

T
567

04870

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRIA EN PSICOLOGÍA SOCIAL DE GRUPOS
E INSTITUCIONES**

**PEDAGOGA ¿SER-VIL?
BIOGRAFÍA PARADIGMÁTICA DE UNA RELACIÓN CON LA
AUTORIDAD**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN
PSICOLOGÍA SOCIAL DE GRUPOS E INSTITUCIONES
PRESENTA:**

LILIA ORALIA NIETO FERNÁNDEZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. SILVIA RADOSH C.

MÉXICO D.F. 2000.

A mis padres con Amor.
A Jaime, Nicolás y Leonardo, mis hermanos.
A Zazhil, Pavel, Yurian y Erandi mis sobrinos.
A Rogelio porque a pulso se lo ganó.

A mis maestros todos por lo que aprendí de ellos, pero especialmente a la Dra. Silvia Radosh por su saber, por su ejemplo y por su escucha. Gracias

Al Dr. Roberto Merlo que merec-*idolo*- tiene.

Invoco al rugiente Dionisos, primogénito, el de los dos sexos, aparecido por tres veces; al rey Baco, huraño, inefable, oculto, el de los dos cuerpos, el de las dos formas, coronado de hiedra, con cara de toro, guerrero, profético, venerable, que come carne cruda; trienal, que lleva uvas, que tiene una vestidura de follaje; lleno de sabiduría, consejero de Zeus y de Persefona, Demonio inmortal nacido en inefables lechos. Oye mi voz, ¡oh Bienaventurado! Y senos favorable, y se bénevolo para tus hermosas nodrizas.(Hesíodo. Teogonía. Perfume de Dionisos.)

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	6
PRE-TEXTO	
Entre despliegue y repliegue: La danza del miedo o las pedagogas no bailan	9
CAPÍTULO I	
PRIMERA PARTE	
LA IDENTIDAD	
Un problema de identidad disciplinar: La pedagoga entre los intersticios del discurso y la praxis	19
¿En busca de la identidad perdida?	19
SEGUNDA PARTE	
EL PODER	
Articulación entre disciplina y sujeto	26
La vocación asignada	30
Las trampas del poder	31
CAPÍTULO II	
PRIMERA PARTE	
EL CASO SCHREBER	
Punto de partida en la problemática del poder	34
Las memorias del hijo o el hijo como recuerdo del padre	34
Delirio psicótico y contexto	37
El padre: principio educativo	39
Saber y autoridad: origen y agudización del daño	40
SEGUNDA PARTE	
LA AUTORIDAD	
Autoridad real, imaginaria y simbólica	44
El “super-yo” como resultado de la autoridad paterna	44
Sujeción y sujeto	46
Cohesión por coerción y miedo	51
Microfísica y tecnología del poder	52
Ortopedia social y las formas del ser y hacer	54

TERCERA PARTE

EL DESEO

El deseo y sus recursos de expresión individual y social	56
El origen del deseo	56
La semántica del deseo	57
Deseo e ilusión	61
Desco y grupo	63

CAPITULO III

PRIMERA PARTE

EL PERSONAJE

El personaje de la pedagogía	65
Los planos históricos que hablan al personaje	66
La pedagoga como una forma del ser	66
Figura, cuerpo y fragmento	68

SEGUNDA PARTE

LAS FIGURAS DEL EDUCADOR EN LA HISTORIA

A) LA ANTIGÜEDAD	70
El escriba en Egipto o la palabra del poderoso en el cuerpo del educador	70
El pedagogo en Grecia o el extranjero esclavo en prisión	72
El maestro en Roma o el estigmatizado glorioso	73
El monje en el medievo o el educador disfrazado	74
La mujer en la escuela nueva o la maternal Gertrudis	76
B) EL MITO	78
La refiguración mítica como imagen referencial	78
Dionisio	79
Interpretación mítica	80
C) LO ACTUAL	81
La monja o Dionisio en el asfalto	82
Monja y pedagoga despliegue de vidas en la realidad o la virtualidad de los encierros	84

TERCERA PARTE

LA INSTITUCIÓN

La institución como proceso constituyente de subjetividades	86
Hábito y conflicto	89
De la bacanal a la cuaresma. Dionisio, monja y pedagoga: recurso de un mismo fin; la regulación social	92
La mujer en el lugar protagónico institucional de la regulación social: pedagoga dique de la sexualidad	96

CAPÍTULO IV

PRIMERA PARTE

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

A) EL REGISTRO DEL OBJETO	100
La producción imaginaria del discurso y la enunciación de normas, acuerdos y lamentos -PRELUDIO-	103

Los efectos del poder -OPERA PRIMA-	105
Ejes temáticos del discurso -CODA-	107
Primer Eje: La definición de sí	107
Segundo Eje: El sentido paradójico	109
1.- La ambigüedad de la palabra	109
2.- Las contradicciones	110
3.- Los sinsentidos	110
Tercer Eje: El encierro del cuerpo	111
Cuarto Eje: La rivalidad con el otro	112

SEGUNDA PARTE

B)EL OBJETO DEL REGISTRO

La pedagoga quiere: “el poder ejercer” o ejercer el poder	113
La evocación de tiempos distintos, lejanos y remotos	114
La convocatoria: coincidencia de tiempos aunque no de deseos	114
La ilusión de la fidelidad eterna	115

TERCERA PARTE

C)LA COMBINACIÓN DE TIEMPOS Y TERRENOS

Los ecos míticos	118
La inseparabilidad de lo disociado	119

CONCLUSIONES	122
--------------	-----

BIBLIOGRAFIA	125
--------------	-----

INTRODUCCIÓN

Si en esta parte introductoria se tratara sólo de definir el tema central de la investigación, no dudaríamos en destacar como tal, al problema del poder, ahora bien, si entendemos al poder como el conjunto de fuerzas que se ponen en tensión de múltiples maneras en un campo de significación, esta forma de conceptualizar el problema nos obliga a pensar sucesos complejos que no acaban con ningún tipo de definición; por ejemplo pensar en el tipo de fuerzas, en los campos, y desde luego en las significaciones permite que esto que referimos, trascienda la barrera de una mera descripción física para poder pensarlo como una complejidad social.

Entonces, esta investigación aunque atravesada toda por el poder, no se limita a éste como ente abstracto o fenómeno mecánico, sino al movimiento del todo que se pone en juego gracias a él. Siendo así, lo que intentamos destacar, es el efecto del movimiento, y como tal, colocamos al sujeto construido a la luz de relaciones de fuerza que se derivan de los ejercicios de poder. Es así como registramos un pase que va del objeto de la investigación: el poder, al sujeto de la misma: la pedagoga. La pedagoga es vista aquí como el sujeto de una práctica que se desarrolla en el ejercicio cotidiano del poder. Lo que intentamos mirar, con la pedagogía como disciplina y la pedagoga como ejecutante de una práctica que goza de cierta representación particular, es un plano de la complejidad de las relaciones de fuerza que llevan a un sujeto a identificarse y funcionar como fiel guardián de éstas. Es así como siendo nuestro tema central el poder, el objeto de la investigación es el personaje de la pedagogía, es decir la pedagoga que vive a la luz y en resguardo del poder. Para ello:

El primer capítulo muestra una reflexión sobre el campo disciplinario de la pedagogía, construida siempre desde la multiplicidad de los aportes teóricos de otras áreas. Éste sostiene una discusión en torno a los criterios desde los cuales se construye un problema mirado desde muchas posiciones, que refracta sus efectos en distintos planos. Exponemos como origen de la disciplina a un sinfín de aportaciones indiscriminadas, gracias a las cuales se construye también una práctica que obedece a una lógica de funcionamiento social, y que *convoca* a todo aquel que esté dispuesto a vivir como real, un espejismo que se funda en su pertenencia incondicional a un gremio y a un conjunto de *creencias*.

Consideramos que teniendo la pedagogía su origen en lo múltiple, y su filiación en una práctica opresora, los conflictos que se derivan de esto determinan de manera particular a los sujetos que la ejercen. La delimitación del objeto de investigación se aterriza aquí, en el sujeto de la pedagogía determinado por la ambigüedad, y destinado a preservar la reproducción de una lógica de sometimiento sujeta al área del saber que lo atraviesa.

El segundo capítulo introduce con el caso Schreber, un esquema general, desde el cual pueden pensarse las formas que hacen *eficaz* nuestra participación social a través de la sujeción a la norma. Se ofrece, a manera de marco de referencia, el análisis del trabajo

psicoanalítico que sobre Schreber han hecho no sólo Freud, sino también otros autores. Las producciones que aquí se abordan, permiten pensar el lugar del padre, la ley y el funcionamiento de la culpa, en la represión y domesticación del deseo que lleva a un sujeto a construirse en un marco de tensión entre lo permitido y lo sancionado. La represión como condición indisociable en las construcciones delirantes individuales, pero también las sociales, como formas deseantes de expresión.

Este capítulo expone la semántica del deseo y la producción que se deriva de la condición deseante de lo colectivo, para poder con ello dar paso a la comprensión de los sueños de la humanidad.

Aunque muy recurrida, no queda aún agotada la discusión en torno a las escalas que justifiquen el pasaje de lo individual a lo social. No aspiramos a justificar aquí plenamente el pasaje, pero sí, a analizar las prácticas *ortopédicas* tempranas al servicio de la homogeneización de deseos a la que Foucault llamará disciplina y ortopedia social.

Hablar de la fe y creencias, no sólo es hablar de institución, tales conceptos implican hablar también de historia y abordar además lo mítico como potencial exponente de ella. El tercer capítulo versa sobre los antecedentes que se materializan en la persona que encarna al personaje de la pedagogía en este caso por referencia matricular a la mujer: la pedagoga.

El tercer apartado nos lleva a pensar los distintos planos narrativos desde los que la historia se cuenta. Lo mismo se abordan los registros historiográficos, que los relatos populares, pero sobre todo, de estos se destacan aquellos datos ocultos que a pesar de los intentos no se pueden borrar. Se trata de una develación de significados, de una ampliación histórica que nos permita reconocer las cualidades de un personaje que ha venido configurándose y tomando cualidades de lo *real* y lo *ficticio*. El derivado histórico que compone al personaje, es analizado aquí a partir de figuras paradigmáticas cuyos significados se sintetizan en un mito trascendente. El mito de Dionisio sirve para aterrizar las cualidades intrínsecas de una figura, la figura de la pedagoga y ésta, como síntesis de todo aquello sirve para destacar lo que del personaje la humanidad ha querido borrar por siniestro y porque se opone al ideal que la institución promueve como cierto.

Son las figuras paradigmáticas y el mito de Dionisio lo que nos permite construir al final del tercer capítulo, una analogía entre la pedagoga y la monja. La monja como recurso analógico para entender no sólo la función social de la pedagoga, sino además los principios sociales que nuestro personaje tendrá que preservar. Pensamos a la pedagoga *con el hábito* monacal y a la lógica de sus funciones sociales a partir de la amenaza por la emergencia Dionisiaca.

Para terminar, el cuarto capítulo reporta el resultado una reflexión grupal hecha por pedagogas del octavo semestre de la ENEP Acatlán. No podríamos decir jamás que en este punto la investigación se cierra y comprueba las hipótesis iniciales de trabajo, en realidad no suponemos que sea así, pues el orden de la producción, no equivale jamás al orden de su presentación. Los cuatro capítulos que hacen el total del trabajo han venido influenciando la

producción de ideas que a veces juegan como primeras, mismas, que en otros momentos sirven como conclusiones. El trabajo del grupo hace en todo momento una invitación para dejarse llevar al laberinto de los significados del discurso y de la práctica que se vive, y para la que se vive.

Es en este juego recurrente de las ideas que nos atrevemos a plantear al final, lo que en realidad mostramos aquí al principio, nos referimos a lo que hemos llamado pre-texto y que intenta ser el registro de la emotividad que como investigadores nos lleva a mantener vivo el interés por un problema. Es el registro de los decires y los sentires de origen, pero además, es el relato del pase institucional que nos ha permitido armar una mirada desde un lugar especial, para un fenómeno que aunque mirado por muchos, no necesariamente tiene que ser el mismo o igual para todos.

Sirva entonces el pre-texto para ubicar el posicionamiento desde el cual nos autorizamos a leer de tal manera un fenómeno social.

PRE-TEXTO

ENTRE DESPLIEGUE Y REPLIEGUE: LA DANZA DEL MIEDO O LAS PEDAGOGAS NO BAILAN

Todo sistema de pensamiento-... - nace del inconsciente, a manera de defensa contra la angustia y la desorientación; se formula primero afectivamente, más que intelectualmente, y en el (ilógico) "lenguaje del inconsciente" (proceso primario). Si entonces se advierte que la fantasía hace disminuir la angustia y la desorientación, se traspone del inconsciente al consciente y se traduce del lenguaje del proceso primario al del proceso secundario que es más lógico y más orientado hacia la realidad.¹

La primera vez que escuché la pregunta: ¿por qué estudian pedagogía? no atiné a contestar cuando ya estaba molesta por la respuesta de una de mis compañeras, "*Yo estudio pedagogía por que quiero poner un kinder.*" Esa fue la respuesta que dio Reina; ¡qué aspiración tan simple! -pensé- ¿cómo es posible que vengan a estudiar para eso? ¡no es posible ser tan mediocre! Censuré la respuesta de Reina, pero por supuesto que no me di la oportunidad de responder a qué aspiraba yo estudiando tal cosa. Seguramente porque no lo sabía, pero esa pretensión ya me sonaba incongruente. **La pregunta esbozada no era una interrogante ingenua ni anecdótica, postulaba el problema central de los procesos de identificación y reproducción social.** Dos campos conceptuales diferentes comenzaban a perfilar la lectura de lo que en adelante se constituiría como una línea de investigación sobre los procesos formativos del ser social y sus reproducciones colectivas: **la figura histórica del personaje de la pedagogía y la puesta en acto de sus significaciones.**

En ese momento pensé que el sueño del kinder era para un educador cualquiera y que yo por supuesto iba a ser mucho más que eso. En mis anhelos las expectativas no eran lo único que contaba, las fantasías regían y estructuraban mi pensamiento también.

Reina puso su kinder y yo continué trabajando de escuela en escuela intentando no ver las reducidas alternativas que la realidad laboral me ofrecía. La oportunidad de mi realización profesional tenía que estar en alguna parte. La respuesta apresurada de Reina y mi duda prolongada incluía algo más que no estaba a la vista. En sentidos aparentemente distintos pero con los mismos afectos, ambas poníamos dos versiones de una misma identificación: **el servilismo y la omnipotencia.**

Este enojo es el punto de partida para todo un despliegue de preocupaciones que me propongo narrar ahora. No son preocupaciones banales, pues constituían desde entonces, y sin saberlo, la base de la investigación que da sentido a todo este escrito.

¹ Devereux G. De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. Ed. Siglo XXI. Méx 1994. P.44.

Aunque para muchos una investigación que aborda el tema de la elección de carrera es siempre un trabajo que refiere a la elección vocacional. me permito aclarar que este trabajo no alude exclusivamente a ello, pero no lejos de la vocación, el problema que planteo es un problema de evocación permanente, que inevitablemente, más temprano que tarde, me hace cómplice de mi propia equivocación, aquella que al suponer como real la promesa de "formar a los formadores," me iba a permitir ser reconocida en lo social como fuerte y poderosa. "Vocación, evocación, equivocación,"² constituyen la trayectoria de mi actuar en una trama propia e impropia que tal vez otras personas también podrían narrar. El problema avizorado no dibuja la elección vocacional de un conjunto de individuos, sino la demarcación imaginaria de una vasta gama de sentidos construidos socialmente y apropiados por *de-terminado* tipo de actores.

Asunto de la psicología social es este de la **subjetividad** que presento también como un problema de **poder**, en tanto se sintetizan en el cotidiano andar de los actores, los efectos de una estructura social interiorizada en el proceso de conformación de un sujeto.

Es un problema que lejos de narrar el hecho en el que un individuo define su vocación como acto aislado, evidencia la forma que toma un proceso que lejos de ser individual, describe un acontecer social: la elección de una forma totalizante de vida en la que *sujetos libres*, se ajustan a la oferta que flota en lo social.

Cuando lo normativo que coacciona deviene en deseable, las identidades no pueden escapar a los ejercicios de dominación instalados *legítimamente*. Violencia simbólica a partir de la cual el **deseo** de los sujetos se enlaza a formas prometidas libres, pero preconfiguradas para tipos de encierro total.

Mi trabajo de tesis de licenciatura se fue construyendo como una esperanza. Por largos meses trabajé con esmero, orquestando un reclamo por contenidos que nunca vimos, por los conocimientos que jamás vinculamos, pero sobre todo, porque según yo, jamás se nos hizo conscientes del lugar determinante que jugábamos en la **reproducción social**.

Buscaban mis palabras el oído responsable del engaño, el creador del espejismo. Por fortuna o desgracia la presentación de mi trabajo recepcional resultó poco dichosa: primero porque, tal vez, lo que yo esperaba era un debate, y después porque por desgracia, mi asesor no se presentó y me sentí un tanto desprotegida. Mi esperado ajuste de cuentas, se redujo entonces a un sencillo trámite que contenía la felicitación por remedio y la preexistente duda desde entonces convertida en herida; mi trabajo además de no haber sido leído no había sido comprendido. Inauguré en mi historia profesional el espacio de un vacío, había además dos cosas que no acababan de gustarme, el ser titulada por mujeres y el hecho de que una de ellas, Epifanía, fuera mi compañera de generación, habiendo obtenido el grado un año apenas antes que yo.

² Moguel, C. A. "Saber y Vocación." En *Tramas # 3. Revista de subjetividad y procesos sociales* UAM-X Méx. 1992 P.56.

Menciono todo esto para describir aquel espacio en el que mis insatisfacciones se mimetizaron en medio de una aparente armonía.

Eran dos golpes los que recibía en ese momento de la titulación; al obtener el título, la realidad me confrontaba, primero con el desvanecimiento del sueño de grandiosidad y después; cuando la insignificancia de lo “igual,” era capaz de calificar toda mi ingenuidad como intrascendente. Cómo reconocer a mis iguales como autoridad, cómo si además eran mujeres y por si fuera poco, el hombre profesional había encontrado una actividad más importante para ese día. Quién iba a hacer real mi aspiración de tutearme con el poder en ese rito. Qué mortal e institucional poder sería capaz de reflejar fielmente la imagen de mi deseo disuelto.

Si el banderazo de salida era el recurso del kinder, el ansia de ajustar la deuda contraída en la titulación hacía crecer la cuenta. Ya no era solamente la insatisfacción, ahora se sumaba la necesidad de la **revancha**. El término de la licenciatura convertía a un punto de llegada en un punto de partida; una esperanza y una certeza se transformaban en una incógnita y un enigma. La objetividad de la interrogante de partida se deslizaba cada vez más hacia una posición metodológica de la subjetividad en la investigación; la implicación y el origen del objeto de análisis, interrogaban el lugar del sujeto de la investigación. La subjetividad era entonces un registro para la investigación.

La convocatoria de la UAM en el año de 1994 abrió la posibilidad de un nuevo horizonte: mi desplazamiento de norte a sur no fue fácil. La experiencia de un cambio de lugar en la identidad profesional abrió muchas más incertidumbres. Desde la entrevista de selección (encuentro circular de diez cabezas o acaso cuerpos en el que la autoridad selecta y selectora, quiso ver en la serialidad un **GRUPO**) se fueron alineando sorpresas; la forma, los procedimientos, el requisito del proyecto de investigación, fueron pasos que tuve que ir incorporando. Me percaté entonces que el **grupo** podía ser un instrumento no sólo de selección, sino también de análisis de una realidad psíquica. Una pantalla donde la institución también podía leerse.

Nada fue más complicado que intentar expresarse y mostrarse optimista a pesar del desencanto que imperaba en las calles, luego del triunfo del miedo y la intimidación que el partido oficial había logrado sobre los ciudadanos, aquel julio del 94 de elecciones históricas, cuando la ciudadanía esperaba un aplastante triunfo sobre aquellos que habían robado las urnas y alterado el padrón en otro momento, la sorpresa nos aplastaba. No había manera de comprobar un nuevo fraude, el triunfo entonces, era real, el **poder se imponía con legalidad** a petición de los aplastados; una elección más a favor del poder por los dominados mismos, una insatisfacción más pero más profunda, tal vez por la incomprensible alegría de gente que además de reconocerse como **marginada**, aplaudía la propia derrota de la esperanza. ¿Cómo comprender la satisfacción que se obtiene de la derrota? **La lógica del poder se mostraba plenamente en la paradoja de hacer deseable, lo coercitivo.**

El encuentro con los aceptados de la maestría en la UAM, me orilló a hacer una serie de movimientos para adaptarme tanto fuera como adentro. Buscaba la *diferencia*, pero jamás imaginé que ésta me causara tanto *miedo*. Dentro intenté incorporarme, pero las más de las veces terminé por replegarme. Fuera tenía que buscar un espacio laboral de tres días por semana, que me permitiera seguir transitando en la esperanza de un futuro profesional mejor. El Tecnológico de Monterrey me abrió sus puertas. Busqué que me vendieran la idea del profesor del 2005³, del primer mundo.

En medio de dos espacios mi formación se volvía controvertida, por un lado los colores, los discursos, los espacios que nunca imaginé pisar o hablar, y por otro, los que se prometían nuevos parecían tan repetidos y hasta burdos.

En el Tec, los avances tecnológicos promovían el acelere de los actores, con prisa siempre; mujeres apuradas por la inmediatez, escurridizas como si huyeran permanentemente, en aras de su compromiso con la *profesión decente* y vendidas de por vida a su *misión*; la de *enseñar*. Ahí se iniciaba siempre a las siete y si se decía a la siete, no era ni al cinco para las siete, ni a las siete y cinco, era a las siete. Los intelectuales se distinguían en el campus por el alineado traje y el periódico "Reforma" bajo el brazo. Eran una suerte de intelectuales ejecutivos modernos.

En la UAM la jornada era el periódico preferido, y el trabajo del día, comenzaba lo mismo a las nueve que a las diez o a las once. Los temas a tratar a partir de una o varias lecturas, se vertían como fuera enmarcados por café, cigarro y relax profesional. Era un curso abierto pero intensivo para quienes como yo, reconocían con gran lamento no saber nada. ¿De qué diablos hablaban? No lo sabía, pero era indispensable disimular mi gran ignorancia, o de lo contrario, seguro iba a reprobar.

Mientras en el Tec sólo era necesario cumplir, en la UAM era mejor callar. Mi angustia me colocó entonces, al lado de una ventana al margen del escenario, la ventana marcaba el límite y la permanente posibilidad de huír cada vez que me fuera necesario. Tal vez el error estuvo ahí, al no apropiarme del foro, dejé que otros hablaran; legitimé con mi silencio cada uno de sus discursos. Todos hablaban de todo, de historia, de psicoanálisis, de antropología, y yo sólo una vez hablé de civismo. Grité aquel día en que me fue necesario anclarme. La amenaza de naufragio era evidente y yo, o me pronunciaba, o me ahogaba, así que saqué la voz, tal vez porque sabía que aunque firme; el resto del tiempo iba a permanecer callada. Tenía un único compañero, lo traía conmigo de afuera, de la calle, y lo traía muy dentro; era el miedo. Mi único compañero, el que me agarraba y del que me agarraba para no caerme. Ahora puedo mencionarlo, antes no sabía de quién se trataba, sólo presentía que había algo que me impedía y me imposibilitaba sentirme una más en aquel grupo. Esa misma sensación extraña me exigía un reclamo; alguien debía tener la culpa de que yo no supiera ni siquiera de pedagogía, era **la única pedagoga** en el grupo y cualquiera

³ El Tecnológico de Monterrey encamina ahora todo su esfuerzo para alcanzar algo a lo que ha llamado "la misión del 2005", este programa establece metas de cobertura, matrícula y rediseño de planes, pero sobre todo, propone el desplazamiento del maestro. Considerado hasta ahora como protagonista del proceso, el profesor, debe ceder su lugar al alumno.

era capaz de hablar de la disciplina que yo representaba, pero yo no lograba articular palabra.

Jugar el papel del portavoz y hacer emergente la fractura por la confundida insatisfacción del grupo, me procuró lo que a la postre, sería el discernimiento principal del proceso de formación. La fractura expresada abiertamente marcaba si no el nacimiento del grupo, sí su condición y estigma que habría de particularizarlo después y en todo momento.

El momento de la polarización, abre la lucha por los rasgos que habrán de procurar salvarse siempre para conservar la individualidad en un espacio de indiferenciaciones. Reconociendo los rasgos que como propios se dibujaron por otros en mi persona y que asumí con irresponsable desgano.

El proceso de designación de lugares que el grupo otorgó a cada uno y que imaginariamente asumimos como libres elecciones, como asumidas vocaciones frustradas, donde débilmente puede pensarse: “yo no soy eso que creen que soy, pero no puedo librarlo.” Es que tal vez el goce de sentirse dominado por la mirada de otros, estaba puesto en la escena grupal gracias a mi confundida presencia, aplastada por el significado que desde siempre había tomado del **Otro**.⁴

El Grupo como organización intermedia para alguien que como yo, soñaba con insertarse al vasto universo social profesional, posibilitaba la experiencia de poder mirar lo que representamos y hemos jugado desde siempre, en la trama real impuesta desde las instituciones como natural... “en todo discurso sobre grupos, el orden de la realidad juega un rol importante, pues es imposible referirse a cuestiones grupales sin tener en cuenta una cierta referencia a la realidad”⁵

Mi trayectoria institucional se inaugura con el rencor Hispanoamericano,⁶ relatado a través de la titulación pero gestado desde el mismo momento en que elegí estudiar tal cosa.

Con escasos referentes teóricos adquiridos en la maestría y buscando la revancha, regresé a mi universidad de procedencia, gracias al cómplice apoyo de mis ex-maestros, organicé ahí, un grupo voluntariamente impuesto, para obligar a hablar en un encuadre diferente, ofensivo para la didáctica tradicional, a aquellas pedagogas que **ilusamente** se formaban entonces. Como la única voluntad existente era la mía, luego de dos sesiones el espacio abortó. Sin mayor justificación que la cercanía de los exámenes, el grupo sencillamente no se presentó. No sé bien de dónde saqué yo la idea de meter un grupo a fuerzas, no sé cómo creí que bastaba con hacer una oferta fuera de temporada, para que la gente hiciera lo que yo esperaba que debían hacer y que reaccionará, como yo creía que

⁴ “El Otro” alude en esta parte a las figuras paradigmáticas que en adelante expresan rasgos sobresalientes del personaje de una época.

⁵ Bauleo A. La propuesta grupal Editorial Nueva Visión Buenos Aires 1985. P.63.

⁶ Con Hispanoamericano aludo en un primer momento al nombre de mi universidad de procedencia. Centro Universitario Hispanoamericano. Pero cuando me refiero a mi rencor supongo que no sólo hablo de éste, sino que también me refiero al compartido como efecto de la conquista, del blanco poderoso, a la dolorosa confrontación con lo diferente.

debía ser.

De dónde callé partí, para exigir que otros hablaran la palabra que yo no había podido apropiarme. Me desplazé de un lugar pasivo dominado, a un lugar activo, impositivo, dominante. Desplazamientos posibles en los espacios grupales que hasta entonces, comenzaban a cobrar relevancia en mi propia constitución como sujeto investigador de un proceso que me afectaba de manera especial. “En sus relaciones con estos conjuntos, los sujetos son por una parte constituidos como sujetos del inconsciente y, por otra parte, son constituyentes de la realidad psíquica que ahí se produce.”⁷

Al Hispano no le importó mi fracaso, seguramente a la UAM tampoco, pero a mí me importó tanto, que después de entregar un informe como trabajo trimestral, lo sepulté creyendo que podía olvidarme fácilmente de aquellos profesionistas en formación a los que consideré mediocres, tan mediocres y soñadores como a los del Tec. Todo el éxito estaba en el Tec y en su misión posmoderna del 2005, y hacia el 2005 yo naufragaba. ¿Qué caos hace confluír todo este cruce de historias y qué posibilidad existe que pueda dar sentido a mi trayectoria?

La expresión educativa más grosera la tenía el Tec. Me percaté entonces, que yo estaba contratada ahí para impartir una materia que podía dar un pedagogo o cualquier profesionista de cualquier área profesional,⁸ esa era la explicación para que en mi departamento laboral, estuvieran lo mismo dentistas, doctores, biólogos, comunicadores, psicólogos o pedagogos, casi tantas diferentes áreas como en la UAM, sólo que acá no se notaban gracias a que la particularidad en el “Tec”, era el encargo de la recitación de un guión. En esta nueva experiencia no había que buscar muchos libros, el Tec daba el guión. Era sólo un libro gordo el que traía todo lo que había que decir y dar; desde el “buenos días,” hasta el “es todo por hoy, nos vemos la próxima clase”. Ya sabía todo cuanto había que decirle a mis alumnos, lo que no sabía era qué decirme a mí misma para irrumpir mi desesperada tranquilidad.

La maestría estaba a punto de terminar y mi trabajo de investigación era aún “*adolescente*”⁹. Cada vez que escribía algo, tenía la sensación de estar escribiendo paja, notas para romper, arrugar o tirar. ¿Qué lugar tenía la subjetividad colectiva? ¿Qué tiene que ver el lenguaje en todo esto? ¿Y qué ocurre con el cuerpo y las mujeres?

En el “Tec” las personas muestran diferentes facetas de **una misma trama**. Como si las historias de mis compañeras no tuvieran sustancial diferencia con relación a la mía y la mía no lograra apartarse de las de mis compañeras de licenciatura; **Reina, Epifanía y las demás son la misma que Oralia**. De distintas maneras actuamos todas el mismo guión que contradice mi nombre, Oralia. El segundo nombre que no he querido apropiarme. Oralia, la

⁷ Kaës R. *El grupo y el sujeto del grupo*. Amorrourtu Editores Buenos Aires 1995. P.19

⁸ Tomado de la descripción de puesto para profesor de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, materia definida como “*sello*” por su trascendencia en el perfil del alumno egresado del Tecnológico, Los contenidos de ésta, aspiran a sistematizar las formas en que los alumnos construyen y vinculan los conocimientos.

⁹ Grato recuerdo de un calificativo que el Dr. José Perrés ofreció a uno de mis más grandes intentos por construir la exposición coherente de mis preocupaciones.

que porta la palabra. Reina, la esposa del rey, la que habita el castillo. Epifanía, la manifestación de Dios en la tierra. Resonancias todas en el discurso del atrapamiento. Recorro un espacio aparentemente nuevo del que no he podido escapar, el juego de los espejos me lleva a reconocer los rasgos que por el ambiente hemos adoptado todas.

De igual manera que en el Hospital Psiquiátrico los esquizofrénicos, por efectos del medicamento, del ambiente y las reglas, hacen prominentes los pómulos, gruesos los labios, muy corto el cabello y quemada la piel, las pedagogas portamos una aparente realización femenina cubierta por rasgos iguales. Y aquí las fronteras profesionales tal vez se borren y por ello en la descripción del puesto quepamos lo mismo pedagogas, que profesionistas de cualquier área. Existe un grupo y existo en él, empiezo a reconocer mi ancestral pertenencia que acompañada del miedo me ha llevado a recorrer instituciones donde los grupos como buenos continentes, han alimentado mi necesidad de resarcir ofendiendo. Esa mimetización de lo individual que he venido portando, emerge ahora como punto de referencia para abordar **el problema de la identidad homogeneizada**, donde los nombres se pierden y todas nos constituimos como el "gremio" de lo educativo.

Por fin logré hilvanar algo, era asunto del poder y tenía grandes efectos sobre las mujeres. Era mi silencio el gran problema y era mi carrera. No estaba tan lejos, en realidad nunca me había alejado del objeto de análisis, y para mi desgraciada fortuna, justo en ese momento, terminaba la violenta experiencia de la maestría en la UAM. Era la salida y era también la entrada. La paja comenzó a cobrar sentido.

Una conocida mía, unos diez años menor que yo, estudiante de pedagogía en Acatlán, me sometió a un interrogatorio sobre mi experiencia profesional. Lo importante no fue lo que contesté en ese momento, sino el recuerdo que vino a mi mente al verla, ella estudiaba pedagogía mientras su hermano se encontraba internado en el monasterio pues quería ser sacerdote. Vero, la compañera del Tec, que no había podido tener hijos, decidió casarse luego de haber querido ser monja, y yo, en ese lenguaje del sueño, como efecto de desplazamiento, me vi como monja, decirme a mí misma, "*suéltalo*", **¿Qué lugar ocupa el simbolismo de lo religioso en el oficio de la educación y en quién lo ejerce y lo representa?** Pedagoga, mujer, poder, ambigüedad, miedo, silencio, educación, sacerdotes, monja, Dios. Como en el cristianismo, el esquema de organización se abría a partir de Dios, la ley... ¿el padre? De ahí, del lugar de la duda y la especulación, a la conjetura de la siguiente experiencia que encadena mi trayectoria.

Palabras sueltas resonando en un folder me acompañan a intentar armar un grupo en Acatlán. Con tímidos intentos primero, y *pedante* arrogancia después, salto obstáculos institucionales y para suerte, me entrevisto con un *uamero* aguerrido, quien no tiene inconveniente para entender la demanda que más tarde me permitiría vestir de oferta. Me contacta con Miserit, un filósofo argentino quien sin mayor contratiempo, posibilita mi presentación ante un grupo de octavo semestre de la licenciatura en pedagogía.

Llegué a Acatlán buscando otros referentes, intentando imaginar cómo hubiera podido ser mi formación en otra parte, si en otro momento, yo me hubiera atrevido a

desplazarme a lugares más lejanos, diferentes a la naturaleza doméstica de la formación que había recibido. Puedo definir el encuentro en Acatlán como una feliz coincidencia, no sólo por que la oferta que presenté ante el grupo fue recibida como algo pertinente y además oportuno, sino porque las primeras personas con las que establecí contacto, tenían el referente institucional del que yo provenía y además venía buscando. Este no era un cruce casual, sino un reencuentro con mis referentes y con mi propia búsqueda. El encuentro con un *uamero* familiarizado con las formas de trabajo operativas, y con un filósofo al que el asunto del cuestionamiento de la elección profesional le parecía central, me permitió recuperar mi propio punto de partida.

La posibilidad de hacer una investigación profesional, no siempre es un intento noble y desinteresado de contribuir a la ciencia con un hallazgo novedoso o paradigmático, tampoco es una producción escrita que no hable más que de la intención de cubrir un trámite para obtener un documento que se traduzca después en un mejor ingreso. Creo que pese a lo que uno se proponga inicial y oficialmente, una investigación, a pesar de los requisitos institucionales que a veces operan como defensa, puede convertirse en un medio y un recurso para la búsqueda de lo que se es y de lo que nos ha tocado jugar y representar, claro que esto sólo puede hacerse legítimamente en la UAM. hecho que a distancia, me hace valorar y rescatar un proceso posibilitador de desplazamientos a veces necesariamente violentos para poder mirar de otra manera, para poder construir deconstruyendo toda esa serie de certezas, ataduras y miedos que nos va dando la didáctica tradicional. La oportunidad de romper con algunas certezas es también una forma de librar la opresión. La búsqueda permanente es un intento desmedido por desanudar el deseo, por recuperarlo, quitárselo al Otro y reapropiármolo para intentar que fluya y siga fluyendo.

Es a través de la experiencia que el sujeto es producido en el punto de cruce entre el adentro y el afuera y allí se manifiesta, no sólo como sujeto hablante sino también como sujeto actuante. Las formas que toma el habla y los tipos de manipulación que sufren los cuerpos hacen posible acercarse a un tipo de sujeto y subjetividad que aparece en cada momento histórico y en cada sociedad.¹⁰

Más que lo anecdótico, lo que me interesa rescatar aquí, es ese proceso de recorrido institucional que marca el significado de lo que se va viviendo y que se va incorporando emotivamente como constitución subjetiva. Todo esto que arriba relato, pudo darme los ejes para producir una reflexión, intentando mostrar con ello que la investigación no surge de preguntas precisamente científicas, sino de las preocupaciones más personales que a veces se teme mostrar.

Lo que comparto ahora con el lector son las preocupaciones más íntimas en torno a un tema que en aquel momento de-terminaba mi vida, el relato es así una referencia de espacios y de tiempos armados como trama y presentados aquí como la serie de motivaciones centrales para este trabajo. El relato de esta trayectoria tiene la finalidad de presentar los elementos sustanciales de la investigación.

¹⁰ Foucault M. Pensar de otro modo. Separatas P.3

Como elemento central; **El personaje imaginario de la pedagogía** nos permitirá conocer, cómo se vive y se piensan los actores de esta disciplina, en relación con las cualidades de un personaje armado en diferentes culturas y a través de las épocas. Se trata de intentar pensar al sujeto de la pedagogía, como forma materializada de una representación en la que se sintetizan significados ancestrales que dotan de particular sentido a una práctica.

En este trabajo incursionaremos en las temáticas a partir de la *implicación* del sujeto investigador con el objeto de análisis, nos adentraremos en un problema tratando de entender las maneras en que el sujeto forma parte del objeto de investigación, y en cómo el objeto, va constituyendo y determinando la mirada desde la que el sujeto interpreta, aclarando que con esto, no pretendemos quedarnos en una reflexión circular que se entrampe en lo trascendental de las apreciaciones personales, por encima de las razones sociales que justifican el orden en la apariencia de una problemática.

Las formas simbólicas del poder y el despliegue de sus extensiones se constituye como la referencia obligada para guiar el análisis, y desde la cual se interpelarán los datos que va arrojando la investigación.

Como en esta primera parte, a lo largo de todo el trabajo, recurriremos a una forma de exponer como propuesta metodológica, el análisis de la subjetividad a través del **relato anecdótico y el orden discursivo de la producción grupal**.

Consideramos que no sólo los últimos cinco elementos que arriba se destacan son trascendentes, sino que cada uno de los conceptos enfatizados en el relato, constituyen los ejes que después cobrarán la relevancia de cada uno de los capítulos, pero sobre todo, estos elementos son indispensables para poder entender lo que el grupo de pedagogos hablará ingenuamente sin saber, el alcance y el fin que puede tener cada una de sus palabras. Su palabra como la mía, finca cada uno de los pasajes de la investigación y desde luego alimenta la necesidad de explicar los motivos que nos llevaron a afiliarnos a esta práctica.

Si bien el trabajo toma como punto de arranque a la pedagogía, no quiere decir esto que necesariamente la tomemos aquí como una disciplina o campo formal de conocimiento, sino más bien, como la expresión simbólica de un esquema de pensamiento, como una imagen paradigmática en la cual sea factible el análisis de una trama social: una forma a partir de la cual se despliega el poder.

La pedagoga como personaje imaginario de la pedagogía, reclama un escrutinio de los rasgos que hacen idiosincrático al ser social de una trama, no las características epistemológicas de una disciplina científica. Rebasar las fronteras de una simple **disciplina** para instalarse en la inscripción de un sentido ubicable en cualquier tipo de organización humana, equivale a proponer el valor de una práctica social como la **formación** en una de las pautas fundamentales de existencia, permanencia y reproducción de la sociedad. Las coordenadas de la disciplina y la formación, suscriben al personaje histórico de esta práctica como el representante ejemplar de un conjunto de rasgos, cuyo valor simbólico es

ascendente para la sociedad.

Este carácter simbólico de los rasgos del personaje de la pedagogía, hace evidente la trama por medio de la cual se ponen en acto, las formas complejas en las que el poder se despliega y se extiende.

El problema del poder es estructural a las diversas modalidades de relación, y su lugar fundamental reside en procurar el dispositivo de su reproducción social. Tal vez esto cobraría mayor importancia si no fuera porque la *legitimidad* en cómo se desarrolla, incorpora una paradoja poco identificable, por la que se produce una suerte de inversión de sentidos, confusión y fusión de las significaciones puestas en juego. Una tarea importante de la investigación será desmenuzar esta complejidad del orden de los significados.

El acceso a este juego del poder por sus despliegues paradójicos, requiere un método imaginativo del orden del discurso que se produce en los grupos. El valor anecdótico de los sujetos que asumirán ese juego de la pedagogía, permite ilustrar la fusión y confusión de los significados de esta práctica.

La *pedagoga*: ¿ser-vil?, intenta **destacar** las características imaginarias de un personaje presente en diferentes épocas y en prácticamente en todas las sociedades humanas, la figura a la que aludimos es identificada ahora como la pedagoga gracias a que el lugar de ese personaje es ocupado hoy mayoritariamente por mujeres, la pedagoga de hoy es antecedida por una serie de figuras idiosincráticas que le son afines.

Se trata de **mostrar** una modalidad de relación consustancial al acto pertinente de la pedagoga; *formar* y *deformar* en un juego paradójico de contradicciones que tienen sentido, no en una lógica racional del pensamiento formal, sino en el sentido paradigmático de los mitos como relatos enigmáticos de la historia.

Intentaremos aventurar una **interpretación psicodinámica** del despliegue del poder, por la trama social en la que se organiza su ejecución como si fuera una danza que requiere ejecutantes adecuados. Nuestra propuesta destaca a la pedagoga como uno de esos actores predilectos en las estampas dancísticas del poder.

CAPITULO I

PRIMERA PARTE: LA IDENTIDAD

UN PROBLEMA DE IDENTIDAD DISCIPLINAR: LA PEDAGOGA ENTRE LOS INTERSTICIOS DEL DISCURSO Y LA PRÁXIS

En este apartado intentamos plantear algunas de las primeras interrogantes derivadas de nuestra aproximación al objeto de estudio. Luego de la revisión de la disciplina de la pedagogía como campo formal de conocimiento queda definido como objeto de investigación el sujeto de la misma. La revisión de la pedagogía como campo disciplinario nos lleva al análisis de la construcción de las cualidades imaginarias de un personaje representado ahora por cierto tipo de actores sociales. Lo que presentamos a continuación es la reflexión teórica que me ha permitido dar prioridad a un tipo de abordaje del problema sobre otros que aun descartados, nos sirven para justificar la problemática en un sentido y no en otros.

Abordaremos ahora, las circunstancias que se derivan de las características que definen un tipo de práctica. Revisaremos la lógica de las disposiciones que sirven a la práctica pedagógica como plataforma de la reproducción social. El dispositivo pedagógico, nos permitirá pensar los sentidos de una ocupación particular dictada a partir del poder. La pedagogía vista como práctica social, obedece a estrategias de control destinadas y materializadas en sus practicantes. El análisis de los dispositivos pedagógicos servirá aquí para evidenciar el vínculo entre una práctica, el personaje de las acciones de una trama y el sentido que los articula.

La disciplina, el dispositivo y el sujeto del poder, son los tres puntos que arman el recorrido en este capítulo donde se espera lograr tres cosas como las más importantes: La presentación del objeto formal de investigación, el planteamiento de las preguntas centrales y la exposición de las hipótesis pertinentes a la preocupación y a la forma de abordarla.

¿EN BUSCA DE LA IDENTIDAD PERDIDA?

Iniciaremos refiriendo que son muchos los autores que desde diferentes miradas y posiciones disciplinarias han tratado de dar respuesta a las muchas interrogantes que enfrenta la pedagogía hoy. No son menos los que han intentado hacerlo a partir de la epistemología reconociendo en ella un cierto poder dogmático que a su juicio, sería el único capaz de recuperar al objeto de la multirreferencialidad, ya que su confusa delimitación obstruye hoy el alcance de un grado satisfactorio de cientificidad.

El empeño no es casual, está permanentemente justificado en el mismo origen de la disciplina, donde el campo de estudio u objeto material, ha sido asignado desde otras áreas; concretamente desde la psicología y la filosofía con Herbart o la sociología con Durkheim. Ambos pensadores en diferentes tiempos, fundamentan la construcción formal de la pedagogía a partir de conocimientos ajenos a ella.

En 1806 cuando ya la didáctica había tenido una natural evolución y exigía por sí misma una reconsideración de las ideas de cambio, pero sobre todo una formalización de la metodología de la enseñanza, surge precisamente la tesis doctoral de Herbart, quien tratando de responder a tal necesidad, crea el primer trabajo formal en torno a la pedagogía.¹¹

Herbart es considerado el fundador de la pedagogía científica, su mayor aporte está en la importancia que da a la ciencia incorporándola a la filosofía para poder hacer teoría pedagógica y así enriquecer la práctica de la enseñanza. Según su visión, la psicología y la ética deben prestar su apoyo a la construcción formal de la pedagogía. La psicología proporciona el conocimiento sobre los procesos psíquicos y sus leyes, lo cual ofrece cierta objetividad de la acción educativa, mientras que la ética, esclarece el juicio moral. Para Herbart el hombre es el único ser susceptible de ser educado moralmente y es la pedagogía, la que debe regular el comportamiento entre los hombres para dar cuenta de lo que sucede en la educación.¹²

El pedagogo para Herbart no es el que produce la ciencia, sino el que se nutre de la psicología y la ética y se dedica a la instrucción.¹³ La pedagogía según Herbart “es la ciencia que el educador necesita para sí mismo”. “El bien para todos” es el fin educativo que a través de la pedagogía Herbart propone.¹⁴ Ciertamente que esto que acabamos de resumir es nada menos que el momento fundante del campo formal de conocimiento que nos interesa. Sin embargo, hay un tiempo igualmente importante y trascendente para la disciplina, sólo que éste no se registra sino hasta prácticamente un siglo después, cuando el impacto de la revolución industrial se evidencia en las aspiraciones eficientistas que invaden la escuela y que determinan el carácter público y de obligatoriedad que aún conserva. En este momento el desarrollo de la ciencia se cree factible sólo por la vía positivista. Así que para principio de siglo XIX, la pedagogía no puede seguir siendo sólo una buena intención especular, tiene que asumir la complejidad industrial que le demanda eficacia y notoriedad legal. El querer dar cuenta en aquel momento de la evolución y el progreso de la pedagogía, implicó un desplazamiento de ésta para dar paso a la irrupción de la ciencia de la educación.

Durkheim introduce entonces la perspectiva sociológica del pensamiento educativo y elucida su noción discriminando tres términos: educación, pedagogía y ciencia de la educación.

¹¹ Díaz Barriga A et al. En El nombre de la Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Méx. 1995. P. 53

¹² Herbart J. F. Pedagogía general derivada del fin de la educación. Editorial Humanitas Barcelona 1983. P.8

¹³ Ibid. p. 9.

¹⁴ Ibid. p. 20.

La educación es para Durkheim un hecho social variable de acuerdo a la *idea de hombre* que cada sociedad pueda tener conforme a la moral y a la influencia social; es a él a quien se debe la definición de la educación como arte, entendiendo así a la práctica sin teoría.¹⁵ La educación es sólo acción sin explicación ni conocimiento, y la pedagogía no es la acción sino la teoría, “su función no es sustituir a la práctica sino dirigirla”.¹⁶ De este modo, la pedagogía no es práctica porque no se encarga de la acción, ni es ciencia porque no estudia científicamente los sistemas de la educación, es a la ciencia de la educación a la que corresponde encargarse de esto. A la pedagogía, le compete dirigir la acción de acuerdo a las maneras y los tiempos en que la educación se conciba. Es en esta noción que la pedagogía queda definida como teoría-práctica, porque no estudia científicamente los sistemas de educación, sino que reflexiona en torno a la pedagogía y guía su aplicación en la actividad del educador.¹⁷

Aunque para principios de siglo XX el esquema de lo educativo estaba prácticamente trazado, éste no dio por terminada su conformación y en esta misma línea siguieron sumándose nuevos aportes, como el de Dewey, representante del pragmatismo estadounidense, que para 1942 había completado casi 30 títulos de diferentes obras en torno a la educación.¹⁸

Dewey reconoce a la ciencia de la educación como un saber construido por la filosofía, la psicología, la sociología y otras desde donde se fundamenta su existencia, pero también, por aquellas insospechadas ciencias que pueden aportar cualquier dato sobre lo educativo; la economía, la historia, la antropología y otras, pueden sumarse a la producción en ese campo.¹⁹ La ciencia de la educación atiende los problemas de la práctica difundida en la escuela, cuyo fin es la acción política para el cambio de una organización social. Para Dewey, la escuela del siglo XX facilita la construcción de una sociedad democrática,²⁰ con lo que, educación y política quedan fundidos en una noción progresista estadounidense que pronto invade nuestra nación.

Son estos antecedentes vistos de manera muy somera, los que permiten reconocer desde los cincuentas a una pedagogía que para existir, ha tenido que ceder su lugar a las producciones multidisciplinarias, resignándose a ser sólo una de las distintas ciencias de la educación, destinada a compartir siempre el objeto de estudio, mismo que debiera ser la razón de su existencia. Si son estas tres posturas que acabamos de revisar, las que marcan la aparición formal de la pedagogía, son éstas también, las que posibilitan poner ahora en el centro del debate los criterios de científicidad negados primero por no poder definir un objeto, y después porque mientras Herbart, espera frutos objetivos de la moralidad del hombre, Durkheim niega esta posibilidad a menos que se encargue a la ciencia de la educación y no a la pedagogía; conceptos que distingue de manera aparentemente clara.

¹⁵ Durkheim, E. Educación y sociedad. Editorial Colofón México 1991. P. 10.

¹⁶ Ibid. P. 20.

¹⁷ Ibid. P.p. 20, 99, 100, 122.

¹⁸ Díaz Barriga. A et al Op. cit. p.58

¹⁹ Dewey, J. La ciencia de la educación. Editorial Losada Buenos Aires Argentina 1964 P. 51

²⁰ Ibid. P.53

El debate no es nada sencillo en la actualidad, sobre todo si se parte de ese carácter moral que Herbart le atribuye a la pedagogía y que ahora se pretende objetivar, peor aún si con Durkheim se insiste en la teoría separada de la ciencia, y en la creencia de llegar a conformar al hombre ideal que conforme a Dewey, tendría que ser acorde a modelos eficientistas lejanos a nuestra condición histórico social.

La disciplina tiene desde Durkheim, una doble naturaleza teórica y práctica, que pone en juego un razonamiento contradictorio; aludiendo por un lado, a una teoría científica que debiera describir y explicar la realidad en los hechos, y por otro, a una teoría que refiriéndose a la educación, debe recomendar las formas prácticas de alcanzar un objetivo acorde al momento histórico que se vive. Lo que la pedagogía alcanza a expresar entonces, no son leyes sino normas. El discurso pedagógico es un discurso predictivo sí, pero regidor del qué y cómo hacer para alcanzar proyectos idealizados como el del bien común con el que se funda. Si de un objeto científico se espera que haga referencia a la realidad, del objeto de la pedagogía bien puede esperarse, que remitiendo a las acciones humanas, éstas apunten a configurar comportamientos con los que sin duda, se podrían construir sociedades de estructuras democráticas o incluso autoritarias. Así el objeto de la pedagogía se torna en objetivo.

El hecho es que en el debate pedagógico subsiste la polaridad de la explicación como fundamento de la ciencia, y la normatividad como estructura de la pedagogía; cualidad que la asemeja a una filosofía moral que “más que científica resulta humanista”²¹ y tiene por encargo específico; guiar el trabajo en el aula. Este tipo de pedagogía, parece escindida de la producción científica, más aún, si consideramos que en los últimos 50 años, -esto es a partir de la aparición de la licenciatura en la U.N.A.M.- La pedagogía se ha perfilado como una práctica docente, que debe responder siempre a la lógica de producción imperante.

El discurso de la pedagogía, es pues, un discurso en el que coexisten diversidad de denominaciones. Lo mismo puede hablarse de educadores, pedagogos, docentes o maestros, que de educación, pedagogía, ciencia de la educación, tecnología educativa y teoría pedagógica. La aplicación de los términos en el mejor de los casos, varía según la posición del autor o su perspectiva, y en otros más, son utilizados solamente por simple adecuación estética que no exige mayor profundidad conceptual, y que sí habla de una ambigüedad e indeterminación en el campo.

Todo esto no puede dejar de tener su repercusión en los espacios laborales donde diversos profesionales de áreas sociales y naturales pueden llevar a la práctica lo educativo sin necesitar por ello una teoría que los legitime. El mismo pedagogo puede desempeñarse en el aula de igual manera al principio que al final de su formación, con lo que se vive en una pedagogía disminuida y en descenso; no sólo de ciencia a práctica, sino hasta tecnología, donde lo importante es sólo saber transmitir.

Si se revisa la producción de la investigación pedagógica, puede notarse también,

²¹ Bartomeu, M et al. Epistemología o fantasía el drama de la pedagogía. P. 10.

que ésta ha venido conformándose a partir de la multidisciplinariedad. Muchos de los textos trascendentes han sido producidos por sacerdotes, médicos, maestros y filósofos. La investigación propia de la pedagogía es aún escasa; pero la producción en los campos interdisciplinarios es permanente, la coexistencia de términos en torno a una misma tarea, hace aún más confuso el panorama que sirve de fondo a *un problema de identidad disciplinar* sobre el que todo el mundo de la ciencia social debate.

El problema de la Pedagogía ha sido definido hasta ahora, como un problema de identidad disciplinar que nos orilla siempre - en el mejor de los casos -, a estarnos formulando una serie de preguntas cuyas tentativas respuestas requieren de detallados análisis en diferentes direcciones. Esto es suficiente para perdernos en el enredo de las discusiones. Si se toma en cuenta que el concepto de identidad es ya de por sí complicado, intentar aproximarse a la identidad y a la pedagogía, es pretender abarcar sentidos igualmente plurales y ambiguos. Así, se introduce una duda de fondo, donde la pregunta es; ¿será posible que la existencia de algo se acuse precisamente por su forma desdibujada, dispersa o disgregada? ¿Será ésta una aparición en el disimulo y una configuración bajo máscara y ropaje?

El esfuerzo por definir lo indefinible por lo disperso o disgregado, no ha carecido de voluntarios. Investigadores empeñados en lo científico no han cesado de exigir a la epistemología el reconocimiento de los méritos que a su juicio, pueden sostener a la pedagogía como científica siempre que pueda fundamentarse en la ciencia de la educación. Cabe destacar ahora lo equívoco que resulta "... querer desmontar la científicidad de un corpus de conocimiento dando por sentado que los puntos en que amarra dicho corpus lo son."²² Empeñados en la búsqueda de la definición exacta y queriendo definir a la pedagogía de manera absoluta por vía de la científicidad, se ha dejado de lado la trascendencia histórica y cultural del ser pedagógico y su carácter particular; **lo ambiguo y lo plural**. Parece así que lo que se pretende es negarlo o al menos eludirlo para poder arribar a algo puro y declaradamente uniforme. Ambigüedad y pluralidad son expresiones calificadas con demérito por lo científico que mucho estarán poniendo de manifiesto. Siendo estos los rasgos para rescatar, puesto que en toda aproximación se aportan, no podríamos dejar de lado la notoriedad de las cualidades que siendo negadas, negarían al ser mismo, colocando al objeto en la ciencia natural.

Podría hacerse ahora una analogía con la medicina a quien Braunstein reconoce como *práctica social*. Para él, la medicina no es una ciencia, aunque con ello no se quiera decir que esta carezca de rigor científico. El caso es que la medicina ejerce y aplica las producciones de otras ciencias. Nadie duda del carácter científico de la histología, la neurología o la genética. La medicina para Braunstein, se encuentra en la encrucijada de éstas y más ciencias pero no constituye en sí misma una de ellas.²³

Algo similar estaría ocurriendo con la pedagogía cuando en sostenida lucha aspira a emanciparse de la filosofía, la sociología y otras. Si nos abocamos a esto, no dudaríamos en

²² Ibid. p. 26.

²³ Braunstein, N. *Psiquiatría, teoría del sujeto y psicoanálisis*. Editorial Siglo XXI Méx. 1988. P. 12

definirla también como una *práctica social* pudiendo sumar otras razones de peso, pues si de rescatar el objeto de estudio se trata, para definir la identidad, pedagogía y medicina seguirían coincidiendo en tanto los objetos de ambas, cargados siempre de contenido ideológico, estarían imposibilitados para poder proveer certezas que no estuvieran politizadas.

Curar y educar son prácticas valorativas indefinibles en términos de observación o cuantificación con lo que, particularmente la pedagogía no puede ser neutral ni objetiva.

Así, la anhelada *identidad* no puede estar en el *objeto* aunque ciertamente sea importante definirlo, tal vez siendo la práctica el elemento más próximo a la disciplina, ésta estaría obligada a dotar de sentido y de ser a quien la ejerce. Como práctica valorativa, la pedagogía lejos de reducirse, se complica en la problemática de la subjetividad que atañe directamente a la formación del sujeto como producto del devenir histórico y sometido por su condición a un orden social dado. Sólo que esto que parece característico, es también confuso y no por ello inútil, salvo que exige un desplazamiento hacia otro territorio donde la definición no sea central. Se trata de explorar los terrenos de la formación del sujeto rescatando todas las alusiones posibles de las formas veladas del proceso histórico de una relación con la autoridad. Es en este plano donde se inscribe una preocupación que lejos de referirse a una producción teórica, destaca la necesidad de rescatar un lenguaje portador de sentido social. El lenguaje de una práctica confusa por la gratuita condición que permite que cualquier profesionista, sin mayor complicación, pueda acceder a su ejercicio sin tener que procurarse necesariamente una formación pedagógica.

¿Nada le es propio entonces a la pedagogía? o es que... ¿A su propiedad puede aspirar cualquier "sujetado" dispuesto a actuar el guión del atrapamiento en la relación con la "autoridad"? Asumiendo que esto fuera verdad, la urgencia de responder a un encargo indiferenciado, llevaría a cualquier profesionista a comprometerse con la perpetuación del accidente que lo llevó a ocupar el lugar vacío de una pre-ocupación.

Ocupados, pedagogos y no, los profesionistas de la educación difícilmente podrán construir una teoría aceptable de la práctica del pedagogo (que no se reduzca sólo a una didáctica de la información o a una tecnología de la instrucción). Si con esto se aspira sólo a orientar formas y métodos para el docente en el aula, lo que parece existir hasta ahora, es una práctica pedagógica docente a la que por la urgencia no le es difícil prescindir de la teoría. Su ejercicio exige saber, sí, pero saber hacer, saber ejecutar normas y valores sociales; hecho que puede ser realizado por cualquiera. Lo que importa es cubrir una urgencia, satisfacer una necesidad sin saber la trama que ello implica. La pedagogía no atañe tanto al mundo de las aulas, sino a la idealidad del hombre en cada época donde se ejerce.

Todo esto se reduce a lo que, a la manera de G. Ferry, se llamaría una pedagogía pragmática²⁴ contraria a la objetividad, y a lo que, a la manera de Braunstein sería una

²⁴ Ferry, G. Los trayectos de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós educador México 1990. p.12

práctica social.²⁵ Son estas últimas ideas las que exigen la búsqueda en otra dirección. Seguir suponiendo que la epistemología puede dictar los criterios de validez para hacer exclusivo a un objeto, trae complicaciones desde la misma concepción epistemológica a la que se alude, y tal vez, lo grave no sea precisamente esto, sino más bien, la insistencia casi accidental de querer llevar a la pedagogía, la forma constructivista de las ciencias naturales, en tanto son las únicas que cuentan con cierto grado de unidad, igualdad y objetividad, basadas en la confirmación y verificación a través de métodos definidos. Insistir en esta línea es negar el hecho educativo como un hecho eminentemente social del que deben tomarse en cuenta especificidades de su ámbito.

La pedagogía está clasificada dentro de las ciencias sociales y la cientificidad de éstas, se encuentra siempre en entredicho, por lo que; ni la pedagogía ni las demás, pueden escapar de la confusión como efecto del debate permanente en cuanto a la problemática metodológica, el rigor conceptual, la validez, la “ciencia” o la realidad.²⁶ La única realidad cercana es por lo pronto, la realidad humana a la que se han de adecuar programas y métodos. La especificidad está en la permanente transformación de lo humano como sintetizador de lo histórico. Así las prácticas sociales, son también prácticas humanas, sus objetos son construcciones inacabadas, por lo que, no pueden tener una definición última, ésta se halla, al igual que los procesos sociales, en permanente resignificación. Toda su complejidad, está dada por el hombre y el juego en el que se inscribe. **La esencia de la Pedagogía no está en otra cosa que en el sujeto mismo.** Es él quien encarna el sentido al portar el verbo educar en su palabra.

No se puede seguir pidiendo a otros que hablen y legitimen a la pedagogía. Es la pedagogía la que debe hablar ahora por sí misma, a través de sus sujetos inspirados en la trama que representan. No es el objeto de la práctica pedagógica, es el sujeto de la pedagogía aplicada el que debe expresar su palabra y dar a conocer sus significados *trascendentes*.²⁷ A pesar de que hay muchos documentos acerca de lo educativo, parecen no existir aquellos, en los que, los directamente implicados se expresen. Son siempre otros, los que hablan por ellos y su lugar social ha sido asignado también por otros. Pareciera que la única manera de existir hasta el momento, ha sido por la inclusión en un discurso de otro que ha podido utilizar sus cualidades. Esta idea encontrada accidentalmente en un escrito de Kaës sobre inmigrantes,²⁸ abre la brecha para abordar de manera distinta a un **personaje** que parece tener rasgos del mismo comportamiento errante.

Hemos definido ya una posición *con-fundida* al hablar de la encrucijada científica en la que se ubica la práctica pedagógica; la retadora paradoja, se da a partir de cierta noción de extranjería que nos sugiere un encierro en la significación dada por otro. ¿Será el deseo el que va de lugar en lugar buscando rescatar su propio cuerpo?

²⁵ Braunstein, N. Op. cit. p.14

²⁶ De Alba, A. En el nombre de la pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional México 1995 P.17

²⁷ La trascendencia corresponde a la idea de identificar no un sentido religioso o místico en la naturaleza del ser, sino la persistencia o recurrencia de un proceso que se observa en todo orden social, en este caso, el sentido de la transmisión cultural de los significados y los actores que los ponen en acto.

²⁸ Kaës, R. Crisis, ruptura y superación. Ediciones Cinco Buenos Aires Argentina P.33

SEGUNDA PARTE: EL PODER

ARTICULACIÓN ENTRE DISCIPLINA Y SUJETO

Mucho se ha hablado en torno a los Aparatos Ideológicos del Estado y de su funcionamiento a través de las estrategias políticas que posibilitan la perpetuación de las relaciones de clase. Este nivel de entendimiento está situado ya desde Althusser en "cierto número de realidades que se presentan de modo inmediato al observador en forma de instituciones diferenciadas".²⁹ Así la escuela, la iglesia y la familia - como las principales - tienen la tarea de afianzar las relaciones de explotación.

En esta misma lógica M. Foucault - ajustando más la lente - parece sugerir un nivel más profundo donde no precisamente una institución, sino un dispositivo institucional está inscrito siempre en un juego de poder en el que las relaciones de fuerza se desarrollan en cierta predeterminada dirección, se bloquean, se utilizan o simplemente se estabilizan...³⁰ para mantener las condiciones de dominación.

Esto es que para Foucault, el poder no se ejerce como para Althusser en forma estrictamente vertical, sino que el poder puesto en juego en los dispositivos institucionales, puede filtrarse en todas direcciones y múltiples manifestaciones considerando incluso la forma inversa; de los oprimidos hasta los opresores, de acuerdo con esto, el poder puede fluir como la sabia en un árbol a través de sus distintas ramificaciones.

A nuestra manera de ver lo puesto en juego en toda relación social, es el ejercicio del poder que para ser efectivo, no necesariamente recurre a un ejercicio vertical de fuerza en franca manifestación, sino que basta para los fines, con aceptaciones sutiles de órdenes seductoras y suaves, preestablecidas e inamovibles. "Los agentes sociales son agentes sociales que... contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina en la medida en que ellos estructuran lo que los determina".³¹

Según Foucault, la lógica del poder se realiza a través de instancias de resguardo³² y se dicta mediante aquello que para él tiene que ver con el orden de lo dicho y lo no dicho en los establecimientos; los discursos, las disposiciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, etc. son operadas desde los lugares clave otorgados para el ejercicio del poder, hasta los lugares de desempeño, que en apariencia han sido elegidos por algunos. Así, el orden de lo dicho y lo no dicho, tiene que ver con lo entendido sin ser manifiesto ni expresado.

²⁹ Althusser, L. Ideología y aparatos ideológicos del Estado, En Palacios, J. La cuestión escolar. Editorial LAIA Buenos Aires 1979 p. 433

³⁰ Foucault, M. Microfísica del poder. En Beyond Estructuralism by Hurbertl Dreyfus and Paul Rabinow The Harvester Press 1982 Brighton. G. B. Traducción de Lecchuga G.

³¹ Bourdieu, P., Respuestas por una antropología reflexiva. Editorial Grijalbo Méx. 1995 P. 120

³² Foucault, M. Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. De Siglo XXI Méx. 1991.

Más inquietante resulta la confrontación personal con el universo del saber y sus representantes en áreas específicas. Cuando lo no dicho se ha apoderado de la voluntad en forma tan sutil, será difícil para un sujeto expresar los reclamos que por efecto de su formación ha aceptado como virtuosos. Por otro lado, vale la pena destacar también, la existencia de un dispositivo histórico al que entendemos aquí como la serie de condiciones que delimitan el terreno en el que una práctica como la pedagógica se inscribe, la particularidad de ésta obedece a determinaciones políticas y culturales.

Para pensar el problema de la práctica pedagógica es necesario individualizar un conjunto de rasgos que nada tienen de arbitrario sobre todo si se les considera no aislados, sino como los elementos que componen la plataforma donde se desarrolla el proceso o el juego de todo dispositivo pedagógico. Este lugar es el dispositivo histórico donde se impuesta la práctica pedagógica.

Recordemos ahora que en la expansión educativa de los últimos 20 años, se ha dado origen a la proliferación de escuelas privadas, donde la pedagogía se ha erigido como una práctica ordinaria; es significativo ver cómo en muchas de estas escuelas nuevas, la pedagogía es una escuela fundante. Otro hecho importante lo constituye la aparición de la Universidad Pedagógica Nacional en agosto de 1978 como gran proyecto de Estado para la formación de educadores.³³ Estos hechos vistos de manera aislada podrían no tener relevancia, sin embargo, estarían obedeciendo a algo.

La urgencia por centralizar un sistema de formación y además delegarlo, posibilita la captación de un sinnúmero de aspirantes, la pregunta es ¿aspirantes a qué? ¿qué deseo subyace a esta aspiración evocante? El proyecto de formación es eminentemente un proyecto político, y las formas de enunciarse pueden ser múltiples; pero lo que importa es la trayectoria que liga una *matriz de referencia*³⁴ con los sujetos que la legitiman al responder a su llamado. El proyecto fundante está constituido por aquello que permite a un aspirante evocar una serie de significados y la oferta referencial que promete un espacio para desplegar y hacer posible lo ideal; en este caso la convocatoria de la pedagogía hace una oferta sin igual, consistente nada menos que en la *fantasía del creador*.³⁵ Hecho que podría tener el paralelo en la escandalosa clonación; debate de fin de milenio que parece brusco al expresarse tal cual; el asunto de alterar la ley natural, es más viejo en lo social que en lo biológico, si se piensa que así como Dios creó al hombre a su imagen y semejanza, el pedagogo en la vida terrenal podrá crear formando y deformando a los hombres por concesión divina. La aspiración pedagógica cristaliza en la sociedad moderna, la mentira mutiladora de poder hacer con el otro todo lo que venga en gana en aras del beneficio mutuo. El sueño se organiza inevitablemente en torno a la carencia, hecho que traerá consigo “la dimensión de lo imposible”³⁶. Es justamente aquí donde se funda el atrapamiento. En el camino de la entelequia³⁷ que busca rastrear el origen de los formadores

³³ López Portillo, J. *Plan Nacional de Desarrollo*. 1976-82.

³⁴ Con el término de *matriz de referencia*, aludimos a los rasgos imaginarios y las significaciones de un personaje contenidos en una convocatoria que promueve la pertenencia a cierto tipo de práctica.

³⁵ Kaës, R. *Los fantasmas de la formación*. Separatas

³⁶ Mannoni, M. *La Educación Imposible*. Editorial Siglo XXI Méx. 1994 p. 43.

³⁷ La entelequia como forma de explicación de una idea que vuelve sobre sí misma, dibuja bien la imagen de

que eligieron el camino de la formación como profesión. Este acto de elección es más que una simple decisión vocacional, es un ejercicio de evocación permanente. Una serie de individuos sustituibles en el primer momento, atrapados más tarde en el mismo sueño, constituyen una razón histórica de trascendencia fundamental: **los procesos de formación anudan en su trama la doble tarea de procurar la permanencia por vía de apariencia contraria, la de la realización.** Lo importante es integrar la serie con pluralidades que acepten jugar al “protagonista del cambio”. Reproducción y liberación dotan de sentido ambivalente al personaje limitando e inspirando su proceder simultáneamente, pero lo importante es vender y comprar la idea como posible. Este contrasentido de lo imposible y lo deseable, de la grandiosidad habitada en lo ordinario, se insinúa en algunos hechos que atraen nuestra atención por la similitud que podrían representar.

Un recorrido por algunos recintos educativos aporta datos relevantes a lo narrado antes, tal es el caso de la escuela de pedagogía en C.U, fundida por años a la Facultad de Filosofía, o la existencia del área sin localización exacta, es decir sin edificio propio en Acatlán. Mientras que en la U.A.E.M. se ha destinado para esta escuela, la periferia de la ciudad universitaria. Otro caso más cercano, es mi universidad de procedencia, donde la escuela de pedagogía es sacada del plantel original y obligada a instalarse en uno nuevo, deshabitado, inacabado. ¿Cómo otorgarle un lugar periférico a tan grandilocuente proyecto?

Dicho y no dicho, hay un sujeto que absorbe y asume las disposiciones y los espacios sociales que le abren. Salta a la vista un dato más, el sujeto, en la generalidad de las matrículas, es un sujeto de apariencia particular, *un sujeto femenino de condición histórica de fragilidad.*³⁸

La formación de educadores en este momento en particular, al decir de Foucault, ha tenido la función no sólo de responder a la asignación, sino que su avance e invasión ha involucrado a cientos por los que habrán de filtrarse - en propiedad capilar - los efectos del poder.³⁹ Es este asunto de la capilaridad y los micropoderes, los que sugieren buscar justificación de por qué un grupo se apropia y subsiste, en consecuencia, del ejercicio cotidiano del poder. El sujeto de la pedagogía se convierte en el guardián del orden, luego que como cuerpo social fue depositario de los efectos de la lógica de dominación, una lógica que estigmatiza por su condición de fragilidad de manera particular a la mujer.

De igual forma que los establecimientos educativos pueden adoptar nuevas formas arquitectónicas, sin hacer desaparecer con ello la existencia del estrado o la cátedra, como en el caso de algunas universidades modernas, la mujer puede abrirse paso en el campo universitario sin poder superar con ello su condición marginal. Históricamente, su cuerpo puede modificar el atuendo religioso de Sor Juana y no por ello rescatará el deseo que ocultó por años en la apariencia de fuerza y virilidad que se vio obligada a representar.

quien elige creyendo ser elegido se encierra por propia mano; tomar como centro de reflexión el proceso de formación de los formadores no escapa al problema epistemológico de la conciencia que se piensa a sí misma desde un lugar imposible.

³⁸ Este es el dato que justifica la designación que hacemos del sujeto de la Pedagogía en femenino: pedagoga.

³⁹ Foucault, M. Op. cit.

“Mujer que sepa latín, triste será su fin”.

Sintetizando, tres elementos marcan el origen en la construcción de la identidad de la práctica pedagógica:

1) El de la señalada ambigüedad por la imposibilidad de definirse claramente de una forma y no de otra, como ejecutante de una práctica científica y no como ejecutor de una serie de preceptos morales que buscan el alcance de fines idealizados.

2) El disminuido ser social a la sombra de un gran proyecto; como es el de crear al *hombre ideal* por una especie de concesión divina, en contraste, con las grandes limitaciones mundanas que cobran sentido en la opresión de quienes participan en ese “*alucine*”.

3) El ejecutor del poder del hombre pese a su condición tambaleante de mujer que encuentra aparente firmeza, en la postura del otro ajustada a la suya, gracias al sueño creador que se inspira en la *práctica reproductiva*.

Juegos de poder donde reposan las aguas. Relación con la autoridad que mezcla sentidos dispares, dependencia de significar y significarse por otro, ese gran otro cultural, institucional, omnipotente, inamovible.

¿Por qué alguien - específicamente la mujer - que ha padecido en su propio ser los exabruptos del poder, elige ser pedagoga para funcionar como guardián de aquello que la ha estigmatizado y marginado durante siglos?

La preocupación se instala en un proceso complejo que alude a la manera como, los contenidos de las formas históricas toman figura, toman forma, adquieren cuerpo y se ponen en acto en el escenario que se les asigna. No se trata de saber porqué una mujer elige vocacionalmente ser pedagoga, no es la disciplina ni su desempeño lo que nos inquieta, sino el cúmulo de antecedentes que organizan la imagen que representa. **No es el acto ni la voluntad, es el actor y el inconsciente que lo originan.** Hacemos referencia al deseo en la forma sintética de evocar imágenes paradigmáticas en movimiento, imágenes que configuran y reactualizan historias comunes y completas ya hechas en otro momento, que después se resignifican en los actos y proyectos humanos que dan cuenta de cómo se vive el mundo, y cómo se explica desde la perspectiva de los que lo representan.

Nuestra propuesta podría parecer endeble de entrada, al considerar a la institución como dispositivo inapropiado para la lectura del *deseo*. Tal aspiración sólo podría ser posible en dispositivos creados específicamente para ello, de manera que en esos espacios de diván el deseo podría llamarse deseo, pero fuera de ellos tendría que llamarse; necesidad, demanda, ilusión etc. La naturaleza del problema nos exige romper con este viejo dogma y buscar en los planos al alcance, la dimensión que se porta en una búsqueda, que lleva a alguien a construirse y formarse para cumplir la expectativa permanente y cabalgante en el sentido que dará a su ocupación.

Nuestra propuesta no alude a conceptos acabados, sea deseo, necesidad para algunos o demanda para otros, aquí apostamos a una reflexión que pueda dar cuerpo, al concepto que define la búsqueda inconsciente y pulsional, de la realización de algo inasible por su propia absurda naturaleza, independientemente de la conformidad o inconformidad con los terrenos en que se produce o pueda leerse. Nuestra lectura aspira al porqué del deseo indesprendible del contexto en que se produce. Si como dice Manero “la dimensión de la demanda denunciaba al mismo tiempo al deseo como algo inasible fuera del dispositivo psicoanalítico... Al mismo tiempo la demanda no puede ignorar la dimensión del deseo. El deseo constituirá un momento de la demanda, o más bien del proceso institucional de trabajo de las demandas particulares que se expresan en la institución”⁴⁰

LA VOCACIÓN ASIGNADA

Mucho se ha hablado en torno a la imagen de la educación concebida como ideal y que los pedagogos habrán de desplegar, pero poco se ha reflexionado en torno al ideal que el educador tiene de su propia formación. “La educación se subordina a la imagen de un ideal propuesta al comienzo por el pedagogo, el cual se prohíbe al mismo tiempo cualquier crítica de este ideal, es decir del *deseo* que sirve de base a su elección pedagógica... Una opción de este tipo tiene su origen en lo imaginario (del educador) y participa de todas las ilusiones relativas a un mundo mejor”⁴¹ Así, coincidimos también con Lourau al señalar la importancia de “interrogarse sobre el deseo de aquel... () que está soldado a una pedagogía autoritaria con todo lo que implica de sadismo y de una perversidad polimórfica en el adulto”⁴². Coincidimos ahí, porque el problema que nosotros planteamos se deriva a partir de la “dádiva del poder... que no se realiza sin recordar el narcisismo de aquellos que son pagados para ocuparse de otros”⁴³. Son estos los puntos que marcan los límites del proceso al que aludimos. Un proceso que trasciende por la complejidad de quienes se implican en ello y por lo que se pone en juego en la trama pedagógica: **la renuncia obligada al lugar protagónico y la evocación permanente del significado de la relación con la autoridad, es decir, la relación histórica de un personaje con el poder. Atrapamiento que significa su anulación.**

IncurSIONAMOS en la investigación, acompañados de tentativas respuestas que nos permiten ir y venir en la reconsideración del deseo individual que sirve de base para la elección de una práctica pedagógica que dota y toma de los pasajes y las narrativas históricas, ciertas particularidades la identidad que le dan los rasgos a un personaje, en este caso, el personaje de la pedagogía. Nos cuestionamos todo esto, suponiendo la inevitabilidad del sujeto para abstraerse de la propia historia y para librar el despotismo de

⁴⁰ Manero, R. La novela institucional del socioanálisis Ensayo sobre la institución. Editorial Colofón Méx. 1992 P.114.

⁴¹ Mannoni, M. La educación imposible. Editorial Siglo XXI P.p 43-44.

⁴² Lourau, R. citado por Manero R. Op. cit. p. 114.

⁴³ Ibidem.

las formas violentas por las que se expresa el poder que se impone a su *vocación libertaria*.

Entendemos aquí por *vocación libertaria* la tendencia del sujeto a realizarse restableciendo mediante otros recursos las formas de su conflictiva, así a toda vocación de búsqueda natural de realización se opondrán las formas culturales y civilizadas que exigen coherencia. Un ser atacado en este principio de realización básico de vida que busca acallar el sufrimiento, recurrirá irremediablemente a las formas delirantes compensatorias.

El sueño como expresión del deseo, el ideal como alternativa emancipadora sintetiza los sentidos de una época, y ambos sueño e idealidad, son recursos para “reencontrarse” en la búsqueda de realización del deseo individual y luego colectivo. Se dice aquí de una forma cuyos contenidos aluden a procesos donde el conflicto, la búsqueda y el contacto hacen sistema en un complejo como el **delirio** y la **metáfora**, recursos proyectivos donde los eventos se tocan y construyen nuevas realidades equívocas para transitar en el tiempo. En sentido estricto, el delirio de la *vocación libertaria* es un modelo de esta forma ideal donde el personaje de la pedagogía juega su representación interpretativa en y a través del deseo. Deseo amenazante para los convenios sociales. Deseo aceptado sólo si adquiere las formas normales. Deseo mediatizado, deseo combatido, apaciguado, atacado.

LAS TRAMPAS DEL PODER

Derivadas de nuestras interrogantes podemos plantear ahora una serie de supuestos que nos permiten mirar en primer término a un objeto de estudio compartido que hace necesariamente ambiguo a su practicante; una disciplina que dejando sin lugar y sin palabra a sus sujetos, éstos se ven ante la necesidad de aceptar la definición que viene del otro y que les antecede impidiendo su nacimiento. La disciplina de la pedagogía se despliega en una lógica dictada desde el poder, por lo que; quienes se inscriben y se forman en ella, serán probablemente sujetos marcados de manera especial por una particular forma de autoridad.

Siguiendo la lectura que Mannoni hace sobre el deseo que sirve de base para la elección pedagógica, nos atrevemos a suponer con ella, los siguientes enunciados propositivos con relación a las tensiones que se establecen en la configuración de un campo disciplinario, los dispositivos implementados por las lógicas de poder, y los sujetos que se inscriben en ello como resultado de su devenir marcado por algún tipo de autoridad trascendente. Suponemos que por naturaleza, la portación clara de deseos amenaza el orden social que de otra forma tendría que ser cambiado por el caos o la primitiva locura de la humanidad, razón y amenaza que justifica que el deseo tenga que ser acabado... atacado... apaciguado. De ahí que:

- a) ***atacado el deseo de un sujeto con vocación libertaria, la sustitución que resulta de esto, produce una serie de automatismos que hacen aparecer como legítima una voluntad y una elección equivocada.***

- b) El sujeto de la pedagogía surge como resultado de una lucha frustrada con el saber, el poder y la autoridad. “Puesto que se le había negado todo reconocimiento a nivel simbólico... (el pedagogo)... hace surgir una construcción nueva imaginaria con el fin de encontrar en ella un lugar que en otra parte le habían quitado... se hace entonces teólogo y profeta”⁴⁴
- c) El sujeto de la pedagogía asume una teoría masculina a partir de la feminización de una práctica donde habrá de asumir el rol pasivo negador de toda palabra propia.
- d) El sujeto de la pedagogía como cualquier otro mortal organiza su ideal en torno a una carencia, lo que da a su intención la inevitable dimensión de lo imposible.
- e) El sujeto de la pedagogía, en este caso la pedagoga, como hija de un poder inamovible institucional, recibe en la tarea de la reproducción social la carga imposible de encarnar la verdad del padre. “La carga de gritar al cielo el reverso de la construcción delirante paterna enmascarada en una teoría o en una profesión de fe”⁴⁵. En una estructura social donde la educación compete únicamente al Estado, representado simbólicamente como padre autoritario y todopoderoso.
- f) Corresponde al sujeto de la pedagogía el papel de súbdito y comparsa de este poder centralizado en todas las formas de autoridad posibles.
- g) Imposibilitado para realizarse en su propio nombre, el sujeto de la pedagogía, porta deseos de realización ajenos, con la fiel aspiración de ser siempre reconocido como objeto amado del Dios, renuncia a toda iniciativa particular, se convierte en portador de la voz del padre a través de su ideal imaginario o atuendo doctrinal. Por la imagen agrandada de la infancia padre e hija “se identifican con su obra y rehacen su propia infancia fracasada o perdida”.⁴⁶ De manera semejante el súbdito cree reconocer en su superior todas las virtudes de sus vacíos y sus carencias que aspirará llenar al encarnar una figura ficticia que puede crecer real.
- h) La realidad externa golpea el deseo original de perfección y centro del universo.

De acuerdo con lo expuesto en este apartado a quien suponemos como sujeto de la pedagogía, es a un personaje construido históricamente, que de acuerdo con las matriculas, hoy en día parece cobrar vida especialmente desde lo femenino, esta es la razón de porqué nuestra investigación enuncia a la pedagoga desde el título y las hipótesis y no al pedagogo como la forma genérica que aquí podría presuponerse. En el *sujeto de la pedagogía*

⁴⁴ Mannoni, M. Op cit. P. 30.

⁴⁵ Ibid. p. 25

⁴⁶ Ibid. p. 46

confluyen ambos géneros, sea en un hombre o una mujer, los sentidos que se juegan son los mismos, dado que se instalan históricamente como propiedad de un ideal. Según nuestro propio punto de partida, en el sujeto de la pedagogía se sintetiza el cúmulo de antecedentes que organizan la imagen del personaje que representa.

En el próximo capítulo, proponemos la revisión del caso Schreber como una forma que intenta explicar esta relación ambigua y contradictoria que desde la disciplina de la pedagogía se sugería para su ejecutante. Asumimos como punto de partida del desarrollo teórico, la noción de autoridad porque nos parece trascendente para intentar explicar después las formas del poder en lo social.

El caso Schreber es un excelente recurso para mirar las formas en que desde la autoridad se mediatiza el deseo. Tratar de entender la forma de relación que Schreber establece con su padre, puede permitirnos comprender después alguno de los miles de sentidos que le hicieron reproducir el delirio de su propia glorificación.

El delirio de Schreber es pensado aquí como el resultado de un conflicto derivado de su relación con la autoridad pero producido en un contexto. Distinguimos el caso de Schreber de la producción de su delirio, porque mientras en esta primera parte del capítulo estos dos puntos son apartados distintos. En la segunda parte del desarrollo, el delirio se analiza como una de las tantas formas de expresión de deseo colectivo atacado por las distintas maneras de despliegue del poder.

Así, mientras la autoridad nos da la oportunidad de aproximarnos a entender la complejidad de la lógica de la eficacia simbólica del poder, el delirio nos da el parteaguas para comprender cómo se arma en la *singularidad* de la psique la expresión de los temores, lo reprimido y lo idealizado. Con la comprensión del delirio nos acercamos también a comprender la expresión social del deseo a través de otros recursos como el mito.

CAPITULO II

PRIMERA PARTE: EL CASO SCHREBER

PUNTO DE PARTIDA EN LA PROBLEMÁTICA DEL PODER

En este apartado nos basaremos en el estudio que Freud ofrece sobre la autobiografía de un personaje del siglo XIX para tratar de elaborar una aproximación al problema teórico del poder. Intentaremos armar una reflexión que desde lo singular del psicoanálisis sirva de base para entender las formas en que los sujetos se ligan a mecanismos de ejercicio de poder. Pensamos aquí como posible un pasaje de tal naturaleza, por la eficacia que se deriva de la temprana experiencia con ciertos tipos de relación. Con el esquema de trabajo psicoanalítico, es factible articular las suposiciones de Manonni y las sugerencias foucaultianas en torno a los efectos que se derivan de los ejercicios de poder. Veremos así el caso Schreber, como un efecto producido por un tipo de relaciones de fuerza, que no pueden nunca considerarse aisladas o independientes de la historia, de la familia y de su contexto. Circunstancias como éstas hacen evidente que lo individual no podrá nunca dejar de ser estrictamente social.

LAS MEMORIAS DEL HIJO O EL HIJO COMO RECUERDO DEL PADRE

Uno de los grandes casos del psicoanálisis se ha constituido a partir las memorias de Daniel Paul Schreber, un enfermo mental diagnosticado a través de su autobiografía por Freud, como un ejemplo de paranoia causada por la represión de anhelos homosexuales que el paciente albergaba con respecto a su padre, y cuyo destino transferencial sería ocupado más tarde por su médico, el Dr. Flechsig.

La autobiografía de Schreber, escrita y publicada con la esperanza de que fuera acogida como una valiosa aportación a las ciencias, no sólo sirvió a Freud para abordar un trastorno adjudicado al ocultamiento de los deseos reales, sino que éste como muchos otros casos que observó, han servido como modelo pedagógico para un buen número de estudios recientes sobre la psique.

En 1893, luego de haber sido nombrado presidente del tribunal de apreciaciones de Dresde, Daniel Paul Schreber sufrió por segunda ocasión, una crisis nerviosa que esta vez resultaba decisiva en la pérdida de su razón. Un hombre joven que a la vista de cualquier persona podía parecer afortunado por su destacada vida política, y desdichado por una vida familiar ensombrecida por el empeño, que como pareja habían enfrentado él y su esposa, al

vivir por lo menos seis frustrados intentos de estrenarse como padres. Sin olvidar desde luego, la inesperada muerte de su hermano mayor, Gustave Schreber, quien se había suicidado 16 años antes, justo cuando recibía también el honor de un nombramiento similar.

Según el informe médico, fue suficiente un año para que la crisis de Daniel Paul Schreber se agudizara y lo instalara en una condición de la que ya nunca pudo salir. Sin embargo, la historia de las patologías mentales, como la historia de cualquier otro mortal, prueban a veces como suficientes los primeros años de vida y las tempranas relaciones, para trazar el destino psíquico que regirá la vida adulta. En esta lógica, es probable que tanto Daniel como su hermano, estuvieran atrapados desde muy temprano en una conflictiva insuperable, y que las únicas alternativas para escapar hubieran tenido que ser en ambos casos mediante condiciones extremas de muerte y locura. Es notable que el legado conflictivo que probablemente ambos guardaban desde la infancia, se agudizará ante la posibilidad de ocupar cargos importantes.

Aunque el mismo Schreber desde su psicosis, se encargó de describir detalladamente sus delirantes memorias, argumentando ya desde entonces su pertinencia para los avances médicos, difícilmente pudo haber imaginado que al día de hoy, a poco más de un siglo de distancia, su **delirio** pudiera seguir siendo motivo de estudios que rebasan incluso la frontera de la ciencia del trastorno mental.

Es el caso de este trabajo, en el que pretendemos usar **el delirio psicótico** de Schreber como paradigma de una problemática que suponemos se funda en la relación con el padre. Con todo lo incongruente que puede esperarse que sea el delirio de un enfermo mental, la justificación para el uso de tal recurso no pasa por alto este dato. Sumamos a esto el cúmulo de significados que se inscriben como trascendentes, nos prueban que lo son, cuando constituyen el recurso de expresión del discurso de un paranoico, que no puede resultar de otra fuente, que no sea su vida misma. De esta manera, toda imagen recurrente en el delirio, documenta en un significado derivado ancestralmente, toda la trascendencia de conflictos pasados no superados y reagudizados por las vivencias recientes. Aquí nos interesa revisar detalladamente el material delirante, no aislado, sino producido por antecedentes que pueden discutirse en lo concreto y generarse en un contexto. El delirio como tal, resulta mucho más enriquecedor, por que su sentido siempre es múltiple. Se constituye en un recurso puro para acceder al inconsciente, sin influencia que altere o medie lo que es la vivencia directa con el paciente y su interior.

Aunque la autobiografía de Schreber ha sido considerada desde siempre como un documento fundamental para la psiquiatría, no es precisamente de esa forma que será útil aquí, sino más bien, para intentar *abordar la forma de producción subjetiva*, la construcción histórica particular de un sujeto sometido a una fuerza irracional. El delirio de Schreber y su propia psicosis, es el recurso para acceder a una *subjetividad* hecha a partir de la violencia sistemática y extrema que le procuraba su padre.

Hay quienes piensan que desde que Schreber juzga el registro de sus memorias como indispensable para la ciencia médica, prueba la representación de grandiosidad que

tenía de sí mismo. Schreber, estaba convencido de ser “el elegido” para una misión mucho más elevada y privilegiada que la de cualquier otro mortal en la tierra. “Se consideraba llamado a redimir el mundo y devolverle la bienaventuranza perdida. Pero cree que sólo lo conseguirá mudando de hombre a mujer.”⁴⁷ Pensaba que él sería el instrumento para una renovación del género humano, que se efectuaría a través de su persona, por una fecundación divina. Lo que no impedía la representación en extremo contraria, en la que se veía y sentía como impotente, acosado siempre por fuerzas superiores.

Crear posible el hecho de ser fecundado por Dios, exigió para él la mínima condición de fecundidad que exige la pertenencia de un cuerpo femenino. Así que se vio seducido primero por la idea; expresaba : “Lo hermoso que es sin duda ser una mujer sometida al acoplamiento.”⁴⁸ Ese fue el anuncio para que el deseo se apoderara de su anatomía, así que en su relato dio primero cuenta del temor que le causaba el control de los *rayos divinos* que su médico tenía, y del que podía hacer uso para castrarle, transformarle en mujer y abusar sexualmente de él. A partir de esto, paulatinamente miró e informó su delirante transformación. Transformación que no dependía directa o estrictamente de él o de su médico, sino de Dios. Era Dios quien lo había elegido para esa misión divina de generar una raza excepcional. Así que no pudo resistirse y lo que al principio le pareció indignante, terminó aceptándolo gustoso. Relata que su cuerpo fue haciéndose cada vez más femenino. Gracias a los... “- nervios de voluptuosidad-... esa transformación hacía que su cuerpo resultará sumamente e incluso peligrosamente atractivo para sus opresores... Dios deseaba y temía al mismo tiempo la feminización de Schreber... continuaba el plan de Flechsig, de castrarle con la intención de permitir que su cuerpo fuese prostituido como el de una ramera... Schreber empezó a tener un sentido más claro de su misión divina. A su modo de ver, ahora tenía la divina obligación de someterse a su destino. Anteriormente había rechazado con violencia su feminización combatiendo físicamente contra los servidores brutales, en un intento de demostrarse a sí mismo y demostrarles a ellos, su propia virilidad. Ahora, cada vez más creía que por medio de su inmovilidad absoluta, podía alcanzar un fin más noble; absorber y por ende, vencer los rayos hostiles que estaban creando una guerra en el cielo. Su anterior convicción de que el mundo había perecido y de que él era el último ser humano que quedaba, se vio mermada. Figuras y formas que había tomado por simples fantasmas acabó aceptándolas como semejantes auténticos... “su transformación en mujer continuó a buen ritmo, al final quedó tan encantado con su nuevo género, que se paseó por delante de un espejo luciendo una camiseta escotada, cintas y joyas de fantasía: - He inscrito con entusiasmo el cultivo de la feminidad en mi bandera -”⁴⁹

Vista así la gradual y delirante transformación de Schreber, debía haberse vivido sólo como placentera, pero no. Existe también en las memorias, un registro de sufrimiento y como fuente de todo diagnóstico paranoide, el exterminio por la incesante persecución.

⁴⁷ Citado por Freud S. En *Obras Completas* “Sobre un caso de Paranoia descrito autobiográficamente. Schreber.” En *Obras completas*. Editorial Amorrortu Buenos Aires 1994. P. 16.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Citado por Porter R. en *Historia social de la locura*. Editorial Grijalbo Barcelona 1984. P. 207

Schreber se quejaba de “maldiciones corporales” extremadamente dolorosas. Tormentos de purificación de abdomen, de la comprensión del milagro de pecho, la maldita creación de un sentimiento falso, el milagro del cóccix o el ataque contra los músculos de los ojos y los párpados, así como las voces portadoras de reproches constantes; de burlas, de imperativos que le prohibían pensar acerca de ciertas partes del cuerpo, y le exigían corregir su postura. Se quejaba también del ataque de hombrecillos que le rodeaban la cabeza y le impedían que se apropiara de sus pensamientos, con lo que según él mismo refiere, se inicia una lucha de poderes con Dios, por lo atractivo y deseable que él podía parecer ante el creador.

DELIRIO PSICÓTICO Y CONTEXTO

Por la autobiografía de Schreber alcanzamos a ver a un ser gradual y psíquicamente feminizado, amenazado por el tormento físico y profundamente preocupado por la reproducción, la generación espontánea y la creación de una nueva raza purificadora de la humanidad. Si bien, de acuerdo con los analistas del caso, estas cualidades tienen su contexto específico en los descubrimientos y la gran preocupación científica del siglo XIX, es notable ver a partir de las interpretaciones de otros autores y del mismo Freud, como todo esto encuentra resonancia en la imposibilidad que los Schreber tuvieron para ser padres, pues ni el hermano mayor Gustave, ni el propio Daniel Paul pudieron dejar descendencia. Esto debe haberse traducido por lo menos para Daniel Paul, siendo el menor, en una constante amenaza de muerte y extinción. “Su raza corría el riesgo de extinguirse y parece que estaba bastante orgulloso de su linaje y su familia”⁵⁰

Si de acuerdo con lo anterior, lo que privara en la conflictiva de Schreber, fuera exclusivamente la urgencia de ser padre, no existiría por ello justificación suficiente para la construcción de una fantasía feminizante, ni la urgencia de cumplir con una misión divina que pudiera llenarlo de tanto placer y alegría. Es precisamente en este punto donde Freud interpreta lo que considera motivos homosexuales de Schreber, diciendo que al no tener el hijo varón que lo habría consolado por la pérdida del padre y del hermano, no tendría tampoco quien pudiera contrarrestar la ternura homosexual que insatisfactoriamente reprimía, por lo que inevitablemente reactualizó en Flechsig, los deseos homosexuales inconscientes dirigidos originalmente al padre y al hermano, viviendo posteriormente y por tales motivos a su médico como persecutor.

Como se sabe, una de las explicaciones más simples sobre la homosexualidad dice que; en todo camino que va del autoerótismo a la elección de objeto, existe una fase persistente a veces por fijación de la libido, en la que el sujeto se toma por objeto a sí mismo y a su cuerpo, hecho que de empalmarse con una fijación en la fase genital, lleva al sujeto a elegir en la búsqueda de su complementariedad a un objeto de genitales iguales. Igualdad que no necesariamente exige una mutación anatómica, a menos que la constitución subjetiva y de género, se haya inscrito desde siempre en lo femenino a pesar de la

⁵⁰ Freud S. Op. cit. P 54

genitalidad, y el sujeto se encuentre desde siempre, aprisionado en una unidad orgánica que no corresponde a su construcción y a su necesidad subjetiva. Por supuesto, este último no parece ser el caso de Schreber ni aún inconscientemente. De acuerdo con Freud, lo que ocurrió al paciente estaba más relacionado con una serie de pendientes fijados desde la actividad autocrótica y la búsqueda del objeto de amor. De haber ocurrido una permanencia extra, esta fase *atorada*, que constituye lo que se llama *narcisismo*, conformó una predisposición patológica a la que se vio bastante expuesto, y por ello imposibilitado para poder librar el reconocimiento de la atracción que su médico le inspiraba, con lo que, según el análisis más clásico, no tuvo otra opción que el camino de la psicosis.

Al diagnosticar Freud este caso como paranoia, lo interesante se obtiene en la conversión y en el desplazamiento especular de los afectos. Ese amor parcialmente idealizado que Schreber sintió por su propio padre y después por Flechsig, cobra su propio costo y se convierte en el odio más atroz, un odio que no pudo seguir reprimiendo más, así que pasó a infundir en él por *mecanismo de proyección*, el gran temor por la persecución que inspira esa incontenible ira, de la que difícilmente puede hacerse cargo, la disimula primero en una declaración de amor, insostenible a tal punto, que se transforma en odio atribuido por proyección desde el otro y contra sí; en este caso Schreber que denunciaba la persecución constante que sufría de Flechsig y su intención amenazante de castrarle, ponía en evidencia para Freud, el núcleo conflictivo homosexual de la paranoia del varón, ante la imposibilidad de poder reconocerse como varón que ama a otro varón; entonces, niega afirmando: “yo no lo amo, pues yo lo odio,” frase que se muda por proyección que colabora con las sensaciones interiores originales para percibir las como externas: “él me odia, me persigue, lo cual me justifica para odiarlo”.

Como objeto de amor y motor de su persecución original, Schreber adopta como padre a Dios, transforma a su padre en él; en Dios, en el sol, y a Flechsig en un ejecutor divino, prolongación de él. De esta manera Daniel Paul, no sólo alcanza parte de los atributos, pues al colocar a sus antecesores como destacados seres sobrenaturales, él se convierte en descendencia directa de los motivos de tal adulación, en la que, por lo abordado antes a partir de Freud, se evidenciarían los rasgos de un trastorno narcisista, en el que la perturbación se despliega a partir de un delirio de grandiosidad, propio de todo paciente paranoico que ha recurrido a la regresión como defensa. Pero decíamos; con esta forma de operar y colocarse en esa nueva realidad que el enfermo organiza para sí a partir del delirio, Schreber no sólo se procura los atributos derivados de la grandeza, si no que parece sublimar el odio incontenible y desbordante, por el que fuera antes un objeto de amor y convertirlo ahora en un ser divino, innombrable al que se puede ofrecer el mayor sacrificio con tal de poder estar al lado de él; no frente a él por que eso equivale a una amenaza de confrontación que llevaría irremediablemente a la muerte. El lugar más seguro, luego de que no se puede alcanzar el de él, es sin duda a su lado, a la derecha o incluso detrás como el de la mujer. Es importante notar como Schreber instala precisamente en su propio delirio, la posibilidad de ser fecundado por Dios, no por cualquier otro mortal sino por Dios mismo y realizar la misión divina de engendrar una raza humana totalmente renovada y perfecta.

Más allá del caso de paranoia por homosexualidad reprimida con el constante temor por la castración y la permanente amenaza de los castigos corporales, lo que nos interesa es poder profundizar desde el placer de Schreber por la feminización, en lo que debió haber significado para él la misión divina, el encargo de generar una raza perfeccionada. Este último sentido del lugar seguro que hablábamos líneas arriba, es algo que nosotros adicionamos y que retomaremos más tarde, luego de considerar la trayectoria del padre de los Schreber como ejemplo y fuente de identificación para Daniel Paul, la frustración de este último para ser padre y la crisis psicótica que lo rebasa luego de ser elegido para asumir el cargo de presidente en el tribunal de Dresde.

EL PADRE: PRINCIPIO EDUCATIVO

Curiosamente tanto la autobiografía de Schreber, como la interpretación de Freud⁵¹, han dejado un vacío en lo que respecta a la relación familiar de los Schreber, hecho que no ha impedido la aparición de toda una serie de análisis que incursionan en esta dirección y que consideran la patología de Daniel Paul, no como un intento de protegerse del objeto de su deseo, ni en la necesidad extrema de ocultar su amor, sino más bien como efecto de sus experiencias dolorosas en la relación con sus progenitores y en la forma en que estos corregían permanentemente sus actos. Más especialmente, la forma en que su padre dictaminaba una a una, las condiciones en que sus hijos debían desarrollarse. Bajo un control y una supervisión absoluta.

EL Dr. D. G. M. Schreber padre de Daniel Paul y Gustave Schreber, fue un destacado pediatra Alemán, cuya **ideología autoritaria** fue explotada por los Nazis. Fundador de un importante instituto de ortopedia, escritor de aproximadamente 20 obras en las que se detalla la forma “correcta” en que debe educarse a los niños a fuerza de repeticiones; privaciones graduales, disciplina, control y valores de obediencia incondicional que eviten la sensibilidad y la hipocondría de los futuros adultos. Sugiere entre otras cosas, el uso de una pizarra moral donde se registre las infracciones y los correctivos aplicados a los niños. Ofrece como prueba en el éxito de su método, a sus propios hijos a los que somete primero a sus experimentos tortuosos de absoluta inmovilidad, para después aplicarlos en otros o recomendar la forma en que se aplique a los demás.

Así se sabe que Daniel Paul Schreber fue sometido desde pequeño a maltrato sistemático por parte de su padre y de las nanas que éste contrataba para los cuidados y la aplicación de normas al pie de la letra. Esto tuvo que formar en el hijo inhibiciones que le hicieron ver al padre desde su lugar de obediencia y cariño incondicional, como un hombre ante todo recto y bondadoso, que por amor procuraba enfáticamente el bienestar de él y de su hermano, “Veía a su padre, no como el matón que realmente era, sino como un dechado

⁵¹ Cabe aclarar que la interpretación de Freud, es ahora una de tantas otras interpretaciones posibles que pueden hacerse del mismo caso, y que sin duda, permiten pensar el mismo tema de diferente manera, como ejemplo pueden considerarse los distintos trabajos sobre goce masoquista.

de bondad y rectitud. Le había lavado el cerebro para que no pudiese afrontar su persecución cara a cara. Se habían anticipado a todas sus protestas y las habían silenciado. Su psicosis posterior presentó una serie de transformaciones directas y literales de su experiencia de persecución real, pero también creó un marco muy deformado para expresarlas”⁵²

Pese a las interpretaciones de Freud, y por el gran vacío que éste deja en lo concerniente a la relación con el padre, trabajos posteriores de análisis e interpretación, aseguran que las fantasías persecutorias de Schreber no encontraban su fuente en la ilusión, sino en el recuerdo por la crianza punitiva que recibió y que lo llevaba a evocar los tormentos corporales que lo reprimieron desde pequeño, y que revivió en su etapa de hombre maduro mediante el delirio en el que se vio siempre penetrado por rayos; por fuerzas superiores, como aquellas que su padre había descrito como indispensables para impregnar la familia, mismas que Flechsig reactualizaba por la real castración que practicaba a algunos de sus pacientes.

Schreber desde su psicosis, habló también de su sometimiento y de su posesión por los poderes superiores que escuchaban todo cuanto pensaba, hacía o decía. Su padre inculcó en Daniel y Gustave, una doctrina “de plenitud del poder paterno, una doctrina que el niño debía asimilar bajo la forma de autodomínio y libertad. El rencor, la ira y la voluntariedad debían vencerse. Se requería una obediencia absoluta. El niño bueno había interiorizado la obediencia a la voluntad paterna. La disciplina madura, en el libro moral del Dr. Schreber, era autodisciplina, era libertad perfecta.”⁵³

Tal vez, gracias a esto es que Schreber lejos de maldecir una voluntad divina que lo somete, parece disfrutarla, prueba de ello es el placer que experimenta por los designios y la justificación que hace de los trabajos de su médico, que de acuerdo con su delirio, debe cumplir por imposición superior no malsana, sino en correspondencia directa a la armonía del cosmos. Así, si Dios lo perseguía, éste no era malo, tenía que hacerlo en honor a una armonía cósmica.

SABER Y AUTORIDAD: ORIGEN Y AGUDIZACIÓN DEL DAÑO

D. G. M. Schreber fue un hombre destacado por sus conocimientos y sus obras, dentro y fuera de casa explotaba plenamente su imagen de autoridad renombrada que obtenía de su saber científico, sería por esto fácil para sus hijos pensar que él podía saberlo todo, y fácil para él, ejercer un poder arbitrario sobre aquellos que reconocían la veracidad en sus respuestas.

⁵² Porter R. Op. cit. p 221

⁵³ Ibid p.224

Ejercer ese poder exigió como contraparte, la sumisión no sólo de los que sin parentesco le rodeaban, sino especialmente la de sus hijos y por supuesto su esposa, que incluso aparece en la historia como figura ausente, opacada, borrada por la arrolladora presencia que debió haber tenido el Dr. D. G. M. Schreber. Sus hijos debieron haber sido los máximos exponentes de una sumisión adquirida por entrenamientos incorporados desde temprano, eficaces por una simple propiedad; el amor incondicional que se le exige al hijo, ese amor privilegiado del odio por deber, que nos hace apreciar y confiar plenamente en la forma en que hemos sido educados.

La relación que Schreber conoció con su padre fue una forma autoritaria y legitimada a partir del saber; cualidades reactualizadas después con el respectivo toque dramático en la figura de Flechsig, nos atrevemos a llamarlo así, por cuanto el vínculo cumple también la privación del reconocimiento anhelado por el hijo durante toda la vida. Dice Mannoni, que al reducir Flechsig los problemas de Schreber a un aspecto neurológico, - siendo que él era médico de autopsias, es decir de muertos- y estando en el lugar transferencial del Padre, con una verdad incuestionable y fría que no guardó relación ni con el padecimiento ni con su conflicto real, generó como respuesta del enfermo, la complicación de síntomas ante la imposibilidad de la comprensión y sobre todo de escucha. Es entonces cuando la admiración que en origen inspira una figura importante en la vida de alguien, puede transformarse más tarde en el odio más atroz. Daniel Paul, experimentó gracias a la actitud arrolladora de Flechsig, todo el odio hacia el padre que hasta entonces había reprimido. Recordemos ahora que muchas de las aportaciones que Maud Mannoni ofrece, están hechas a partir de la descalificación que encuentra en la escucha de los médicos que persiguen objetivar un discurso particular en uno colectivo, que cumpla los estándares de la enfermedad. El paciente aun en delirio, expresa el mensaje de su propio síntoma. El enfermo mental, porta una historia que al no encontrar el reconocimiento buscado en lo simbólico, hará surgir construcciones nuevas, buscará medios de modificación del mundo real, imágenes y representaciones que lo ayuden a aliviar el sufrimiento, las privaciones y el rechazo.

De esta manera no tendremos necesidad ni razón para descalificar los aportes freudianos relativos al mecanismo paranoico, podemos ahora intentar acercarnos ajustándonos un poco más a las condiciones y al contexto que Freud dejara fuera; el evadido conflicto entre padre e hijo, se agudiza por la imposibilidad natural que un sujeto tiene para cuestionar al verdadero y primer educador constituyéndose así, en una carga demasiado grande. Según Mannoni, fue esto lo que entre otras cosas llevó a Schreber a la locura, como única y violenta ocasión para salir del atrapamiento original con el padre, y posteriormente con el Dr. Flechsig.

En concordancia a una problemática similar, se escribe uno de los testimonios más estremecedores por su crueldad. *La carta al padre* de Franz Kafka describe todo lo que quizá Daniel Paul, no pudo expresar sino a través de una deformación de la realidad que le procurará la salvación y el eterno disimulo de su sentimiento iracundo. Lo que está en juego en el mecanismo paranoico no es poder expresar a quién se ama exclusivamente, sino a quién se ama y se odia a la vez. En este caso, Schreber tenía sin duda, motivos

suficientemente reales para amar y odiar intensamente al padre. El reconocimiento del amor como primero y único afecto, seguramente en muchos años no causó mayor problema, la amenazante conciencia del odio pleno que le inspiraba, fue sin duda causa de un desmedido dolor, pero sobre todo de un gran miedo. "Cuando el padre está demasiado presente en el temor que inspira en la realidad, el niño corre el peligro de sentirse encerrado en un ghetto con todas las salidas bloqueadas por el peso de lo prohibido, del miedo, de la fuerza. Se encuentra así perdido en sus referencias arriesgándose según los casos a confundir hasta tal punto los registros de lo real, lo imaginario y lo simbólico que no sabrá *con quien* hablar. En la medida en que la autoridad pesa demasiado sobre la realidad *desaparece de hecho* para dar lugar a una inseguridad (y también hostilidad) basada en el miedo."⁵⁴

Flechsigt pudo haber reparado el daño, sin embargo, lo agudizó al no escuchar la verdad ancestral que Schreber portaba, "Daniel Paul Schreber entro en un *espacio delirante* y se vio llevado a perderse en él. Hemos visto cómo su encuentro con Flechsigt, en lo que despertó como *prueba de fuerza* ligada a un *saber* - del que Flechsigt lo desposeía- y en torno a una *autoridad* - que lo suprimía como sujeto- hizo estallar lo que hasta entonces había callado con éxito: el odio de Daniel Paul Schreber hacia la tiranía de que había sido víctima, y del que se convirtió en testigo en la transposición apocalíptica de sus memorias."⁵⁵

Con esta nueva óptica, lo que organiza el delirio de Schreber no son los apremios homosexuales del amor, sino del odio derivado de motivos reales. Su psicosis no debió haber surgido como respuesta a la necesidad de protegerse del objeto de su deseo, sino del temor de ser maltratado nuevamente⁵⁶.

Mannoni, rescata la importancia que para D. P. Schreber tenía el ser padre, con una paternidad además libre de toda duda. Considera que sólo gracias a su total transformación femenina, podría sobrepasar la función copulatoria, albergadora eterna de la duda, y encontrar una participación más segura al creer que podía guardar al crío en su propio vientre. Más importante que este hecho, consideramos otra propiedad; en todo caso, es a ésta a la que apunta nuestra investigación. Habla Mannoni, de un Schreber feminizado para convertirse en el objeto de amor de Dios, pero niega relevancia al nombramiento que como Presidente obtuviera Daniel Paul, pues no considera este hecho como desencadenante para su incurable padecimiento.

No nos parece gratuita la coincidencia. Los nombramientos importantes determinaron no sólo el *quiebre* de uno, sino también el suicidio de otro de los hijos del Dr. D.G.M. Schreber. Nos negamos a hacer a un lado ese dato⁵⁷, Queremos rescatarlo y agregarlo a lo que Mannoni interpreta como la necesidad de convertirse en el objeto de

⁵⁴ Mannoni M. Op cit. Cursivas originales. P. 34.

⁵⁵ Ibid. P. 35. Cursivas originales.

⁵⁶ Aquí cabe cuestionarse sobre el temor como sentimiento auténtico y genuino o como esa rara mezcla que incluye la dosis de goce, del temor deseo que justifica el masoquismo, donde el dolor produce placer por la garantía de sentirse amado, tocado, aliviado por la carga y la tensión angustiante.

⁵⁷ Aunque no lo desarrollaremos desde Lacan, cabe aclarar que el estudio que él hace de este caso parte justamente de ahí, del nombramiento de Daniel Paul como Presidente.

amor de Dios. Este punto último es el que nos guía en la búsqueda de los motivos de la fantasía feminizante, tratando de entender con él, el sentido de la misión divina y su relación con el nombramiento para un cargo público, otorgado para ejercer y representar autoridad, y obtenido gracias al reconocimiento de un saber.

SEGUNDA PARTE AUTORIDAD

AUTORIDAD REAL, IMAGINARIA Y SIMBÓLICA

De los dos registros anteriores adoptados aquí por su estremecedora crudeza, puede obtenerse clara constancia del odio sancionado y convertido en el más puro amor impuesto al hijo para el padre por deber. El uno: el documento de Kafka, y el otro: la lectura que se haga de la autobiografía de Schreber, - siempre que se reparen las páginas que el mismo censuró y que resumían la relación familiar con los métodos pedagógicos del padre y su producción científica -.

Registros que podrían ser idénticos, de no ser porque uno expresa directamente lo que otro calla y tramita a partir del delirio, lo disímulo es por la diferencia en la estructura psíquica de uno y de otro. La denuncia de un padre omnipotente en el neurótico es la denuncia que el sujeto hace de sus propias *fantasías* omnipotentes. En el psicótico, por el contrario, la cualidad terrorífica del padre coincide tanto en la realidad como en la fantasía. Lo que queremos destacar con esto, es la particularidad universal en la que un sujeto neuróticamente común, se encuentra imposibilitado para distinguir la incidencia - en los delirios paranoicos no propios ni exclusivos de psicóticos- de un padre que no necesariamente es real, y que puede estar más cercano a lo imaginario, o a lo que simbólicamente hemos representado como autoridad.

EL “SUPER-YO” COMO RESULTADO DE LA AUTORIDAD PATERNA

Además de la impronta cualidad terrorífica del padre, se inscribe también - gracias a esta misma imagen- en los sujetos, un sentido totalmente opuesto que se desarrolla por la dualidad de *amor-odio*⁵⁸ descrita líneas arriba. Gracias a las identificaciones, un sujeto es capaz de introyectar no sólo los temidos rasgos paternos de autoridad y castigo, sino también las virtudes que se reconocen en la fuerza de quien hace cumplir la ley; fundamentos que más tarde hacen aparecer a un mismo objeto como el más temido y el más amado a la vez.

Un sujeto constituye así, en su aparato psíquico, a una instancia a la que el psicoanálisis llama “super-yo”. Como se sabe, esta instancia no nada más es la encargada de la función crítica y punitiva, también está llamada a exigir el mayor esfuerzo para que el

⁵⁸ Cuando hablamos en este apartado de odio-amor hacia la figura paterna perpetuada en el aparato psíquico a través del super-yo, hacemos referencia a las pulsiones inconscientes que ponen en riesgo la vida civilizada, pues de realizarse tal como el inconsciente exige, rebasarían dos de las prohibiciones mayores de asesinato o incesto.

sujeto⁵⁹ aspire a alcanzar la contraparte a la que se llama “ideal del yo”, “tras éste se esconde la identificación... manera, y de mayor valencia, del individuo: la identificación con el padre... es una identificación directa e inmediata.”⁶⁰ Mucha de la eficacia en la identificación con la autoridad del padre que más tarde se convierte en “super-yo”, se debe a los atributos que el sujeto reconoce en ese otro como deseables; como ideales, se vale de ellos para preferir por seguridad, el lugar de autoridad por encima de su lugar sometido. Será siempre mucho más seductora la idea de poder ocupar la posición del otro fuerte y poderoso que la propia. Es así, que la figura paterna se perpetúa en la prohibición del “super-yo” y en el “deber ser” del “ideal del yo”. Se incorpora al sujeto idealmente, a partir de la activación de un mecanismo de defensa que se da por “identificación con el agresor”⁶¹ proceso que pretende contrarrestar la hostilidad derivada de la batalla edípica que permanece en el interior.

Cuando un sujeto recurre a la identificación como defensa, busca protegerse con ella del tirano persecutor que impide la plena realización de deseos. Así entre sus recursos de escape se encuentra la posibilidad de ocupar el mismo nivel del que castiga. Como respuesta al “deber ser,” aspirará siempre a alcanzar ese lugar privilegiado. Ante esto no se hace esperar la acción reactiva del “super-yo” indispensable para frenar las pulsiones inconscientes del sujeto. En apego a ese vínculo temprano, donde el padre posee la concesión de la violencia, el “super-yo”, exige permanentemente al sujeto el “deber ser” de perfección que lo iguale al padre, pero paradójicamente en muchos casos impide también todo intento de que el hijo se aproxime en lo real; al ideal a través de sus actos. Cada intento, cada acción o pensamiento que exprese - aún tímidamente- el deseo del sujeto por colocarse en el lugar de la primera identificación, será vivenciado como amenazador para el “super-yo”, por lo que la reacción surgirá siempre como penalizadora. El sujeto podrá imitar física o moralmente al que en su momento vivenció como agresor, pero habrá casos como el de Schreber, en que no podrá despojarlo jamás de su lugar. La acción del “super-yo” estará siempre ahí para impedirlo con su doble faz de exigencia y limitación.

Cuanto más fuerte el deseo o la expresión -a veces nada más latente- de *odio o amor*, más violenta y punitiva la reacción del “super-yo”. Esto nos ayuda ahora a repensar lo que ocurrió a Schreber, cuando el terror real tomado de la figura del padre, configuró sus

⁵⁹ Siempre que se intente hablar del “super-yo,” habrá que hacer referencia necesariamente al “yo” y al “ello”. Tratamos de sesgar esta obligación aclarando porque preferimos decir sujeto, donde realmente debió haberse escrito “el Yo”. Toda vez que se trate de definir al yo, habrá que aclarar qué se entiende por eso, desde dónde se entiende y qué cualidades se le atribuyen o se le restan. Como nosotros no obtenemos gran cosa de la profundización de tal debate, preferimos ganar claridad valiéndonos del término “sujeto” cuando se trate de referirnos a la persona portadora de intereses e impulsos, mediadora entre la realidad y éstos. No nos referimos entonces, a un aparato adaptativo, operador de defensas nada más, sino a un “yo” materializado en un cuerpo, que no es solamente una abstracción ni nada más esa superficie, sino es ambas cosas y toda la serie de significados que porta.

⁶⁰ Freud, S. “El yo, el ello y el super-yo” En Obras completas editorial Amorrortu Buenos Aires 1994. p.33. Con esta definición aparentemente exacta, no pretendemos dejar fuera los aportes posteriores en los que se prueba que el super-yo, se nutre también de otras figuras y funciones. Freud mismo, plantea que el super-yo se conforma por el super-yo de los padres, los abuelos y la cultura. Ver Psicología de las Masas y Análisis del Yo.

⁶¹ Concepto que Ana Freud adiciona a la teoría de su padre.

internas fantasías persecutorias, desencadenando lo que en otros sujetos puede ser un poco más tolerable, gracias a que su realidad, no alcanzó a igual : nunca las dimensiones de la fantasía o viceversa. Probablemente y aunque por supuesto, el padre de Schreber ya había muerto, el nombramiento como presidente del tribunal de Dresde, lo colocó ante la disyuntiva de ocupar el lugar de autoridad que sólo reconoció en su padre. Era aceptar o renunciar decorosamente a una propuesta que impostergablemente le hacía emerger su conflicto acallado con la autoridad paterna. Autoridad que exigió siempre impidiendo, que atacó en vida toda posibilidad de cumplir el deseo que lo llevara a librar la opresión determinando su existencia en la privación gradual; en la rigidez ortopédica y en la carencia. Enfrentar la disyuntiva; tomar una decisión, le exigía resolver su ambivalencia ahora agravada por condiciones ineludibles que mermaban y mermaron su historia siempre. La educación que recibió del padre, encontró motivos posteriores de confrontación en el saber y en la autoridad como atributos que podían pertenecerle sólo al otro. El “deber ser” podía movilizar el deseo, pero la amenaza de castigo debió ser lo suficientemente fuerte para paralizarlo. La pendulación era trágica, por un lado; ocupar un cargo con tal peso, equivalía en aquel momento a encarar la prohibición de acceso al lugar ideal que primero impuso su padre y que ahora le impedía el “super-yo.” Por el otro; encarar la prohibición del “super-yo”, exigía confrontar al propio padre. Oponérsele significaba matarlo.

SUJECIÓN Y SUJETO

Un sujeto sometido desde siempre por el terror en el que se juega a su muerte, no encontrará fácil la salida, menos aún si el pasar por ella exige como condición, el propio uso de la violencia. Schreber debió haber encontrado limitadas las salidas, escasas las opciones que acabaran con el juego martirizante. Lo asombroso es que tales limitaciones o tal imposibilidad, no lo hizo renunciar a su deseo procurador de existencia. Si frente al “super-yo” renunciaba a lo que parecía su primera alternativa, en la que la conquista de la propia vida exigía dar muerte al padre, la segunda nulificaba la propia existencia, pues dejaba como condición la propia muerte. Para Schreber como para cualquier otro sujeto, una u otra premisa exigía en la reactualización de su conflicto, una fuerte dosis de dolor. No era pelear frente a un ser imaginario solamente; era combatir y aceptar querer derribar a un recuerdo glorificado. El padre - ya de por sí engrandecido por su medio social, y engrandecido aún más por su amor incondicional - no era un ser bondadoso, era en efecto un verdugo que no se iba a dejar vencer, ni en el inconsciente ni en el recuerdo por una palabra fuerte que el hijo le prodigara. Pero pensando que así, con todo lo terrible que hubiera sido el padre, fuera posible exterminarlo; erradicarlo de la memoria, lo verdaderamente doloroso para Schreber, debió haber sido reconocer ese deseo destructivo; traicionero, hacia el ser al que amó por obligación. La realidad del nombramiento era impostergable y la crisis derivada de éste también. Había que encararla en aquel momento y optar por una de las alternativas: matar o morir como ya antes su hermano Gustave había decidido en su suicidio. Si nuestra observación no falla a lo obvio, Schreber no enfrentó la realidad externa que exigía solución de su conflictiva, sino que terminó ajustando su interior asumiendo una posición por un lado extrema de repliegue, pero por otro, mediana y

gratificante al colocarse como subalterno del creador.

Es imposible intentar hablar aquí de una instancia admirada y a la vez temida, sin tener que citar el mecanismo de culpa activado no necesariamente por tal o cual transgresión, sino a veces sólo por la tímida emergencia del deseo que el “super-yo” juzga destructivo. Basta este hecho inconsciente para que la culpa anteceda a la transgresión e inhiba todo intento de salir airoso de la batalla. Como buen contrincante del deseo, el “super-yo” es capaz de desatar toda su furia interior intimidadora, buscando sancionar cualquier acto moral que le parezca grave. Sea el amor homosexual que Freud señalaba, o el odio más atroz que hipotéticamente se percibe con Mannoni, el hecho es que el desempeño del “super-yo”, supone la misma violenta reacción interior. Es posible que lo que Schreber buscó librar mediante el delirio, fue esa sensación tormentosa de culpa y miedo por un suceso que no consumió.

Seguramente Schreber no alcanzó a consumir el deseo inconsciente de asesinar a su propio padre. No toleró tampoco el sentimiento de ira que le permitiría encarar a su “super-yo” tirano, pues a este intento se oponía el recuerdo del padre real castigador. Digamos que así, Schreber estaba rodeado; sin salida, frente a un recuerdo real y tras una instancia por demás severa e injusta. Seguramente la culpa se interpuso a la rabia, pero no pudo reprimirla más. Coartado el fin y sin posibilidad, Schreber no encuentra otra alternativa que fugarse de la realidad exterior. Crea una nueva forma de acallar disimulando. Así, todo motivo manifiesto en su inconsciente que pueda tornarse persecutor, se transforma en una fuente de inspiración y amor. No sólo vuelve a amar al padre al que convierte en Dios. Con esta nueva forma que adquiere en su delirio, emerge la preocupación de hacerse amar también por quien lo creó.

Lejos de renunciar al lazo con el objeto que lo sometía, Schreber encuentra el medio para restablecerlo eternamente. Hacerse amar y amar legítimamente al padre desde su feminidad. Con la forma femenina, hace triunfar el benigno sentimiento de amor y sesga la posibilidad de reconocer el odio que su padre también debió sentir por él. Lucir desde lo femenino como seductora y atractiva, le permitió convertirse en el eterno objeto de amor paterno. Entendemos con esto, que en el delirio de Schreber se juega el odio, pero no nada más en una dirección. Se trata también de un recurso para aliviar el odio que en las sádicas prácticas su padre les demostró.

La autoridad entendida como el poder que se impone desde fuera, condicionó la perturbación de Schreber por la imposibilidad ya no de realizar, - sino de al menos- poder nombrar y reconocer su deseo como legítimo, dado el maltrato a que lo había sometido el padre. Visto dramáticamente - como después se supone que fue -, el encuentro de Schreber con Flechsig abrió la herida de la disminuida significación frente a un padre poderoso, pero seguramente con el encuentro, sobrevino también aquella infantil necesidad que se tiene de depender de la protección que puede ofrecer alguien más grande. Amenazado por tanto peligro, Schreber reclamó a Flechsig su protección, de esta forma se ingenió la manera de ver en él, a un padre fuerte al que reconoció en su saber. No sólo encontró dónde, sino además mediante quién podía perpetuar su condición sometida además del cómo evitar la

emergencia de encarar vicisitud alguna.

Resumiendo: son dos los datos claves que se obtienen del delirio de Schreber; **uno es su gradual transformación feminizante, y otro su vínculo inquebrantable con Dios del que se desprende su misión divina y su fantasía de la fecundación para la perfección humana.** Dados los cuestionamientos que nos plantea nuestro problema de investigación, reconocemos al “super-yo” como instancia que incide en el sujeto, y que de acuerdo con la teoría Freudiana, se forma como resultado de la introyección de una figura parental⁶² fantaseada y distorsionada por efecto de los mismos mecanismos tempranos. Es en este punto del “super-yo” con la doble faz, - de exigencia y limitación- donde intentamos profundizar para explicar una problemática, que fundada en la autoridad y en el reconocimiento de ésta como cualidad deseable del padre, hace eficaces después, las formas de control social que mediante estrategias de poder, se instituyen y se imponen con tal violencia, que hacen al sujeto asumir los lugares de sometimiento como los más seguros y como única forma de salvaguardar su deseo evitando siempre, la confrontación que lo limita; el mecanismo de culpa⁶³ que en unos antecede impidiendo y en otros sanciona todo impulso de romper con lo impuesto.

Nos servimos del delirio de Schreber, porque es ante todo, una forma de elaboración derivada de la conflictiva que resulta de la aplicación de una fuerza irracional. Nos es útil, en tanto muestra la eficacia y la perpetuación de la dominación paterna, por cuanto expone de la conflictiva ante el deseo y la imposibilidad de ocupar el lugar del verdugo, por la consideración que puede hacerse de la ambivalencia o la dualidad que se juega en el vínculo parental de *odio y amor*, pero sobre todo, es más útil que cualquier otro caso por que casualmente resume en la **simbología del delirio**, los elementos que organizan y sirven de marco para nuestra preocupación.

Schreber recurre a una forma femenina que le permita atenuar los odios que siente y que a la vez inspira. Substituye en el delirio su masculina apariencia por una forma voluptuosa, seductora, lejana a infundir cualquier tipo de temor. Como si se tratara de erradicar la violencia, asume con agrado una transformación frágil, debilitadora, por la que se resolverá el drama de su amenazante extinción. Feminizándose, puede crear en su propio vientre los hijos perfectos que siempre soñó. Con su atractiva apariencia - para tantos deseable- cuidará el riesgo de caer en la prostitución para merecer la exclusividad del deseo eterno de Dios.

Nuestra preocupación nos coloca frente a un **personaje** configurado a través de la historia. Hablamos de una figura también **feminizada** que fue masculina hasta que asumió la necesidad de perpetuar el poder que la sometió primero. Tiene también la misión terrenal de la **reproducción**, pero no se trata de una reproducción común, se trata también de una reproducción divina que perfeccione la raza. Aunque lo divino en este caso no sea

⁶² Con Lacan pensamos una figura no necesariamente real, puede ser por función, imaginaria y simbólica.

⁶³ Pese a que existe toda la propuesta teórica de las relaciones objetales que justifican la aparición de tales mecanismos desde los primeros meses de vida, nuestro trabajo no juzga indispensable tal aclaración. Lo ubicamos con Freud en el conflicto edípico.

exactamente Dios, sino el Estado⁶⁴ consideramos que lo que se juega en la problemática colectiva que desde ahora comenzamos a trazar, sigue siendo derivado de la legitimidad que se otorga a la autoridad paterna y de la imposibilidad de derrocarla o de quitarla de ese lugar opresivo que limita la realización de deseos, - no siempre imposibles ni necesariamente prohibidos -. El personaje al que aludimos, es también mediador de odios, su función consiste en atenuar los graves riesgos de la realización de deseos homicidas o incestuosos.

La tarea principal de aplicar y hacer cumplir la norma no podría jamás ser tan eficaz, si no estuviera disimulada por una imagen femeninamente seductora. Hablamos de la **figura de la pedagoga**, quien a pesar de su aparente nueva representación idealizada, no salva el clima original de la paranoia, ni las causas de la persecución, así como tampoco parece librar los conflictos derivados de **un narcisismo ancestral**.

Mannoni trata de fundar la lógica de la relación pedagógica y el fracaso escolar, con el análisis de Schreber; gracias a los estudios que otros especialistas han hecho y también a pesar de ellos, Mannoni logra mostrar cómo en la relación de Schreber con su padre y después con su médico, sirve de paradigma para observar el conflicto que resulta del choque de deseos entre quien enseña o intenta curar descalificando, y quien intenta curarse o aprender limitado por la anulación de la que se es víctima.

No nada más en la escuela, también... "En la institución familiar (así como la institución escolar, hospitalaria etc.) la *coerción* está en el fondo de toda educación, ya sea liberal o autoritaria: como hemos visto, la violencia se encuentra siempre presente, enmascarada (bajo la forma de una manipulación moral) o abierta."⁶⁵ De acuerdo con este planteamiento, en toda institución hospitalaria, educativa o familiar la coerción responde a la forma sublimada de enmascarar el odio, no sólo de menores a mayores, sino también en el sentido contrario y en actos tan aparentemente benévolos como es el acto de educar.

La necesidad social del ideal humano, no sólo ha inventado a niños buenos a los que no se les reconoce la capacidad de odiar, sino también nos ha hecho creer en la incondicionalidad de los maestros para hacerse amar. La humanidad logra con esto enmascarar el sadismo de los de niños pero sobre todo de adultos que asumen la tarea del educar a propios y extraños para el buen funcionamiento social.

Nuestra investigación aborda también de alguna manera, esta necesidad ambivalente de sublimar deseos enmascarando odios, a través de prácticas que se dicen humanas y generosas, y cuyas constancias de sadismo y marginación, cuestiona fuertemente las

⁶⁴ Originalmente, cuando se habla de "Estado" se destaca a éste como la instancia del poder y la norma. Con esto se hace referencia a la instancia jurídica que da formalidad a la representación de la soberanía nacional, sin embargo en esta visión cabe más referirse a todos los significados a los que la palabra alude, ante todo la palabra Estado, estático, estatizado define una permanencia "Estado de sitio", "está en estado", "en el estado de". Se alude pues a un lugar y a una forma de permanecer en él determinadas por las relaciones que se juegan en ese terreno, en ese espacio abierto de tiempo. Estado es una forma de existencia definida en absoluto sin posibilidad de cambio.

⁶⁵ Mannoni Op. cit. p.38

estrategias de *civilización*. Tratamos de incursionar en el juego educativo de las generaciones, en la pauta de la represión que en cada individuo forma el "super-yo" y en la motivación que funda el "ideal del yo", mediados todos estos, por el mecanismo de culpa que impide de antemano la transgresión, y hace posible por ello, el *atrapamiento* que tiene como costo la anulación del propio sujeto y la renuncia a su deseo creativo y liberador. Intentamos rescatar con el caso y la riqueza simbólica del delirio de Schreber, el recurso que sirva de guía en un problema de subjetivación.

Hablamos de subjetividad con Schreber en lo individual y subjetivación con la pedagoga en el plano social. Pedagoga que representa la identidad de una grupalidad, y gracias a la cual, podemos referirnos a un personaje que como Daniel Paul, eterniza su condición sometida, pretendiendo vivir en medio de "poderes superiores que escuchan lo que dice" e impiden que se "apropie de sus ideas" y "piense en ciertas partes de su cuerpo".⁶⁶ La relación que la pedagoga establece con ese otro aparente tipo de poder, diferente - se supone- al del padre de Daniel Paul, se funda probablemente en la necesidad de apaciguar los mismos miedos. Una mujer que busca enmienda a sus limitaciones por la vinculación eterna con el padre; un padre poderoso que pueda mantenerla a salvo.

Tomamos como punto de partida un caso clínico individual cuyos aportes pretendemos llevar a lo social, nos atrevemos a hacerlo, porque aunque se supone que son muchas las diferencias entre lo social y lo individual, no pueden dejar de observarse las articulaciones y los nudos, es así que nosotros podemos descubrir aquí, el uso de una serie de recursos análogos para definir los mismos procesos en uno y en otro ámbito.

Fundamos nuestro análisis en la problemática de la autoridad, conocida como esa voluntad impuesta sobre otros desde fuera que en lo social cobra el nombre de poder. Abordamos la domesticación de los cuerpos que corrige posturas; somete y fija sujetos, gracias al uso de lo que en lo social y en lo individual se nombra de igual manera; **disciplina u ortopedia**. Nos interesa - ante todo- profundizar en el contrato inquebrantable que se establece entre los opresores y los sometidos; sujeción que en uno u otro ámbito se entiende como atrapamiento.

Con Schreber intentamos comprender, cómo el delirio individual de un psicótico emerge de su propia historia, es ésta la que determina sus padecimientos y sus alternativas subjetivas, de la misma manera que la evolución social ha condicionado la producción de sujetos. Lo que ambas condiciones permiten en lo individual y en lo social, es la posibilidad de mirar cuán capaz es un individuo de proveerse de una nueva versión de su propia historia, que por devastadora que pueda aparecer ante los demás, ellos - los propios involucrados- la harán lucir dichosa.

⁶⁶ Tomado de las memorias de Schreber de Porter, R. Op cit.

COHESIÓN POR COERCIÓN Y MIEDO

Entre otras cosas, Freud supone que gracias al mecanismo de culpa el hombre se une y se somete al orden legal de las cosas.⁶⁷ La culpa y el miedo como condiciones indispensables atan y sucumben cuando lo que se necesita es compañía. Tanto la culpa como el miedo son sentimientos que se abastecen del asesinato del propio padre que es también el padre de toda la especie; “Es a través de este proceso que aparece el sentimiento de culpa, el cual según Freud, puede ser anterior a la misma constitución de la conciencia moral y del super yo. Esta posible anterioridad se basa en el miedo que provoca la autoridad primero externa y concreta y más tarde interiorizada, siendo la culpa la que hace posible desde esta perspectiva, la sujeción a la ley”⁶⁸... resguardando el bien común. Es el bien el que sirve como garantía y es la ley la que indica lo que se acepta como bien y lo que se rechaza como mal.

Además de la trascendencia del vínculo parental, lo que ahora tratamos de destacar a partir de estas ideas en la constitución interna de un sujeto, es la importancia de la relación que se establece con los otros; *los iguales*. Tendremos que considerar entonces, cómo es que la realidad se constituye, a través de lo que cada sujeto asimila a partir de la palabra de los antecesores y el devenir de ésta en pensamiento. Pero también, las formas en que el sujeto constituye la realidad social con su participación en la trama.

Siendo así, es evidente que los sujetos se inscriben en el orden de lo social, a partir de las identificaciones introyectadas, donde el sujeto aparece como una entidad pasiva a la que se le oponen *poderes ingobernables*, procedentes y precedentes tanto de afuera (si se piensa en los antecesores) como de adentro (si se piensa en las pulsiones). Será posible pensar por esto *los modos individuales de ser* como respuesta a los *encantos* o a las frustraciones histórico-sociales.

La cohesión por la coerción y el miedo justificados en el *encantamiento* social, es el tema que intentamos abordar ahora a partir de los trabajos de Foucault y sus tesis fundamentales sobre: La tecnología del poder y la Microfísica del Poder. Formas diferentes que especializadas en lo social, permiten abordar una problemática también colocada frente a “la libertad y la voluntad del hombre”. El punto de partida asume un devenir histórico asimilable y determinante de subjetivaciones, donde un sujeto “libre por naturaleza”, se ve limitado por un despotismo que copta y administra su placer a través de relaciones sociales.

También Foucault supone una vocación intrínseca en los individuos a la cohesión y al sometimiento, sólo que adiciona a éstas, una necesidad permanente de refuerzo en la que

⁶⁷ Obviamos aquí el paso de Freud y damos por conocidas las diferentes observaciones que desde Tótem y Tabú, Psicología de las masas y El malestar en la cultura, fueron sumando justificaciones para el problema de la sujeción y el agrupamiento.

⁶⁸ García Ma. Inés. “De la Falta a la Falla”. En Tramas 5. *Revista de subjetividad y procesos sociales* UAMX Méx. 1992 P. 142.

se utilizan los saberes especializados, con lo que el poder no tiene como condición la irracionalidad, sino que incluso se convierte en una tecnología con procedimientos y formas de participación insospechadas pero específicas.

MICROFÍSICA Y TECNOLOGÍA DEL PODER

Al decir primero de Freud y después de Foucault, la eficacia del poder se explica también a partir de un proceso de identificación, donde los desfavorecidos socialmente encontrarán como única forma de aliviar su miseria, la aparente cercanía que se obtiene con la imitación de los gustos y las formas de la opulencia. Por seguridad y necesidad de pertenencia, pero sobre todo por el reconocimiento que le haga destacar en lo social, el sujeto menos favorecido, se ve siempre inclinado a la búsqueda de todo aquello que le dé una representación mayor que lo iguale con los más fuertes. Condiciones capitalizadas por el Estado, de las que se sirve para perpetuar su arbitrariedad e implementar toda una mecánica del poder, en aras de un beneficio para los más débiles.

Fundado en una concepción en la que el poder no es un atributo propio o exclusivo, intercambiable entre grupos o sujetos, que suponga una superestructura, sino más bien, en un poder derivado de las relaciones de fuerza con capacidad de producir efectos, Foucault orienta su pensamiento a la consideración de una red de relaciones, donde fuertes y débiles configuran las formas de relación y determinan los modos de existencia social. Existe pues según Foucault, toda una mecánica de poder fundada en los saberes sociales que buscan dar respuesta a las necesidades mayores ⁶⁹ de los sujetos.

Es desde el Estado y las instituciones asistenciales, desde donde según Foucault, se procura cubrir las necesidades de protección y cobijo haciendo llegar a los ciudadanos, servicios médicos, empleos, vivienda y hasta diversión. Pero es también desde la vasta red de relaciones sociales, desde donde los propios sujetos, intentan resolver sus necesidades de promoción, reconocimiento, respeto y pertenencia, que haga a un sujeto sentirse destacado y aliviado en las desigualdades.

Foucault encuentra en la tendencia de la sociedad a reconocer y legitimar un poder autoritario, uno de los elementos que posibilitan el que sea ella misma - la sociedad -, quien lo elija y lo reclame, como también quién lo ejerza. Así, es posible una serie de estrategias conciliadas de poder, ampliadas y administradas a partir de los propios sometidos a los que llama sujetos, por la misma necesidad de control y dependencia a la identidad *sujetada* en la conciencia y el conocimiento que socialmente se hace de sí mismo a partir de las relaciones que juega. Sociedad y Estado son entonces para Foucault,

⁶⁹ Como ya habíamos anunciado, con Foucault, los planos cambian, no se habla entonces con él, desde el deseo sino de necesidades, término que no descarta nuestros supuestos. En las hipótesis hablamos de ataque al deseo, disminuido a necesidad y substituido por automatismos. La necesidad es esa exigencia que queda satisfecha en lo intermedio al cubrir una carencia. Mientras que el deseo, ante la imposibilidad de realizarse tal cual, seguirá buscando su expresión en otros medios.

CONSEJO SERVICIOS DE INFORMACION
ARCHIVO HISTORICO

entidades responsables de ejercer el poder y es el sujeto quién crea un vehículo con las fuerzas para que ambos se complementen sin oponerse.

Entonces, por un lado, la tecnología del poder en la que se inscribe el Estado, busca satisfacer a los individuos en sus necesidades de amparo; en todo aquello que haga sentir al sujeto en el centro de la preocupación humanista de quienes gobiernan. Por otro, las clases dominantes aseguran las satisfacciones de los sujetos, permitiéndoles su participación en la trama, filtrando en cada ejecución su propia fuerza. Haciendo uso de estrategias convertidas en técnicas que se valen del recurso de la especialización, invisten instituciones e involucran sujetos proporcionándoles los instrumentos y el capital conceptual⁷⁰ para que el poder se filtre en toda la gama de relaciones sociales, en apego a la lógica de dominación determinadora de espacios privados por lógicas públicas; esto es, la determinación de las formas de vida individualizadas en el sentido totalitario de los estados, sólo que con la participación voluntaria de los actores. En esta base, nuestra investigación asienta a las profesiones. Pensamos que se trate de hacer uso de la microfísica del poder en la vida cotidiana para moldear "los cuerpos, los gestos, las actitudes, los discursos, el aprendizaje"⁷¹. Si bien las satisfacciones que un sujeto alcance por reconocimiento y protección, son privilegios que sólo un padre podría dar, aunque no sea en este caso de un padre omnipotente u omnipresente como el Estado totalitario de antaño el que responde, sino la serie de condiciones estratégicas que procuran la regulación social a través de la promoción de los sueños de grandeza.

Ahora bien, el hecho de que ese padre todopoderoso representado por el Estado ya no aparezca, no indica que su fuerza haya desaparecido también, Foucault supone que lejos de desaparecer, la fuerza del Estado ha sido delegada a cada uno de nosotros con la consigna "no dicha" de aplicarla pero también disimularla. Con su trascendente investigación histórica, Foucault puede probar, cómo las prácticas humanistas enmascaran en cada época, los intereses más violentos e impositivos contra la sociedad. Con esta observación, además del supuesto sobre la identificación de los marginados con las clases dominantes y la vocación intrínseca de los sujetos para someterse y demandar un gobierno autoritario, funda Foucault la llamada microfísica del poder en la que hace alusión a un poder interior en la sociedad al que llama poder capilar, y al que entiende como un poder distribuido entre *los iguales* a partir de ellos mismos, a semejanza de red, de tejido distributivo de la fuerza, y por ende, también de sus efectos.

El uso de estrategias terroríficas atenuadas por el aparente desinterés de las instituciones que las promueven desde la neutralidad y la autonomía, no basta para hacerle crecer a los sujetos la realización de sus sueños, es necesaria también su participación y su involucramiento en la trama.

En oposición al recurso histórico del castigo abierto, de la muerte sádica en la plaza

⁷⁰ Bourdieu lo llama *habitus* y con él se refiere al sistema de disposiciones, a la manera peculiar de construir y aprehender la práctica atendiendo a su lógica específica. Cúmulo de conocimientos que un sujeto puede usar como capital en tanto le pertenece y puede aplicarlo en el campo en que participa.

⁷¹ Foucault M. "Microfísica del poder" Op cit. P. 89

pública, ahora en aras de la civilización, los castigos se subliman. No hay más necesidad de condenar diferencias si podemos todos transcurrir por las mismas verdades. En la actualidad, se trata de hacer que el individuo renuncie voluntariamente a ser motivo de diferencia de los procedimientos sociales. Se trata de que la realización se obtenga a través del control de tiempos y de la fijación de cuerpos a lugares asignados y confeccionados desde mucho tiempo atrás. Se trata de que sujetos en grupos, comprometan su deseo, que lo enlacen con los otros, lo amarren y permanezcan sujetos a la lógica de imposición que aunque devastadora sea capaz de mostrarse como apropiada y benéfica.

ORTOPEDIA SOCIAL Y LAS FORMAS DE SER Y HACER

Lo que parece jugarse en la historia de la humanidad es el desplazamiento de la vida pública de plazas y rituales, a los espacios de vida privada, donde Estado e individuos tengan que modificar su relación por algo menos espectacular y tal vez mucho más especializado que haga profundizar en los detalles de la vida social. “Nuestra sociedad no es la del espectáculo, sino de la vigilancia; bajo la superficie de las imágenes, se llega a los cuerpos a profundidad; detrás de la gran abstracción del cambio, se persigue el adiestramiento minucioso y concreto de las fuerzas útiles... la hermosa totalidad del individuo no está amputada, reprimida, alterada por nuestro orden social, sino que el individuo se halla en él cuidadosamente fabricado, con toda esta táctica de las fuerzas y de los cuerpos... dominados por los efectos de poder que propagamos nosotros mismos.”⁷²

Justamente aquí apunta nuestra investigación, a la preocupación por las tácticas para la ordenación de “las multiplicidades humanas”. El ejercicio de poder en la administración de vidas a través de estrategias en las que el actor principal, es el sujeto mismo que somete a otros que a su vez lo someterán también. Un sistema social en el que todos los elementos son útiles para los mismos fines de sometimiento y docilidad. La docilidad de los cuerpos en los que se materializa el sujeto, el cuerpo que se fija como efecto de la disciplina y la ortopedia social por la que; “se inmovilizan o regulan los movimientos; resuelve las confusiones, las aglomeraciones compactas sobre las circulaciones inciertas, las distribuciones calculadas... Debe dominar todas las fuerzas que se forman a partir de la constitución misma de la multiplicidad organizada, debe neutralizar los efectos de contrapoder... agitaciones revueltas, agitaciones...”⁷³

De acuerdo con esta lógica, las profesiones como formas de vida se inscriben en las tecnologías del poder en las que se hace uso de los métodos disciplinarios que precisan los tiempos, la utilidad y la práctica, las capacidades y las tareas en que los cuerpos inevitablemente se someten haciendo y siendo lo que las lógicas dictan. Un sujeto sometido primero por una fuerza irracional a la que más tarde por seguridad se alía, cuerpos dóciles, suaves, que invisten al poder y a la violencia. “Poder que se manifiesta por el esplendor de

⁷² Foucault M. Op cit. P.220

⁷³ Ibid. P 222

quienes lo ejercen.”⁷⁴

Esplendor femenino, cuerpo dócil educado en la ortopedia del padre. Choque de deseos, recencuentro de historias, compromisos confundidos, deseos amarrados que no encuentran salida. Autoridad paterna que hace eficaces las estrategias designadas y asignadas a sujetos que amaron y creyeron que se podía ser libre, homogeneización de sujetos separados, iguales todos como bloques. Tabiques separados por cemento. Respuesta a la amenaza de indiferenciación que paradójicamente confunde y hace creer a quienes padecen el ejercicio de esta mecánica, que pueden ser *toca-dos*, *favoreci-dos*, *encanta-dos* por el pasado y por el siempre actual sueño de la igualdad social, en donde sólo unos pueden ser *elegi-dos* por el amor del Otro. Historia encerrada en un cuerpo, cuerpo que aprisiona la historia. Deseo que ante la opresión, busca el medio de salida en el encierro. Realidad trans-formada en el sueño y el delirio.

⁷⁴ Ibid. p 223

TERCERA PARTE: EL DESEO

EL DESEO Y SUS RECURSOS DE EXPRESIÓN INDIVIDUAL Y SOCIAL

Hasta ahora, hemos intentado recrear el paso que va de la autoridad en lo singular a la eficacia de las estrategias del poder en lo colectivo. Al abordar este tema hemos tenido que plantear también el efecto en la confrontación de los ejercicios de fuerzas. Con el caso Schreber podemos observar una forma de subjetividad resultante de una serie de sucesos y de un tipo de relación particular y con Foucault hemos podido destacar las formas de subjetivación que resulta de las relaciones de poder que se establecen en diversos momentos históricos. Trataremos de pensar ahora en otros dos polos que no necesariamente son distantes, hemos destacado la trascendencia de la represión del deseo original que lleva a un sujeto a refugiarse en una realidad propia armada como delirio. Se trata ahora de abordar el delirio como un recurso de expresión de deseos en lo singular, tratando de pensar cuáles son las formas de expresión del deseo en lo colectivo, para ello trataremos de comenzar problematizando sobre un tema ya de por sí complejo; el tema del deseo.

EL ORIGEN DEL DESEO

Como primera relación, la relación con la madre es sin duda determinante y se vuelve aún más trascendente, cuando la ley del padre, la emergencia del tercero, exige un corte y una separación que cumple la pérdida obligatoria del objeto primordial. La renuncia temprana favorece al deseo, y la emergencia del padre no sólo lleva a cabo el corte por la prohibición, sino que además se ofrece como figura de identificación. Sea con un padre real, simbólico o imaginario, los sujetos pasamos la vida buscándolo en personas sustitutas, o en las actividades *ficticias* que nos hacen creer que podemos colocarnos en el lugar de él. Siendo el padre quien ejerce la autoridad, es también quien ofrece la fuerza y la protección, quien inspira admiración y respeto pero también, quien infunde el temor. Identificarse con él implica identificarse con la fuerza y con el deseo materno por la pareja. Que un sujeto se constituya como sujeto deseante, depende de la prohibición que introyecta, pero también de los atributos que de esta figura se instalen y que el hijo como más pequeño quiera hacer propios y los asuma como atributos deseables.

El reconocimiento del padre juega entonces con dos ideas clave: por una lado la ley y la norma, y por otro, la oportunidad de identificación con lo deseable y lo grandioso. Tal vez esto explique lo seductora que resulta una norma y lo indispensable que puede convertirse un censor. Ahora bien, si para que haya deseo necesita haber padre, necesita haber corte, haber prohibición, para que haya grupo necesita haber frustración y contra ella una profunda necesidad de aliviarla, de buscar la restitución.

Así se explica de una manera por demás sencilla, la economía libidinal que no

trasciende de la lectura clásica en el círculo familiar y de la relación con los objetos tempranos, precisamente es de aquí de donde intentamos partir, para ubicarnos después en el sistema de trans-formaciones; de nuevas formas en que se expresa una economía libidinal individual, de muchos, que cierra y se encierra a sí misma, buscando a pesar de ello, ir contra los sistemas burocráticos de estandarización.

LA SEMÁNTICA DEL DESEO

A pesar de las opiniones encontradas y de los cien años que nos separan de su nacimiento, la teoría psicoanalítica sigue teniendo mucho que aportar, no sólo para el conocimiento de la psique humana, sino para la comprensión de las formas en que se relaciona y se regula la humanidad. El paradigma freudiano surge justo cuando su creador reconoce en padecimientos considerados hasta entonces como estrictamente físicos y biológicos, causas de otro orden, el orden de lo psíquico. Esta dimensión particular, donde el síntoma está más allá de lo orgánico y se adjudica a estados anormales de conciencia, posibilita abordajes distintos en los campos del conocimiento. El tratamiento del síntoma a partir de Freud, suspende el uso tradicional del instrumental médico y destaca en la sustitución la importancia de los sentidos.

Al no poder encontrar la causa orgánica que justificara suficientemente la parálisis de la paciente, tuvo Freud que ser más atento a lo que ésta refería en su discurso como el origen de su inmovilidad. No era aquello entonces un problema que pudiera resolverse con el trabajo escrupuloso, táctil que se requiere en una intervención quirúrgica, era más bien un fenómeno que a partir de la escucha, el especialista debía representar. Tacto y escucha no excluyen la mirada, sólo que ésta va jugando a lo largo del desarrollo teórico, diferentes posturas. Mirar el síntoma aglutinado, exige un cierto tiempo corto en relación directa al tamaño de la tumefacción. Las causas aparentes que el paciente refiere son escasamente más profundas que el síntoma mismo. Ciertamente aparecen coherentes, pero médicamente no justifican la perturbación. Digamos entonces que lo que Freud descubre entre un hecho y otro, es una inconsistencia que lo obliga a mirar y a palpar más adentro a partir de la escucha, una escucha conmovedora llena de resonancias que exigen el repliegue del propio médico.

Repliegue productivo que pone en el centro de la duda, al propio observador. Son tres momentos por los que la mirada pasa: por el otro, por la relación transferencial y por el médico como observador contratransfer. Son también tres destinos que van bordeando el cuerpo teórico del psicoanálisis y que retribuyen la forma en que el médico va a aproximarse más tarde a su paciente.

Enunciados como destino, lo puesto en juego, son lugares desde los que se delinear las relaciones entre los hombres: Freud como médico tuvo que aprender a mirar de manera distinta, pasar del organismo biológico a escudriñar por intermediación del discurso y la palabra, la realidad no exclusiva del paciente, sino la propia realidad construida y

rememorada por la intermediación en un vínculo particular con el que escuchaba. El otro, el observador y la relación que se establece entre ambos, delínean aquello que habrá que desentrañarse paulatinamente por vía de la interpretación y la resignificación permanente. Esto marca, al margen de las psicologías sociales en ascenso, el surgimiento de una manera distinta de “mirar” que nada tiene que ver con la cualidad sensorial de ver con los ojos, sino de sentir y di-sentir que la historia va determinando.

La psicología social que inaugura la propuesta psicoanalítica, replantea el valor del síntoma o el efecto, al proponer una lectura de la representación emotiva de los acontecimientos que no son aislados, sino que ocurren en el cuerpo de un individuo, pero por razón de una historia donde los hombres intervienen con sus lugares, su palabra y sus propios vínculos.

Gracias a los aportes freudianos, las “realidades” aludidas crecen desde entonces, ópticas más amplias y menos excluyentes, abarcadoras y resultantes de historias, de lógicas sociales y lenguajes diferentes. La psicología social analítica abre el espacio para el estudio de las significaciones, y enfatiza el problema de las relaciones humanas, pero en un nivel muy específico; el de la palabra. No se trata del problema del lenguaje que podría ser reducido al análisis lingüístico, sino el problema del hablar hecho relato, donde “... la unidad del hablar humano constituye hoy un problema.”⁷⁵ Porque no se trata de un hablar aislado, sino un hablar histórico que se constituye en relato, un relato abordado a partir del relato que se hace del relato mismo. El correlato. Es con esta lógica que Freud, invita a buscar en el sueño la articulación del deseo y el lenguaje. Cuando dice que: “...No es el sueño soñado lo que puede ser interpretado, sino el texto del relato del sueño; es a este texto al que el análisis quiere sustituir por otro texto que sería como la palabra primitiva del deseo; de modo que el análisis se mueve de un sentido a otro sentido; de ningún modo es el deseo como tal lo que se halla situado en el centro del análisis, sino su lenguaje... el deseo y la represión no se enuncian sino en una semántica”⁷⁶

Si bien el lenguaje del deseo en el sujeto puede ser lo mismo el sueño, el delirio, el chiste o los lapsus, cabe ahora cuestionarse cuál es el lenguaje del deseo común en lo social. Para autores como Paul Ricoeur, resulta sumamente productivo retomar aquellas tempranas similitudes que Freud encontraba desde la interpretación de los sueños, entre estos con la mitología y la literatura. Para Ricoeur “el sueño es la mitología privada del durmiente, y el mito el sueño despierto de los pueblos”⁷⁷. Tal señalamiento resulta tanto útil como pertinente. El recurso de las formas narrativas como expresión de ideales inalcanzables y abstractos, contribuyen de manera especial en lo complejo del problema del lenguaje. Lo mítico y lo onírico constituyen por lo común, estructuras que de otra forma serían tan incoherentes como inarticulables, no obstante su estructura de sentidos múltiples nos permite acceder al universo de la palabra.

⁷⁵ Ricoeur, P. Freud: una interpretación de la cultura. Editorial Siglo XXI Méx 1999 p. 7.

⁷⁶ Ibid. p. 9.

⁷⁷ Ibidem.

Gracias al mito, hechos humanamente inasibles se ponen al alcance de la humanidad. La creación poética, muchas veces anónima, espeja la posibilidad de la desaparición del límite humano. De la misma forma que en el sueño o en el delirio, lo que no puede alcanzarse se imprime como posibilidad, en el mito: morir y renacer, matar y vencer, triunfar, conquistar, coronarse, transgredir la prohibición sexual son también hechos posibles. El mito surge entonces como despliegue de la fantasía amorosa, perversa o iracunda. Los elementos simbólicamente valorizados, juegan en la escena de las religiosidades sociales; un mito presupone una fantasía pero además una creencia, una fe ciega de lógica.

Con su propio lenguaje de condensación y desplazamiento, el durmiente - protagonista siempre- se garantiza en el sueño el lugar más seguro, representando o representándose en otros para tolerar significaciones que en la conciencia producirían mayor dolor. En el sueño cuando la amenaza por muerte o satisfacción culpable es inminente para el durmiente, éste se otorga garantía de fuga hacia la conciencia, despertando para aliviar el dolor, salvar la vida, pero también salvar al deseo.

Como "... productos psíquicos análogos al sueño... en la locura y en la cultura se plantea la semántica del deseo... en una región del lenguaje que se anuncia como lugar de significaciones complejas donde otro sentido se da y se oculta a la vez en un sentido inmediato"⁷⁸ Lo que intentamos mostrar como coincidencia en sueños y mitos, es la necesidad de disimulación del deseo, para lo que resulta útil el lenguaje como campo de símbolos con los que se puede mostrar y ocultar, a partir de un discurso, de una narrativa, de un relato.

El mito es básicamente un relato hecho de símbolos, un campo de significados en tanto alude siempre a sentidos múltiples.⁷⁹ Como tal, el mito, es también una articulación de ilusiones, y ante todo un sistema de creencias.

Hemos venido sintiendo la necesidad de acercarnos al psicoanálisis, por que nuestro problema de investigación, exige abordar la problemática del deseo al que consideramos como una búsqueda permanente de realización de prohibiciones individuales, pero también como una parte vulnerable y condicional del sujeto, que lo ata y lo compromete en lo social. Siendo que las prohibiciones individuales son también prohibiciones universales, consideramos que todo sujeto en lo individual y en lo colectivo, buscará siempre la misma realización, colocándose como en el sueño, en las ilusiones y los mitos; en el centro de las fantasías compensatorias.

⁷⁸ Ibid p. 10

⁷⁹ Habría aquí una discusión en torno a si lo pertinente sería referirse a "significados" o "significaciones." Entendemos que el significado es el último de los niveles a los que se podría acceder; asumido así, lo correcto sería hablar de "significaciones." No obstante, insistimos en "significados" por la misma lógica del sentido múltiple que mostrando algo, encubre todo aquello que lo constituye también.

Kaës plantea que existe un apoyo o apuntalamiento de la realidad psíquica individual en los conjuntos intersubjetivos, “precisamente en la realidad psíquica que se forma, circula y se transforma en los conjuntos y que constituye uno de los soportes del sujeto del inconsciente...desde el ideal del yo una vía importante conduce a la comprensión de la psicología colectiva. Además de su vertiente individual, este ideal tiene un lado social, es también el ideal común, de una familia, de una clase, de una nación.”⁸⁰ No pasamos por alto el riesgo de nuestro abordaje, de sobra conocemos lo difícil que resulta intentar que un sistema de conceptos analíticos y operacionales en lo individual, puedan funcionar con igual eficacia fuera que dentro de su ámbito específico. No obstante, si nosotros aceptamos como absoluto el impedimento para rebasar fronteras, nos colocaríamos ante la lógica que impone reconocer un corte entre los conjuntos sociales y los problemas individuales, negaríamos también con esto, la capacidad onírica en los sujetos y su vocación intrínseca a la fantasía. Ante el riesgo, destacamos el recurso de la fantasía como “escena imaginaria en la que el sujeto es un protagonista, representando la plena satisfacción de un deseo,”⁸¹ reconocemos también la cualidad social del relato y el mito, como su producto trascendente, provisto de sentidos gracias al despliegue de las fantasías individuales. Así argumentamos que “la fantasía no se limita a la psique privada, sino que se proyecta en la pantalla de lo social. El deseo es precisamente el operador en semejante situación. (apareciendo). como la grieta que separa la necesidad de la demanda”⁸².

Basados en la existencia y reconocimiento de un sistema histórico de creencias y de *historias* asumidas como verídicas por los grupos, sin saber de dónde sale la consigna de creerlas. Suponemos también la existencia de identidades sociales a partir de los relatos de héroes, de mártires, de poderosos o desgraciados; identidades asumidas por personas que buscan salvar la vida comprometiendo su deseo en la fantasía de habitar a una isla, en la que prevalezcan como evidencia de su búsqueda compensatoria los símbolos y los significados que parecen favorecer sólo a los elegidos. La capacidad social de transmisión de creencias y la predisposición individual para la fantasía, nos hacen suponer la continuidad en la búsqueda individual que encuentra maneras legitimadas socialmente para frustrar el deseo en aras de su realización.

De sobra conocemos la gama de posibilidades *ficticias* que lo social ofrece como campos posibles y posibilitadores de las realizaciones de deseos individuales. Si bien podemos entender que el deseo con su respectiva mediación libidinal, busque investir a un objeto, difícilmente podríamos explicar una dinámica o una economía similar en lo social y mucho menos a partir de estos términos. Sin embargo, cuando por su naturaleza el deseo ha sido siempre fallido, la necesidad de realización expande su dinámica con los “otros” y frente a ellos, en lo social.

⁸⁰ Kaës R. El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo. Ed. Amorrortu. p.48.

⁸¹ Laplanche y Pontalis. Diccionario de psicoanálisis. Editorial Labor Barcelona 1983. P. 314

⁸² Yudice G. “Tradiciones comparativas de estudios culturales: América Latina y Estados Unidos”. En Alteridades revista de antropología y estudios culturales U.A.M. I. p.18

Es justificable para nosotros abordar el deseo en lo cultural, en tanto es éste el que escapa a cualquier esfera especial, a cualquier saber reduccionista. El deseo irrumpe como caos en el orden preestablecido para frustrar todo intento de conquista, pese a cualquier intento de represión o cierre, el deseo encontrará las formas de manifestar su existencia.

Si bien no pretendemos hablar de deseo en la noción ortodoxa donde placer y goce están siempre dentro de las consideraciones del sujeto del inconsciente individuado y subjetivado, sí aspiramos escuchar lo que el sujeto refiere de él y con él, en el conflicto de oposición entre frustración, sufrimiento, placer y goce. Tratamos por ello de captar la palabra, el símbolo a partir de donde el deseo habla. Que nosotros podamos mirar las inconsistencias y reconocer en los efectos, las formas de manifestación del deseo, sería una de las grandes conquistas en esta investigación. Poder palpar con los sentidos algo que siendo primero individual, se reconoce y se adjetiva ahora como subjetividad colectiva en tanto se reconoce como forma social del ser, tomada como identidad de la historia social común y de las formas en que se asignan y se asumen posicionamientos en las tramas públicas, donde todos los "individuos" participan desde lo privado. Será en lo social, en los sistemas de creencias, en la fantasía y en los mitos, porque asistimos a la razón de quienes coinciden en señalar, que la libido no sucumbe en el diván, traspasa cuanta barrera se interponga, incluyendo desde luego las paredes de los consultorios. "Así el deseo no está ligado intrínsecamente a una individualización de la libido. Una máquina del deseo encuentra formas de individualización, es decir de alienación. El deseo no es una formación ideal, como tampoco su represión. No hay deseo en sí o represión en sí... El deseo y la represión funcionan en una sociedad real y están marcadas por cada una de sus etapas históricas... Hay una política que se dirige tanto al deseo que se manifiesta en el campo social más amplio"⁸¹ Estrategias de poder que imponen dispositivos suficientemente atadores de deseos, que oponen resistencia a toda voluntad que altere el orden.

Subjetividad colectiva que en la fantasía de la práctica profesional encuentra las formas de alienación, de normalización, de regulación que choca pero garantiza el bien común.

DESEO E ILUSIÓN

Esa forma en la que el sujeto confronta su deseo a las ofertas sociales, es también una forma de atarlo cuando compromete su búsqueda a través de la ilusión. Es precisamente la ilusión, la fantasía y el sueño lo que sirve de vehículo y condiciona el deseo poniendo a salvo al sujeto. La ilusión como correlato de la fantasía y el sueño, no es tampoco una categoría individual, una ilusión se complica por la creencia de varios sobre lo mismo, una ilusión es social en tanto es compartida y promovida como posible, como creíble, en ella los sentidos se construyen y se ofrecen al por mayor. Ciertamente, la problemática de la ilusión no tendría por que ser exclusiva de la teoría psicoanalítica, sin embargo, el concepto del deseo si lo es. *Nosotros hablamos de ilusiones sociales adjudicadas a sujetos deseantes.* Se

⁸¹ Guatari F. Micropolítica del deseo. P. 54. Separatas:

trata en estricto sentido, de la articulación del orden de lo social en el plano imaginario y de una particular construcción que hace de las imágenes, creencias que forman sistemas de interpretación. En este sentido, el psicoanálisis es una interpretación de segundo grado, pues opera en un plano donde una hermenéutica originaria ha operado en automático, la lógica del deseo.

Las ilusiones sociales de los sujetos deseantes describen la trayectoria de la subjetividad colectiva en el plano de la cultura. Deseo e ilusión organizan un sistema de interpretación, que la interpretación psicoanalítica a su vez, pretende desmontar.

Un problema propiamente analítico de la ilusión es el referente al desciframiento de las ocultas relaciones entre la creencia y el deseo, es justamente éste el que pretendemos dismantelar. Es ahí donde la humanidad restituye sus creencias tempranas, las ideas originales que forman la base cultural. Y es aquí donde paralelamente se instala el mayor reto en la investigación social.

Dado que somos por fortuna entes biológicos y sociales, somos desde el psicoanálisis portadores de una compulsión a la repetición que se hace y que se constituye por la historia, es en esa búsqueda permanente de sentidos, donde puede volver a reinscribirse la búsqueda por los sentidos originales. ¿Cómo hablar de las ilusiones sociales negando la categoría del deseo? Imposible para nosotros abordarlo sin esto, aunque tuviera que llamarse de otra forma, o no pudiera mirarse desde la posición ortodoxa, teniendo que hacerse necesariamente en otros marcos, el hecho seguiría siendo el mismo, la existencia del empuje que guía, que no ancla a nada, que simplemente orienta y produce en su camino, que existe en lo individual y se manifiesta - a pesar de las ataduras - también en lo social.

Con su propia mirada, el psicoanálisis hace uso de una lógica diferente, con la que alude a todo aquello que a pesar de mostrarse en una forma aparentemente clara y única, encubre significados que no están ni en lo obvio ni en lo inmediato. El deseo como tal difícilmente puede abordarse o por lo menos señalarse, no constituye nunca lo tumefacto, contraria a esta condición permanente de un síntoma, el deseo fluye, corre paralelo a la palabra que busca explicarlo y dar cuenta de su existencia. Lo que importa es poder rescatar la dinámica de los fenómenos sociales como si contrapusiéramos el deseo a la represión. El movimiento a lo estáticamente acabado. Hecho posible sólo gracias a la relevancia del discurso y a las vicisitudes de los sentidos, los significados que se juegan en una semántica como producción social.

Justificado está, el recurso de la analogía en la ciencia social "... todas las analogías entre sueño y chiste, sueño y mito, sueño y obra de arte, sueño e "ilusión" religiosa, etc. Todos estos "productos psíquicos" pertenecen a la circunscripción del sentido y se refieren a una única cuestión: ¿Cómo viene la palabra al deseo? ¿Cómo frustra el deseo a la palabra y a su vez fracasa él mismo en su intento de hablar? Justamente es esta nueva apertura; al conjunto del hablar humano, a lo que quiere decir el hombre deseante, lo que da derecho al psicoanálisis a participar en el gran debate sobre el lenguaje"⁸⁴

⁸⁴ Ricoeur P. Op cit. p. 9-10.

El problema que nosotros planteamos en el entendido de una complejidad en movimiento, se niega a cosificar objetos y hechos sociales. Reconoce en ellos la evidencia creativa, la búsqueda de sentidos cristalizados a pesar y en las instituciones, hechos abordables sólo en su particular lenguaje y sus particulares y múltiples significados. No aludimos a lógicas estandarizadas de mecánica aplicación, apostamos a la mediana escucha de un fenómeno que debe dar cuenta por sí sólo y en sí mismo. Miramos pues, las inconsistencias, los efectos, la profundidad evidente, los resultados desde el lente del médico apartado, distante y con las resonancias dentro, palpamos con cuidado los sentires, los dolores de las gentes que participan en una trama que también nosotros jugamos. La trama de lo social y los repartos de roles. Lugares asignados, lugares designados, lugares asumidos para la separación armónica.

DESEO Y GRUPO

Nuestro objeto de estudio se mueve en torno al deseo y la ilusión. Peculiar condición para el asunto de masas, es el hecho de que un sujeto en grupo, deposite y crea que en cada vínculo restablece en mucho su vínculo original. No obstante, no aspiramos a interpretar masas, sino más bien, otorgar relatividad a los grupos a partir de ellas, oponiéndonos a la separación tajante de lo individual y lo social, pues si bien partimos de una problemática de poder que se funda en la autoridad del padre para ir a lo grupal, no quisiéramos quedarnos sólo en un objeto que parece trascendente y único en la relación original; en este entendido, en lo grupal no sólo se destaca, la importancia de las figuras parentales, sino además la complicidad en las cargas con lo fraterno representado por los *iguales*. “Esta multiplicidad de máquinas deseantes⁸⁵ no está compuesta por sistemas estandarizados y ordenados, a los que se pueda disciplinar y jerarquizar en relación con un objetivo único. Se estratifica según los conjuntos sociales diferentes, según las clases de edades, sexos, fijaciones geográficas y profesionales, orígenes étnicos, prácticas eróticas, etc.”⁸⁶ El encuentro común, grupal, de masa, supone pues un carácter unívoco del deseo pero no su estandarización, a menos que a su naturaleza se oponga una forma estratégica totalizante, surgida de las formas de regulación social. Hablando del “Alma de Grupo” de Freud dice Kaës: “Así se inicia más allá de su heterogeneidad y su discontinuidad, una articulación fundamental entre formaciones intrapsíquicas y formaciones inter o transpsíquicas, articulación fundamental que supera las oposiciones clásicas, introducidas por la psicología y la sociología entre el individuo y el grupo”⁸⁷

Si bien el grupo signa su origen - de acuerdo con Freud- en el pacto denegativo e identificatorio que resulta de la complicidad por el asesinato del padre, o de las identificaciones de estructuras libidinales sobre una figura común e idealizada y desde

⁸⁵ Cuando dice máquinas deseantes, se refiere Guatari a los individuos que masivamente tienden al mismo y único fin, por ejemplo una revolución o un movimiento político que en sus ideales de liberación no sólo involucra sino que arrolla a todos, se lo propongan o no. Habla de máquinas deseantes contra máquinas de poder.

⁸⁶ Guatari F. Op cit P. 58.

⁸⁷ Kaës R. Op. Cit. p.50

luego, por la renuncia a las satisfacciones libidinales directas, donde el sujeto es sostenido narcisísticamente y además sostiene. Nuestra preocupación no escapa de las identificaciones posibilitadoras del grupo, se funda también en la sujeción, en el sometimiento por el lugar del ideal del yo, pero se inscribe en la red social de relaciones sujetas, en las que el sujeto busca y favorece la colocación sometida y sometedora de todos incluyéndose él.

Hablamos ahora de deseo, ilusión, sujeción, sometimiento masa y grupo. Hablamos entonces, del poder a partir de las relaciones tempranas reactualizadas en las *ficticias* experiencias de grupo, como lugar donde la enunciación individual, tiene alcance al entrar en conjunción con gestiones colectivas que hacen evidentes los choques de descos. "La enunciación individualizada es prisionera de las significaciones dominantes... uno se encuentra entonces prisionero de generalidades y de programas totalizantes (un abordaje social del deseo intenta)... no flanquear ante el impacto de esta máquina totalitaria."⁸⁸

Un camino como éste, en el que se pretende abordar la problemática del deseo, puede pensarse imposible para un profesionalista sin formación específica en el ámbito analítico, como es nuestro caso, sin embargo, nos atrevemos a hacerlo, argumentando que este terreno del deseo, no es exclusivo del analista formado, pues interesa a todos aquellos que como nosotros se hallan visto arrollados por las mecánicas de poder, como partícipes de prácticas sociales limitantes, en las que, o se administra, o se intercambia el placer y el goce por la frustración y el resentimiento.

El privilegio de poder mirar de otra manera, es de cualquier interesado inquieto que halla podido como nosotros, desplazarse hacia un "no lugar" en el que los saberes no sean más saberes exclusivos o alienantes. La voluntad de explorar el terreno, es de todo aquel que se apropie y asuma la preocupación de un análisis político, que despeje el terreno de las ilusiones sociales y de las formas de representación y enunciación, que repare ante el dogma de exclusividad analítica para la interpretación de las significaciones del deseo.

⁸⁸ Ibid. p 60 y 63

CAPITULO III

PRIMERA PARTE EL PERSONAJE

EL PERSONAJE DE LA PEDAGOGÍA

Con lo revisado hasta ahora podemos comenzar a pensar al personaje de la pedagogía. Intentaremos mirar en este apartado a un personaje, producto ciertamente del devenir histórico, pero además, a un personaje encarnado en seres que pueden ser vistos y analizados también como el efecto de una vasta relación de lucha y de poder. El personaje de la pedagogía ha sido dotado históricamente de las características que le permiten cumplir con la función estratégica social de educar. Lo que veremos ahora, es el cúmulo de propiedades intrínsecas del educador; veremos cómo el educador aparece en varios momentos históricos bajo diferentes nombres, pero siempre determinado por las mismas lógicas y como un ser imprescindible para las sociedades.

Sería ambicioso y casi imposible creer que en esta parte, se pudiera revisar profunda y detalladamente la historia universal de los educadores, así que lo que proponemos es algo aparentemente más simple. Se trata de hacer una revisión detallada, pero sólo de aquellas figuras que independientemente de la época, o la fecha en que data su aparición, pueden ser consideradas por nosotros como paradigmáticas, en tanto aportan rasgos trascendentes para la identidad y la construcción imaginaria de un personaje.

Para esto, reflexionaremos de entrada sobre la historia y sus diferentes planos de construcción. Trataremos de pensar, en esa extraña mezcla de ficción y realidad que se legitima después en el reconocimiento colectivo que se hace de algo a través de sus rasgos. Entonces, con base en los distintos planos narrativos que analizaremos: en primer lugar en este capítulo, revisaremos las particularidades de las figuras paradigmáticas del educador de hoy.

En segundo lugar, intentaremos problematizar la trascendencia mítica. El mito de Dionisio nos permitirá poder abordar, una a una, las características de un personaje que sintetiza las cualidades de otros que cobrarán forma en figuras más actuales.

Los distintos educadores de la historia y el propio Dionisio, se reactualizan en la figura de la pedagoga vista aquí como análoga a la monja. En el último momento de este apartado analizaremos a la figura actual de la pedagoga y su relación analógica directa con la monja.

LOS PLANOS HISTÓRICOS QUE HABLAN AL PERSONAJE

Lo que desde siempre conocemos en la escuela como historia, es un documento formalmente escrito al que se le atribuye belleza y se le debe respeto, es también una forma de discurso que narra hechos tan planos como sagrados, donde se destacan las discretas cualidades de un sin fin de personajes heroicos.

Veneramos vida y obra de nuestros héroes, gracias a la narración detallada de pasajes o hechos pasados y al rescate de los vestigios que nos proveen de una identidad respetable.

Esta forma de narración hecha expresamente con tal propósito, parece no buscar hacer pasar por verdad hechos humanamente inasibles, como sí sucede con otro tipo de historias a las que tempranamente accedemos, a veces incluso de forma inconsciente.

El cuento, la leyenda, la fábula o el mito, también nos anteceden como expresión especulativa de fenómenos difícilmente comprensibles, y cuya explicación construida no exige comprobación ni vestigio alguno. Son simplemente formas de expresión de lo fantástico en acontecimientos aleccionadores pasados.

Producto de estas dos formas de narración, resulta una más que se divulga a la luz de lo espontáneo, en la conversación cotidiana y natural; anécdotas, frases o sobreentendidos, expresan juicios que exponen la apreciación popular en el presente.

Nuestro lenguaje se nutre y recrea en formas constitutivas, presentes y pasadas de hechos reales o inventados, donde la relación narrativa indistinta, organiza significaciones colectivas aceptadas como verdaderas y que mucho tienen de míticas. Contrario a lo que puede esperarse, la esencia mítica que se conserva, no hace resultar en nuestro lenguaje a una forma como irreal. No es que sea mentira, sino que es ese carácter mítico, - tomado de todo aquel dato histórico carente de vestigio y comprobación- lo que lo dota de realidad, permitiéndole incorporar rasgos de propiedades pasadas y universales condensadas en formas humanas.

LA PEDAGOGA COMO UNA FORMA DEL SER

Al igual que otras representaciones de nuestros tiempos, la figura de la pedagoga, ha necesitado de largos siglos de historia para poder delinearse o también desdibujarse. Si bien en este apartado intentamos rastrear el proceso a través de los siglos, cabe también aclarar que no consideramos a éste, como una serie de pasajes o antecedentes que se tengan que ir sumando para rendir un resultado predeciblemente determinado. Buscamos un ataque al "sentido común"⁸⁹ que combata la construcción hegemónica, - en este caso- de la práctica

social de un grupo de profesionales que han adoptado como identidad, a la forma de la pedagoga, vista aquí como un medio de dominación social. Lo nuestro es también, “una lucha por el sentido que busca violentar los imaginarios colectivos, para el proceso de producción simbólica mediante el cual, una sociedad y una época se explican a sí mismas el funcionamiento del poder”⁹⁰

Concientes de las limitaciones que implica la búsqueda permanente de una interpretación científica del mundo, nos acercamos ahora a las diferentes formas de relato, para tratar de entender la manera en que es mirada una forma del “ser”, en este caso, la forma de la pedagoga, a la que consideramos una significación colectiva por cuanto puede reconocerse socialmente en ella. Significación colectiva y construcción hegemónica en tanto “consenso legitimador para una determinada forma de dominación social”⁹¹ que constituye, la forma en la que se totalizará, el proceso histórico de las individualidades de los personajes que han jugado el papel del educador, en una existencia generalizada y casi natural del “ser pedagogo”. El grupo de profesionistas sintetizados en una sola identidad gremial. La historia condensada en una sola imagen universal.

Nuestra investigación no se funda solamente en el principio sagrado de una historia formal y científica. Más que este género que narra hechos acabados y congruentemente separados que referirían una pretensión historiográfica, la preocupación apunta al desmantelamiento de la percepción que el mundo social y las propias pedagogas tienen de sí mismas, y que logran expresar en lo usual, lo informal y lo cotidiano, ignorando muchas veces su cabal significación. Los distintos planos narrativos son un recurso indispensable en una investigación social como ésta, gracias a que nos permiten destacar en el sentido integrado de un personaje, los rasgos diferenciadores de existencia histórica, así como sus incongruencias, problematizando los sentidos mágicos y sagrados que se le atribuyen, pero sobre todo, la narración como recurso de investigación, nos permite ubicar discontinuidades, espacios de vacíos propicios para el caos y la ambivalencia.

Lo que intentamos pues, es acceder más allá de lo que el texto muestra y lo que el sujeto expresa. Esto no quiere decir que intentemos alejarnos de la comprensión ontológica del pedagogo, más bien, estaríamos sugiriendo otro tipo de lectura para iguales y nuevos datos, gracias a los cuales, podríamos ver, que una forma, ni resulta por operaciones de adición histórica, ni se modifica por inercia progresista tampoco. Una forma se configura a través de los años como un medio de encubrimiento, de protección velada que va buscando envolver siempre el significado. Cada etapa un tul, cada era un ser, que como velo encubre al objeto que porta su verdad.

⁹⁰ Gruner, E. *Foucault: Una política de la interpretación*. UNAM Méx. 1992. P. 14.

⁹¹ *Ibidem*.

FIGURA, CUERPO Y FRAGMENTO

La figura de la pedagoga como forma humana real, por la ubicación en tiempo y espacio que puede reconocerse en ella, es el punto nodal de nuestra investigación, pero paralelo a esto, corre también algo que suponemos como “relación viviente”⁹² donde verdades y mitos, en tiempos y tipos de narración, no sólo borran fronteras, sino que se cristalizan en formas más amplias y complicadas. Es la figura sí, un cuerpo humano como “fragmento social”⁹³ en apariencia armónico que porta también sentidos ocultos. Un cuerpo portador material del orden y las significaciones sociales.

La intención apunta justamente ahí, a la deconstrucción de la vasta gama de vínculos que lo histórico y lo social establecen en una figura particular. Una figura no es una imagen, sino una condensación de símbolos no necesariamente congruentes, más bien dispares, absurdos, surreales, parecidos incluso a las manifestaciones oníricas. Sería absurdo suponer que una identidad profesional se reduce sólo a la imagen. Si a lo que aludimos es al plano subjetivo, la figura de la pedagoga obtiene su sentido no en la imagen, sino en la historia que la cuenta y la inserta en una trama desplegada en el vacío de la incongruencia. Pero la trama no es la narración, la trama hace referencia al *universo simbólico* donde se entrecruzan las diferentes formas legitimadoras de orden y dominación social.

Más allá del mundo físico, lo que pretendemos ver, es el modo de existencia imaginario de una forma del ser en el mundo social, entendiendo que; “lo histórico no crea solamente un tipo ontológico de orden... sino que este tipo es cada vez *materializado* por medio de otras formas cada una de las cuales representa una creación, un nuevo *eidos* de sociedad”⁹⁴ Si bien es cierto que con esta idea, Castoriadis estaría tratando de dar respuesta a la pregunta original de sus trabajos acerca de; ¿Qué mantiene unida a una sociedad y qué la hace funcionar como tal? o bien; ¿Qué es lo que hace nacer diferentes y nuevas formas de sociedad?. No podemos desperdiciar sus planteamientos por el hecho de estar hablando aquí, de una figura humana como organismo y no de una sociedad como organización, pues de acuerdo con él mismo, no tendríamos por que evitar considerarla una significación colectiva, siendo que organismo y organización son igualmente creaciones sociales.

Sociedades, individuos y cosas en el lenguaje para Castoriadis, son creaciones sociales. Cada cual en su nivel, incluyendo las leyes y el orden de lo lícito y lo ilícito, lo prohibido y lo permitido. Estado, interés, virtud, pecado o ciudadano, hombre, mujer o hijo, “son lo que son en virtud de las significaciones imaginarias que le hacen ser eso”⁹⁵ Así la pedagoga es lo que es por lo que se reconoce en ella, aunque no coincida con sus necesidades. Solo puede arribar a un reconocimiento como ser real, a través de una ley arbitraria institucional que la determina, gracias al sentido perpetuador que le otorga y que provee a su práctica de utilidad racional. Si bien la pedagoga rescata a su ser, por y a pesar

⁹² Hübner K. *La verdad del mito*. Editorial Siglo XXI. Méx. 1996.

⁹³ Se hace alusión al fragmento ambulante de la institución de nuestra sociedad, fragmentos complementarios, partes totales. En Castoriadis, C. *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. p. 68.

⁹⁴ *Ibid.* p. 73.

⁹⁵ *Ibid.* p. 68.

de los atributos que le dan, su identidad no depende enteramente de ello, sino más de la interpretación de quienes la miran.

Pero si como quiere Castoriadis: “Toda significación remite a un número indefinido de otras significaciones. Las significaciones no son distintas ni definidas... las significaciones no están tampoco ligadas por condiciones y razones necesarias y suficientes. La revisión abarca aquí una “casi equivalencia” o como una “casi pertinencia” opera esencialmente un *quid pro quo*, una “x está por una y”, que en los casos no triviales ese *quid pro quo* “arbitrario”, es decir instituido. Ese *quid pro quo* es el núcleo de lo que yo llamo relación signitativa. La relación entre el signo y aquello de lo el signo es signo, que está en el fundamento del lenguaje. Como todo el mundo sabe no hay ni podría haber razón necesaria y suficiente para que “perro” este por “canis” o para que “siete” tenga que ver con “Dios”, pero la relación de *quid pro quo* se extiende más allá del lenguaje propiamente dicho”⁹⁶

Es justo en ese más allá, donde K. Hübner distingue otro tipo de lenguaje... “se trata de númenes, de algo que no es nada más ser humano, ni nada más naturaleza, sino que se toma como algo que está por arriba de ambos, pues remite a la relación de la cual son derivados. Aquí todo lo viviente conoce su origen, su punto de referencia que le da sentido y su pérdida es comparable a la muerte. Por ello es también algo divino y sagrado. Fuera de ella no tiene existencia ni el ser humano ni la naturaleza, separados uno del otro parecen sombras, vacías y sin vida. En esa separación... lo “aórgico” esto es, lo “imperceptible”, “incomprensible” e “ilimitado” carente de toda unidad ordenada, que se alcanza sólo en su contacto con lo humano... lo divino se da allí donde se encuentra el ser humano “orgánico” organizador y lo “aórgico” yace “en medio de ambos” solamente cuando se experimenta su relación despierta la naturaleza de su puro ser objetivo como de un ensueño de muerte, como tocada por una varita mágica”⁹⁷

De lo que se trata aquí, es de poder reunir primero algunas de las figuras que en la historia y en el mito, han venido surgiendo como antecedente de la figura de la pedagoga, por cuanto han hecho y funcionado en lo social. Insistimos en que esto no quiere decir que la identidad del personaje esté sólo en el pasado, sino que más bien su integridad, parece originarse en algo distinto pero de cuya “sustancia” no puede librarse.

Se trata de rastrear la relación signitativa del *quid pro quo*, tratando de entender esas otras ancestrales significaciones que le permiten a la pedagoga, ser reconocida en lo social de una forma y no de otra. Lo que sigue a continuación es una revisión de esas otras figuras que han jugado el papel del personaje pedagógico que nos interesa identificar en diferentes épocas y lugares. Revisaremos primero, el plano reconocido históricamente como “real”. Los aportes de estos momentos, nos conducen a explorar los antecedentes más que por contenido o doctrinas, por imágenes de educadores universales que allí se describen y cuyos rasgos podrían no variar desde entonces hasta ahora.

⁹⁶ Ibid. p. 71-72.

⁹⁷ Hübner, K. Op cit. p. 19.

SEGUNDA PARTE

LAS FIGURAS DEL EDUCADOR EN LA HISTORIA

A) LA ANTIGÜEDAD

Siempre que se trate de hacer una revisión histórica de la educación, Grecia será sin duda el punto de partida obligado para todo buen historiador. Tal condición no es casual, sobre todo si se piensa que es en la cuna de la civilización, donde se fundan muchos de los sentidos y modelos sociales que siguen teniendo vigencia hasta hoy. Es el caso del pedagogo, cuyo origen y primera aparición es reconocida por los historiadores en Grecia como el sirviente cuidador de niños; no obstante, nosotros consideramos que en la configuración actual, persisten rasgos que se rescatan desde el mismo Egipto. No queremos decir con ello, que tal característica sea más importante que otra. Más bien, estaríamos entonces en la búsqueda de elementos que subyacen y no se reconocen en lo claro o lo abierto. Si persistimos en reconocer el origen en el esclavo que conduce a los niños a la paideia, estaríamos dejando sepultados elementos que desde atrás trazan hasta hoy, el sentido que conocemos y que difícilmente explicamos.

EL ESCRIBA EN EGIPTO O LA PALABRA DEL PODEROSO EN EL CUERPO DEL EDUCADOR

En el intento por rescatar de la historia los elementos que construyen la figura del “encargado” de educar, hemos encontrado que es la función del escriba y su posición social, la que funda la relación pedagógica que conocemos hasta hoy; una relación que se inaugura con la inseparabilidad dos términos; *obedecer y mandar*. Y es que no podemos hablar de la figura del escriba si no tomamos como referencia la figura del faraón, por la autorización que éste le delegaba para hablar y actuar en forma tal, que sirviera de ejemplo y enseñanza a los hijos de los pobres.

Las enseñanzas más antiguas (siglo XXVII a. C.) llenas siempre de preceptos morales, acordes desde entonces a las conveniencias sociales, muestran un modo de consejo dirigido de padre a hijo. Desde entonces, “hijo” es la palabra que indica al discípulo, sea éste carnal o no, la transmisión educativa se vive de generación en generación. Los autores de estas primeras enseñanzas son príncipes o escribas funcionarios, encargados de transmitir una educación memorística, repetitiva, transmitida autoritariamente de padre a hijo. Los expertos en el leer y escribir, son precisamente los escribas que solicitan al faraón les ordene hablar para dejar una enseñanza en los hijos. La educación para hablar, la obediencia y el valor de la educación en la formación de la personalidad, son el legado pedagógico de entonces, y el hablar bien es lo esencial en la verdadera enseñanza.

El origen de la palabra prestada, data en el hecho de la función misma del escriba, cuya obligación contraída por la orden del faraón para hablar, lo compromete a "Hablar bien", cosa que de inmediato se identifica con lo político, el gobierno y el poder. Poder del faraón, único que podrá juzgar y dictaminar el valor de un discurso, que bajo la forma de retórica, adquiere el sentido de la autoridad y el poder. La retórica del que "habla bien", constituye el instrumento principal de dos aspectos estrechamente vinculados; enseñar o educar y ejercer el poder de mando del político; del hombre del poder: el faraón. El que tiene entonces la posibilidad de enseñar, no es necesariamente el que posee el conocimiento, sino el que sabiendo leer y escribir, tiene el talento para hacer de la palabra, el instrumento de dominio ajeno que le ha sido delegado. La retórica es del escriba, pero el poder es del faraón. El lugar del escriba es sin duda, un lugar de alternancia con los grandes. Siendo el que lee y escribe en la casa del faraón, es dominado y domina por concesión. La palabra no sólo persuade, sino que porta la ley y en forma de letra, posibilita ser parte del poder.

Instruido por el rey, instruye a sus compañeros y guía a quien está sobre él. Su oficio "... consiste en dar ordenes así como ser enviado como mensajero que a menudo quiere decir transmitir órdenes, una función de evidente prestigio y autoridad (al escriba se le permite)... referir las cosas exactamente sin añadir ni olvidar nada, hablando el lenguaje de los grandes"⁹⁸

El principio de promoción social que hoy conocemos, quizá se fundó en la civilización del Nilo. La vida cómoda y ventajosa que el oficio garantizaba, hizo concebir al estudio como camino para vivir exento de necesidades, y sobre todo, como medio para acceder a las formas de la gente importante. No obstante, lo que llama la atención es el reconocimiento preferente del oficio que difícilmente ha vuelto a repetirse en la historia, gracias a que en él, no se emplea una fuerza o habilidad física especial. Esta condición posibilita que en la profesión, se reclute mayoritariamente a gente débil, igual que en el sacerdocio... "se escriba, que tu cuerpo pueda ser liso y que tus manos cansen pronto, no te quemes como la lámpara ya que tu físico es débil desde el momento en que no hay huesos de hombre en ti. Eres alto y esbelto; si cargaras pero para levantarlo te caería. Aplícate a ser escriba es una bella profesión adecuada a ti"⁹⁹ La sumisión es ciertamente una condición a la que están destinados los débiles, en este caso; débiles privilegiados por su alternancia con los grandes.

En la educación egipcia, el joven debe adecuarse a las costumbres de los privilegiados y prepararse para la subordinación, de la misma manera que el escriba asume y obedece las tareas que le encarga el faraón, así el hijo, "aspirará a ocupar el lugar del padre"¹⁰⁰ poniendo en práctica las enseñanzas con las que ha sido "amaestrado"¹⁰¹ incluso a los Alpes. Esta palabra nos da para más, si pensamos en el sentido del término visto como "amaestrado" nos remite a alguien vuelto maestro, luego de un trabajo de domesticación, un

⁹⁸ Alighiero, M. *Historia de la educación*, Tomo I. Editorial Siglo XXI Méx 1990 p. 34.

⁹⁹ Ibid. p.50.

¹⁰⁰ Ibid. p. 42.

¹⁰¹ Ibidem.

maestro que además “ama el estrado” en el que habrá de imponerse.

Habitar con los grandes o ser habitado por el discurso de la autoridad mayor, es una condición evidente cuando el escriba presta su cuerpo y su boca para que otro hable y se disimule en él. No es casual que el rasgo fundamental sea precisamente una condición de fragilidad, un cuerpo frágil para habitar con los grandes o u. cuerpo frágil para ser habitado por la mayor autoridad. Qué mejor oportunidad para el disimulo del poder, que una apariencia noble y débil, por cuya boca se exprese la palabra dominante. Cuánto de seductor puede tener este cuerpo cuya cercanía al Faraón, inspira a los otros para intentar ese mismo frustrado alcance. El escriba no aspira a ocupar el lugar del Faraón, pues éste es Dios en la tierra, pero si puede aspirar a emularlo en sus atributos terrenales. El Faraón se reproduce a través del escriba y lo legitima haciéndolo aparecer como padre para que el discípulo, como hijo, aspire al lugar del padre ideal también.

EL PEDAGOGO EN GRECIA O EL EXTRANJERO ESCLAVO EN PRISIÓN

Definido usualmente como la figura preponderante del educador, el pedagogo griego no adquiere un valor importante en su sociedad, es al igual que el escriba, una figura doblemente subsidiaria.

En lo que se difunde como historia de la sociedad griega, destaca un personaje multicitado como el origen de lo que es el educador actual. El pedagogo; esclavo cuidador de niños, aparece también en la mitología a través de Fénix, Patroclo y Quirón, todos ellos tienen la particularidad de ser homicidas consagrados o fallidos, obligados por ello a abandonar cada uno su lugar de origen y buscar cobijo en otro lado. El pedagogo es el encargado de darles las primeras enseñanzas a los niños y acompañarlos después a la escuela, una vez que ésta se instituye como transmisora formal del conocimiento.

Reconocido como heredero histórico de los personajes homéricos, el pedagogo acompañante y también maestro privado, era un forastero esclavizado en una ciudad ajena a sí mismo, y destinado a habitar, aunque en un rango muy inferior, la casa de los grandes, donde había que soportar toda clase de humillaciones y golpes que le proferían sus mismos discípulos.

En general... “el oficio de los enseñantes era el oficio de los que habían caído en desgracia... esta *techne* intelectual tocaba en general no a los hombres del demos, nacidos en una familia donde tradicionalmente se ejercía aquel oficio “desde siempre”, sino a los grupos cultos que precisamente la desventura los había hecho descender en la escala social”¹⁰² Fue el caso no sólo de los personajes mitológicos, sino además, el de muchos prisioneros o perseguidos políticos sobrevivientes, obligados a enseñar para huir del castigo. Como los oficios desempeñados por motivos de lucro, eran considerados deshonestos; ser esclavo y profesionalizarse en la enseñanza para recibir un pago, no dejaba

¹⁰² Alighiero, M. Op. cit. p.96.

de ser servil, así que la instrucción profesional pagada, era considerada algo doblemente indigno.

Hasta antes de esta revisión, el pasado del pedagogo se había ubicado en un solo punto; el esclavo griego de origen sencillo y noble. Vemos ahora que este carácter de origen divino, inviste una cualidad homicida, que de saberse conscientemente llenaría de horror a cualquiera.

Si en el escriba egipcio destaca la función reproductora de la palabra y autoridad del que posee el poder, y en ello le va la anulación de sí mismo. En Grecia, el pedagogo carga con un sentido mucho más complejo; el carácter homicida y el despliegue de su vida como extranjero y preso a la vez. ¿Por qué la historia de la pedagogía toma precisamente de aquí, la figura fundante, sin destacar nunca las características que ahora hemos citado?

EL MAESTRO EN ROMA O EL ESTIGMATIZADO GLORIOSO

Probablemente y según la historia, el desarrollo del pedagogo se sucedió en Roma donde el esclavo maestro de niños, pasó de ser maestro de diversas familias, a ser maestro de una escuela propia. Sin embargo esto no les concedió precisamente un reconocimiento especial, pues si bien, el maestro tenía una escuela, no tenía por ello la licencia de la enseñanza abierta. La educación desde Roma se convierte para el maestro, en oficio lejos de toda gloria, ya que la enseñanza de las disciplinas bellas no les correspondían a ellos, sino a los libertos griegos de nacimiento.

Roma recibe una cultura de importación llevada a sus tierras por embajadores o prisioneros traídos de Grecia, luego de que ésta fuera conquistada por los ejércitos romanos. La educación en Roma como en Grecia, es ejercida por esclavos extranjeros, pero además por ciudadanos romanos también, hecho que origina la distinción profesional de *latinos* y griegos, pero además :a distinción de aquellos que se dedican a las actividades literarias y los que se dedican a las actividades artísticas.

El maestro romano personificado por el poeta que recibía la inspiración de los dioses, era depositario del auténtico saber, su función no es específicamente la de educador, sino la de productor de arte. Se distingue por nacimiento de los forasteros, quienes si tienen la consigna de instruir. Son los extranjeros los que fundan una profesión estigmatizada por el desprecio que nace del lugar ajeno del que provienen, y desde donde se les conoce como "domador". Testimonio de ello es un fragmento de una conversación retórica del siglo II d. c., "Aquella profesión era tan aburrida que se consideraba el hombre más misero; pero que reflexionando más a fondo y parangonando su suerte... se le había revelado la magnificencia de la actividad emprendida... Dios mío es algo propio de emperador o de rey sentarse en cátedra enseñando las buenas costumbres y el estudio de las sagradas letras! ...de la condición más miserable a una condición de rey"¹⁰³

¹⁰³ Ibid. p. 149.

En el año seis a. C., luego de una carnicería, fueron expulsados de Roma, todos los forasteros; parte de los esclavos en servicio fueron puestos en venta, excluyendo de la exclusión a médicos y profesores. A estos dos grupos, no sólo no se les expulsa, sino que además, se les otorga la ciudadanía, perpetuando en el acto, la condición forastera de un gremio. Este lugar marca un espacio social diferente, una particular mirada que hace del que practica la enseñanza, una práctica hecha por un personaje indispensable. No importa el valor estimativo que se le adjudique, pese a su menosprecio, el maestro es también imprescindible para el orden de las funciones sociales. La calidad de esclavo, extranjero e indecoroso que condensa su forma menospreciada, no anula la cualidad central del lugar que sostiene. Este momento evidencia el derivado natural del estigma, pero paralelamente como reacción, la necesidad de apropiarse los privilegios del Otro: "de la condición más miserable a la condición de rey".

Es en este momento, donde puede ubicarse el pase en las representaciones del oficio de la práctica educativa como actividad despreciable, a una actividad magnanimizada; la pregunta es ahora, si algo para ser dignificado tendrá que pasar siempre al extremo más alto y lejano. ¿No bastaría con ser reconocido como un profesional y ya? ¿Porqué aspirar necesariamente a la condición del rey?

EL MONJE EN EL MEDIEVO O EL EDUCADOR DISFRAZADO

El título de este apartado no puede ser como los anteriores que hacen referencia al personaje y además al territorio. Esta vez lo que puede nombrarse es el personaje y la época. Es curioso que ahora, el personaje se generaliza en todos los terrenos que son limitables sólo por época, este personaje trasciende al mundo entero y se localiza en todo el occidente, con el surgimiento de la tradición bíblico evangélica. Es el siglo VI - en pleno medievo- el que servirá de marco para observar la decadencia del incipiente Estado fundado en Roma frente a la emergencia de poder eclesiástico.

Bajo la prioridad de difundir las enseñanzas de Cristo, la Iglesia reorganiza la cultura y establece con su dogma principios inamovibles que padecemos aún hoy.

Como ya hemos venido viendo hasta aquí, las prácticas que anteceden y que son reconocidas como pedagógicas desde antaño, son prácticas que garantizan cierta cercanía con los grandes y la gente del poder.

En realidad lo que nos interesa mostrar de esta forma eclesiástica medieval, son prácticamente dos cosas: la primera es el surgimiento del sacerdote como predicador de la palabra divina y su reconocimiento social, en tanto transmisor y antecesor de la función del maestro actual. La segunda, se refiere a la relación pedagógica que se establece gracias a esta forma de participar y a este medio para llevar en aras del evangelio, la educación difundida como palabra de Cristo. De estos dos puntos lo importante es que en este modelo de cosas, emerge una contradicción que organiza y funda la relación pedagógica que

conocemos hasta hoy.

En la edad media, la contradicción de los consejos amorosos y los principios y costumbres sádicas de la práctica religiosa, aportan dos elementos que no pueden dejar de tomarse del episodio:

- 1.- El origen religioso de la práctica docente reconocida mundialmente como tal y;
- 2.- El sadismo pedagógico que aún conserva.

Si bien los golpes no son un elemento nuevo para la educación medieval, sí constituye ésta, una forma paradigmática para tratar de entender la relación del docente y su contexto.

El aspirante de aquella época a sacerdote (maestro-docente), trae consigo ya la carga histórica de la desgracia del esclavo antecesor, al que incluso sus discípulos habían golpeado. En esta etapa, como en la mitología griega, el aspirante aparece como víctima sacrificable. Por decisión de los padres es llevado ante las musas como el Dionisio precursor que veremos más adelante. Un niño, - independientemente de su condición social - es llevado por sus padres al monasterio para que se forme entre delegados divinos y alcance la vida de honra que éstos tanto soñaron. Los niños son orillados a renunciar al matrimonio y a la vida mundana, su vida transcurre entre sacrificio y silencio. Ayunos prolongados y golpes los harán corregir sus errores con humildad, pero sobre todo, superar su fragilidad. Fragilidad humana, fragilidad mundana frente al creador. Igual que la mujer, el niño es un ser imperfecto, incapacitado para aprender. Hombre es palabra que deriva de virtud, mujer de mulier, mollitie, fragilidad. Por lo que el niño, deberá con los años y con el maltrato, superar su semejanza con la mujer, hasta merecer ocupar el lugar al lado del hombre o el lugar del hombre.

Esta moral, aunque parece alejada del cristianismo, es totalmente congruente con él. Lo que en ella se juega, no es tanto el reconocimiento de los méritos que acerquen al hombre, a la perfección de una vida casta y pura como la del gran creador, sino el castigo y la desaprobación de toda manifestación ruidosa o humana. Es la salvación como horizonte.

La profesión religiosa a la que en un principio sólo podían aspirar los hombres, convirtió a miles de niños en monjes de diferentes órdenes. La in-feliz vida de esclavitud, se convirtió de nombre en un reino donde el rigor tradicional, no sólo legitimó el trato a golpes de maestros a discípulos, sino que originó una nueva forma en el trato, la del "autocastigo" por la imperfección.

La autoconmiseración funda la forma en que más tarde los maestros serán mirados por otros. "Que enseñen a los niños los que no pueden hacer otra cosa mejor, diligentes en el trabajo, de mente un poco atrasada, cerebro húmedo, ingenio sin alas, sangre gélida, cuerpo tolerante para las fatigas, ánimo que desprecia la gloria y desea pequeñas ganancias, no amante del esfuerzo... aquellos que les gusta anñarse, que se avergüenzan de estar en medio de los hombres, que les molesta vivir entre coetáneos, a quienes les gusta mandar a menores, tener siempre a quien aterrorizar, atormentar, afligir, ser odiados con tal de ser temidos... enseñan mejor a los niños los que son similares a ellos"¹⁰⁴. Más adelante retomaremos este impactante testimonio como prueba de la crudeza que subyace a la veneración del maestro de nuestra era, por ahora, podemos ir pensando al poder eclesiástico como el primero que marcha de la mano con la práctica de expansión y el dominio de los imperios mercantes a territorios hasta entonces desconocidos; su principio pedagógico ata a la perfección con la palabra evangelizadora. Es una nueva forma de difundir la palabra de Cristo conquistando territorios y dominando *habitantes*. ¿Qué se disimula en la humildad que pregonan las sotanas evangelizadoras?

LA MUJER EN LA ESCUELA NUEVA O LA MATERNAL GERTRUDIS

Si bien los revolucionarios compromisos de la ilustración en el siglo XVIII, tendían a la integración de las ciencias, las artes y los oficios como compromiso cultural, la realidad social por su parte, luego de la revolución industrial, determina el cambio en la moral, en los procesos, las ideas y las formas de instrucción derivadas de la división social del trabajo.

Dos posiciones se resumen con los intelectuales enciclopedistas por un lado, y los políticos por otro. Lo importante es el surgimiento de la escuela laica como efecto de la participación social intelectualizada y el rumbo político que determina el Estado.

Rousseau aparece entonces con un nuevo elemento organizador. En una incipiente sociedad industrial, la naturaleza cobra su importancia en el desarrollo del niño. El sueño enciclopedista de progreso, igualdad y perfectibilidad, sólo es posible a través del niño y mediante acción natural.

El momento antecede a una vieja discusión en torno a lo pertinente que puede resultar o no, el hacer llegar la educación al pueblo, sin tener que quitar por ello, privilegios a clases favorecidas por tradición. Surge en la misma dirección de Rousseau y con el mismo tono sentimental que parece marcar el tiempo de la escuela nueva; un filantrópico personaje; Pestalozzi en un nuevo intento por unir lo que Rousseau había separado; hombre natural y realidad histórica, propone una nueva bina no menos opuesta ni menos contrastante. En un espíritu "de benevolencia y firmeza," introduce para siempre la sustitución de lo masculino por lo femenino y de la naturaleza por la madre.

¹⁰⁴ La reflexión es tomada del Tomo I, Alighiero, M. Op. cit. p.276. Se refiere a una visión social que se hace del maestro en el humanismo cuando existen ya los maestros libres, laicos y las universidades.

“Nuestro gran objetivo el desarrollo del alma infantil y nuestro gran medio la acción de la madre... las pasiones deben dominarse con los principios y nuestros deseos regularse con la razón... pero hay una fuerza todavía más poderosa la del amor materno... mediante la educación el hombre debe hacerse útil a la sociedad, incluso en las condiciones más modestas de vida... haciendo que los hombres lleguen a ser solamente lo que deben ser, necesariamente según su lugar”¹⁰⁵

Con su benévola postura, Pestalozzi rechaza toda forma de sadismo. Sin embargo, reconoce la existencia de instintos animales domables a través de “una fuerza todavía más poderosa”. La educación, según esto, es para malos que aspiren a ser buenos. Su sentimentalismo afectivo supone la consideración del niño como clase inferior, en un contexto donde la preocupación es acerca de la conveniencia de hacer llegar la educación a los marginados, la propuesta es que los marginados se eduquen por marginados; por seres de condición similar; frágiles e inferiores, perfectibles. Animales civilizados.

El pensamiento de Pestalozzi se resume en su obra ¿Cómo educa Gertrudis a sus hijos? y es de ella precisamente, quien habiendo existido o no, supone como cualidad mayor la bondad y la firmeza. Paradoja actual, sintetizadora histórica. Gertrudis es esa buena que disimula la firmeza. A ella se suman, los aportes utópicos registrados en los últimos dos siglos. Aquí encuentran sentido todos aquellos sueños socialistas que buscaban hacer llegar al obrero y al campesino al lugar más alto en el escalafón social. Ya no es Dios el que dicta el orden del mundo, sino la naturaleza que incluye en su orden a lo femenino. El valor central de la naturaleza es la cualidad femenina de la reproducción.

El dato relevante en esta época, es la incorporación de la mujer a la actividad de dominación de los instintos. Históricamente el personaje de la pedagogía se inviste de lo femenino, la figura del educador no es más una figura masculina sino femenina. El ser pedagogo se hace pedagoga. Una mujer que ejerce la acción viril significa el proceso de la secularización de la vida. La incorporación de la mujer al orden productivo, no se da en el orden de los bienes materiales, sino en el de las ideas, pero no en ideas propias de la mujer, sino en la reproducción de éstas a la usanza del escriba, transmitiendo y reproduciendo las ideas y las iniciativas de otro.

Si ya el monje sintetizaba todos los atributos de los educadores de la antigüedad clásica, la mujer en este momento condensa muchos de los sentidos que hemos venido señalando. Y si bien desde Roma ya su lugar es imprescindible, las particularidades de anulación, extranjería, prisión, aspiración y sacrificio le son indispensables. Para este momento, la pedagoga es indispensable en la educación del hombre, pero la historia que le antecede, es indispensable de su formación (de) formadora. ¿Por qué a la mujer?

¹⁰⁵ Alighiero, M., Op. cit. Tomo II P. p. 410-412-416-418. A propósito del pensamiento de Pestalozzi.

B) EL MITO

Una vez revisadas las figuras históricas del personaje de la educación recurriremos a la lectura del mito de Dionisio. Aclarando que hemos elegido este personaje por que esperamos rescatar con él, el sentido numinoso como cualidad indisoluble entre lo ideal y lo material que prevalece en una figura sin tener que tener que ser necesariamente simbólica o humana, el sentido numinoso es la sustancia de orden sagrado que por lo divino introduce el carácter de sentido y significado de las cosas, los personajes y los acontecimientos, el carácter numinoso es configurador de una tal identidad, no estrictamente divina ni puramente humana pues el hombre es lo que configura a partir de él mismo. Utilizamos la figura de Dionisio como representación del educador por cuantas características pueden reconocerse en él.

LA REFIGURACIÓN MÍTICA COMO IMAGEN REFERENCIAL

Lo que de la historia griega puede rescatarse, no será nunca más o menos importante que lo que su mitología aporta. Para trabajar en este segundo momento, hemos de traer la figura mítica de Dionisio como hilo conductor e instrumento para rescatar, todo aquello que hemos venido citando en los personajes históricos pasados. Contrario a lo que pueda juzgarse respecto a una franca cualidad filosófica o religiosa, lo que pretendemos, es abordar con el mito, esa cualidad imaginaria de un personaje que condensa lo incongruente, - hecho que sólo puede ser posible en el sueño, en el delirio o en esto que nos ocupa -. Es el mito, además, “porque los comportamientos concretos de los hombres, y precisamente el comportamiento histórico, repiten tímidamente, y con mayor o menor acierto, los decorados y las situaciones dramáticas de los grandes mitos... volver a la prelación epistemológica del mito, es al mismo tiempo, orientar la curva del tiempo humano en el sentido de una recurrencia o vuelta atrás, y sobre todo, es hacer brotar la historia del centro mismo de las estructuras del hombre, colocar la historia *en* el hombre y no a la inversa”¹⁰⁶ Así, la revisión de este mito nos sugiere modos de explicar en el presente, el imaginario que impera en los rasgos ocultos del educador.

Cuando entendemos que lo vivo y lo animado no tiene que ser persona, cuando desde la perspectiva de Hübner entendemos a. “lo psíquico como el escenario y lugar de influencia numinosa”¹⁰⁷ reconocemos la presencia supratemporal de sitios y seres ideales y materiales como sustancia indisoluble. Forzando un poco las cosas a esta misma referencia de Hübner, Castoriadis desde otro lugar referiría el magma de las significaciones.

¹⁰⁶ Durand G. De la mitocrítica al mitoanálisis Figuras míticas y aspectos de la obra, P. 12.

¹⁰⁷ Hübner, K. Op. cit. p. 113.

DIONISIO

La historia de Dionisio en la mitología, transcurre entre la muerte y la resurrección, año con año nace en forma de serpiente, se transforma en león y es devorado como toro. Dionisio comenzó como un prototipo de rey sagrado, al que la diosa mataba y la sacerdotisa devoraba. Su aspecto es el Dios de la vid, niño cornudo con corona de serpientes.

La guía de la fábula mítica de Dionisio consiste en su paso por el mundo difundiendo el culto a la viña, promoviendo con su seducción embriagadora, el terror por la pérdida de la razón y el embrutecimiento. Logra la sustitución de todas las bebidas alcohólicas por su vino. Según el mito, la hiedra como la vid, tienen cinco puntas que representan la mano creadora de la diosa tierra.

Dionisio, hijo de Zeus y de alguna de las tantas ninfas o mujeres mortales con las que su padre enamoradizo yació, nace prematuro; seismesino, es cocido a la pierna de Zeus de la que nacerá tres meses después y por ello será conocido como nacido dos veces. Poco tiempo después, los titanes se apoderan de él y lo desmenuzan. Es salvado y reconstruido por su abuela Rea, gracias a la cual, es llevado con una familia para que ésta lo proteja, vistiéndolo de niña y criándolo en las habitaciones de las mujeres. Entrado en la pubertad, es transformado en chivo nuevamente por su abuela y regalado a las ninfas para que cuiden de él. En la edad viril es reconocido como hijo de Zeus, a pesar del afeminamiento que había resultado de su educación. Dionisio enloquece y marcha, sostiene una lucha contra los titanes por restablecer el poder del rey, hecho que lo lleva a cometer asesinatos de los que más tarde su abuela Rea, también lo purificará. Su ejército es capturado, pero gracias a su fuerza libertaria, logra escapar sumergiéndose en el mar.

Reaparece en forma de mujer y se transforma sucesivamente en león, toro y pantera. Valiéndose de su femenina apariencia, organiza orgías, y recorre así las islas del Egeo, difundiendo la alegría seductora y el terror por la pérdida del orden y las diferencias jerárquicas y sexuales en medio del escándalo festivo. "Dionisio encarna la violencia más abominable, cabe juzgarlo sorprendente e incluso escandaloso, tanto un objeto de veneración como de terror"¹⁰⁸

Habiendo establecido su culto por el mundo, sube al cielo y se sienta a la derecha de Zeus como uno de los doce grandes. Dionisio nunca dejó de ser un semidiós, ostentó siempre su rango divino, repudió su carácter matriarcal, prefiriendo el ritual del renacimiento de la pierna de Zeus y difundiendo el culto de la mano creadora; de la diosa tierra; su abuela Rea.

En Dionisio son varias las diferencias que se borran, comenzando por su bisexualidad, el carácter de Dionisio es siempre doble, su divinidad va acompañada de una secreta humanidad y su civilizada inteligencia de un instinto animal, entre Dionisio y Dios hay una mezcla confundida

¹⁰⁸ Girar. R. Op. cit. p.141

INTERPRETACIÓN MÍTICA

Si bien basta una rápida hojeada para poder descubrir la multiplicidad de sentidos que se desprenden de un relato, su análisis e interpretación exigen un trabajo mucho más complejo y detallado. Podríamos ir destacando por ahora, que los procesos simbólicos que aquí se juegan, justifican una continuidad en los atributos que del pedagogo podemos destacar. Desde que intentábamos plantear el problema, prestando oídos al debate actual de la pedagogía, parecía escucharse ya, el reclamo de la tragedia acaecida a partir del despojamiento de un lugar en el saber, pretendíamos dibujar con ello, una cierta noción de extranjería que tomábamos de la existencia de la pedagogía en la encrucijada de saberes científicos. La imposibilidad de definir por lo claro una identidad, suponía la existencia de una banda cerrada, cíclica, de la que era difícil encontrar su origen o su comienzo. El mito aporta la paradoja del extranjero esclavizado y también prisionero, siendo así, la trama Dionisiaca justifica también, la narración de la trama de colocación teatral, en la que el personaje protagónico, es echado fuera del escenario, para vivir eternamente en la disputa de su propio deseo y la negación del papel central.

Lo nuevo ahora, que de éste aporte podemos rescatar, está en el juego de lo femenino y lo masculino. Un hombre criado entre mujeres, disfrazado de niña. Un hombre que niega su origen matriarcal, hijo de un Dios y de una madre ausente, proclama como hombre con apariencia de mujer, el culto a la función de la madre creadora: su deseo de evitar la muerte, justifica su renacer al formar(se) en otros, transformándose a sí mismo, reencarna siempre como figura poderosa; en animal fuerte y combativo, (serpiente, león, toro, pantera) pero tal fortaleza, no puede merecer compartir la silla; el lugar con los grandes, es necesario tal vez, padecer como “chivo”, la sufrida vida de una mujer, dispuesta a compartir alegría, pero también, dispuesta a infundir el terror. La imagen numénica del Dionisio, representa la función femenina a través de una representación masculina y viceversa. Esta es la banda que no encuentra ni principio ni fin. La indiferenciación de lo sexual en el plano de las identidades sociales. Lo uno que elige en lo alterno, la tragedia de volver a lo mismo.

“El desplazamiento de un dionisiaco todavía muy suspicaz respecto al sexo femenino es inseparable de un tema que desempeña un papel de primer plano... el de la diferencia sexual perdida. Entre los efectos de la crisis de sacrificio central, es, como se ha visto, una cierta feminización de los hombres así como una cierta virilización de las mujeres. La idea de que los hombres se comportan como mujeres y las mujeres como hombres es sustituida en suma por la idea de que el inquietante trastorno dionisiaco es casi exclusivamente cosa de mujeres. La desaparición de la diferencia sexual, así como las restantes diferencias, por otra parte, es un fenómeno recíproco y, como siempre, la significación mítica es engendrada a expensas de la reciprocidad. Las diferencias perdidas en la crisis son el objeto de una redistribución mítica. Los elementos míticos se reorganizan bajo una forma no simétrica y, en especial, bajo la forma reconfortante para la dignidad y la autoridad masculinas de un cuasi monopolio femenino sobre el vértigo dionisiaco... De igual manera que el animal y el niño, pero en menor grado, la mujer a causa de su debilidad

y de su relativa marginalidad puede desempeñar un papel de sacrificio. Este es el motivo de que pueda ser objeto de una sacralización parcial, a la vez desafiada y rechazada, despreciada e instalada en un pedestal”¹⁰⁹

La revisión histórica desarrollada hasta aquí, se subordina ahora a la estructura mítica como narración de una historia sagrada, que nos puede llevar a entender, el lugar que ocupa en nuestra cultura, un ser borroso de actitud imperial: La pedagoga. La lógica de esta particular exposición, aunque si bien no puede escapar a momentos históricos, obedece más bien a figuras construidas por particularidades históricas y sociales. Ciertamente la antigüedad clásica constituye una etapa fundante, pero no es el acontecimiento en sí, lo que tomamos, sino más bien, la figura del Dionisio. “Ser numinoso”, individuo con importancia universal, representante de individualidad material e ideal, el Dionisio condensado en forma humana. ... “El nombre de un dios, aunque designa a un individuo puede entonces cumplir la misma función que un concepto general o poseer las características de una especie al abarcar una variedad de manifestaciones individuales y consentir su ordenación. En este sentido en el mito se confunden individualidad y generalidad tanto como materialidad e idealidad.”¹¹⁰ Hemos elegido la figura de Dionisio, primero porque es uno de los grandes educadores homéricos que anteceden el surgimiento del pedagogo, en la narrada como historia real griega, y después, porque aunque no hay una sola característica del mito y el culto del Dionisio a la que no se le pueda encontrar numerosas correspondientes en las sociedades primitivas, ésta nos permite construir una relación de continuidad entre los atributos de la genealogía de las figuras que representan diferentes momentos del pensamiento social, es decir; momentos históricos diferentes, reproduciendo un mismo ser ontológico; un mismo sentido de identidad.

C) LO ACTUAL

El tercer momento y último en la exposición de este capítulo, corresponde al mundo justo y moderno, donde la figura del docente se erige por su aparente trascendencia social. En nuestra época actual, la democratización del saber a través de la educación, promete el progreso de los pueblos y la promoción social del educador.

La infancia es la justificación eterna del educar, y la mujer es actualmente la portadora de tan noble fin. En la actualidad se promueve el reconocimiento profesional de mujeres profesionistas que desde la pedagogía funcionan como reproductoras biológicas.

En tercer lugar veremos cómo el nuevo orden, promueve la posibilidad de la trascendencia de lo femenino en el universo de la reproducción social. Con el abordaje de la actualidad podremos ir trazando la mayor ambición de este trabajo que consiste en lograr armar una analogía equiparando las condiciones de una imagen y la vida monacal con las condiciones del personaje de la pedagogía y su práctica. Iniciemos revisando:

¹⁰⁹ Girard, R. p. 149

¹¹⁰ Ibid. p.108.

LA MONJA O DIONISIO EN EL ASFALTO

Hasta aquí hemos venido entendiendo por símbolo, al signo, a la grafía que sustituye al objeto real, es decir, a lo que aparece a nuestros ojos por lo que no está presente. Si bien la historia registra el pase del monje en el monasterio o a Gertrudis en la escuela nueva, cómo explicar que ahora lo que aparece no es ni el escriba, ni el pedagogo ni el maestro ni el monje ni Gertrudis. ¿Qué aparece en su lugar? La forma de encontrar lo aparecido está en la exploración del campo mismo.

No son los elementos adicionados, sino la lógica del campo en que se inscribe el personaje, lo que nos permite suponer que quien llena ese vacío, tendría que ser alguien incondicional con el poder, que pendiera directamente de él, que tuviera una cualidad maternal que le permitiera *crear* infantes que no necesariamente fueran propios, que pudiera ser hombre, pero sobre todo mujer, que pudiera ser libre, pero incondicional y cuyo precio más alto debiera ser, representar la anulación de la sexualidad.

La monja nos sirve como representante actual del educador moderno, por que bajo su hábito disimula el poder que ejecuta en una aparente práctica benévola, asistencial, instructora y de cuidado. La hospitalidad y el amor que prodiga mediante la palabra divina, afianza el sometimiento de quienes asiste. Ella representa la inspiración divina que seduce con las caricias, el acto amoroso representa la renuncia a sí misma, y su entrega incondicional y absoluta a los demás. De maternidad vedada, pero de vocación sublime y sublimada, la monja como elegida, es imagen de la libertad atada, con un atuendo blanco como la paloma liberadora de Freire. Nos es útil también, por su matrimonio indisoluble con Dios, con el opresor benévolo y único, capaz de sostener su voluntad de abandono ante los mandatos de otro. En ella se personifica la constante aspiración al lugar del rey que habrá de dictar el castigo por su imperfección. La monja como ser- vil, servil, sirviente, que sirve, que le sirve, la por-Dios-era, esclavizada en la casa del poderoso. Tal vez sea aquí, donde encontremos la razón del por qué la historiografía en el período clásico, rescata como origen del instructor, a un sirviente, a un ser vil. No sin temor, citamos una condición mítica de los conventos en el siglo XVIII, donde el relato popular habla del hallazgo de embriones o fetos sepultados en las paredes del convento como hecho que muestra un carácter homicida acallado. Una sotana monacal puede ocultar también el sexo en su diferencia esencial; la genitalidad: monjes y monjas visten igual, ocultan lo mismo, ¿Qué le queda al personaje para subsistir en un encierro, que hacerse oír por la estatura de quien habla a través de ella? Un hablar silencioso, sin energía, un hablar simple y suave, como sus pasos en una celda.

Todo parece indicar que la incorporación de la mujer a la vida productiva moderna, lejos de representar una acción de superación marginal, representa en la lógica del convento, una exclusión privilegiada que no ha podido, a pesar de los siglos, salvar la constante del alto precio de su anulación total, donde lo que priva es la in-feliz condición de someterse a la ley y disfrutar la su-misión. Tal vez sea esta condición original, la que justifique su desempeño como reproductora, en tanto es la única natural voluntaria a

sacrificar su deseo en beneficio de otros. La vida de las monjas es una vida sacrificada, marcada por la renuncia voluntariamente impuesta. A una monja no le pertenece nada, ni siquiera el recuerdo de lo fue, más allá, ni el mismo nombre. Su entrada al convento como única salida, exige un ritual de matrimonio y mutilación. El corte de cabello, simboliza tal vez, la separación en tiempo con su historia particular. Al convento no puede llevarse nada que la distinga de otros; su existencia se uniforma, no importan ya acontecimientos pasados. Lo trascendente está adelante, en la vida de entrega y limitación, el límite es pues, una condición inseparable, tan rígida como la propia puerta de entrada.

La monja es el personaje que para existir, tiene que pasar por lo que el Dionisio vivió. La monja vive en su renuncia, la vocación de la “redención” que la coloca en el lugar de los diferentes, su existencia es una vocación, no la vida de los hombres comunes. La monja es también, “el hijo del dios”, Cristo entre hombres, el sacrificable para la salvación. Dionisio como la monja, muere y renace redimiéndose a sí mismo y purificando a los otros. Con su natural ambigua imagen y el incesante deseo es acceder al lugar de Dios; hecho imposible pues sólo, según el relato mítico, sólo se puede llegar a sentarse al lado de él, lo que no impide un encuentro con lo absoluto.

Con la escuela nueva, la educación formalmente escolarizada permite la indistinción de dos campos; el de la escuela y el de la casa. Es la mujer, la que lleva la institución a casa, y es ella también, la que lleva la casa a la institución, por lo que; institución y casa son terrenos indistintos administrados públicamente. No obstante, aunque esta condición parezca fundarse en la incorporación de la mujer a los jardines de niños, el origen es aun más lejano y data del monasterio, nos atrevemos aquí a reconocer al monasterio como la primera institución que sustituye a la familia. Si además de esto, nosotros destacamos ahora un rasgo repetidamente mencionado en la pedagogía como propio y que es precisamente lo ambiguo, pensaríamos que para hablar de una indistinción de género que va del monje a Gertrudis, y que se hace evidente en el mito de Dionisio, cuando como hombre es criado entre mujeres. La imagen capaz de expresar esta ambigüedad indistinta, es la de la túnica que encubre la diferencia sexual, pero como además, no pretendemos hacer de lado la dádiva de poder que el educador recibe, y como a lo que pretendemos arribar es al desmantelamiento de una forma subjetiva, de una subjetividad colectiva que porta el encierro, suponemos entonces, que la construcción que resulta en esa intersección narrativa entre la antigüedad, el mito y lo actual, es la monja. La monja simboliza como signo a la pedagoga en la era moderna.

Lo que queremos decir con esto, es; que si revisamos en la historia, los centros de vivienda y de instrucción en un momento clave, también fueron lo mismo. El monasterio y el monje fundieron la función de la instrucción, la enseñanza y la buena crianza en favor de la palabra divina.

Este personaje histórico de la monja, si bien pertenece al campo místico y religioso, refleja como un espejo del orden de la cultura, el rostro de los procesos humanos a los que hemos hecho referencia. No se trata de equiparar mecánicamente a la figura de la pedagoga con el personaje de la monja, se trata de identificar los elementos de identidad que los hacen

semejantes en un mismo universo simbólico de significaciones sociales, aun y cuando se desplieguen en terrenos distintos. En este sentido, el personaje de la monja es sólo un símbolo que pone en evidencia, el signo del que hace patente la pedagoga. No es la identidad de la profesión con el significante que lo evoca lo que hace al ser social de la pedagoga, sino el rostro en el que no se halla, el rostro de su propio engaño donde se oculta y juega su contrasentido: (de) formar formando, reproducir la autoridad educando. Es una forma indefinida de condición subyugada, cuyas cualidades estéticas, están siempre disimuladas por el poder que representa. Su mayor virtud está en la licencia de crear y transformar a la descendencia social. Su gran don, es otorgado por la convivencia y la representación que tiene con los grandes. Una figura débil de condición fuerte, características que evidencian un mismo rasgo; lo ambiguo, lo doble. Su condición de mediador le permite ser un transmisor de la palabra del otro, a condición de que anule la propia.

MONJA Y PEDAGOGA, DESPLIEGUE DE VIDAS EN LA REALIDAD O LA VIRTUALIDAD DE LOS ENCIERROS

Cada cuerpo carga una historia, que atada a los procesos sociales, incorpora en el lenguaje y sus significados, el universo del discurso donde se acumulan inquietudes y cuestionamientos, que no tienen que ver siempre, precisamente con lo académico.

Nuestras inquietudes se derivan de ciertas demarcaciones geográficas¹¹¹ de las que no se puede escapar; el cuerpo se hace lenguaje y a través de él, las historias particulares se inscriben en las tramas colectivas. Un cuerpo humano materializa una realidad historiada sujeta a relaciones de fuerza. Tal condición obedece a dos razones básicas: la primera de ellas, tiene que ver con la imposibilidad de reconocerse como *pertenecido* por una manera formal que el Estado ha creado para administrar sueños y metas, y la segunda, estaría dada por el espejismo, en que un sujeto que se vive como el diseñador que se procura a sí mismo el lugar para alcanzar un estilo de vida ideal, se descubre de pronto en un laberinto del que no encuentra salida.

El problema de entrada es *la asunción de un lugar*, asumir como propia una aspiración que viene de fuera y que intenta llenar el lugar de la falta, del vacío originado tal vez muy temprano, cuando las necesidades de un individuo no han sido ni serán llenadas cabalmente por lo que duelen aún como estigma a pesar del tiempo. La controversia se juega en la determinación externa e involuntaria, o la propia y singular necesaria elección. El hecho es; la confrontación de un individuo, que procurándose un lugar ideal, se ve ocupando un sitio que no corresponde a lo que imaginó, y visto su desengaño, no desea permanecer en él. Una demarcación geográfica, compromete la definición de una "pertenencia, una "identidad," y desde luego, una "delegación social" de donde resultan

¹¹¹ Hablar de demarcación geográfica no se refiere únicamente a la ocupación territorial de un lugar como podría ser el del loco en el hospital psiquiátrico, sino al espacio social y lingüístico en el que el actor se pronuncia por interdicción de lo que se espera de él y no puede ser de otra forma.

sujetos determinados oportunamente desde afuera, por la imposición política, cultural y social. Pero qué hay cuando la combinación de estos elementos produce un resultado que lejos de satisfacer a quien los porta, los embarga de una profunda insatisfacción y un resentimiento. Tal es el caso, suponemos, de la pedagoga, que buscando el centro, se ve reducida a la categoría de operario de la docencia, como instructor y cuidador del proceso de reproducción de las estructuras dominantes. En este sentido, el personaje de la pedagogía, juega el papel central en el ejercicio del poder, mediante la ilusión del saber que le corresponde transmitir. Es el centro, el protagonista en el aula, la encargada de mantener un engaño en el encierro de él y de quienes se forman con él; aplicador en detalle de los reglamentos y disciplinas que hacen a los cuerpos dóciles.

Fiel servidora de la clase dominante, la pedagoga vive gracias al ejercicio cotidiano del poder, una práctica que lamentablemente no provee de prestigio su labor, por lo que su aspiración de reconocimiento, se confronta con la realidad de una representación devaluada en el campo de las disciplinas científicas y prácticas. La imagen del maestro oscila hoy entre la idealización como apóstol y la denigrante concepción de sirviente cuidador de niños. Sacralizada se ve al mismo tiempo como insignificante, dadas las formas en que se retribuye salarial y socialmente su labor.¹¹² Validada o no en su cabal dimensión, el maestro -ahora la pedagoga- sigue siendo definida como la fuente de sabiduría y es la expresión de su saber la que determina la relación en el aula. Una relación de saber es también una relación de poder por el dominio del conocimiento que lo hace preso. El aula ahora es también una jaula. La metáfora de la vida en el aula es una analogía de los procesos de poder que se juegan en la relación de autoridad del docente con los educandos, sin embargo es el vector contrario, el que abre el camino de nuestra preocupación, viene del poder que le delegan por que éste, es también el mismo poder que la aplasta, la inmoviliza y el temor a perder esa aparente concesión, la fija a un espacio en el que su figura se adhiere al centro de un rectángulo con cuatro paredes y pizarra blanca que llena con la palabra prestada; la palabra de la memoria histórica que le ha tocado transmitir.

¹¹² Ortiz, G. La identidad del pedagogo. Tesis de licenciatura. U.N.A.M. México. 1992 P 72.

TERCERA PARTE LA INSTITUCIÓN

LA INSTITUCIÓN COMO PROCESO CONSTITUYENTE DE SUBJETIVIDADES

Ya en otro momento, hemos intentado reflexionar con Castoriadis, acerca de la producción de significaciones colectivas necesarias para mantener unida a una sociedad. Es precisamente aquí, donde el autor señala a la institución de normas, valores y lenguaje, no como "sólo herramientas o procedimientos para hacer frente a las cosas, sino más bien como instrumentos para hacer las cosas, en particular para hacer individuos"¹¹³ Lo que sigue ahora, es intentar pensar acerca de la construcción de subjetividad que se exige para una práctica como la que hemos venido abordando.

Nuestra reflexión surge a partir de Castoriadis, cuando dice que las instituciones son medio y recurso para la construcción subjetiva social que se hace a partir de la materia humana. Si como quieren los expertos, toda construcción humana incorpora la historia de los dinamismos macro y microsociales, y si nosotros ya hemos revisado hasta aquí, toda la construcción histórica de un personaje, lo que corresponde ahora, es la búsqueda y exploración de los procesos constituyentes de los sujetos que responden a la lógica de los comportamientos esperados para determinado fin. Advertida ya desde el título, la preocupación central refiere al problema del poder. Cabe pues aclarar, que en correspondencia directa con la llamada construcción subjetiva, no aludimos aquí al poder como atributo, sino al sujeto que resulta de los actos de fuerza que produce y producen poder. En este sentido, al igual que Foucault, el tema de nuestra investigación no es el poder en sí, sino el sujeto que se constituye a partir de las relaciones de poder, con sus limitaciones y sus posibilidades. Coincidimos con Foucault, en su inquietud por cuestionar lo legítimo. Pero sobre todo, nos acompañamos de él, para intentar esclarecer una forma de subjetivación particular de quienes responden a la convocatoria de lo educativo. Intentamos pues, hablar de un sujeto homogeneizado y sujetado en su deseo, para pertenecer y ser pertenecido por la lógica social dominante.

Siendo que la construcción histórica que abordamos es la de la monja como símbolo de la pedagoga, la versión de subjetividad que nos reclama el encargo, es la de aquella que porta el encierro y la prohibición en el cuerpo. Retomamos en esto la idea de libertad atada y voluntad frustrada, hecho relevante en la problemática del poder ejercido sobre sujetos libres.

Si bien la idea de la analogía nos sirve para pensar algo que sin ser idéntico funciona de manera parecida, la analogía abre entonces dos espacios: uno, el de los ámbitos funcionando igual, y otro, que gracias a un conectivo, a un nexo de semejanza, nos permite también elucidar la diferencia. Quiere decir entonces, que semejanza y diferencia se mezclan y se entretajan en un nudo complejo. El hecho de usar una analogía nos hace

¹¹³ Castoriadis, C. La Institución imaginaria de la sociedad. Editorial Turquets barcelona 1992.

pensar en el sentido y la propia pertinencia de un trabajo como éste. No pretendemos pues, utilizar la analogía irresponsablemente. Si a pesar del tiempo, las historias funcionaran igual, como idénticas, las pedagogas seguirían siendo monjas y las monjas serían pedagogas. Más allá de este simple razonamiento, la pregunta que nos ha guiado desde siempre es: Cómo hablar de un cuerpo vacío que habita el destierro.

En la entrada de este capítulo hacemos referencia al manejo de las necesidades humanas como demarcaciones geográficas, aclarando que la idea de demarcación no obedece estrictamente a un espacio terrenal o edificación institucional. Si el centro de la analogía del convento es el encierro, y si nosotros apartamos un espacio para la diferencia que hay entre éste y la situación particular que nos ocupa con respecto a lo educativo, retomamos en la semejanza; el encierro, y en la diferencia; la demarcación que puede llevarse y portarse en un cuerpo. Cuerpos y terrenos son en esta lógica espacios simbólicos, lugares sociales donde el poder dicta encierros, donde los discursos convergen para convertirlos en formas comunes de administración de los deseos. “Una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo comparten en un encierro una rutina diaria, administrada formalmente”.¹¹⁴ Coincidir en una práctica, no implica necesariamente domiciliarse en una misma edificación, cualquiera puede estar domiciliado en lo abstracto y hablar cuando se lo solicite toda una lógica dictada por un poder, la profesión en tanto forma de vida, es un despliegue de un encierro que no necesariamente tendría que ser terrenal, un encierro se constituye en el ser mismo y se evidencia en distintas modalidades perfiladas como autoencierros. La imposibilidad de apropiarse de un lugar y una palabra que responda a su sentir. No es su sentir lo que está en juego, sino la necesidad de realizar la fantasía de hacer al hombre ideal. Si en el caso de las disciplinas reglamentarias de tipo monástico, lo que estratégicamente se aspira a lograr es el aumento del dominio de cada cual sobre su propio cuerpo, en el caso de las pedagogas se trata de establecer a partir de su formación, un vínculo inquebrantable entre su función y el exterior interiorizado.

La monja elige pertenecer a una orden, y en su elección, renuncia a la expresión particular de su cuerpo, se hace cargo de él domesticándolo. La pedagoga como *soldado*, diría Foucault, incorpora rasgos, actitudes, y obediente, se *solda* a los significados impuestos, transformándose bajo coerciones *necesarias* a las formas legítimas heredadas de la educación cristiana. Habla Foucault de la disciplina en un lugar de clausura que exige tantas parcelas como cuerpos participan en ella, habla también de los emplazamientos como filtro o selección. Si como quiere Foucault, toda fuerza de trabajo puede analizarse en unidades individuales, la unidad en la disciplina “no es, pues ni el territorio (unidad de dominación), ni el lugar (unidad de residencia), sino el rango: el lugar que se ocupa en una clasificación”.¹¹⁵ Si bien es cierto que cualquier profesionista ha pasado ya desde temprano por la incorporación de la disciplina en detalle sobre su cuerpo, y si aún el trabajo sigue siendo una forma de despliegue de la misma en las instituciones donde se desenvuelve, el

¹¹⁴ Goffman, E. Internados Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales. Editorial Amorrortu Buenos Aires. P.13.

¹¹⁵ Foucault, M. Vigilar y Castigar. p. 149.

caso de la pedagoga tiene una particularidad más, cuando a pesar del tiempo y, por los procesos apropiados, ha logrado cambiar de rango sin poder con ello salir del espacio disciplinario o trasladarse a otro lugar, aun tarde, la pedagoga sigue estando en el salón de clase, con lo que dejando de ser alumna, ha pasado a ser maestra. El impase de nuestra analogía se desplaza del encierro real impuesto de la monja, al encierro virtual voluntario de la pedagoga.

Este encierro virtual de la pedagoga es también voluntario, gracias a la necesidad de romper con la regulación social que dicta la exclusión de la mujer en el campo del saber; parece que su búsqueda la conduce irremediabilmente a armar el engaño aparentemente contrario al compromiso monacal, piensa una mujer profesionalista, que accediendo al campo profesional romperá las restricciones que operan en la subjetividad.

El desempeño de quienes estudian pedagogía, no sólo tiene que ver con profesionistas dueños de un capital conceptual habilitados para el ejercicio de un cargo en el ámbito educativo generalmente escolarizado, sino que incluye todo proceso que pretende hacer algo en el otro al que consideran inválido, inculto, enfermo, etc. Ambas nociones parecen contradictorias, sobre todo si se piensa que en la última lo que se juega no es la técnica ni el empleo, sino ilusiones, fantasías y sentidos que dan cuenta de un deseo enlazado a esa convocatoria de crear al hombre ideal.

Educación y pedagogía parecen portar en lo social, la fusión de lo imposible y lo deseable; a través del pedagogo como sujeto que dará forma y objeto conformado a la luz de ideales de domesticación. La ilusión es la de poder acceder al espacio diferente, donde los que existen siguen siendo infantes, hijos impuestos para cuidar y guiar.

Querer romper con esa arcaica tradición femenina de lo materno, no debiera suponer la renuncia del goce y el placer de habitar y disponer del propio cuerpo. La lógica institucional del reglamento discursivo, impone la restricción y el régimen de códigos que imponen ser de tal manera. Ambas; monja y pedagoga, simbolizan una misma razón de existencia, imponer el hacer de los hombres sobre el ser de la naturaleza. Dominar y soterrar deseo y placer en los cuerpos, desalojando ignorancia y bajeza mundanas. La monja opera con su modelo de ser, la anulación y renuncia de los placeres del cuerpo y la pedagoga domina por la fuerza del supuesto saber racional, la bajeza irracional de las mentes.

Con estos elementos nuestro trabajo accede al análisis de la trama pedagógica, entendiendo a ésta como institución totalizante,¹¹⁶ por la medida en que determina una forma de vida en aras de una profesión, reconocida públicamente como práctica liberadora: la educación, donde “educar es liberar”, formar al ser a través de la conciencia. El encierro al que se alude, tiene que ver, con un lugar en el que una mujer ha desempeñado, por el

¹¹⁶ Entendemos la institución totalizante no en el sentido de Goffman (institución total) ni en el sentido de Castel (institución totalitaria), fundamos más bien la inquietud de un sujeto que porta en sí, las limitaciones que constituyen las fronteras de su encierro. Es el sujeto que porta en sí mismo la prisión imposibilitadora de toda realización de su deseo.

juego que han armado otros, el papel del celador. Siendo la meta la de emancipar a través del conocimiento, la pedagoga contribuye de manera aparentemente accidental, a atar con el mismo saber, a quienes pretendía liberar. De igual manera, el celador, al vigilar, cuidar y encerrar a los otros, se aprisiona a sí mismo en el deber ser que le es asignado como misión sagrada de su confinamiento; un sujeto femenino adherido a una loza rectangular, puede ir y venir en esa misma loza, pero no puede saltar la estructura de concreto que han construido los discursos ajenos; hay un cuerpo que ciertamente buscó el centro, pretendió encontrar distancia suficiente para que los demás pudieran admirarla reconociéndole ese lugar protagónico al que siempre aspiró, punto central del escenario que algún día piso, y del que por orden superior, por efecto del mismo guión, por idea del autor, se vio orillada a abandonar. Haciendo mutis, se alejó entonces del chorro de luz, su cuerpo tras bambalinas miró el espacio vacío, los comparsas bailaban y gesticulaban a su alrededor, su cuerpo atrás y su deseo al centro, flotando en el escenario ante un público que no la verá más. Desde entonces, cuerpo y deseo están separados, buscan incesantemente el reencuentro, esa obra es probablemente el fragmento inicial de una trama tan larga como la vida misma, la trama de la pedagogía, una composición de varios inspirados autores.

La obra se ha escrito a través de los años, los pedagogos aspirantes al lugar protagónico, han desfilado por escenarios iguales. Bañada de luz primero y a oscuras ahora, la figura de la pedagoga es el soporte central de la trama que se pretende narrar. La narración de una historia, provee de identidad a un ser que parece extranjero, no sólo de ese escenario original, sino también de su propio cuerpo.

La pedagoga vive la impostura del protagonista que busca resignificar con su vivencia en el aula, la puesta en escena de los movimientos y desplazamientos que como actor le son designados, esta trama, sirve ahora de base para abordar el problema que nos ocupa: la construcción histórica del personaje de la pedagogía en correspondencia directa, con las formas de poder absorbidas y filtradas por y en la mujer, como representación del pedagogo deviene la pedagoga, resultado de una violencia concesionada que justifica su estancia y su tránsito social frustrante y oculto. Su elección y su subjetividad ligadas como productoras de historias particulares y generalizadas. Se trata pues, de destacar las simetrías, entre una entrega vital a una institución total, sólo que en la institución educativa el hombre puede no habitar a la institución, es la institución la que habita totalmente el cuerpo del hombre, totalizando con ello, su existencia. Se trata de discursos que lejos de liberar, encierran, atrapan con muros de silencio a los que callan su propia verdad.

HÁBITO Y CONFLICTO

La palabra hábito sugiere varias ideas, permite referirse a una actividad que se hace por costumbre, eso es un hábito. Un hábito es también un lugar donde se vive, el que se puede habitar, un lugar, pero es también un ropaje, un estilo de túnica que cubre disimula y unifica formas, deja ver sólo cara y manos. Sin distinción, quien porta y se apropia de un hábito se impide en ello toda posibilidad de hacer evidente su individual diferencia con

respecto a los otros, Un hábito como actividad, como lugar y forma de residencia, o como ropaje uniforme, sirve y obedece a necesidades generalizadas por estrategias de control social, cuyo emparejamiento hace posible la administración pública de vidas.

En la adopción del hábito que describimos, hay dos sentidos complementarios que difícilmente se oponen, se expresan en la necesidad de uniformar sujetos ocultando diferencias vivificadoras, que de otra manera en su cabal expresión, atentaría la preservación del orden social. Sería fácil aclarar ahora que el hábito al que hacemos referencia, es aquel que sintetizando actividad, residencia y ropaje, no es exclusivo de un actor, pueden ser tantos como tantas profesiones hay. Son precisamente las profesiones las que tienen la facultad de proveer de identidad a todo aquel, que luego de un proceso formativo, esté dispuesto a adoptar como propias e inmutables, las características pertenecientes al gremio. Son múltiples los significados que pueden jugarse en una profesión o en otra, sin embargo, nosotros hemos elegido solo dos para aparejar, se trata primero del “hábito monacal” y después del “hábito de la pedagoga,” no es que se pretenda hablar estrictamente de un ropaje, la intención va más allá; lo que pretendemos es mostrar cómo la función pedagógica y la función de la monja, se igualan en una condición de apariencia almidonada, vaporosa, pero sobre todo blanca y pura. Se intenta también, rastrear los significados que hacen equivalentes a estos personajes, bajo una condición específica; la de no serlo, y mostrarse en lo social como diametralmente opuestos. Se trata en ambos casos, de un atuendo utilizado de diferente manera, pero que sirve para los mismos fines, siendo que significan lo mismo, aunque en lo real sea sólo la monja quien use una túnica, las pedagogas portan también el atavío simbólico que implica una renuncia por decisión radical. En ambos casos, la *toma de los hábitos* inaugura una entrega voluntaria y doctrinal.

La doctrina a la que hacemos referencia desde el ejercicio de la Pedagogía, es la de la educación civilizadora, la que habrá de llevar a los hombres un ímpetu de superación.

“ Los pedagogos deben transformar y embellecer la mente de las nuevas generaciones. Un pedagogo es un modesto hombre forjador de la conciencia de los pueblos. Todo aspirante debe comprender en su más cabal dimensión, la meta que se ha fijado. En su figura, los jóvenes deberán ver reflejado el conjunto de ideales que después practicarán. Un docente debe ser recordado con cariño y admiración, dejando una huella perdurable en la conciencia de sus alumnos, un docente debe afinar su sensibilidad, estudiar sistemáticamente y preocuparse por alcanzar un rango de dignidad en la práctica diaria, el autoperfeccionamiento debe reflejarse en su rostro de ternura, demostrando una actitud nata para proteger el presente representado por el niño como el símbolo de futuro inmediato, el rostro del maestro, advierte una serenidad que alcanza el sólido peldaño, que conduce al escalamiento de las cimas representadas para la niñez, el maestro es cumbre de porvenir y excelsitud del tiempo que vendrá, la conciencia del educador está al servicio del pueblo, es la respuesta de nuestros días a la creciente demanda de un país que aspira a la educación para alcanzar la dignidad.”¹¹⁷

¹¹⁷ Cerna, M. La personalidad del maestro. Editorial Oasis México 1982. P. 9, 10, 11 y 12.

Parecerá accidental el momento en que hablando de Pedagogos, pasamos a hablar indistintamente del maestro, tal situación no es casual o aunque casual, es muy común que en el funcionamiento social, el rol del Pedagogo sea exactamente igual al del maestro, ya sea porque el pedagogo se dedica a la docencia como única mediana opción para ejercer su ambiciosa profesión, o por que el maestro normalista o de “x” área profesional decidió estudiar pedagogía posteriormente, con la esperanza de verse favorecido en la escala salarial. Si bien, históricamente, el lugar del pedagogo no ha sido nunca la escuela, cada vez es más evidente la necesidad institucional de colocarlo dentro de las disciplinas y las actividades reguladas formal y directamente por el Estado, hecho que sin duda condiciona eternamente su autonomía, impidiendo que exista para esta profesión un área de competencia exclusiva. Maestros, profesionistas, improvisados o especializados en lo educativo, se unifican en el criterio docente. La Pedagoga, puede hacer un reclamo en el escalafón, haciendo evidente la frustración de una clasificación unificadora contraria a la que se le prometió, a aquella que aceptó en la adopción del sueño, cuando hizo suya la ilusión de igualarse con los grandes, creyendo que podía reconocerse como *formador de formadores*. Tal vez pueda ser esto lo que justifique su *origen pedante*, no exclusivo tampoco, pero útil como recurso cuando se trata de *ostentar lo que se sabe*,¹¹⁸ para obtener el reconocimiento que le otorga y le niega lo social.

Esta representación moderna del pedagogo reducido a la categoría de docente, sintetiza la imaginación social que organiza, una forma de subjetividad colectiva en relación directa con las demandas que la sociedad hace a ciertas profesiones; y nos permite pensar como posible algunas equivalencias entre la profesión pedagógica y la vida religiosa de las monjas. La elemental de las condiciones para el abordaje analógico de estas formas de vida, lo constituye precisamente la falta de autonomía. En la monja, observamos un compromiso indisoluble con la ley Divina, consumado en matrimonio, hecho que hace aún más sólida e inquebrantable, su dependencia y su imposibilidad para asumir alguna decisión sin el consentimiento de sus superiores, como representantes de la ley suprema en la tierra. En la pedagoga las cosas no varían mucho, si para empezar se piensa; en el contrato que establece ante el Estado para ejecutar su ordenanza y hacer aprender sus estatutos a los demás, esta condición obligatoria por supervivencia económica, permea y condiciona toda su actividad profesional por un contrato de servicio, que irremediamente llevará a lo que debiera ser estrictamente su vida personal. La vida personal se empalma con la vida profesional; no hay manera de distinguirlas, no hay tipo de vivienda, actividad o vestuario que no se medie por la profesión. Se trata pues en ambos casos, de cuerpos disciplinados, cautivos en diferente forma, y que gracias a esto, hacen posible la administración social.

La pedagoga comprometida con el quehacer docente que el Estado le ha delegado, se liga al igual que la monja, a ideales de grandiosidad, propios de la imagen que provee a su ser de identidad. La pedagoga se convierte en referente directo del poder, trabaja para él y en función de él. Monja y pedagoga, subalternos de Dios y del poder, su razón de ser se funda en el servicio y la salvación de otros. La vida de ambas, se funda en el sacrificio que asegure la perpetuidad y la igualdad en un mundo infinito de orden justo.

¹¹⁸ Diccionario básico de la lengua española Larousse. Editorial Larousse Méx. 1984.

Así las cosas, poco o nada debiera tener de frustrante la convivencia cercana con el poder. Es por esto, que las cualidades que se esperan de lo educativo, lo religioso y de quien lo ejerce, hacen aparecer al hábito profesional simbólicamente blanco, puro de toda imperfección, como modelo confiablemente bueno e inspirador de actuales y nuevas generaciones. Queriendo evidenciar cualidades repetidas, el hábito cubre los atributos ancestrales, acallados, reprimidos, que si bien, en nada glorificarían a un maestro, sí ayudarían a entender la necesidad que la sociedad tiene de mantenerlos ocultos.

Los hábitos al vestir, encubren conflictos derivados de un sistema de manipulación, cuyo efecto es suprimir en sí mismo, toda posibilidad de oposición. El hábito inviste un terrorismo ancestral. También sobre un cuerpo, el hábito niega la posibilidad de poder dibujar cualquier forma sexual, oculto el sexo, se oculta también la imagen corporal portadora de todo deseo, como escafandra, el hábito aprisiona la posibilidad del ser auténtico. Se viste para ser uno exactamente igual a los demás, se uniforma todo proyecto individual.

Lamentablemente, bajo las sombras del hábito, la pedagoga, no es ni creadora, ni transformadora de mentes jóvenes, su rostro no refleja la ternura, su actitud no es de calma, mucho menos de satisfacción por haber alcanzado la cima por la vía, que después ha de proveerles a sus alumnos, su preocupación no es el progreso ni la perfección humanista. Es un ser que ha perdido la palabra y ha renunciado a algunas metas que puedan proporcionarle placer. Ha padecido al igual que la monja, la autoridad de ese padre agrandado, bloqueador a tal grado de su deseo, que no le ha dejado otro camino que el mutismo y el abandono del foro.

Bajo *los hábitos* de la pedagoga y la monja, está la impotencia, la frustración callada que aún busca el reclamo y la exigencia del lugar prometido. La cima, el nicho, el lugar del padre que sólo él puede ocupar.

DE LA BACANAL A LA CUARESMA. DIONISIO, MONJA Y PEDAGOGA TODOS RECURSO DE UN MISMO FIN; LA REGULACIÓN SOCIAL

La historia de las culturas a lo largo y ancho del mundo, han dado a conocer en muchos de los casos, el recurso del sacrificio humano o algunas otras formas de violencia dentro de los rituales o festividades sagradas. "En toda coyuntura aparece que los ritos designan siempre unas conductas específicas vinculadas a situaciones y reglas precisas, marcadas por la repetición, pero cuyo papel no es evidente. De otra parte, sean cuales fueren las variedades concretas y las variaciones a través del espacio y del tiempo, la existencia de rituales sociales parece universal."¹¹⁹

Hechos de violencia que encuentran su legitimación en los periodos de festividad, se ven interrumpidos, pues una vez cumplido el ritual que desata la furia y la crueldad, deberá

¹¹⁹ Maisonneuve, J. Ritos religiosos y civiles. Editorial Herder Barcelona 1984. P. 12.

reinstalarse el orden regular de los acontecimientos y los hombres. No quiere decir que este orden que antecede y precede a la festividad, esté exento de toda manifestación profana, también en el orden, se sufren efectos que tienen la misma lógica de los rituales reproducir imponiendo los efectos beneficiosos de la "unanimitad violenta ahorrándose las terribles etapas... "(que en el ritual)... con rememoradas de una manera negativa.¹²⁰

Lo que seduce en lo festivo, es sin duda el contacto y la entrega unánime al placer, todos pueden convertirse en uno solo y rememorar y festejar los mismos hechos sin diferencia de rango ni de sexo, sin prohibición que medie o impida, la experiencia permanentemente buscada de plenitud. "La fiesta presenta un doble aspecto ceremonial y festivo, supone una reunión, fuente de animación e incluso de excitación; descansa generalmente sobre una tradición, a la vez que permite una ruptura de la continuidad cotidiana"¹²¹

Si la experiencia vivida en lo festivo, es la masificación de los individuos por vía de la violencia, hecho a partir del cual, todos los miembros de una tribu, un clan o una cultura, se convierten en uno, la experiencia del orden pre y posfestivo, tendría la obligación de experimentar lo contrario, la individuación con el imperio de la razón mediante límites y normas.

Lo especial resulta cuando finalmente, una y otra experiencia inspira a quien las vive, el mismo terror, ya que, aunque apropiado por distintos recursos y medios, el objetivo se combina sin dejar de ser el mismo, sólo que ahora lo que se masifica es la racionalidad, y lo que la violencia logra, es una división destructiva.

En las ciudades modernas, las rutinas sintetizan todo la suma de sentidos ancestrales y normas que muestran el empeño de tal grupo por su decorosa sobrevivencia, Aunque lejos de los aspectos rituales, siguen existiendo aún motivos de celebración, que exigen momentos de esparcimiento total, donde invariablemente se conmemora también, esa posibilidad fantaseada de poder romper con normas de prohibición y leyes jerárquicas. Los grupos sociales siguen ingeniando las formas en que la sociedad puede librarse aunque sea por breves momentos, del atosigamiento contranatural que se debe incorporar para la vida adulta y comunal. Poco a poco, la fiesta ha ido sublimando los sentidos pecaminosos de antaño, para sustituirlos en el marco de una convivencia, que al menos en apariencia, deberá conservar las formas de toda vida civilizada.

Lo que parece amenazar en este tiempo actual, es la emergencia de una masa orgiástica Dionisiaca, donde la diferencia sexual se borre, y todos se conviertan en hombres y mujeres al mismo tiempo, sin diferencia de edad que importe, ni barrera de poder divino que limite, sin prohibición de asesinato, canibalismo o incesto. Dicho pues, la reactualización de la bacanal, impone el temor en el mundo moderno. La amenaza por la pérdida de la diferencia en rango, clases, sexo y género, exige el uso de la violencia justificada para la apropiación de límites y reglas.

¹²⁰ Girard. R. Op. cit. p.130

¹²¹ Maisonneuve. J. Op. cit. p. 59.

La bacanal es la fiesta con final trágico, desde la cual, la no diferencia Dionisiaca, evoluciona y se apropia de todos, haciéndolos partícipes de una indiferenciación irreversible, gracias a la cual, los sentimientos se oponen, “las mujeres se inclinan hacia las actividades más violentas de los hombres, la caza y la guerra. Echan en cara a los hombres su debilidad y su feminidad. Bajo los rasgos de un Efebo de largos cabellos; Dionisios en persona fomenta el desorden y la destrucción.”¹²²

El riesgo está, en dejarse seducir por la tentación, y transgredir las normas diferenciadoras. Despojar al Dionisio de su violencia, sería quitarle su propia esencia, por ello, es importante difundir eternamente su culto y su celebridad a través de sus representantes actuales.

Dionisio no posee un solo atributo que no esté relacionado con la violencia. Cumple como fiel guardián, la legalidad divina entre los humanos, pero promueve seductivamente la transgresión del mandato. Todo aquello que en él se presente como contrario, será sólo un recurso para encubrir su fuerza. “Si aparece como la divinidad de la vida y del vino es, sin duda, por una suavización del sentido original que le convertirá en el Dios de una ebriedad más temible, el furor homicida”¹²³

Como la bacanal, la historia de los pedagogos desde los egipcios, los griegos, los romanos y hasta nuestros días, transcurre en ciudad o en agregación cerrada de hombres y mujeres, no se da aisladamente sino en concentración de masa.

Una escuela, reúne en ella regularmente a niños y adolescentes que han de aprender de los mayores, y con el paso del tiempo, toda la vasta red de conocimientos que les va a permitir destacar en lo social, siempre y cuando, antes de tan codiciada meta, los niños y los adolescentes, introyecten formas de funcionamiento social.

Los niños y los adolescentes, son las personas que aún no han aprendido y aceptado las reglas sociales ni su conformación, asisten a la escuela, por que tienen que aprender todo esto que permite a una ciudad, dejar de ser una masa amorfa y convertirse en un grupo civilizado y perfectamente diferenciado.

Una congregación de alumnos en escuela, debe alcanzar gracias al trabajo de sus maestros, dos metas prioritarias: La aceptación de la regla en convivencia con otros; estar todos juntos sin perder con ello, la armonía ni la propia individualidad que los confunda de sus superiores ni de sus subalternos. Estar totalmente en contacto físico y emocional, puede salvarse de la perversión gracias al permanente uso de la norma social. A pesar de que la masa sea aún en el contexto escolar solamente una, los niños y los jóvenes adolescentes como las personas que menos tienen clara la idea de la regulación del contacto, deberán aprender a vivir separados, a pesar de la masificación del conocimiento y la homogeneización a través de las disciplinas que ahí se impongan. En la escuela deberán aceptar las reglas y aprender a vivir uniformemente separados.

¹²² Ibid. p 135 y 136.

¹²³ Ibid. p. 140.

Se implementan entonces, actividades escolares que desde la llegada permitan; *tomar distancia por tiempos*, por escalada, en grados escolares y en honor y salud de los profanos y buenos tiempos pasados. Es así que los alumnos se forman en los patios, se distribuyen uniformemente dentro y fuera del salón con pupitres fijos, clasificados, separados por filas, promedios y reglas, dictan la imposibilidad de mezclar una materia mientras se estudia o se aborda la otra. Los contenidos como las personas que los imparten, deben permanecer en lo real y en la representación mental también separadas.

Amén de los baños y filas, las diferencias son claras, entre hombres, mujeres, grados escolares y rangos, no hay posibilidad de mezcla, salvo y con sus indisolubles límites, los momentos de desfogue son claramente señalados, los recreos por ejemplo, tienen también sus propias reglas y claros espacios para estructurar los contactos en la escuela.

El docente, es en primer término el encargado de vigilar ese orden, de regular el contacto, de hacer cumplir una a una las normas que harán posibles la convivencia en masa. Para tal fin, es indispensable que el profesor se convierta en modelo de la norma de separación, debe portarla en sí mismo, y ésta, debe hablar a través de él, aún sin proponérselo, por lo que, para empezar, resulta muy penalizado el hecho de que alguno se atreva a tener acercamiento emocional con sus alumnos, pese a que deberá de inspirar confianza y afecto en ellos, tendrá que conservar el límite en todo momento, esto es plenamente justificable si se piensa en la reprobación que a todos inspira una práctica pederasta en cualquier ámbito, sea o no educativo. Pero la imposición de tal norma, llega al absurdo que abre la posibilidad para que cualquier muestra de afecto del docente al alumno, pueda ser causa de reproche o acusación. El saludo podrá mediarle con un beso, siempre y cuando la iniciativa provenga del alumno, la maestra aunque afectuosa, deberá mostrar siempre una frialdad racional, que la exima de toda culpa por el placer de esa cercanía emocional. Lo mismo ocurre entre profesores; no está *bien visto*, el hecho de que entre ellos, haya manifestación de afecto, menos si es frente a los alumnos, de llegar a existir algún tipo de vínculo amoroso entre profesores, tendrían que reservarse para otro momento, fuera del escolar. Sin duda, la manifestación franca de este tipo de sentimientos, se considera como un mal ejemplo para los alumnos. Tales condiciones alcanzan desde luego el vestuario, la indumentaria. A la escuela se va a enseñar, pero no el cuerpo, sino el conocimiento, el cuerpo deberá estar siempre cubierto con un arreglo discreto que borre toda evidencia erótica, El saber debe estar separado del placer, el placer separado de la razón. Algunas instituciones ante el riesgo de que las mujeres luzcan atractivas, llegan al extremo de exigir a sus maestras, que no usen pantalones, y las uniforman con faldas largas, blusas recatadas y zapatos bajos, a la usanza de los cincuentas en México, cuando luego de la agudización del laicismo, las ordenes de religiosas europeas radicadas en nuestro país, pudieron seguir dando cátedra, a condición de que no vistieran el hábito, entonces seguían siendo monjas, sólo que vestidas ahora como pensaban que podía vestir una *decente* civil. Este es el ejemplo que desde entonces, se debe dar a las alumnas, a quienes también se les exigirá un decoroso largo de falda. Es común encontrar en los reglamentos escolares para alumnos, la prohibición de manifestaciones afectivas dentro del colegio y en sus inmediaciones, entre compañeros y con profesores o cualquier otro que forme parte del personal. La profesión docente es por estas razones una profesión *decente*, digna de monjas,

de mujeres ejemplares expertas, que sirvan de *modelos* en la separación del cuerpo y de los cuerpos.

Es curioso además en este punto, poder notar; cómo se destaca este rol del docente como modelo o ejemplo en el aula, si la pedagoga no tuviera que estar ahí dentro, también se reclamaría su participación en la conformación del modelo ideal de educación y de hombre que a partir de sus trabajos se tendría que alcanzar. Por uno o por otro hecho, Pedagogas y docentes tienen el encargo del *modelaje*, que en su exclusivo contexto de la pasarela y el centro, debieran difundir un trabajo estrechamente relacionado con su propio cuerpo. Pese a ello y por ello, la lógica del desempeño docente, se carga al extremo contrario; el de la ruptura en la relación corporal y la anulación de todo rasgo cercano a lo erótico que pueda atraer alguna mirada que reconozca armonía o color. El prototipo de hombre o mujer que la escuela inspira, es aquel que logra separar la razón de los afectos y los afectos del cuerpo.

Como Dionisio, el docente debe funcionar como fiel guardián de la aplicación y realización de las normas reguladoras de separación suprema que permitan la convivencia social. La pedagoga como monja seglar, es la responsable de idear y promover el método dictado con anticipación por el Estado. Pero no pudiendo agregar ni modificar nada más en él, su única tarea es la de transmitirlo reproduciendo fielmente, programas e indicadores que el Estado da. Igual que el docente, la pedagoga se encarga de aplicar programas, exámenes, cubrir calendarios y llenar formas que reporten el aprovechamiento de sus alumnos en el ciclo escolar.

Contra la bacanal de la diferencia perdida personificada en el Dionisio, Monja y Pedagoga son la excelsitud de la máxima separación moderna. Instancias históricas y culturales operan como principios reguladores del caos, donde la institución de la educación y el personaje de la pedagoga, encuentran lugar inapelable; inscribir en el orden de lo social la regulación de dos principios universales, la reglamentación en la estructura del parentesco; las divisiones entre *los sexos* y las relaciones entre *las generaciones*.¹²⁴

LA MUJER EN EL LUGAR PROTAGONICO INSTITUCIONAL DE LA REGULACIÓN SOCIAL: PEDAGOGA DIQUE DE LA SEXUALIDAD

La pedagoga es el personaje que además de encargarse de transmitir el conocimiento, deberá instalar el sistema colectivo formal de la regulación del contacto entre los hombres y las mujeres concentrados por sobrevivencia en una ciudad.

Los lazos que este personaje tiene con el poder a través de las instituciones, ciertamente le impiden la enunciación o realización de cualquier hecho autónomo, pero lo dota a la vez, de facultad para ejercer cierto poder a través de la violencia. Su rol es la transmisión de un sistema de sobrevivencia de la sociedad que consiste básicamente, en la

¹²⁴ Lévi-Strauss, C., Las estructuras elementales del parentesco, Editorial Planeta Barcelona 1993. P. 42.

regulación de los contactos, proporciona el conocimiento humano y científico, a la par que sus alumnos aprenden, el cómo se está o no se está, en el contacto con los demás.

Un rol sin duda importante que se puede localizar en cualquier agregación, incluso en las animales; si se observa la forma de proceder que tiene una manada, se localizará al exterior a los machos más fuertes, al interior a las hembras y cerca de ellas los críos. Protegidos así del contacto con el exterior, cualquier concentración de especie animal o humana, encuentra formas semejantes de preservación, que invariablemente, se desprenden del primer grupo de contacto, es decir de la familia. Los sistemas que la sociedad instituye, obedecen a las formas lógicas de la relación fundamental.

Las instituciones reproducen recrudesciendo, todo el sistema de regulación de contacto que debió ser asumido desde la familia y a partir de la madre, si este aprendizaje faltara, difícilmente se daría una sociedad, y difícilmente se conformaría una ciudad, y la ciudad es el lugar del máximo de protección, de producción, de conocimiento, etc.

La concentración de masa regulada, permite el desarrollo de muchas cosas, que en el pequeño grupo o en la pequeña familia aislada no se dan. La familia aislada en su carácter de grupo primario, se expone a una mayor inseguridad, además de tener menos probabilidad de recursos de cualquier tipo, tiene también, menos acceso al conocimiento científico abstracto y a los avances tecnológicos.

El personaje de la Pedagogía, es el histórico mediador que entre la familia y la sociedad, permite que el peligro de las personas, de los ciudadanos que todavía no tienen experiencia, adiestramiento, preparación y ejercicio de regulación del contacto, se suavice incorporando las reglas.

Una acción pedagógica fundada en la comunicación, será mediará también facilitando el ejercicio de un poder arbitrario fundado en la dominación de clases, poder que no tendría por que pertenecer a unos cuantos, y que sin embargo, se impone sobre otros de manera aparentemente justificada y natural.

Esta condición en el contexto específico de la escuela, es posible en mucho, gracias a que la primera persona que regula el contacto es la madre. Con la inaugural separación, madre e hijo, experimentarán la cercanía, pero también, las formas de separación que permitirán que el recién nacido, se reconozca como algo diferente de ella, y a ella, como algo independiente de él. Lo que sobreviene trágicamente como individuación, está enmarcado por la renuncia al objeto amado y al placer que resulta del contacto con él. Es resultado de la aparición del padre que marca la prohibición temida y la separación involuntariamente impuesta por deber de civilidad.

En apego estricto al esquema familiar, corresponde a la mujer instalarse en el cumplimiento de una doble tarca; femenina y masculina; la de la separación gradual a partir del conocimiento del sí mismo, y la de la renuncia obligada al placer y al propio desco por la imposición de una ley externa.

Con su apariencia Frágil, la mujer que ya ha funcionado desde temprano en todo individuo como primera reguladora de contacto, será el idóneo candidato para representar simbólicamente el poder que los sistemas de enseñanza imponen a través de la autoridad de los docentes. La figura femenina, difícilmente sugirirá toda la fortaleza que impone la institución que representa.

La institucionalización de los espacios humanos de hombre, mujer, se impone siempre a partir de la aparición de los esquemas familiares, y por supuesto también, a partir de la división del trabajo.

El avance humano en la industrialización y en las instituciones, pero sobre todo, el orden de representación, ha sido marcado por este modo de vida ancestral, donde a partir de la caza de los animales, se inaugura esa fuente del determinismo natural que aún impera en la simbología social. Esquemas biológicos aparentemente insuperables que a pesar de la inscripción femenina en la producción, siguen explotando su representatividad

Visto así, la fragilidad femenina estaría jugando un simulacro social a partir del cual, el sistema escolar cumpliría con su cometido ideológico de conservación y legitimación. Con el esquema familiar, las instituciones educativas reproducen fielmente en la relación simbólica madre-hijo, una arbitrariedad cultural suavizada que se constituye en violencia simbólica, como una forma de superación de las prácticas violentas ritualísticas ancestrales del sacrificio en ofrenda a la deidad.

Lo que se destaca ahora es un desplazamiento entre las prácticas del sacrificio, francas para conseguir la intercesión divina, y las prácticas pedagógicas sublimatorias de holocaustos, cuya búsqueda también se guía por una necesidad de imposición.

El caso es que el asunto del ejercicio de poder no se cumple precisamente por la opresión vertical y clara. Resultará más violento por cuanto tenga de oculto, y cumplirá más cabalmente su cometido arbitrario, si no deja ver a quién representa. Dice Bourdieu que toda acción pedagógica funda su fuerza en la existencia de un poder pedagógico, sólo que ni éste, ni el poder arbitrario aparecen nunca en su total verdad, son más bien disimulados por la acción pedagógica, cuya aparente autonomía y neutro proceder disimulan el significado real.¹²⁵

Como el escriba de antaño, la pedagoga presta su voz para que a través de su maternal figura, "el lenguaje pueda dejar de ser un instrumento de comunicación para convertirse en un instrumento de encantamiento cuya función principal consiste en atestar e imponer la autoridad pedagógica de la comunicación y del contenido comunicado"¹²⁶

Surge pertinente otra vez, la figura bisexual Dionisiaca, como síntesis. El Dios de la humedad, de la lluvia, de la noche, pero también de los momentos de pasaje, entre luz donde todo está claro, todo está definido, cada uno tiene su espacio, no hay confusión y la

¹²⁵ Bourdieu P. Y Passeron J. La reproducción. Editorial Fontamara Méx 1995.

¹²⁶ Bourdieu P. Y Passeron J. Op. Cit. P. 160

obscuridad que confunde las formas y permite la clandestinidad de las intenciones reales encubiertas.

La figura de la Pedagoga consume el orden ambiguo e indefinido, donde el sujeto de la ley no es su representación directa, sino su representante anulado, simulado o camuflado. Suponemos que no es gratuita la representación del poder en su figura inversa, lo débil que históricamente incorpora en el orden de lo social, lo femenino en el campo imaginario de lo masculino. Es en esta relación invertida, donde la relación de poder se oculta tras el contrario, permitiendo establecer las relaciones de dominio, es decir, siempre bajo la figura de una cosa distinta. El poder bajo el efecto de la simulación, podría ser representado por un personaje como Dionisio, quien se muestra con un doble rostro, haciendo de la apología de la máscara el don de su identidad: el poder que se ejerce por vía de su contrario, la mujer que anula su condición de diversidad ante lo masculino, asumiendo a partir de sus roles, la figura y el significado de otro.

Desde luego que la sustitución de lo masculino por lo femenino no es un dato sin importancia, no es por casualidad que sean las mujeres las que respondan al proyecto de la pedagogía que las convoca, es que, es la respuesta a un orden no dicho de los procesos de adhesión y filiación que organizan toda una vasta forma de relación social. La pedagogía como disciplina histórica, y la pedagoga como personaje social, coinciden en un espacio donde el poder se despliega con los atuendos similares al del hábito de la monja: el atavío que homogeneiza y anula, la función reproductora por vía de la monotonía esterilizante, la que destruye violentamente aquello mismo que cree formar.

No basta la mujer en su cabal expresión femenina para disimular el poder masculino que representa y despliega, falta sumar a esto un atuendo que disimule el significado de su función social. "La imposición por parte de la acción pedagógica, de una serie de significaciones impuestas como legítimas; el ocultamiento de lo que se esconde tras esas significaciones y esa legitimación aumenta el poder de quien lo produce y le permite seguir ejerciendo su violencia".

Violencia disfrazada en el atuendo blanco que permita jugar con lo doble, escondiendo la diferencia sexual. Lo trascendente en el hábito, reside en la necesidad de neutralizar los dos contactos más amenazantes y más severos para la humanidad; el contacto sexual y el contacto de guerra se atenúan a través del recurso de una imagen asexuada y benévola.

CAPITULO IV.

PRIMERA PARTE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

A)EL REGISTRO DEL OBJETO

El desarrollo que hasta aquí hemos realizado nos ha permitido incorporar una serie de dimensiones consustanciales al problema de la grupalidad. Hablar de vocaciones, de figuras fraternas, de poder, de representación y sobre todo de historicidad, es hablar de dos planos que no siempre trazan sus fronteras de forma tan clara como quisiéramos. El problema del adentro y del afuera es precisamente lo que ahora intentamos mostrar.

En este capítulo presentaremos una producción discursiva grupal que se constituye en los planos arriba expuestos, pero que arma y construye estos mismos planos también. Se trata pues de rescatar aquí la palabra de los sujetos de la grupalidad y de la grupalidad de esos mismos sujetos.

A manera de sinfonía se exponen: primero las generalidades de cada una de las tres sesiones que se desarrollaron con un intervalo de una semana entre una y otra, llamamos a esta parte preludio por que antecede a la producción que nosotros hemos destacado como central y que por la profundidad y trascendencia de sus significados reconocimos como opera prima, La producción que reportamos cierra con una serie de destacados ejes temáticos por los que se organiza el discurso, a esta parte la llamamos coda, porque metafóricamente formaría una añadidura de partes relevantes que no pueden dejar de tocarse y que ciertamente pueden cerrar la exposición que aquí hacemos, pero que bien sirven para abrir muchas otras líneas de abordaje. Cada uno de estos ejes constituye pues una preocupación femenina ciertamente por que son mayoritariamente mujeres las que hablan, pero sobre todo humana por que en el grupo confluimos tanto hombres como mujeres y por que en la psique no existe tajante la distinción de sexos.

Haciendo la historia de este trabajo es fácil localizar el objetivo fundamental de muchas investigaciones sociales: *la interpretación de una "realidad" puesta en escena y vista a través de un dispositivo grupal*. Pero ¿quién ve? ¿quién es quien mira y desde dónde lo mira?

Un dispositivo grupal pre-dispone las condiciones que permiten que los actores hablen a sabiendas que su hablar será interpretado. El investigador se presenta ante el grupo que será interpretado y en el acto mismo se convierte en parte de él. Es indispensable poder discernir la serie de condiciones que determinan nuestro actuar como investigadores, a fin de poder pensar los efectos que se producen con nuestra participación intrusiva.

En un sentido, el trabajo del investigador es ciertamente un trabajo intrusivo, pero en otro, es una intromisión a la que tiene derecho de facto, cuando el campo es motivo vital de su preocupación. Como investigadores sólo podemos interesarnos en campos que jamás nos han sido ajenos, y esto, condiciona en otro sentido también, los resultados de la investigación.

Creer que un trabajo interpretativo se construye desde la distancia y el purismo objetivo, niega la complejidad de los fenómenos sociales en los que el sujeto es objeto mismo de la investigación.

La interpretación que se hace de una *realidad*, es aquí, un intento por teorizar a partir de dos lugares condicionados y condicionantes. Los interpretados y el interprete, construyen con su relación, un terreno con un orden que después será recreado nuevamente por el investigador.

Los investigadores damos nuevos ordenes a ordenes dados, establecemos lógicas a textos y contextos, a palabras y a silencios. Ponemos a disposición de otros lectores las incertidumbres que en nosotros despertaron los actores y sus decires, dotamos a su imagen y a su palabra de nuestros sentidos propios, los transformamos y los resignificamos. Otros lo leerán y darán también un nuevo orden al orden que les damos.

El discurso producido por un grupo no puede considerarse como algo ajeno al investigador y mucho menos universal o unívoco. Cualquier lector podrá interpelar desde su propia historia como nosotros mismos, podrá replantear el problema en sus múltiples sentidos, pero encontrará sin duda, que la configuración del campo simbólico de la pedagogía, tiene condiciones suficientes para pensar que un intento de interpretación como el que aquí se presenta, no puede reducirse tampoco a la proyección de un analista investigador.

Creer que puede ser de tal forma despierta la sospecha contraria a la objetivación. Ciertamente es que la subjetividad del investigador marca la escucha y lectura de los acontecimientos. Pero no es suficiente pensar como posible la objetividad que debiera desprenderse de la descentración del observador preocupado y dispuesto a enriquecer con su búsqueda, una preocupación ajena que no tendría la motivación suficiente para llegar a buen término.

Nuestra investigación no ha sido ajena a nuestra vida. Conscientes estamos de las alteraciones que pueda generar nuestra intervención y las limitaciones que pueda tener nuestra lectura. En palabras de Ricoeur; la interpretación es un proceso mediante el cual la revelación de nuevos modos del ser dan al sujeto una nueva capacidad para conocerse.¹²⁷ Esa es nuestra aspiración más humilde, poner al servicio del interesado, una forma de leer y comprender a un ser que pueda producir cuestionamientos para todo aquel que se reconozca como parte de esta trama. Si como dice Ricoeur; la interpretación es una forma de relacionarse con el mundo y la historia, y por lo tanto, de ocupar un lugar activamente en

¹²⁷ Ricoeur P. La interpretación de las culturas. Gedisa Barcelona 1997

él.¹²⁸ Nuestro ejercicio de interpretación es así un ejercicio dialéctico de provocación que espera hacer eco y lograr resonancia en aquel que se sienta motivado con lo que aquí se expone.

A propósito de la interpretación dice también Weber, que el análisis de la cultura no puede ser una ciencia experimental en búsqueda de leyes, sino una ciencia interpretativa en búsqueda de significaciones.¹²⁹ Son por ello muchas más preguntas las que surgen de nuestro trabajo, que las certezas que pudiéramos presentar a partir de ellas. Pensamos ahora, que **queriendo nuestra investigación significar e interpretar el discurso de las pedagogas, es su discurso el que interpreta y significa nuestra investigación.** Son sus palabras, sus voces, sus figuras, las que sintetizan todo lo que nosotros intentamos vaciar en capítulos, justificar en teorías y fundamentar en hipótesis.

El registro de la palabra de las pedagogas en grupo, parece ser algo más de lo que dijeron en su momento. Esta distancia entre lo dicho y su registro parece ser un desplazamiento, una inversión de palabras de doble sentido, de murmullos insinuados, de verdades entrecortadas, de rumores efímeros, de malos entendidos, de sobreentendidos, de chistes, burlas, alusiones y elusiones, en suma; un conjunto de lazos entrecortados por silencios y vacíos que dicen lo que se ha callado, que dan complemento al sentido, ahí donde se le había negado. Pero ¿qué significa este callar de las palabras pronunciadas y este decir a gritos del silencio que encierra las producciones discursivas de los grupos? Lo dicho y lo silenciado aluden al orden del sentido por medio del cual, los objetos del discurso demandan la intervención de un intérprete para su desciframiento. La traducción de este desciframiento es la labor del investigador-intérprete de esta obra, que en boca del grupo, se muestra ocultando su sentido primordial. Es este sentido oculto, este plus que la evidencia no captura, lo que constituye el objeto de nuestra mirada en el decir de las pedagogas, en el atuendo de su grupalidad, en la estética de su cuerpo. Nuestro objeto es el análisis de la forma compleja y dividida de esta identidad profesional a la que subyace el origen mítico que traza su historia actual.

El campo de la pedagogía como sede de nuestra investigación se entiende aquí, como un campo de regularidad donde se enuncian las reglas que organizan el registro del objeto. Un espacio que pone al sujeto en contacto consigo mismo, con lo que dice y calla. Un espacio como profesión, como campo dispuesto para particulares **posiciones de subjetividad**. No son las palabras las que pueden definir la regulación de los objetos en estos campos, sino la propia formación discursiva que se arma con ellas, tampoco es el sujeto el autorizado para pronunciar un discurso, es más bien su estatuto, el que obtiene cursando, acogiendo dentro de sí a la institución y dejándose acoger por ella, es ese transe el que le da el derecho; el derecho a una palabra, a un saber y a su aplicación. Es él quien porta los precisos significados, ya no como individuo, sino como entidad sintetizadora de rasgos que definen su funcionamiento para la sociedad. La palabra del pedagogo ya no puede ser más una palabra propia, ahora le pertenece a un personaje definido históricamente para articularse a la fusión garante de orden. Así, el discurso de un sujeto no es nada más

¹²⁸ Ibidem.

¹²⁹ Geertz C. Op cit.

una mera expresión, una opinión aislada, sino una producción articulada en la grupalidad donde a pesar del orden y la aparente coherencia, se localiza también la dispersión y la discontinuidad.

LA PRODUCCIÓN IMAGINARIA DEL DISCURSO Y LA ENUNCIACIÓN DE NORMAS, ACUERDOS Y LAMENTOS:

P R E L U D I O

PRIMERA SESIÓN: La primera sesión se juega entre la definición y el conflicto, abren intentando definir la pedagogía y en la primera frase dicen que es “Una disciplina.” “Un terreno donde se puede explotar y también explorar.” “Ámbito educativo en todo su esplendor.” “Movimiento y transformación constante.” “No es tajante.” “Es complejo.” “Es muy difícil.” El conflicto se enuncia en el reclamo por los terrenos profesionales cuando el grupo destaca que el hecho educativo no es analizado solamente por pedagogos: “Lo analiza la gente común, lo analizan las madres.” “No vamos a ser los únicos.”

La sesión se cierra estableciendo la mayor regla que regirá toda la producción grupal y seguramente la vida profesional. **“En primera es no mezclar, y en segunda; no decir que cedemos, sino racionalizar las cosas y ver qué es lo que tiene más ventajas”.**

SEGUNDA SESIÓN: Se juega entre la maternidad y el matrimonio, entre la mujer, el hombre y la culpa. Entre el anhelo de crecer, ser diferente y no poder escapar a lo común. Para empezar el grupo asienta que el problema de la pedagogía es la mujer. El grupo habla de su palabra, actúa la rivalidad frente al hombre, frente al otro personificado ahora, en él, en el único compañero de grupo y en el psicólogo como coordinador o figura ausente, actúan y hablan el enojo pero lo niegan. “Vivan las mujeres, los hombres no sirven” Después accidentalmente abren el tema de la “concepción”, ellas insisten en recuperar un término que alude a ‘conceptos.’ Cuando el coordinador lo lleva a la procreación se originan silencios. Son largos, seguidos, prolongados, ineludibles. Nadie quiere abordar el término como concepción que concibe, que procrea, que da a luz. Mireya vence la censura: “Tenemos ese rol de maternidad... nos están determinando con ese rol maternal... no nada más soy mamá y no nada más puedo trabajar con niños... el hecho de que estemos estudiando pedagogía y seamos madres... las mujeres... das de comer a tu hijo... vas a ser una mamá profesionalista... vas a tener que cumplir con ese rol... la mamá es la encargada de guiar y dirigir... la mujer tiene hijos... es tu rol de pedagoga... el rol de madre... el ser mujer... el hecho de que tu llegues y tomes la decisión de la maternidad... ejerciendo su profesión y a la vez estar ejerciendo su rol de madres”. Ricardo el hombre, el único compañero, adhiere la culpa, la trac, se la quita y la coloca. “Las únicas culpables son las mujeres, ustedes son las que se encargan de la educación... quienes son las culpables de que se haga la voluntad del hombre... la mujer es la que lleva la carga... o te embarazas o te casas hasta que termines.”

El grupo contesta “yo como madre y estudiante... no me concibo como una feminista

totalmente, pero tampoco bajo el yugo del machismo.” “Las que estamos aquí hemos tenido la concepción de que hay que salir adelante, la mujer hoy en día se puede superar.” El acuerdo con el que termina la segunda sesión parece enunciar una consigna. “Competir con el hombre.” **“Tenemos que aprender a ser mujeres y a convivir con la pareja... aprender a vivir, a ser mujer...** sea mujer o sea machista, la mujer es la que conduce al hombre”. “Crecer como persona.” “Podemos crecer.” “Un doble trabajo de la mujer... un plano profesional... un plano familiar, con su pareja... es lograr un equilibrio muy rico para nosotras que no estamos casadas.” “Aprovechando que somos pedagogas se puede ir cambiando o transformando”.

TERCERA SESIÓN: Inicia con un cuestionamiento: “No sé de donde se tenga que partir.” La idea del grupo en esta sesión, es actuar la regla de operación que se enuncio en el primer encuentro: separar, no mezclar, no ceder, racionalizar las cosas. Eso es partir, separar, negar; parar los comentarios de Mireya, escindir esa parte grupal, negar ese discurso; separar, parar, erguir algo que detenga, que limite, Partir contra: parir, huir y no quedarse. Parar contra: partar, apartar, aparto, parto, separar, separo, paro, detengo, me voy. “Yo dejaba un poco de lado lo que es la concepción.” “A parte por ese lado nosotras mantuvimos el silencio.”

La maternidad se evade negando la pertinencia de los comentarios de Mireya. “A partir.” El grupo expresa el malestar por la participación de la compañera que se ha atrevido a hablar de la maternidad, la acusan de sacar: “su propio punto de vista... se tornó más ella.” “Sentimos que se dividió el trabajo... no sentimos que haya sido muy favorable... habló ya de cosas muy personales... hizo que perdiéramos el interés... parecía que era algo de ella... porque a uno no interesa saber tanto... deja salir unas cosas... que a lo mejor no es el momento de decirlas... no me interesa saber eso”. “Ya no lleva mucha ilación.”

Desde luego es la *ilación* la que amenaza con romperse en la tercera sesión. Un hilván que cierra “a parte” del grupo. El grupo quiere separar anudando, cubriendo el agujero descosido de sus integrantes. El desacuerdo comienza a jalar los hilos. El grupo quiere cocer, quiere zurcir, quiere hacer rematar con un nudo. “No me importa lo que estés diciendo.” “Lo que el pedagogo está buscando es abrir.” “Poder abarcar.” Ya habían abierto, esta última sesión tenía que cerrar. Suponemos que para eso era necesario abarcar así. Este último encuentro traía todo. El ideal enfrentado a la prohibición, la amenaza vislumbrada, el desencanto, las ganas de vivir frente a la posibilidad de dormir. El grupo menciona incluso el título de nuestro trabajo “para que la persona salga formada con este perfil, **para que sea servil.**” Finalmente las figuras parentales son traídas mediante palabra al cierre, “Mi mamá... mi papá.” Consentimiento y prohibición. Arrullo y amenaza. Pedagoga frágil, vulnerable, identificada con lo fuerte y lo grandioso. Rival del hombre.

La tercera sesión termina con una frase a modo de lamento: “Yo no quería ser pedagoga yo hubiera querido ser psicóloga.”

LOS EFECTOS DEL PODER: O P E R A P R I M A

Somos nosotros sus efectos, los sujetos que difícilmente escapamos a las lógicas institucionales.

El discurso de las pedagogas es un discurso que se queda sin palabra, pero no por ello sin deseo. Concierto de gran orquesta. Su palabra habla del cuerpo, del crotismo, de su sexualidad negada. Su voz pugna entre la represión, se defiende de la culpa y trata de zafarse el miedo. Pese a su regla de operación, las pedagogas denuncian su existencia, anteponiendo siempre el “yo siento.” Dan prioridad a la razón por la lógica institucional, pero no dicen pensar, sino sentir. La mujer, el cuerpo femenino y su sexualidad reprimida se hacen evidentes: “Yo siento.” “Esto contrae.” “Problemas ahí.” “Es algo muy amplio.” “Siento.” “Abarca más.” “Tomar un hueso” “Yo esté tocando” “Es mucho muy amplia” “Es más amplio.” “Es más rico.” “Metido.” “Yo siento.” “Las tenemos en la cabeza.” “Las tenemos muy amplias.” “No entran, aquí no caben.” “Nos la coartan” “Nosotros mismos nos lo cerramos” “Coartado nuestro.” “No abrimos espacios.” “¿Qué necesito yo para entrar ahí?” “Yo siento.” “Los niños te hacen cosas impresionantes con un lápiz.” “Te hacen un rayón.” “Estamos encuadrados desde por ahí.” “Echar mano de lo que tengas.” “Si no tengo lápiz, no puedo escribir, pero tengo pluma.” “Con una ramita puedes escribir en la arena.” “¿Por qué nada más con un lápiz si también tengo pluma?”...es como una enfermedad que venimos arrastrando.” “En el sentido más amplio.” “Yo no la puedo usar.” “Cruzamos la pierna.” “Tomamos el lápiz.” “Cuesta trabajo pretender cambiar ese algo, esa cosa que desde siempre hemos arrastrado.” “El mismo libro.” “Es ese uso como soporte.” “Enseñarles.” “Coartada.” “Yo siento.” “Siento que ahí hay un grave problema.” “Que se siente.” “Reconocernos y valorarnos.” “Desde ahí va a ser mucho más difícil.” “Me hubiese gustado y no podía porque qué tal si me toca.” “Nos cuesta trabajo.” “Me gusta.” “Constitución biológica.” “Nos fijamos en una sola cosa.” “Tenemos todo un panorama.” “Entre mujeres.” “Sentimos.” “No hay que dejarnos llevar.” “Sacar adelante.” “Aunque cueste trabajo.” “Si se puede.” “Siento.” “Ser abierto.” “Siento.” “Aprendamos.” “Siento.” “Unos con otros.” “Ahí entra en juego.” “Lo veo como un espacio.” “Siento.” “Tiene que defender y decir si aceptar.” “Defender lo nuestro.” “Tu y Yo.” “De parte mía.” “Yo siento.” “De mi parte.” “Compartir.” “Unos contra otros.” “Los talones.” “Se quedaron con eso.” “Siento.” “La conexión.” “Cualquiera que es mujer lo puede hacer.” “La mano.” “Te marca.” “Yo no.” “Tu como mujer.” “Quizá tienes un...” “Suena mal pero no nada más con niños.” “Con tus mismos hijos.” “Le echas más ganas.” “El hecho de que tú llegues.” “Yo quería.” “Ambos deben decidir.” “Si quieres.” “Quieres.” “Quieres.” “El petate y el metate.” “Yo no coartaría.” “Nos va a dar satisfacción.” “Nos va a hacer sentir satisfechas.” “Más amplio.” “Te gustaría.” “Las ganas.” “La satisfacción.” “Ni siquiera las tiene uno.” “Por pequeñas o grandes que sean las cosas.” “Uno pone ahí todo.” “Las satisfacciones si se dan.” “No va por ahí.” “Como mujer.” “La manera es diferente.” “Lo vas a asumir.” “Quisiste corazón.” “Corazón.” “Perfecto corazón aguántate.” “Si quieres papacito y si no pues mira...” “Ya te estás amando” “Amarte a ti misma.” “Los demás te están desprestigiando.” “No quiere decir que no me vaya a complementar uno al otro.” “Yo

llegue." "Tu papacito llegaste." "Con esas ideas te estarías cerrando el camino." "Vuelves a sumir." "Yo siento." "Te abras." "Tus manos y una cabezota." "Como que se abre." "Con los papás los tíos y los demás." "También el hombre puede compartirlas." "Te hacen el favor." "Puede ser una obligación." "Yo al menos quiero." "Muy a fondo." "Si eres machito." "Lugares más específicos." "Te puedes ir al área." "Con hombres." "Aquí se abre." "Si eres bonita." "Yo siento." "Hacer parejas." "Ser mujer." "Ir conduciendo al hombre." "Le abrieran la puerta." "Intentar compaginarlo." "Muy rico." "Yo estoy de acuerdo." "Eso también se va aprendiendo." "Se tenga que partir." "Vinculación." "Se le impone." "Yo iba con esa intención." "Ya sacó." "Si sentimos que se dividió." "Siento." "Pues órale." "Ya no quieren entrar." "No nos prestamos." "Un tanto aburrido." "Tu puedes." "¿Sabes qué Alicia?" "Yo lo siento así." "No les dé pena." "Esta cosa." "Les da mucha pena." "Sin pelos en la lengua." "Tengo pánico." "Me da miedo." "A la hora de la hora te da miedo." "Yo siento." "Soy bien nerviosa y me pongo muy así." "No les dé pena." "No entendemos hacia donde va él." "Nosotros esperando." "Tiene sus ventajas que te den la libertad." "Puedes tomar cualquier rumbo." "Siento." "Abrir." "Abrir." "Poder abarcar." "Realizar ese hecho." "Es el único que puede hacerlo." "Yo tengo esas intenciones." "Educación sexual." "Yo lo hago en un proyecto." "Está firme." "Uno quiere." "Tenemos muy buenas." "Tratas de conseguir." "No lo encuentras." "La verdad necesito." "Voy a buscar otro." "La necesidad." "La necesidad." "Sí entraría." "Está canijo." "¿Qué pasa con tus ideales cuando está de por medio la necesidad?" "Yo no estoy de acuerdo." "Cuando uno ya está finalizando." "A mí me gustaría más." "La situación no está para decir que no." "Voy a buscar uno." "Cuando uno no consigue." "Encontrar primero." "Dar a conocer." "Cuando encuentra." "Que mejor." "Te van a dejar hacer." "Tu puedes." "Vas a hacer." "Yo realmente ando buscando." "No te permiten." "Te salcs." "Quédate." "Uno trata de meter." "Tratar." "Vas a hacer esto." "¡No!" "¿No?" "¿Qué pasó?" "¿Cómo podemos hacerlo?" "Hago esto y me gusta." "Me pagan por hacerlo." "Me gusta." "Les pagan por hacerlo." "Muy cruel." "Vas a vender." "Uno quiere." "Hay quien puede hacerlo." "Finges." "Es decepcionante." "Tuvieron que estar buscando." "Es lo que tienes que hacer." "Ya no quiero." "Puedes quedar." "Tienes que seguir buscando para agarrar experiencia." "Tienes que seguir buscando hasta que encuentres uno que definitivamente te guste." "A mí me gusta mucho." "Me gustaría." "Simplemente por que a mí me gusta." "Tienes que luchar." "Tienes que buscar." "Hacer con un sello muy propio." "Incita a los jóvenes." "Depende como les des." "Incitaba a la gente." "Con una persona que yo sintiera." "Algo con alguien." "Sientes mejor." "Te sientas a gusto." "Te sientas." "Te sientas más tú." "Sales buscando." "Lo primero que te llega." "Me gustaría." "Eso me gusta." "Me gusta." "A ver que encuentro." "Conocer una parte." "Llegar a viejos." "Agarrar lo que nos llegue." "Lo que más te gusta." "Yo siento." "Me gustaría." "El pedagogo va a querer siempre." "Algún trabajito." "Puedo conectar con alguien." "Yo quiero." "Quiere el pedagogo." "Un ratito." "No nos vamos a dejar sobornar." "No va a haber ningún problema." "El pedagogo siempre va a querer." "Soy idealista y quiero." "Estoy dispuesta." "Obtener algo para cubrir tus necesidades." "Buscar la satisfacción." "Porque me gusta." "Buena imagen." "Falda corta." "Tampoco les gusta." "Está prohibido." "Entras con el desco." "Pensamientos de mi mamá." "Ciertas mayas." "Darle amor." "No hija"

EJES TEMÁTICOS DEL DISCURSO: C O D A

Nos proponemos ahora, mostrar el material recabado, organizado por temas centrales. Lo presentamos así, a modo de emergentes destacando diferentes ejes que nosotros hemos titulado de manera particular, Aquí como en todo lo que antecede, las frases entrecomilladas distinguen el comentario original, presentado siempre en el orden y en el vocabulario natural en el que se produjeron pero con la propuesta interpretativa que nos hace presentarlo en este orden.

PRIMER EJE: LA DEFINICIÓN DE SÍ

Una definición se construye por la imagen de sí diferente del otro. Por la imagen que el otro tiene de mí, y por la imagen que yo pienso tengo del otro y creo que el otro tiene de mí. Nadie puede hablar de la identidad de sí. Nadie puede decir quién es, si no es a través de la mirada de otro. La identidad es siempre y en todos los casos una relación múltiple de reflejos.

La pedagogía tampoco se define nada más por nombrarse. Se constituye también por muchas miradas y descripciones que históricamente se han hecho de ella. Gracias a los discursos ajenos y a la descripción común que hace la historia, la pedagogía se relaciona y se ata a la infancia y a la escuela, se glorifica y se profana. Son las miradas de otros las que la dotan de una condición inferior; importante pero intrascendente. Son los comentarios de otros los que impiden que el pedagogo se sienta cómodo con lo que 'eligió.' La pedagogía ocupa un sin lugar en el estatus epistemológico de las ciencias sociales, es hasta ahora que comienza a hablarse científicamente de ella, y aunque mucho se discute sobre la necesidad de hacerla ciencia, sus afiliados parecen asumirla en su condición de práctica. Desde la práctica, la pedagogía es docencia; que se ubique únicamente ahí, no es un acto gratuito. Su ubicación corresponde a la asignación de una práctica política que se le delega. La reproducción social.

En este encuentro, el discurso grupal recorre un sin fin de datos para intentar definirse profesionalmente. Es este punto como posibilidad, el que inspira la respuesta de quienes se adhieren a la oferta que hacemos por la urgencia de hablar en un grupo, de pensar que podían los pedagogos definir a su práctica desde su propia palabra y no con la de otros. Son tres sesiones en las que probablemente, lo más concreto sea la voz que habla y dice "Es una disciplina." Saber que se trata de una disciplina tal vez sea la única certeza. El fundamento que doméstica, ata y somete.

El discurso es hecho básicamente de palabras, palabras entrelazadas por silencios; productos inmediatos no del vacío, no de la nada, sino de la incertidumbre, de la imagen devuelta por los otros, del encuentro consigo mismo. La identidad que produce el enojo por

una definición que hace la gente común, que les asigna por futuro un Kinder, que insiste en dejarlas encerradas en el aula dando clases. Que les dice: “Vete al DIF con los niños”. El enojo, la frustración y el desconcierto ante la falla permanente del espejo que no regresa la imagen trabajada, la imagen prometida. Una imagen plana sin movimiento es dada a cambio de otra que se ideó fantástica, dinámica, versátil y relevante. La pedagoga quiere seguirse viendo en un espejo de cristal, estático, rígido, destinado a romperse. Se niega a cambiarlo por otro de agua, flexible, en movimiento.¹³⁰ Una imagen móvil que devuelve el agua, amenaza más que una imagen rígida que devuelve el cristal opaco, encantado, pero que ante la falta de comprensión de los significados de un espejo y otro, la potencialidad del agua estancada pero con movimiento gracias al aire, provoca tal temor que la defensa se cambia por el enojo.

Lamentablemente, la pragmática del discurso no registra la intensidad de los silencios, tampoco la pasión emocionante, ni el enojo. Ante la imposibilidad de cumplir con un mandato estático de perfección, las pedagogas se asustan al verse reflejadas en el movimiento. La imagen rígida que lo común les da, se opone a su dialéctica constitutiva. Traicionarse a sí mismo y constatarlo en las definiciones comunes, creer que puede crear, cambiar, promover, transformar, es paradójicamente querer verse en la imagen rígida de un espejo encantado. Pensar que la pedagogía... “No es carrera que se estanque” es negar el movimiento que el viento hace con el agua del estanque. Creer que la pedagogía “Abarca muchísimo” es aceptar que las abarca y las aprieta a sí mismas. Y decir que “No se vale tener poquito.” Por que “Todo lo que tenga que ver con el hecho educativo es impresionante,” es frustrante cuando el espejo de cristal dice exactamente lo contrario. Creer que se puede cambiar, promover, transformar y después notar que... “No valoran nuestro prestigio,” es el desencanto sin igual, impostergable en el reflejo de los demás que dicen: “No me sirves y tiró mi tarjeta a la basura.”

Entrelazados profesión y pedagogas en el sin sentido y la paradoja, se intenta nombrar la identidad en la serie de circunstancias que le definen en una sola práctica; la de la docencia.

La definición del ser pedagógico; suma indisociable de profesión y oficiente. Pedagogía y Pedagogas resumidas en tres claves discursivas:

1. EL SILENCIO. Resultado directo de la incertidumbre.
2. LO NO DICHO: Que enunciado sería la traición a la idea fundante de la práctica; reproducir eterna y automáticamente.

¹³⁰ Milanese E. Seminario sobre farmacodependencia y relaciones patológicas de dependencia. Elementos conceptuales. Cd. De México. Agosto de 1996. Efram Milanese expone la génesis de los trastornos narcisísticos de personalidad a partir de dos formas del reflejo; una que se construye a partir del cristal, donde no participan más que el espejo y quien se mira, así, el espejo devuelve siempre lo que quien se mira le obliga a decir. La otra forma de reflejo es la que se obtiene a partir de un ojo de agua o un estanque. En esta forma participan: el agua del estanque, quien se mira y el viento que interviene como tercero equivalente a la alteridad. El viento dota la imagen de flexibilidad y movimiento. El viento hace la imagen elástica, la dota de vida y por ello, quien se mira se llena de dudas y no de certezas obligadas, finalmente falsas.

3. LO DICHO POR LOS OTROS: La imagen estática constituida siempre por la mirada y la palabra. El reflejo encerrado que niega la existencia del aire, de la dialéctica, del movimiento.

Estar muerto o petrificado, es el único medio para ser eternamente uno, y el mismo para todos. La pedagoga es mirada así por los otros, petrificada en una imagen sin aire, definición sin movimiento.

SEGUNDO EJE: EL SENTIDO PARADÓJICO

El discurso particular de este grupo, bien puede ser definido como paradójico, lo que se analiza es una paradoja que rescata la utilidad social de los absurdos, los absurdos que se ofrecen a los personajes que representan tales ideas.

Una idea es paradójica por cuanto tiene de opuesta, por cuanto distancia hay entre ésta y el sentido común que la califica. El grupo juega a la paradoja desde que intenta hacer una definición de sí a partir de la creación, el movimiento y la transformación, donde todo está dado, todo está estáticamente acabado. Así, el ideal del pedagogo resulta extraño por que no coincide con la que comúnmente se mira en su persona. Las expectativas de los que *'decidieron'* estudiar pedagogía, resultan inverosímiles o absurdas en contradicción con la apariencia verdadera que los otros miran. Se vive entonces en el absurdo y la contradicción eterna.

1. LA AMBIGÜEDAD DE LA PALABRA

El discurso de la grupalidad permite la convivencia de géneros, donde el pensarse como identidad femenina no impide que se nombren en lo masculino. "Nosotros como pedagogos" "El papel del pedagogo." "Tenemos que ser todólogos." "No vamos a ser los únicos." "Cada uno de nosotros." Desde luego este tipo de contradicción tiene su propio efecto en lo ambiguo.

"Como pedagogos, como personas, como hombre mujer" Cuatro conceptos que hacen de esquinas al marco del abismo de lo ambiguo. La imposición permanente en una imagen definitiva de sí que no es precisamente la de la perfección, ésta es la condición que atraviesa y determina la producción discursiva. Podría determinarla como a cualquier ser humano, pero éstos, que se congregan en tan específica grupalidad, padecen de particular manera los estragos de la ambigüedad, porque la indefinición, por lo que se cree ser y lo que se dice que son, deviene del doble juego del poder. "Es un doble trabajo" "un rol compartido." "El rol de hombre y el rol de mujer." "No podemos regresar y decir yo soy igual que las demás mujeres." "La manera es diferente pero es igual." La identidad de las

pedagogas es efecto del ocultamiento que enreda y pierde en la confusión a sus hablantes, dando a cambio la garantía de poder nombrar los puntos escabrosos desde la impersonalidad. La palabra hecha también de silencios es la primera complicación del discurso pedagógico. El grupo manifiesta su existencia en un discurso plagado de confusiones, pero en una coherencia racional que les permite transitar sin mayor complicación por sus ideales.

2.- LAS CONTRADICCIONES

La contradicción más grande surge en el discurso como la gran amenaza, algo acecha, asusta. “Y qué pasa si me dicen... si por ejemplo es una escuela de... o una institución... que haya monjas.” Asusta por que se reconocen las ganas. **Estar en una institución de monjas y tener ganas.** Le siguen otras no menos importantes. **Creerse en el cielo**, “solo que la mujer se ponga en un nicho” y **verse en el suelo.** Sentirse caer, tener que “bajar.” “Volviendo a caer.” “Estamos cayendo.” **Creerse dioses** y aceptar “Somos personas.” “Seres humanos tan complejos.” **Considerarse como artículo de lujo y lavar trastes.** Servir al hermano. La sirvienta. “Yo te sirvo.” “Lavar la ropa, trapear”. **Ser madre sin concebir.** “Rol de la calle oscuridad de tu casa.” “Muchas caíamos en la concepción.” Las pedagogas expresan como posibilidad el... “quitarse ese costalito y el rol de mamá.” “Ponerse en un nicho para que no quede embarazada” “Yo dejaba un poco de lado lo que es la concepción y retomaba lo que era la mujer”. **Estudiar para saber y quedarse sin palabra.** “Uno se queda sin palabras.” “No me quiero atrever a ser exacta, o a decir: es la verdad.” “Mejor me callo y ya no hablo” **Ir por una identidad y quedarse indefinido.** “Es difícil tener una definición exacta.” “Uno no sabe definir.” “No está bien definido.” **Estudiar para salir y tenerse que quedar.** “Ahora te vas a quedar en tu casa.” “Ahí te vas a quedar.” “Aguántate.” **Creerse diferente y negar la diferencia.** “Sea mujer o sea machista.” “Todavía no logramos ser una misma persona.” “Tenemos un mismo valor”: “Un rol compartido.” “Ya no somos las mismas” “Es diferente pero es igual”

3. LOS SIN SENTIDOS

Manifiestos en la incoherencia. La seducción reconocida y explotada públicamente es impedida en la práctica. Aún cuando el propio grupo reconoce a la mujer como la que dirige al hombre, es la profesión misma la que dice: está prohibido. La encargada de la educación es una mujer dotada de limitaciones, Cómo tener hijos si se va a estudiar una maestría; perder el tiempo en el embarazo. Una profesión para el hombre, pero que impide trabajar con hombres. Un discurso que alude siempre al cuerpo sexuado que niega su sexualidad.

TERCER EJE: EL ENCIERRO DEL CUERPO

La pedagoga es finalmente el destino de una lógica institucional, su cuerpo es el depósito, es el lugar en que se guarda, el que contiene la historia, la memoria que la institución impone.

El cuerpo juega en lo social, el límite amurallado que impide la entrada de otro, pero impone también el encierro del sí mismo. En este sentido el cuerpo se compromete, es la prenda que se empeña a la institución, se le entrega a cambio de obtener la identidad que se le ofrece. Cuántas ceremonias dolorosas que flagelan al cuerpo se conocen en la historia como ritual de inicio para pertenecer a una institución. La pedagogía no escapa a la historia. Todos los grupos confían al cuerpo el depósito de su destino, el cuerpo es tratado como una memoria que carga los más preciosos y dolorosos pasajes. Las gentes se adhieren más firmemente a una institución, cuanto más severos y dolorosos sean los ritos de iniciación. El dolor en juego, no siempre físico, materializa también el trabajo de inculcación. Un cuerpo sometido es aquel que logra portar el límite arbitrario de lo que es diferenciado, separado de lo que no se es. El cuerpo en la institución, el cuerpo de la institución es el sentido del límite, lo que se es, lo que se jura mantener en el rango que guarda la distancia, distinguiéndose de otros. Obtener un título en pedagogía es obtener un puesto, una identidad, comprometerse a ser lo que se tiene que ser, privando a los demás de serlo, pero privándose también de ser algo diferente a lo que la institución le impone.

El fluir de los relatos de este grupo, no es sólo un caos arbitrario de reclamos, sino la búsqueda permanente de un decir impronunciable. Una necesidad de salir, de librarse de lo impuesto. A través de sus enunciaciones, las pedagogas muestran la inconformidad por tener que conservarse en el puesto y el lugar que la institución les ha dado, por tener que ser lo que la institución ha querido que sean. "Nos han limitado", "Nos encierran." "Nos han encerrado." "Estamos totalmente encuadrados y no sales de lo mismo y ahí te vas a quedar, se trata de evolucionar para salir de ese cuadro en el que estás metido." "Nos han encuadrado." "Nos han coartado".

Este último sentido de coartar, hace alusión a una interrupción que impide lograr algo que se ha propuesto, pero también alude a una estrategia, a un plan que atrapa como resultado de una confabulación. Si la institución promete los recursos y los medios para que los sujetos creen posible su ideal, las pedagogas en la búsqueda de ese ideal, se quejan ahora de ser el destino de una coartada perfecta que en aras de la realización atrapa, impone y niega toda posibilidad de salida. El tono que el grupo utiliza en estas frases constata ahora que se trata de un reclamo, la palabra 'coartada' tiene múltiples alusiones: una coartada puede ser una cortada, una separación, una herida, un estigma, un engaño. Es el engaño que la institución ha hecho al deseo de las mujeres. El reclamo de entre dicho es la potencialidad de lo femenino, la cualidad de *reproducir* no en el plano biológico de la especie, sino en el estrictamente social de la cultura y la producción civilizadora.

Si como dijimos antes, una producción discursiva es el conjunto de reglas de organización del registro de los objetos, este grupo dibuja su particular forma de registrarlo. Lo enuncia en sus reglas básicas, pero lo actúa por la represión. Alguien vuelve nominable la función femenina eminente “La mujer es la que se encarga” y el grupo reacciona callando, negando, reprendiendo. No es casual que nuestra propuesta haya sido atraída hacia el grupo por la única madre que participaba en él. Tampoco debe ser casual el hecho de su llegada tarde, justo en el día en el que se abordaba el tema de la concepción, y luego su ausencia cuando se repudiaba su forma de atreverse a hablar la concepción como maternidad y no como el resto del grupo insistía en la concepción como acto de conceptuar o pensar algo. Las pedagogas hablan de sí mismas, hacen nominable su deseo. A un mismo tiempo, afirmaciones y negaciones se yuxtaponen en un ritual donde el cuerpo sexuado es sustituido por un cuerpo razonado.

El grupo estructura su discurso como anatomía sensual del cuerpo. Anatomía dividida en cabeza y cuerpo. Es la cabeza la que entra y sale, es el cuerpo el que se queda, el que permanece. El cuerpo niega lo que piensa. La cabeza dice lo que el cuerpo siente, el cuerpo se inmoviliza cuando la cabeza anda. El cuerpo se queda como anclaje de la subjetividad, guarda los ideales, los duerme, la cabeza los arrebató, los saca del cautiverio, los usa como armas, como instrumentos de lucha. El discurso se forma como un cuerpo, y éste se queda en el límite del lenguaje que le es posible utilizar.

CUARTO EJE: LA RIVALIDAD CON EL OTRO

Mujeres-Mejores. Mejores-Mujeres

El conflicto que organiza la identidad de la pedagogía, es el de la lucha estructural entre lo masculino y lo femenino. El grupo advierte claramente su existencia, pues justo en la parte central de la distribución productiva, ubican la discusión en la que reclaman el hecho; “el hombre... el no se embaraza... el no pierde el tiempo.” “Las mujeres son mejores que los hombres”. “Lo que quieres es un hombre machista.” “No podemos regresar al rol de mujer.” “Eres mujer... Eres hombre y que tiene.” “Aquí que dominamos las mujeres.” “El ser mujer como que tienes que ser sumisa.” Oposición de base que hace posible una cualidad central en el orden de la cultura: **la reproducción social.**

SEGUNDA PARTE:

B)EL OBJETO DEL REGISTRO

LA PEDAGOGA QUIERE: “ EL PODER EJERCER” O EJERCER EL PODER

Otro plano de construcción tiene que ver con el tiempo, la temporalidad que no considera exclusivamente al presente. La temporalidad que nutre también a la identidad. La identidad construida por sentidos opuestos y dispares. No se trata de identificarse sólo en un sentido positivo desde el que alguien acepta pertenecer a algo o parecerse a alguien. La identidad también incluye la filiación a normas, a reglas, a procedimientos. La media filiación de alguien se concreta y completa en el tiempo que le antecede, en la historia que se teje entre tres tiempos. Se es en presente por lo que se fue en pasado y por lo que se aspire a encontrar en el futuro. Una identidad no sería tal si no tuviera un pasado respetable o reprochable, duro o glorioso. El plano histórico se arma con tres perspectivas; la de la imagen que se fija a manera de foto. La imagen de sí a distancia con quien se pierde toda la familiaridad que luego es referida por otros. La del recuerdo que cobra a la historia todo dato memorable, y la que se carga y se construye como resultado de ambas. De esto se arma la institución, de la referencia que hace a los otros de su propia historia, de la carga de recuerdos depositada en los cuerpos. Un sujeto ha dejado una imagen diferente de sí fijada a un recuerdo, pero a partir de ésta a fincado otra abstracta, por su propio recorrido. Un sujeto es ya después el actor central, portador institucional, asesino de sí mismo. Preserva la vida de todos dejando de ser uno para convertirse en otros, en todos los que lo integran a él, normado, regulado, incorporado, incluido en la complejidad social. Se integra paso a paso, en mitos y realidades, en recuerdos y en aspiraciones. El discurso de la pedagogía y el actor que la hace nombrable, se entrelazan construyendo una relación inseparable de identidad. Discernir en lo enunciado esa particular identificación, ha sido el tema central de la investigación; un contrato incorruptible con el poder. El hecho de que muchos pueden aspirar a identificarse y representar el poder, es tal vez menos importante que intentar asumir la jerarquía para conservarla. Creemos que lo relevante se encuentra en el dato que denuncia a alguien que no pretende asumir el poder, sino vigilarlo. El personaje de la pedagogía se educa, se forma, se da y se niega, a condición de que la autoridad lo conserve y le otorgue identidad. Su aspiración no es ser el poder, sino parecer el poder, ejercer el poder de otro. Artífices de una finalidad ajena y de una función inverosímil y extraña.

El ser pedagógico construye su identidad en tiempos. Es en el plano de la temporalidad, entre pasado, presente y futuro, donde es posible identificar un orden de tres rubros diferentes: **La evocación, la convocatoria y la ilusión.** Esto constituye dicho de otro modo, el orden imaginario de los deberes y las obligaciones. El dispositivo armado en un tiempo presente hace hablar también a otros momentos. Si en el primer acercamiento el interés se centró sobre las reglas que arman el discurso, su formación en cuanto tal, - el registro del objeto a decir de Foucault - en lo que sigue importa más la calidad del objeto registrado, el objeto del registro. Es decir, que el discurso refiere a algo de alguien. Este objeto del registro, es la relación indisoluble de una particular identificación, identificación

con la autoridad, ciertamente, entre la forma discursiva de la pedagogía, el personaje pedagógico que la representa, y el actor social que la nombra. En este sentido, discurso, personaje y actor, conjugan la acción de identificación con el poder que trataremos de discernir en la construcción imaginaria del grupo que enunció su palabra; el grupo de las pedagogas.

LA EVOCACIÓN DE TIEMPOS DISTINTOS, LEJANOS Y REMOTOS

Si evocar es una acción permanente de traer del pasado su pertinencia en el presente, una suerte de memoria actuante que ejecuta la fuerza de sus dominaciones, recordar es más que un simple acto de memoria, es traer a cuento la historia de un origen que estructura múltiples principios. La acción discursiva del grupo no sólo dice y habla, evoca fundamentalmente su pasado remoto y su lejanía identitaria. Recordar en el decir, es actualizar lo que de ello se ha dicho ya alguna vez en algún otro lugar. Quien habla es un personaje permanente que toma voz en un actor de la historia: el pedagogo, el docente y el maestro.

El origen mítico es la materia de la evocación de este personaje y su discurso identitario: el actor de guía, orientación y cuidado de la infancia. “Yo creo que eso viene desde la primera concepción que se le daba a la pedagogía, de paidología, y bueno, que era llevar o guiar a los niños y bueno desde ahí se ubicó así, bueno pedagogía, bueno los niños y qué mejor que quien desarrolle ese papel que las mujeres ¿no? A final de cuentas madres-hijos bueno, o sea la relación. Entonces decíamos que a lo mejor tiene que ver mucho de eso que aún siga quedándose o siga permaneciendo hasta nuestras fechas, que la gente te pregunte: ¿Qué es pedagogía? y diga: de los niños ¿verdad? y gente que es de la universidad o de otras profesiones, a lo mejor siguieron buscándolo en el diccionario y encontraron esa definición. Se quedaron con eso. Siendo que de ahí la desbor... desvalorización de la carrera por el hecho de que somos mujeres y hablando del machismo mexicano de nuestra cultura, donde a la mujer se le daba un valor así como que esa era su tarea, entonces de ahí que se haga la conexión: pedagogía, mujeres, niños. No vale mucho. Cualquiera que es mujer lo puede hacer o cosas así”.

LA CONVOCATORIA. COINCIDENCIA DE TIEMPOS AUNQUE NO DE DESEOS

Los trayectos históricos individuales e institucionales confluyen en este particular momento, el momento de la convocatoria es un momento de coincidencia, es un momento de encuentro significativo, de movilización de deseos. Con sus naturales atributos, un sujeto se pone a disposición de una institución que se dispone para él. La institución erguida como un espacio preestablecido de orden, está ahí dada en lo social para consagrar, es decir; sancionar o santificar un estado o un tipo de cosas. Aunque existe toda una línea que aborda los efectos contrarios al control y al orden que surgen en y a pesar de la institución,

destacamos ahora la principal virtud y facultad que tienen las instituciones para constituir sujetos, investir a todo aquel que se sume. Por la convocatoria tienen lugar los efectos sociales, productos del pasado articulado en el presente. Un sujeto que se consagra a una institución es un sujeto significado por ella en un rito de filiación. Acudir al llamado que convoca es afiliarse. La institución es la imposición de un nombre. Es la aceptación de los sujetos por representarse y definirse a partir de una esencia social e histórica. Sustancia memorable. En la institución se instituyen las identidades, se hacen legales por lo que se les asigna, por el derecho que se les da y el deber que se les impone. A partir de que la respuesta a la convocatoria opera en el sujeto, éste acepta ser y hacer lo que por historia se le otorga. Actuar de esa forma y no de otra, representar esa cosa y no otra. Pero ya desde antes, habíamos señalado que en la institución se juegan planos diferentes, los planos de lo dicho y lo no dicho. Los planos del ocultamiento, lo que todos sabemos que sabemos, pero no lo decimos. La institución nombra algunas cosas y calla otras. Otorga y quita. Así, el acto de la institución es ante todo un acto de comunicación, comunicación más en imágenes que en decires. Un sujeto que se apropia de la institución, un sujeto apropiado por la institución puede decir una cosa y representar otra. Espejismos singulares de la libertad atada y el poder condicionado, la comunicación institucional es particular en tanto *significa* a alguien su identidad, le *significa* a muchos su historia. La identidad se expresa en una imagen reconocida de singular manera por todos. Cumpliendo la pedagoga el mandato original a partir de lo que se le ha dicho, puede representar algo aparentemente opuesto a lo que se le ha prometido. Lo sorprendente surge cuando la oposición no es tal, el entredicho, el silencio por lo impronunciable, dota de coherencia lo que este sujeto inmerso en la trama difícilmente puede identificar. Convocar es confluir en lo *reconocido*. El nombramiento institucional es una atribución no para un sujeto, sino para el amplio campo social. La definición social se hace por lo que otros miran y por lo que otros nombran. Las figuras están condenadas a esto, a ser significadas en lo social por lo que la institución le impone.

En la convocatoria historias individuales y sociales se complementan y se oponen. Los deseos se movilizan y gracias a la ilusión que sirven de vehículo al deseo, coinciden.

LA ILUSIÓN DE LA FIDELIDAD ETERNA

En lo práctico las cosas enunciadas no parecen relevantes. Se puede decir cualquier cosa acerca de algo y no trascenderá mientras no ocurra. Es el transcurrir del tiempo el que se encarga de hacer ocurrir las cosas. Es ese ocurrir el que les da otro significado. Querer significar implica transcurrir, pasar de un estado a otro.

Encontrarse en abril con un grupo que cursa el octavo y último semestre de su formación es encontrarse ante la inminente cercanía de algo. Algo está por ocurrir a dos escasos meses y eso está presente siempre. La futura llegada del acontecimiento que marca la terminación de la carrera. El cada vez más cercano egreso es también la formalización del trato. La reactualización de un pacto. Un pacto matrimonial que si bien une a uno con otro, también separa a quien pueda unirse, de quien no esté apto para hacerlo. En este caso, el

grupo de la producción estaba prácticamente listo para el ritual que legitimaría su filiación a una práctica, pero seguramente, más que su filiación a la práctica, lo que estaba por legitimarse era su unión al poder, y esto seguramente los hacía más importantes, pues gracias a ese acto podían también integrarse las diferencias sociales de lo mundano con lo sagrado, de los débiles con los fuertes, porque con el acto de terminación de un grupo, esa mayoría femenina, alcanzaba algo, una diferenciación, un distingo que debía sacarlas de la marginación.

El ritual de terminación de cursos sirve así para separar en un sentido, pero para integrar en otro. El simple acto alcanza a distinguir en forma tan eficaz, que logra que alguien se sienta diferente una vez que ha pasado por el trance. El título profesional que se obtiene en el acto es un título de respetabilidad, como cuando en el matrimonio, alguien pasa a ocupar el nombre de otro y se convierte en posesión legítima de quien le presta su nombre.

Esta es la ceremonia que las monjas viven en la entrega, casarse con un ser omnipotente, omnipresente y ausente. Entregarse a él en esa ceremonia es sin duda uno de los actos más grandes y representativos de fe.

Casarse con la profesión, casarse con el ideal de la pedagogía es también una forma de religiosa de contraer nupcias con un poder. La entrega de las *esposas* también exige fe. Exige creer que se puede estar a la altura del padre, a la altura de su función, haciendo aplicables sus mandatos y principios. Una manera de constatar que esto se logra, es mediante el reconocimiento del vínculo que luego de la ceremonia, tengan que hacer los otros. Este tratamiento distintivo, debe enaltecer y fortalecer en el implicado, el deseo de seguir viviendo de acuerdo a la naturaleza social que ha adquirido. Sólo que esta filiación al poder, no es más notoria ni más relevante para nadie, que no sea el propio d'*esposado*. El esquema profesional se vuelve así, un destino fatalmente decepcionante cuando se cree que los otros, pueden reconocer en uno, los atributos del cónyuge, y se comprueba, gracias al juego de reflejos, que ciertamente lo que destaca primero es la pertenencia a algo o a alguien, en este caso a la institución, que además de dar; somete, coloca y descoloca e impone. La pedagogía no es la excepción, ésta como otras instituciones se funda en la creencia. La elección profesional de una práctica como ésta, debe guardar mucho de la estructuración original de todos los sujetos que introyectamos a las figuras parentales como moldes y metas de toda energía libidinal. Tal vez la pedagogía sea posible, por que además de reconstruir una lógica de sumisión, reactualiza el sueño ideal del matrimonio con la figura paterna. Siendo así, la institución estaría al servicio de quienes buscan inalcanzablemente el reencuentro con el objeto de amor. Pondrían las instituciones la posible realización del deseo al servicio, previa manipulación de amenazas básicas.

Suponiendo que las cosas funcionarían así como teóricamente se explican, éste sería un razonamiento por demás simple y repetido que nos permite ubicar el problema de la sumisión y la filiación al poder, desde la lógica del padre en el lugar de la divinidad y el líder investido por la referencia de idealidad que cada sujeto tenga. Esta condición nos lleva de regreso a empantanarnos en el planteamiento de la ilusión para la comprensión de la vida

en grupo.

TERCERA PARTE:
C) LA COMBINACIÓN DE TIEMPOS Y TERRENOS

LOS ECOS MITICOS

Como puede notarse, más allá del mito edípico traspolado siempre a lo social, lo que hemos intentado utilizar ha sido el recurso metodológico del mito, lejano a la postura arquetípica que dicta que lejos de toda historia y cultura el mito es una condición inmutable que irremediablemente se cumple, visto así, el mito sería un recurso histórico y sin la especificidad de cada cultura. Lejos de esto, el problema que abordamos se caracteriza por su variabilidad y movimiento. Así, recurrimos al mito con la intención de poder interpretar la trama que se pone en movimiento. Siendo de esta manera, recurrimos al mito, no para explicar lo que desde la narración edípica se pretende, esquemática o estáticamente. Se trata de poder hacer uso de las formas poéticas para explicar el despliegue, la poesía que constituida como sustancia, puede utilizarse para dar lectura al poder, no como algo acabado, sino como el juego de relaciones que se supone que es.

Edipo y Dionisio son dos personajes míticos que proponen estructuras, y modelo cuya plasticidad nos permite interpretar diferentes cosas en sus múltiples formas. El problema puesto en juego en uno y en otro mito, es la diversidad en que el poder puede ser visto, representado y disputado. Mientras que en el proceso edípico se registrarían los pasajes de la individuación a través de múltiples disputas entre iguales y diferentes, alguien resulta individuado de forma distinta y surge como producto constituido en sujeto. El mito de Dionisio por su parte, propone cosas diferentes, además está dicho de manera distinta; de la indiferenciación alguien pretende darse nacimiento para ser diferente y ocupar el mismo lugar del que procede; es decir volverse Dios, *pro-crear*, reproducir. Sin embargo ambos casos narran la misma trama de un ser que una vez individuado buscará ocupar el lugar del padre sólo que para fines diversos. Edipo ocupa el lugar paterno para poseer a su propia madre, mientras Dioniso buscará el lugar del padre para ejercer el poder de éste en toda su dimensión. No se trata de decir que un mito u otro van a explicar absolutamente todo, lo que proponemos es destacar los principios reguladores de un discurso. Si los principios estructurales universales de toda sociedad humana pensados con Lévi-Strauss suponen las relaciones entre *los sexos y las generaciones*, estos dos principios estructurales organizan todo tipo de sociedad. Sean principios estructurales de las organizaciones humanas desde Lévi-Strauss o el Edipo psíquico al que alude Freud, lo importe aquí, ha sido la construcción histórica de las identidades sociales.

La constitución de los sujetos no solamente se da en el nivel de la formación de los individuos o de estructuras internas, se da también en la constitución de los sujetos históricos o sujetos colectivos. Al hablar del ser de la pedagogía, estamos intentando ver como es que se ha constituido un sujeto histórico o una identidad colectiva; la del ser pedagogo, entonces en el ser pedagogo localizamos la estructura de base; la que supone la disputa y anhelo del poder. El poder no como atributo, sino como movimiento incesante

que produce efectos. El mito de Dionisio impone una estructura variante. Dionisio incorpora los pasajes, los cambios, las transformaciones, las muertes y los reencarnares. Los disfraces, los reencuentros, las huidas. Dionisio no es una foto que muestra una imagen acabada. Se impone la necesidad de destacar los significados de Dionisio. No es entonces ésta, la lectura de la estructura acabada del Edipo, ni de un pedagogo, sino la trama que da cuenta de como puede producirse históricamente una identidad colectiva. Entendida la pertinencia de la identidad colectiva en nuestro trabajo, el valor que cobra el sentido del poder en nuestra producción es muy específico, el poder no es una cosa que se está imponiendo a la otra; el poder tiene valor estructurante en la constitución de los individuos y en la constitución de los sujetos. Es entonces pertinente la propuesta de Kaës cuando dice; que es en los grupos donde podemos ver esos dos tipos de relaciones, al exterior; las relaciones intersubjetivas fincadas en la fantasmática de las figuras parentales, al interior; en la constitución del aparato psíquico. Puntos indisociables; en un nivel, lo edípico; las relaciones hacia lo interior en grupo y en otro, las relaciones entre grupos. En el grupo entonces, los integrantes son al mismo tiempo individuos de una historia y sujetos de una trama. Argumentos que sustentan las creencias y las ilusiones.

Punto nodal en la institución es el asunto del creer. La génesis de la institución se encuentra siempre inscrita a la historia de las religiones porque su consigna es siempre la de 'hacer creer.' Esta tarea justifica la vinculación inmediata de la institución con el poder. No es que el ejercicio del poder consista sólo en 'hacer creer', sus alcances son superiores pero siempre derivados de eso.

Los sujetos subsistimos por las instituciones y la legalidad que nos profieren, nuestro deseo va hacia ellas en busca de garante. Las instituciones como representaciones legales se ofrecen desde luego, no como recurso de aprisionamiento de deseos, sino como medio de realización. Los sujetos no sólo creemos en ellas, sino que además las veneramos.

Por ello la institución se funda en la creencia, en la ilusión distorsionada, en la fe y la implicación ciega. El ritual de terminación es eficaz por que en lo simbólico, válida como posible esa unión prohibida y deseable, pero también, porque sigue haciendo impostergable la posibilidad de individuar los deseos. Esa es la ilusión del mito fundante del Dionisio que puede *nacer y permanecer* cosido a la pierna del padre como prótesis eterna; ser y encarnar lo que no es, como impostor que juega a serlo todo y engaña a todos. Él es el portador autorizado para usurpar el lugar de Zeus y explotar la creencia. Gracias a su apariencia *pedante* llega a ser lo que no es y todos terminan creyendo que lo es. Se apropia entonces de los símbolos y es cuando su imagen se petrifica.

4

LA INSEPARABILIDAD DE LO DISOCIADO

Tratar de entender el problema de la sujeción, el problema del sometimiento y de la vida singular orillada a la vida en grupo, nos ha llevado ya por largo tiempo a recorrer un sin fin de hechos y teorías, esperando poder explicar por escalas y tiempos, cómo es que los

sujetos se configuran, se desfiguran, o se transforman en la vida social. La pregunta de base es la cuestión de la vida, tratamos siempre de explicar el proceso vital, el pase de los sujetos por las instituciones y el sentido de la vida que éstas ofrecen. El reto fue desde siempre la recuperación de un sujeto singular, capaz, por la investigación al menos, de pensar su lugar en espacios condicionados por la intersubjetividad.

La teoría psicoanalítica nos ha servido aquí para apoyarnos desde siempre en la existencia de la actividad inconsciente y el aparato para interpretar que conforme al supuesto analítico todos tenemos. El aparato que permite al ser humano interpretar las deformaciones, los choques, las movilizaciones emotivas de los preceptos que han dejado huella en la humanidad. “El aparato de interpretar es también un aparato para producir transformaciones y significaciones; es una función de actividad asociativa y significativa de la psique de masa: es parte constituyente de la psique de masa, su retransmisión en el sujeto singular”¹³¹

Propositivamente hemos dejado para el final ese postulado netamente freudiano que nos permite a todos, a partir de Kaës, explicar lo social desde la lógica inversa. La explicación de las redes intersubjetivas a partir de la estructuración individual difícilmente podría dejar satisfecho a alguien en este momento. Si éste fuera nuestro caso, de nada serviría el sentido histórico-narrativo que ha organizado desde siempre este trabajo.

La transmisión cultural explicitada por la tradición se vuelve obsoleta si no se aborda con ella el sentido de la eficacia. Como decíamos arriba la eficacia de la filiación a una práctica no podría ser tal, si ésta no encontrara resonancia en la propia experiencia singular. Un sujeto es parte activa de una continuidad histórica que ha encontrado forma de simbolizar toda la conflictiva que aparentemente no ha dejado rastro.

Las figuras míticas insinúan ese rastro en apariencia inexistente, dibujan, dicen y narran el sentido de las múltiples significaciones, donde procesos en apariencia disímiles, se manifiestan sobre una forma estructurante, una unidad formal, donde pasado y presente perviven sin excluirse, donde el lugar del sujeto no encuentra su exterioridad más que en la interioridad de una masa, un grupo o una institución. Este es el viejo problema que dio origen a una pretendida psicología social que aspiraba oponer términos indisociables: un sujeto individual y una colectividad igualmente abstracta. En muchos casos la tarea prescrita consistió en construir los procesos de esta imposible mediación de lo escindido. Si la explicación de la identidad partiera sobre este mismo precepto, nada podría decirse. El proceso de identificación es un pasaje, una continuidad del tiempo y una ineludible ruptura con el espacio que le hace olvidar el pasado o por lo menos dejarlo en otra parte. “...El sujeto en tanto es para sí mismo su propio fin, no es sujeto de las formaciones y de los procesos del inconsciente, sino es también sujeto de la sede de los ‘sueños de deseo’ irrealizados de las generaciones que lo precedieron; es parte constituyente de un conjunto y parte constituida por este conjunto”¹³². Vista así la insistencia de los teóricos por separar un proceso singular de los procesos colectivos como dos realidades ajenas, separadas y

¹³¹ Kaës, R., El grupo y el sujeto del grupo, Editorial Amorrourtu Barcelona 1997. p. 45.

¹³² Idem., p. 53.

distintas, es creer que es posible que el cuerpo pueda estar separado de la razón, el deseo del placer, los hombres de las mujeres, el bien del mal etc. Suponer esto como verdad, es imponer la arbitrariedad del pensamiento dicotómico absolutista a los procesos humanos y sociales que hemos intentado pensar a lo largo de nuestro trabajo.

CONCLUSIONES

Sobra decir, que la línea de análisis que aquí se expone no agota lo mucho que puede producirse todavía en torno y a partir de la pedagogía. Aunque lo que aquí se ha presentado no ha querido ser nunca una verdad absoluta, lo que desarrollamos a lo largo de la investigación, logró ser una visión diferente, y quizá no por los datos, sino por la forma en que pudieron ser relacionados, lo cual no describe una tarea arbitraria, sino un escrutinio detallado que se dejó guiar en todo momento por los sentidos que le son propios a una construcción aparentemente desdibujada pero esencialmente clara.

La construcción imaginaria de un personaje se arma a través de la historia, por sus distintos planos narrativos, y por la forma particular en que un sujeto ha podido apropiárselos, hacerlos suyos y recibirlos de eso otro que se lo ofrece.

Más que la presentación de un trabajo acabado, esta exposición ofrece la posibilidad de que el lector pueda cuestionarse en torno a la representación y a la función social que se le delega a la pedagoga. Lo cual permitiría óptimamente que pedagogos y no, pudieran pensar el respectivo origen de su práctica y lo que alcanzan a develar de esto como personas.

Así la invitación a cuestionar lo aparente, queda abierta a todos, pero especialmente la invitación para cuestionar la nobleza de lo educativo queda abierta para las pedagogas quienes sin duda tendrán mucho que decir o que objetar de lo que aquí se expone. Si esto sucede, lograremos en ello que las pedagogas se cuestionen acerca del deseo original que las llevó a atarse a una práctica que no sólo se prometió libre sino más aun liberadora.

La práctica de la pedagogía no es tal cosa, y el probarlo, ha sido el reto más importante de esta investigación. La forma de mostrarlo ha exigido un ejercicio permanente de develación. Se ha intentado entonces recrear una construcción imaginaria analizando una construcción subjetiva que porta el encierro en el deseo de otro.

Hemos organizado la deconstrucción subjetiva a partir del discurso de un campo de conocimiento y la palabra de los actores que narran esa vivencia. Lo que media entre uno y otro ámbito: el del objeto de investigación y el sujeto de la misma, es la *formación* de una identidad portadora de sentidos y de significaciones.

Significaciones no azarosas ni fortuitas por cuanto corresponden a una lógica atemporal que se con-sigue en el paso de la historia. El abordaje de los planos narrativos de la historia hecho aquí, ha permitido encontrar formas análogas de lo social y lo individual por las que los sujetos expresan su deseo, y el poder, *moviliza la necesidad* de sujetarlo.

Supusimos de inicio, la existente posibilidad de un premeditado *ataque al deseo*. Pensar a la disciplina desde su prometedor discurso contrastó desde el primer capítulo con el nulo reconocimiento social y la baja remuneración que los profesionales de la pedagogía

obtienen en la práctica.

Ahora podemos decir que los premeditados *ataques al deseo* pueden pensarse en lo individual como las formulas educativas que se aplican a los sujetos desde edad temprana para incorporarlos a la sociedad, o bien, en el otro extremo, como las políticas que se implementan para mediatizar las aspiraciones en función de las lógicas de poder naturalmente impuestas. En ambos sentidos se trata de la violencia simbólica, que impone una renuncia, a cambio de un lugar y un reconocimiento que exige no sólo querer algo, sino además querer reproducirlo.

Es este punto de la reproducción el que abre el avatar femenino en una lógica masculina de domesticación. Es así donde una lógica masculina representa siempre en el hombre el poder claro, el poder del constitucionalmente más fuerte y más grande. Sin embargo, se muestra aquí, cómo la constitución débil sirve para encubrir un ejercicio irracional de fuerza sobre voluntades *igualmente* frágiles. El hombre delega a la mujer el lugar eficaz del dominio y la conquista.

Las motivaciones más puras reguladas siempre por las imposiciones sociales, serán más contundentes en tanto la mujer se encargue de aplicarlas. Es lugar común pensar que los sujetos se construyan en la tensión de estas fuerzas, sin embargo es especial la forma que se deriva de una lucha permanente con el saber, el poder y la autoridad. La particularidad femenina estriba en la frustración eterna de colocarse en el lugar poderoso del hombre, en la ilusión que promete y no se cumple.

Alguien se ata al poder cuando cree que puede tenerlo. Puede verse aquí que creer es afiliarse y hacerlo creíble es disimularse. El poder no tiene sexo, es eficaz en lo ambiguo, por lo que encubre y de pronto deja ver. Las pedagogas reproducen el poder del padre omnipotente que *evoca* sus carencias.

Gracias al abordaje de la idealidad es que en este caso hemos recorrido las ataduras tempranas de sujetos *libres* que se ven luego en la necesidad de reproducir la imposición que los ha signado desde siempre.

Las formas que hemos identificado aquí como formas de domesticación de deseos, nos han permitido pensar en la posibilidad de traducir a lo coercitivo como deseable por el lugar de ventaja de quien coacciona, y por el amor incondicional que se le debe cuando se trata del padre.

Las funciones femeninas de antaño, son aprovechadas para *sujetar*. Lo que aparece entonces como puramente femenino no es tal, encubre la in-diferencia y amenaza con hacer emerger el borramiento del límite convencional.

El análisis de las cualidades imaginarias del personaje de la pedagogía puede abrir muchas interrogantes en torno al mismo tema, pero puede también plantear la misma interrogante para diferentes ámbitos. El ejercicio de la práctica pedagógica es sólo una de

tantas posibles formas de encierro. El sujeto de la pedagogía como muchos otros porta deseos de realización ajenos a su propia voluntad que la misma *realidad* se encargará de mostrarle.

La palabra de las pedagogas muestra, expone, desde su lugar de cómplice y comparsa, la forma de atar-se y el deseo de zafar-se de una profesión estigmatizada por el desprecio que nace del lugar ajeno del que provienen y desde donde se les conoce como domadoras de impulsos amenazantes para lo social.

BIBLIOGRAFÍA

- Alighiero, M. La historia de la educación, Tomo I y II. Siglo XXI Editores México 1992.
- Althusser, L. "Ideología y aparatos ideológicos del Estado" En Palacios J. La cuestión escolar. Editorial LAIA Barcelona 1984.
- Bartomeu, M. et al Epistemología o Fantasía El drama de la pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. México 1992.
- Bauleo, A. La Propuesta Grupal. Editorial Nueva Visión Buenos Aires Argentina 1985.
- Bordieu, P. Y Passeron, J. La reproducción. Editorial Fontamara México 1995.
- Bourdieu, P. Respuestas por una antropología reflexiva Editorial Grijalbo México 1995.
- Braunstein, N. Psiquiatría, Teoría del Sujeto y Psicoanálisis. Editorial Siglo XXI México 1988.
- Castoriadis, C. La institución imaginaria de la sociedad. Vol 1. Editorial Tusquets Barcelona 1983.
- Cerna, M. La personalidad del maestro. Nueva Biblioteca Pedagógica. Editorial Oasis México 1982.
- Château, J. Los grandes pedagogos. Fondo de Cultura Económica. México 1994.
- De Alba, A et al En El Nombre de la Pedagogía Universidad Pedagógica Nacional México 1995.
- Detienne, M. Dioniso a cielo abierto. Editorial Gedisa Barcelona 1997.
- Devereux, G. De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. Editorial Siglo XXI. México, 1994
- Dewey, J. La ciencia de la educación. Editorial Losada Buenos Aires Argentina 1964.

Díaz Barriga, A et al El Nombre de la Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional México 1995.

Diccionario Básico de la lengua española Larousse. Editorial Larousse México 1984.

Durand, G. De la mitocrítica al mitoanálisis. Figuras míticas y aspectos de la obra Antrophos Editorial del hombre Universidad Autónoma Metropolitana Iztapala. Barcelona 1993.

Durkheim, E. Educación y Sociedad. Editorial Colofón. México 1991.

Fernández, A. La sexualidad atrapada de la Srita Maestra. Editorial Nueva Visión Buenos Aires, Argentina 1992.

Fernández, A.M. El campo grupal. Notas para una genealogía. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires Argetina 1992.

Ferry, G. Los trayectos de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós educador. México 1990.

Foucault, M. Pensar de otro modo. Separatas.

Foucault, M. Tomado de Beyond Structuralism and Hermeneutics. By Hurbert L. Dreyfus And Paul Rabinow The Harvester Press 1982, Brighton, G. B. Traducción de Lechuga, G.

Foucault, M. Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Editorial siglo XXI México 1991.

Freud, S. “El yo, el ello y el super yo” En obras Completas. Amorrourtu editores. Buenos Aires Argentina 1994.

Freud, S. “Sobre un caso de Paranoíá descrito autobiográficamente. Schreber”. En Obras Completas. Amorrourtu editores. Buenos Aires Argentina 1994.

García, M. “De la falta a la falla” En Tramas # 5. Revista de subjetividad y procesos sociales Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, División de Ciencias

Sociales y Humanidades. México 1992.

Geertz, C. La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa Barcelona 1997.

Girard, R. La violencia y lo sagrado. Editorial Anagrama. Barcelona 1995.

Goffman, E. Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Amorrortu Editores Buenos Aires Argentina 1972.

González, F. Ilusión y grupalidad Acerca del claro oscuro objeto de los grupos. Editorial Siglo XXI México 1991.

Grünér, E. Foucault: Una política de la interpretación. UNAM México 1992.

Guatari F. Microfísica del deseo. Editorial Siglo XXI Buenos Aires Argentina 1976.

Herbart, J. Pedagogía general derivada del fin de la educación. Editorial Humanitas Barcelona 1983.

Hoyos M, Carlos. Coordinador Epistemología y Objeto pedagógico. Editorial Plaza y Valdés-UNAM-ESU. México 1997.

Hubner, K. La verdad del mito. Editorial Siglo XXI México 1996.

Kaës, R. El aparato psíquico grupal. Construcciones de grupo. Editorial Gedisa, México 1986.

Kaës, R. El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo. Amorrortu editores. Buenos Aires, Argentina 1995.

Kaës, R. Et, al Crisis Ruptura y Superación. Ediciones Cinco. Buenos Aires, Argentina 1979.

Kaës, R. Los fantasmas de la formación. Separatas

Lagarde, M. Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas. UNAM. México 1997.

Laplanche, y Pontalis. Diccionario de psicoanálisis. Editorial labor, S.A. Barcelona España 1983.

Legendre, P. El amor del censor. Ensayo sobre el orden dogmático. Editorial Anagrama Barcelona 1979.

Levi-Strauss, C. Las estructuras elementales de parentesco. Volumen 1. Editorial Planeta Agostini Barcelona 1993.

López Portillo, J. Plan Nacional de Desarrollo 1976- 1982.

Maissonueve, J. Ritos religiosos y civiles. Editorial Herder Barcelona 1991.

Manero, R. La novela institucional del socioanálisis. Ensayo sobre la institucionalización Editorial Colofón. México 1992

Mannoni, M. El psiquiatra su loco y el psicoanálisis. Editorial Siglo XXI México 1994.

Mannoni, M. La educación imposible. Editorial Siglo XXI México 1994.

Milanesse, E. Seminario sobre farmacodependencia y relaciones patológicas de dependencia. Elementos conceptuales. Notas personales del autor. Cd. De México Agosto de 1996.

Moguel, C. A. "Saber y Vocación". En Tramas # 3 Revista de subjetividad y procesos sociales. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades. México 1992.

Ortíz G. "La identidad del pedagogo" Tesis de Licenciatura Facultad de Filosofía. U.N.A.M. México 1992.

Paz, O. Sor Juana Ines de la Cruz o Las Trampas de la Fe Lengua y estudios literarios. Fondo de Cultura Económica. México 1997.

Porter, R. Historia Social de la Locura. Crítica, Los hombres. Editorial Grijalbo. Barcelona

1989.

Ramos, L. La educación en la época medieval. Ediciones El caballito México 1985.

Ribeiro L. La educación de los educadores. Ediciones El caballito México 1992.

Ricoeur, P. Freud una Interpretación de la Cultura. Editorial Siglo XXI México 1999.

Ricoeur, P. Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. Editorial Siglo XXI México 1995.

Schreber, R. La pedagogía pervertida. Editorial Laertes. Barcelona 1984.

Yudice, G. "Tradiciones comparativas de estudios culturales: América Latina y Estados Unidos" en Alteridades, Revista de antropología y estudios culturales. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. División de Ciencias sociales y humanidades. México 1994.