



## LA EDUCACION COMO EFECTO VISIBLE DE LAS VICISITUDES, CONTRADICCIONES Y MALESTARES DE LA CULTURA

María Lucila Pelento

**P**ara poder entender este momento de nuestra historia en el que múltiples experiencias nos revelan que se abrió un campo de intervención y de reflexión entre disciplinas que en sí no se tocan en ningún punto —y que sostienen y han sostenido relaciones conflictivas—, pensé que podía ser útil recorrer con ustedes el estado de cosas existente a fines del siglo XIX y principios del XX y el estado de cosas existente en la actualidad, en los bordes del siglo XXI.

### Fines del siglo XIX y panorama educativo escolar

Como señalan historiadores y sociólogos, el ascenso de la burguesía es el fenómeno que se destaca con mayor nitidez al finalizar el siglo XIX. Como sabemos, este ascenso fue acompañado por la consolidación de los Estados Nacionales. En las democracias así constituidas el Estado representa al pueblo, estableciéndose una forma de lazo social a través del establecimiento de leyes universales. Esta situación político-social que se afirma —sobre todo después de la Revolución francesa de 1848— hace necesaria la creación de una institución con capacidad para educar al ciudadano. La institución creada con ese objetivo fue la institución escolar. Esto no significa que durante los siglos XVII y XVIII no se hubieran abierto colegios a los que asistían representantes de la aristocracia y algunos miembros de la incipiente burguesía, y que este interés por la educación no se observara aún en países en los que la democracia estaba ausente, como en Rusia. Allí, un romántico y anarquista de la talla de Tolstoi, recibe en su casa jóvenes para introducirlos en la escritura, recorriendo al mismo tiempo varios países para obtener libros de pedagogía que lo proveyeran de recursos en su lucha contra el analfabetismo.

Pero recién en el siglo XIX, sobre todo en la última mitad del siglo, se consolida la escuela basada en las ideas del bien común, bien público o servicio público.



Como señala P. Ariès, al instalarse la escuela se construye simultáneamente el concepto de infancia, así como también un determinado discurso acerca de la infancia, considerándose a ésta como el lugar estratégico de la formación del ciudadano.

Desde el punto de vista ético, la escuela se asienta sobre determinados ideales apoyados en una concepción en la que confluyen el famoso *telos* griego (algunas de cuyas ideas están contenidas en *La ética a Nicómaco* de Aristóteles, la que subraya que “el bien es aquello a lo que tienden todas las cosas”); la moral utilitaria introducida por Bentham con su célebre panóptico y la moral judeo-cristiana, que introdujo la idea de “amor al prójimo como a uno mismo”. Estas diferentes direcciones, por un lado democratizan la ética y por otro van abriendo espacio a las diferentes líneas que luego van a surgir en el campo de la pedagogía. Líneas que van diseñando cómo construir a los objetos cómo fabricarlos según los ideales y los intereses políticos y sociales puestos en juego.

También se impuso un ideario progresista, el que modificó el estatuto del tiempo al establecer una nueva relación entre el presente y el futuro. Esta relación dejó de ser considerada como cíclica, como eterno retorno de lo mismo —como en la Edad Media— para concebirse el tiempo como tiempo lineal. El futuro se vuelve anticipable. Aunque se sabe que el mundo no está quieto, que se van a producir cambios, estos se van a dar siguiendo la misma dirección. Las ideas de evolución y desarrollo van a ocupar un lugar central.

Este cambio en el estatuto del tiempo, caracterizado por una diferente relación entre el presente y futuro, incide fuertemente en la educación marcando sus técnicas y objetivos. Esto se desprende del hecho de que siempre se educa para un futuro.

Pero, además, se altera la relación con el saber. Ya se sabe que el mundo no es plano ni está quieto, que no está ya armado como se pensaba en la era agraria precapitalista. De ahí, que si en ésta el padre-maestro creía saber lo necesario y suficiente; en la Epoca Moderna sabe que sabe pero sabe que no lo sabe todo porque habrá cambios, aunque estos se darán en la misma dirección. Podríamos tomarnos la licencia de imaginar que en la Edad Media el enunciado de un año podría haber sido “cuando sea grande seré idéntico a mi padre, sabré igual que él”.

En la Epoca Moderna este enunciado habría cambiado para expresar otro proyecto implícito al decir “cuando sea grande seré no igual a mi padre o



al maestro sino como ellos, pero sabré más que ellos porque el mundo progresa, evoluciona.”

Como se puede observar, en la Epoca Moderna los cambios sociales y políticos, así como el nuevo estatuto del tiempo al que me acabo de referir, inciden fuertemente en la construcción de la institución escolar en sus objetivos pero también en sus contenidos. Tiene prioridad la cultura letrada y la función del educador es proveer de una lógica que después el educando pueda desarrollar. El Estado es un estado fuerte, en plena constitución de su identidad, actuando la enseñanza como ordenador social. (Abro un paréntesis para señalar que una situación similar se dio en la Argentina. Basta recordar el efecto que la lectura de Montesquieu tuvo en Sarmiento y Alberdi, así como el lugar de ordenador social que tuvo la escuela en un momento en que se temió que la inmigración produjera un desborde social).

Se trata de un momento de fortalecimiento de las instituciones, fundamentalmente de la familia, la escuela y el trabajo, construyéndose entre ellas, como señala Deleuze, una especie de escalera progresiente. El imaginario social se modifica al mismo tiempo que se fortalece el concepto de infancia. Ya el niño no es un resto ni un hombre en miniatura, tampoco un angelito sino el futuro ciudadano. Y por eso su existencia pesa, adquiere importancia, aunque a medida que pasa el tiempo, se lo considera de manera distinta: al principio como receptor pasivo, luego como receptor activo y con intereses propios.

El consenso social ubica en la educación del niño no sólo la posibilidad de ordenamiento social sino también la promesa de una posible movilización social. Se establece en este período una cadena de delegaciones: los ciudadanos delegan en el Estado; el Estado delega su autoridad en el padre y la familia delega su autoridad en la escuela. Por eso se reconoce la autoridad de la institución escolar, la del maestro y la importancia de su receptor: el niño. Con respecto al educador comienza a esbozarse un imaginario social en el que se le atribuye a su tarea cierto aire de apostolado; imaginario que se alterna con otro en el que su figura despierta un temor reverencial. Imaginario este último que tiene su anclaje en lo real ya que la disciplina es férrea: el niño debe permanecer quieto, pasivo, fijo en lugar y tiempo. Cualquier salida de estos cánones es castigada. El cuerpo es tratado como un objeto y los castigos corporales se vuelven la regla disciplinaria natural. Se enfatiza en la función del maestro quien es el que plantea los problemas y aporta soluciones.



Este estado de cosas despierta una fuerte polémica en el ámbito educativo, empujando a los educadores a impulsar nuevos métodos. Entre muchos otros pedagogos podemos recordar a María Montessori, quien en Italia en 1907 —un año antes de los primeros trabajos presentados por Freud y Ferenczi— ayudada por un fisioterapeuta y un psiquiatra diseña un método que lleva su nombre variando completamente los principios habituales. En el método que preconiza el énfasis está puesto en el niño. Sus intereses guiarán el programa a seguir, el lugar donde ubicarse y el tiempo que desea permanecer en la institución. Los objetos didácticos que crea tienen por función impulsar el desarrollo sensorial. El cuerpo ocupa un lugar central.

También a comienzos del siglo XX, la teoría de Vigotsky imprime una nueva dirección a la enseñanza enfatizando el papel de la cultura, de la historia personal y del lenguaje en la construcción del conocimiento. Describe la prehistoria del lenguaje escrito subrayando la importancia del gesto, como palabra escrita en el aire, y la del dibujo. Estos precursores de la palabra escrita requieren siempre de la mediación de un otro con el que el niño pueda interactuar.

Si introduce esta descripción del mundo en el que se fortificó la institución escolar y de la polémica que se fue instaurando, es porque ésta abrió un espacio propicio para el aporte psicoanalítico. Coincidencia feliz porque se dio en el mismo momento en el que Freud comienza a realizar aportes en dirección a otras disciplinas ocupándose de los orígenes de la creatividad o marcando su posición en cuanto a la intervención en temas jurídicos.

Es evidente que la contribución de Freud va a producir una profunda modificación en el discurso existente sobre el niño. Y aunque habla muchas veces como un hombre de la época moderna “capaz de sentir todas las cargas que el ciudadano lleva sobre sí y también capaz de sentir el consuelo que la cultura sepultada puede traer a la vida”, sin embargo, desde sus primeros escritos señala la desmesura del hombre; su atracción por el exceso; su casi invencible egoísmo, así como la diferencia entre semejante y prójimo.

Sabemos que es el concepto de inconsciente y pulsión, así como el descubrimiento de la sexualidad infantil, lo que desmarca su discurso de otros discursos sobre el niño. Advierte tratando pacientes que “no toda cosa tiene hacia su bien”. Pero también observa que el proceso civilizatorio requiere la represión de las pulsiones. Represión o represiones que se pondrán en acto a través de diferentes mecanismos llevando a la producción de forma-



ciones reactivas, diques y sublimaciones durante el período de latencia. Estos descubrimientos —como señala Assoun— van a tener una importancia fundamental al darle otro lugar al sistema escolar: puntualizan que su acción sólo resultará efectiva si se produjo una previa represión de la pulsión. Y esto significa que se requieren determinadas condiciones para que la educación escolar pueda ejercer su influjo (Assoun, P. L.:1993).

Freud ya estaba en posesión de estas ideas cuando en 1908 Ferenczi, en Salzburgo, presenta sus ideas en el texto titulado “Psicoanálisis y Pedagogía”. Allí cuestiona en nombre del psicoanálisis el carácter represivo de la educación viendo que los métodos que utilizaban producían una verdadera “ceguera introspectiva” al ejercer una violenta represión de las emociones. Considera en este sentido que la escuela es una verdadera productora de neurosis (Ferenczi, S: 1908).

En 1909, Pfister, pastor y pedagogo, le envía a Freud dos textos sobre educación referidos al suicidio de algunos alumnos y a la necesidad de que los maestros tengan conocimiento sobre la vida mental de los niños.

Freud parece adherirse con entusiasmo en ese momento al proyecto de realizar un aporte desde el psicoanálisis a la enseñanza, idea también contenida en el prefacio que cuatro años más tarde escribe para un libro escrito por Pfister. Allí dice “un libro que se ocupa de hacer conocer a los educadores el psicoanálisis contará con la gratitud de generaciones futuras”. Como sabemos este fue y es un tema muy debatido. De todos modos es visible el interés de Freud por la aplicación del psicoanálisis a la educación apoyado en la idea de que este camino podía ofrecer una línea de entrada privilegiada para acercarse a las ciencias humanas y sociales. Idea que aún está contenida en la sexta conferencia escrita en 1933.

Este interés —que seguramente estuvo también estimulado por las consecuencias sociales de la guerra de 1914, con su saldo de niños y jóvenes abandonados y mujeres en estado de emergencia— no impidió que Freud no advirtiera la complejidad de elementos que llevan a la constitución de las neurosis —oponiéndose entre líneas a lo dicho por Ferenczi— ni tampoco que dejara de subrayar la necesidad de diferenciar ambas disciplinas: la Pedagogía y el Psicoanálisis. También es importante recordar que en *El porvenir de una ilusión*, escrito después de la primera guerra, Freud se pregunta si el hombre podrá superar el narcisismo, el infantilismo y las ilusiones ligadas a la civilización, pregunta presente en muchos otros de sus textos (Freud, S: 1927; 1931; 1933).



### Fines de siglo xx y panorama escolar educativo

Dos fenómenos de enorme trascendencia dominan los tramos finales de este siglo. En primer lugar la paulatina transformación de los Estados Nacionales en Estados técnico-administrativos, representantes no del pueblo sino del mercado. Hecho grávido de consecuencias cuando el mercado toma la deriva impuesta por el neoliberalismo. Y en segundo lugar la modificación del estatuto del tiempo caracterizado por la velocidad de los cambios y de la transmisión de la información, constituyendo lo que Einstein primero y Virilio después, denominaron: "bomba informática" (Virilio, P: 1998). Este cambio del estatuto del tiempo vuelve a alterar la relación entre el presente y el futuro. Este se vuelve impredecible, cayendo la idea de tiempo lineal y de progreso.

Estos hechos produjeron transformaciones que inciden notablemente en las instituciones escolares. En parte porque desdibujan la figura del ciudadano, ocupando su lugar la del "consumidor". Denominación que también alcanza al niño. Basta observar, como nos enseñan los semiólogos, las propagandas televisivas de juguetes. Estas ya no van dirigidas al adulto, tampoco se ve a los niños jugando con los juguetes. Estos juegan solos y el niño es el receptor de una oferta que lo instituye como consumidor o como el excluido de esa posibilidad (Corea, C: 1997).

No existe un proyecto de Nación unificada: la sociedad presenta profundas fracturas y fragmentaciones. Se forman múltiples núcleos sociales por efecto de las nuevas leyes de mercado. Los dos núcleos sociales ubicados en sus polos están representados: por la franja de los expulsados, es decir, de aquellos que ni siquiera forman parte de los márgenes de la sociedad, y la franja de nuevos privilegiados. Entre ambos, algunos núcleos, luchan por mantener a cualquier precio su *status* socio-económico. Otros pierden vertiginosamente lugar en la escala social debido al fenómeno del desempleo, el que se despliega de forma creciente. Entre estos grupos se destacan otros que parecen regirse por las convenciones y pactos propios de las organizaciones "gangsteriles" formados por distintos estamentos de la sociedad. Mientras los brazos ejecutores se encargan de cometer robos, distribuir droga, vender armas, amenazar a personas, pinchar teléfonos, dejar expedientes abiertos o encajonados hasta llegar a producir crímenes; los ideólogos que ordenan estos actos llevan una vida ostentosa. Se muestran en lugares públicos, detentan cargos jerárquicos, lo que revela su firme convicción de no-imputabilidad.

Otro elemento a consignar está representado por la lenta caída de las leyes



universales, ocupando su lugar leyes de privilegio —como en la Edad Media— y pactos. Como señala Ignacio Lewkowicz, este cambio trajo aparejado la transformación del “hay ley y es igual para todos” por el “tengo derecho”, y si todos tenemos derechos se diluye el tipo pertinente de autoridad, situación que incide en las relaciones entre el educando y el educador (Lewkowicz, I.: 1996).

A estos cambios se suman los que se producen a nivel de la familia. Como sabemos se han multiplicado las formas consensualmente aceptadas de organización familiar, así como también se asiste a una disolución y disgregación de la misma entre cuyas causas algunas no son ajenas —por lo menos en mi país— a lo que se denominó “horror económico”. Un estudio llevado a cabo en zonas marginales revela esa disgregación: el padre sin trabajo comienza a dedicarse a la bebida. Esto plantea dificultades que ejercen efectos en su mujer y en sus hijos. Por lo común lo echan de la casa. A las mujeres también les es difícil conseguir trabajos como empleadas domésticas. No hay dinero y la única opción, según estadísticas realizadas, es que los chicos salgan a la calle a pedir.

Señalé antes que la sociedad es una sociedad profundamente fracturada. No sólo por la construcción de núcleos sociales diferentes sino también porque en ella están presentes junto con desarrollos científicos y tecnológicos importantes, aspectos tribales con funcionamientos arcaicos. ¿Qué sucede con el concepto de infancia? Distintos indicios —el receptor que va configurando el sistema televisivo; los cambios de tipo jurídico en cuanto al tipo de agente de la tutelaridad del niño (este es ya en muchos lugares el niño mismo); los proyectos ligados a la imputabilidad del niño (en ciudades como Texas se presentó el proyecto de determinar que la pena de muerte a menores infractores podría sancionarse a partir de los 11 años); el predominio de las relaciones de simetría en los vínculos familiares sobre los de asimetría, etc.— llevan a pensar que el concepto de infancia se está agotando, así como también la división simbólica etaria (Corea, C.: 1996/1998).

Al mismo tiempo los adelantos tecnológicos mencionados influyen en los intereses del niño, pero también en su modo de vincularse con el tiempo: desde los juegos electrónicos hasta la pantalla televisiva, la oferta es de inmediatez.

¿Cómo incidieron todos estos factores en el sistema escolar? Podríamos decir que dos hechos evidentes se dan cita en el momento actual: por un lado una crisis profunda de la institución pública escolar, más notable en al-



gunas zonas que en otras, y por otra el nacimiento creciente de centros educativos de privilegio o excelencia.

De uno y otro tipo de sistemas escolares surgieron en los últimos años demandas a instituciones psicoanalíticas o pedidos de consulta en forma privada. Y como es de público conocimiento, es la violencia de niños y adolescentes (así como la demostración de una sexualidad precoz y sin velos) el primer disparador del pedido de ayuda de algunas escuelas.

Pero cuando la mirada y la escucha del analista recorre los distintos estamentos escolares —sobre todo tratándose de la enseñanza pública— puede leer en las palabras y en las puestas en acto de niños y adultos todos los rostros del desamparo. Esta es la experiencia que me pudieron transmitir algunos colegas que trabajaron en una escuela, cuya directora pidió ayuda urgida en primer lugar por la violencia instalada entre los niños de un determinado grado de dicha escuela. Violencia ingobernable que se podía palpar en los gritos, los ruidos y el bullicio que podían escucharse no sólo en los recreos sino también en las horas de clase.

La directora de esa escuela (ubicada en una zona a la que asistían alumnos pertenecientes a contextos culturales muy diferentes), se sentía desbordada y abrumada por la situación que se presentaba en ese establecimiento. Se sentía al mismo tiempo completamente desprotegida por las autoridades estatales. Le constaba que muchos niños no podían aprender porque tenían hambre; también que otros se dormían porque trabajaban hasta altas horas de la noche pidiendo limosnas y cerrando puertas de autos. Durante el fin de semana preparaba tortas para llevar a la escuela y paliar el hambre de los niños, pero esto en vez de calmarlos “los había transformado en una jauría”. Se sentía abrumada por las exigencias de los inspectores, quienes a su vez no escuchaban las necesidades de la escuela; por las demandas de las maestras; la violencia incontenible de los alumnos y el pedido reiterado de los padres de que se echara a algunos niños, cosa que no podía hacer porque el Ministerio exigía tomar un número determinado de chicos de la calle.

Si la directora confundía su función con la de ser una madre nutricia sintiendo que los niños no respondían a su gesto de amor; las maestras (como se pudo observar en las reuniones realizadas) confundían la figura de la directora con la de un estado abandonante y poco protector. Le reprochaban el bajo sueldo que percibían, las condiciones deplorables del edificio, la aceptación sin discriminación de hijos de prostitutas y chicos de la calle, junto a chicos de “familias decentes”. Cuando se referían a la violencia de



los chicos, se percibía que en sus mentes los asimilaban a asesinos o a perversos en potencia. Las angustiaba la falta de represión de estos niños, mostrando como prueba las marcas que los niños dejaban en paredes y pizarrones cubiertos de palabras y dibujos obscenos. El mismo personal de maestra, encargado de la limpieza y mantenimiento de la escuela, refería con evidente disgusto que un grupo de niños, prácticamente todos los días, abría la puerta del baño a puntapiés rompiendo el picaporte de la misma. Casi todos los días debían arreglar objetos que inmediatamente algunos de ellos rompía. También casi cotidianamente debían tapar un agujero realizado en la pared que separaba el baño de las niñas del baño de los varones. Asimismo, sentían que ellos eran sometidos a una situación de violencia al no proveerlos de un lugar para cambiarse, atentando contra su privacidad.

En la primera entrevista con la directora llamó la atención su modo de nombrar a los niños. "El anteojudío", "el negrito", "la gorda" etc., eran algunos de los modos de designarlos, cosa que parecía contrastar con un dibujo hecho en la pared en el que niños de distinta raza tomados de la mano, hacían una ronda. El grupo de analistas dedicados a trabajar en esta escuela —a quienes les agradezco haber podido compartir de algún modo su labor— decidieron hacer un taller con las maestras y con el personal directivo. Al mismo tiempo ayudados por psicomotricistas, idearon juegos para realizar con los niños del grado que era sindicado como el más violento. Dos de las consignas que se les dieron fueron que estaba prohibido lastimarse y jugar sin ganas. Se les propuso un juego, siendo notable cómo de entrada y de un modo inconsciente alteraron su regla. En el mismo, un niño trata de tocar a otro y si lo logra el otro pierde, debiendo retirarse del juego. Se pudo observar que los niños buscaban ser tocados, hecho que revelaba claramente la necesidad de contacto que sentían estos niños. Necesidad de contacto que rápidamente se erotizaba, trayendo en el personal angustia y confusión. Una especie de *vulgata* analítica parecía obligarlas a no reprimir. Pero por otra parte aparecían asociaciones referidas a un sonado caso en el que un niño casi embarazó a una profesora. Cuestiones referidas a incesto y pedofilia aparecieron en sus discursos al comentar hechos acaecidos en Bélgica y Francia.

También pudieron observar que los niños muy pronto se cansaban del juego que se les proponía, queriendo jugar al "rayo", juego que remedaba la temática de uno de los juegos electrónicos. Se trata en este juego de pulverizar hasta hacer desaparecer al contrincante.

Durante el juego se advirtió también que las maestras con sus enunciados fijaban a los niños en el mismo rol que censuraban. A un niño —el más vio-



lento— se le interrumpía el juego para decirle “ojo con vos, que vivís pegando”, o a una nena muy retraída se le decía con una voz imperativa y alta “que no te pase como siempre, que buscás quedarte apartada todo el tiempo”. Este modo de dirigirse a los niños contrastaba con el pedido explícito de no-intervención que se les había formulado. El rendimiento escolar de muchos de estos niños era tan deficiente que sus maestras sostenían que muchos de ellos terminaban la escuela sin saber leer ni escribir. Se relataba esta situación como situación fáctica sin que nadie se conmoviera por esto.

Durante varios meses se pudo trabajar con los distintos estamentos de la escuela; siendo, en cambio, imposible reunirse con los padres. Algunas madres, sin ambages, aducían que no iban a perder su tiempo hablando con prostitutas.

Fue importante poder trabajar en grupo los distintos pasos que se iban sucediendo en esta experiencia. Poder, entre todos, aminorar el impacto de las situaciones que se iban visualizando, de modo tal de no abandonar la experiencia por sentirla abrumadora o de no ejercer una suerte de asistencialismo abandonando la propia función. Uno de los reproches que hacían era que los psicólogos se acercaban para colaborar, pero muy pronto desaparecían, cosa que en verdad sucede con frecuencia. Por otra parte, en nuestros diálogos, con regular frecuencia aparecían comentarios en los que se filtraban fantasías de adoptar a algunos de estos niños o el deseo de llevarles comida o ropa. Vivencia ésta que nos ayudó a comprender qué tipo de emociones había conducido a la directora a prepararles tortas a los alumnos...

Esto ayudó a comprender lo que pasaba en esa pequeña comunidad: se habían perdido los lugares simbólicos: el personal sentía que carecía de referentes; se confundía el destinatario de la demanda; se habían bloqueado capacidades imaginativas, no pudiéndose crear recursos para contener e integrar a los niños. La fragmentación social tan agudizada se evidenciaba entre los distintos niños o grupitos que deambulaban en la escuela como lo hacían por la calle.

¿Cómo hacer para integrar culturas tan diferentes como las que presentaban los niños de la calle, los hijos de las prostitutas y chicos de familia de clase media baja?... Por otra parte, ¿cómo a niños que viven en la cultura de lo inmediato se les puede ofrecer un ámbito, que es el ámbito de lo mediano, de la renuncia, de la postergación? ¿Cómo ganar el interés de los niños cuando éste va masivamente dirigido a los juegos electrónicos y a la televisión? Pero, además, ¿cómo saber qué enseñarles en una cultura de lo im-



previsible? ¿Cómo saber qué conocimientos les serán útiles para el día de mañana? El enunciado del niño podría ser contenido en la siguiente fórmula: "cuando sea grande seré otro". Del mismo modo se alteró la relación con el saber: los niños enseñan a los adultos. También los someten a la escena primaria.

Al escuchar este material como al retirarme de otra escuela (que también pidió ayuda), se presentó en mi mente la imagen de la carpa blanca que los maestros han levantado frente al Congreso, lugar donde varios de ellos han hecho una huelga de hambre, reclamando que se respeten sus derechos. Pensé que era un icono, un emblema, el símbolo de un pedido de reivindicación pero también de un duelo, del duelo que se está procesando frente a la desaparición de una escuela que tenía por vocación instruir, incluir, homogeneizar. Un símbolo quizá similar a la ronda de las Madres de Plaza de Mayo. También pensé que es la diferencia, el desacople entre el alumno que la escuela espera y el que se presenta el que hace síntoma. Situación que Cristina Corea atribuye al hecho de que el profesor o el maestro esperan un tipo de alumno —como en momentos en que se privilegiaba la cultura letrada— en cambio el alumno que se presenta es el alumno de la cultura de la imagen y de la opinión. Estos hechos producen irritación en los educadores y aburrimiento en los jóvenes.

Por otra parte, es evidente que la cadena de delegaciones se ha roto. Y que la institución ya no asegura lugares simbólicos. Como señala Ignacio Lewkowitz "no hay lugares esperando a sus ocupantes, no hay organización previa sino un conjunto de ocupantes que van a tratar de distribuirse lugares en un cuerpo a cuerpo, según relaciones de fuerza". No se inviste la autoridad reconociéndola como tal.

Antes de terminar, quiero agregar que el sufrimiento también aflora, a pesar de los disfraces con que va revestido, en los niños y adolescentes que asisten a las escuelas que yo llamo de "excelencia". En estas escuelas se suelen incluir psicopedagogas o psicólogas. Suelen también derivar alumnos por problemas de violencia, por falta de "respeto" a la autoridad. La crisis de autoridad se palpa con fuerza en cuanto nos acercamos a estas situaciones, crisis que no sólo afecta al niño sino que está presente en todos los eslabones institucionales. El personal directivo desautoriza y critica a los padres por la mala crianza dada a sus hijos. Les reprochan que la escuela tenga que ocuparse de tareas que ellos descuidaron como ponerles límites, enseñarles lo que es el respeto al adulto, enseñarles a compartir, etc. La derivación al analista tiene un tono particular: le demandan que exija a los padres analizar al niño por el que parecen estar muy lejos de sentir aquella



simpatía que para Freud era condición indispensable para ser educador. Aducen que si no se van a ver obligados a pedirles a sus padres que lo retiren de la escuela. Los padres traen al niño por pedido de la escuela, pero después de relatar las dificultades de conducta que presenta su hijo, según señalaron las autoridades escolares, comentan que, efectivamente la maestra y la directora son verdaderamente idiotas como las llamó su hijo, situación que alerta acerca de la desautorización a que estará expuesta la analista pocos minutos después. Por otra parte, los padres de otros niños piden insistentemente que se expulse al niño violento, amenazando a la escuela con retirar a su hijo o presentar una queja frente al inspector. El personal directivo pide con insistencia al analista que deje un informe sobre el diagnóstico del niño, pedido que atenta contra el secreto profesional pero que requieren por adquirir el carácter de una garantía en el momento de la inspección.

Esta crisis de autoridad, que produce malestar e inclina al autoritarismo y a tomar medidas "racistas", responde a una variedad de fenómenos distintos entre los cuales seguramente tiene importancia la caída de las leyes universales; el cambio de las relaciones familiares en las que prevalecen vínculos de paridad sobre los de diferencia, así como un cambio en el imaginario social respecto a los niños.

En otras situaciones tanto los directivos como el niño se sienten presionados por las demandas de los padres, quienes prácticamente ordenan a las autoridades que aumenten sus exigencias. La ideología que subyace es que en una sociedad donde rige la ley de la selva sólo se salvarán los mejores. No olvidemos en este sentido que el término "excelencia" proviene del mundo del marketing.

Y que la violencia simbólica que, como señala Pierre Bourdieu, está siempre presente en determinados sistemas escolares, puede llegar a límites que excedan las posibilidades de tramitación del educando ayudando a producir no sólo nuevas patologías sino, más aún, nuevas subjetividades.

### Resumen

El artículo se propone examinar el panorama educativo escolar a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, y luego hacia el final del siglo XX y en los bordes del XXI.

Analiza los determinantes teóricos y sociales en la concepción del niño y de la infancia, para explicar cómo incidieron estos factores en el sistema escolar. Para ello revisa los aportes de diferentes autores del siglo XX (Vy-



gotsky, Montessori, Freud, Ferenczi, etc.) así como los planteos de semiólogos e historiadores contemporáneos (Corea, Lewkowicz).

Realiza una lectura psicoanalítica de un pedido de ayuda realizado por la directora de un establecimiento escolar, ante la violencia inmanejable observada en uno de los cursos.

### Summary

This article attempts to examine the panorama of school education at the end of the 19<sup>th</sup> century and the beginning of the 20<sup>th</sup> as well as the end of the 20<sup>th</sup> and the beginning of the 21<sup>st</sup>.

It analyzes the social and theoretical determinants of the conception of children and childhood to explain their impact in the school system. To this end, it reviews the contributions of different authors (Vygotsky, Montessori, Freud, Ferenczi, etc.) belonging to the 20<sup>th</sup> century, as well as the opinions of contemporary historians and semiologists (Corea, Lewkowicz).

It carries out a psychoanalytical reading of the call for help made by the headmistress of a school, when faced with an unmanageable outburst of violence in one of the courses under her supervision.

### Résumé

L'article se propose d'examiner le panorama éducatif scolaire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup>, et ensuite vers la fin du XX<sup>e</sup> et abords du XXI<sup>e</sup>.

Il analyse les déterminants théoriques et sociaux de la conception de l'enfant et de l'enfance, pour expliquer la manière dont ils ont influencé le système scolaire. Il examine à cet effet les apports de différents auteurs du XX<sup>e</sup> (Vygotsky, Montessori, Freud, Ferenczi, etc.), ainsi que les idées de certains sémiologues et historiens contemporains (Corea, Lewkowicz).

Il fait une lecture psychanalytique de l'appel à l'aide formulé par la directrice d'un établissement scolaire, confrontée à la violence incontrôlable observée dans l'un de ses cours.

**María Lucila Pelento**  
**Billinghurst 1599, 11°**  
**(1425) Buenos Aires**  
**4822-9418**