

De la familia a la escuela. Avatares de la función subjetivante

From Family to School. The transformations of the subjectifying function

Savio, Natalia Graciela (ngsavio@unsl.edu.ar)¹ Cuello, Mónica Emilia (mecuello@unsl.edu.ar)² Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

Resumen

En el complejo proceso que permitirá el devenir de un sujeto singular y único, se destacan dos funciones simbólicas que operan en la estructuración psíquica: Función materna y función paterna. Se espera que éstas puedan ser asumidas y sostenidas tanto en el espacio familiar como en el de la escuela, donde la mediación simbólica subjetiva y permite el acceso a la cultura. De allí la importancia que la escuela, a través de sus representantes, pueda reconocer y asumir la función subjetivante inherente a su tarea, tanto en lo que concierne a la función de sostén y mediación simbólica (función materna) como a la función que contribuye a la inserción de los sujetos en otros discursos distintos a los familiares (Función paterna); advertidos que las fallas en la ejecución de las mismas, producirán efectos subjetivos y en el vínculo educativo. En este sentido, teniendo en cuenta que en el seno de la familia y la escuela, los avatares de la constitución subjetiva trazan caminos únicos para cada sujeto en su forma de relacionarse con otros y con el saber, analizaremos una viñeta que permita una revisión crítica de los modos de ejercer dichas funciones.

Palabras claves: Función Subjetivante- Escuela - Constitución Subjetiva – Síntoma – Malestar Subjetivo

Abstract

In the complex process which will allow for the emergence of a singular and unique subject, two symbolic functions that operate in the psychic structuring stand out: the maternal function and the paternal function. It is expected that these functions can be assumed and sustained, not only in the family but also in the school environment, where symbolic subjective mediation allows for access to the culture. For this reason, it is important that school can recognize and assume its inherent subjectifying function, both in relation to its role as a supporter and in symbolic mediation (maternal function), and as a contributor to the inclusion of subjects in discourses other than the family ones (paternal function). Failure to perform these functions will lead to subjective effects and will affect the educational relationship. Taking into consideration that the

transformations in the subject's constitution create paths that are unique for each subject in the ways he or she relates to others and to knowledge, both in the family and the school, we shall analyze a cartoon to trigger a critical revision of the different modes of performing the above mentioned functions.

Keywords: Constitution of the Subjects - Subjectifying Function- School- Symptom- Subjective Discomfort

«Si apostamos a los procesos de subjetivación estamos en
contra corriente de los proceso de segregación»

G. Giraldi

Introducción

Nuevas formas sintomáticas se dejan ver en el actual sujeto de la educación. Los niños que habitan la escuela se presentan, en ocasiones, desinteresados, hiperactivos, demostrando aburrimiento, escasa curiosidad o interés por aprender. Estas manifestaciones que se despliegan en el interior de la escuela, serían, en parte, efecto de las tramas vinculares que se dan en su seno, configuradas por las subjetividades de la época.

Así, los alumnos hoy no se muestran tan dispuestos a dar su consentimiento para renunciar a formas de satisfacción más directas. Dicha renuncia sería condición para que la cultura haga su aporte y ofrezca otros medios a la satisfacción pulsional del sujeto. Esto constituiría nuevos rodeos hacia el objeto que posibiliten la circulación social.

¿Cómo educar a niños desatentos y/o hiperactivos? ¿Cómo educar en un espacio perturbado por desbordes pulsionales al modo de la violencia o intervenir si el otro no reconoce legalidad alguna?

Décadas atrás, tal vez sin la necesidad de interrogarse demasiado respecto de qué funciones ponía en juego el docente en aula, la cuestión educativa -no sin cojear- marchaba. En todo caso cuando sobre el escenario educativo aparecían los llamados problemas de aprendizaje, síntomas padecidos por conflictivas inconscientes del sujeto, los docentes generalmente sabían escuchar, qué hacer, a quién derivar. Cotidianamente el "orden en la sala" reinaba.

En general, el niño ingresaba "marcado", "ordenado" a la institución educativa y esta continuaba la tarea reguladora, civilizatoria iniciada por la familia. Empero, en la

actualidad, la función de libidinización e interdicción llevada a cabo por los padres se ve perturbada observándose el incremento de niños que llegan a las puertas de la escuela con marcas parentales endebles o sin ellas, tramitaciones necesarias para dar cauce o bordes a los impulsos más primitivos. De esta forma los desbordes pulsionales inundan, muestran toda su fuerza puertas adentro de la escuela, donde desatento o compelido por actuaciones desenfundadas y sin rumbo, no es posible aprender.

Ante estas formas actuales que adquiere el padecimiento subjetivo, los adultos se sienten desorientados, saben cómo responder a las cuestiones pedagógicas pero encuentran dificultades para precisar las aristas de las complejas problemáticas de estos alumnos. Entre otras, pensar a quienes implica, qué funciones, cómo se imbrican el niño, su padecimiento, la institución familiar y la educativa.

A partir de sus intervenciones, los adultos de dicha institución tienen una relevante injerencia en la forma que adquiere la mencionada trama. Aquellas se vehiculizan en actos como asimismo en la decisión de abstenerse a intervenir y se sostienen en determinados supuestos teóricos y posicionamientos subjetivos.

Avatares de la función subjetivante en una escuela

Interpelados por la complejidad que puede adquirir la puesta en acto de la función subjetivante por parte del mundo adulto en la escuela nos proponemos reflexionar sobre esta temática a partir del recorte de una viñeta. La misma es parte de un estudio de casos realizados en una institución pública, urbano marginal, de la ciudad de San Luis³.

Luca es un niño de 8 años, hijo único, que cursa tercer grado. En el aula, participa en clase siempre y cuando, la maestra le dirija la palabra o la mirada. Tiene muchas dificultades para sentarse y trabajar en el cuaderno. Cuando lo hace es con discontinuidad dado que permanentemente interrumpe la tarea. Siempre está en movimiento ya sea deambulando, caminando, en cuclillas o en cuatro patas dentro del aula o en un movimiento hacia el otro: golpea, hace zancadillas, les saca objetos del banco a sus compañeros.

No ha logrado entablar un vínculo con sus pares. En los recreos se lo ve deambular, charlando con uno u otro alumno de otros grados.

En la relación con sus docentes, éstos le llaman la atención constantemente, y lo incentivan a que realice las tareas. Mientras sostengan su mirada, su voz, su atención sobre el niño, este puede escuchar, participar, responder a las consignas orales, pero cuando sus docentes se dan vuelta hacia el pizarrón o se ocupan de otros niños, entra en movimiento.

Si bien en este curso hay otros niños que no se ocupan de sus tareas y “molestan” Luca se destaca en hacerse ver, en no pasar desapercibido, por lo que es a él a quien la directora permanentemente dirige llamados de atención.

Tomamos dos situaciones que nos parecen paradigmáticas para su análisis:

La madre ingresa al aula a mitad de la jornada escolar sin pedir permiso ni saludar, se dirige hacia su hijo y verifica si ha copiado las tareas del pizarrón. La docente le informa acerca de lo trabajado durante el transcurso de la mañana y comunica que Luca aún no ha terminado; ante lo cual la madre lo obliga a copiar del pizarrón, se fija hasta donde llegó, le indica por donde va, le grita que apure más la mano, lo amenaza con que “después hablarán sobre esto en la casa”. Cuando Luca termina le guarda los útiles en la mochila y se retira nuevamente sin saludar. Tras lo cual el niño se mete debajo de la mesa y luego se dirige al pizarrón borrando todo lo que escribió su maestra.

En otra ocasión la directora entra al aula, le grita a Luca delante de maestros y compañeros, incriminándolo por la rotura de un elemento de la institución sin previa pregunta al niño respecto de su participación. Lo amenaza con un grito: “¿Vos querés que llamemos a tu mamá?!”. Ante lo cual el niño se defiende diciendo que él no lo hizo, se le quiebra la voz, y esconde la cabeza entre sus brazos. Cuando la directora se retira del aula, se mete debajo de la mesa.

La función subjetivante en la familia

A partir de lo que Luca muestra de su modo de habitar la escuela nos preguntamos: ¿Cómo opera está, subjetivando o dejando la subjetividad del pequeño en riesgo? Respuesta que nos orienta a pensar qué lugar tiene dicha institución en la constitución de los sujetos a los que educa.

En la construcción de los argumentos a nuestras preguntas se hace necesario recuperar el lugar de la familia en la subjetivación.

Partimos de entender que el sujeto se constituye en un campo de cultura, campo del Otro, marcado por verdaderas encrucijadas estructurantes de la subjetividad: el Complejo de Edipo y el Estadio del Espejo. En este proceso de transformaciones que permitirán el devenir de un sujeto, son fundamentales dos funciones simbólicas que operan en la complejización y estructuración psíquica: la función materna y la función paterna.

Será a partir de los avatares de estas últimas donde quedará jugado su deseo, su forma de vincularse con otros (pares y adultos), de vincularse al saber, de desear investigar, de aventurarse a aprender.

De esta manera la historia de su constitución subjetiva comenzará a inscribirse en relación a un Otro primordial que será la encarnación de ese Otro que antes mencionábamos. Una digresión, el Otro es un lugar, una función, que puede ser ocupada por diversos sujetos, en este caso primero, la madre, luego la maestra, la directora, entre otros. En el siguiente apartado retomaremos.

La madre- o quien ejerza dicha función- será por tanto, la primera co-protagonista en esta historia. Ficción, pues ello es el Edipo, una ficción simbólica que transcurre en distintos tiempo no cronológicos, sino lógicos, a través de los cuales emerge el sujeto de deseo, es decir el sujeto deseante se constituye como tal.

En un primer tiempo, el niño irá situando su deseo a partir del deseo de la madre. El objeto de deseo de esta es el falo, es decir, lugar de máxima valoración que ocupará momentáneamente el niño. Este encontrará satisfacción poniéndose en el lugar de aquello que colma el deseo de su madre. Ambos formarán una unidad, una díada en la que cada uno posibilita la ilusión en el otro de perfección y de satisfacción narcisista.

Es el tiempo de idilio donde el niño se vivencia a sí mismo como su “majestad el bebé” en tanto sabe que lo que desea su madre es él. El niño está atrapado en una relación dual, imaginaria sujetado al deseo materno. La madre es aquí no solo el Otro del niño sino su otro imaginario, será el espejo del niño, este se identificará a su imagen especular.

En esta unidad donde el niño es el falo, la madre es la ley, es decir es quien impone su propia ley, por tanto caprichosa, sin límites. Si bien la constitución de esta unidad es necesaria para la entrada en la fábula simbólica que es el Edipo, la permanencia en exceso en la misma, el sostén de esta ley omnímoda puede coagular el surgimiento del sujeto como deseante, detener el propio recorrido subjetivante, las ganas de aventurarse a aprender. La cara mortífera de esta necesaria díada será entonces el riesgo de quedar atrapada en ella.

Afortunadamente, sucede que en un segundo momento aparece el padre en tanto privador, resquebrajando la ilusión de completud. El padre interviene, posibilitado por el discurso y la posición subjetiva materna. Sometida ésta a un orden que le es exterior, ya no se trata de “su” propia ley. El padre en tanto presencia intrusiva sostiene la prohibición del incesto y a su vez nombra al hijo filiándolo.

Tendrá que advenir un tercer momento para que este padre que –en el segundo momento- soporta y dicta la ley, pase a estar atravesado también por ella. Tornándose la ley en una instancia cuya representación el padre actúa pero no es.

Será el tiempo de la conquista del Ideal del yo, momento de identificarse con las insignias del padre, no con su persona sino con ciertos elementos significantes que sostiene aquel y que le permitirán al niño situarse siendo como papá.

Resumiendo, la función materna implica la libidinización y narcisización del pequeño que aquella acoge en su deseo. Es decir,

«La función materna no solo libidiniza a su cachorro, sino que también le ofrece recursos que le permitan ligar estas cantidades; de otro modo, el sujeto quedaría librado solamente al embate pulsional. También es exigencia de apertura de ese psiquismo, ya que ofrece una imagen identificatoria. Le aporta sentidos, significados, una imagen de ese niño que será, un proyecto, un anhelo, una filiación...» (Karol, 2005, p. 87).

La función paterna entraña separación, corte e introducción en una legalidad. Una «...ley en su carácter estructurante, ordenador y constitutivo del psiquismo. Posibilitadora de la terceridad, la función paterna garantiza que el discurso materno no emane de un poder abusivo, sino que se sostenga en un discurso social que lo avale» (Karol, 2005, p. 88).

De la familia a la escuela: La función subjetivante del docente

Las operaciones constitutivas que veníamos situando no solo cumplen su función en el campo simbólico familiar, sino que asimismo devienen relevantes en otro campo donde la mediación simbólica subjetiva y permite el acceso a la cultura como es el campo educativo.

De modo que el docente no solo enseña contenidos curriculares sino que desde su posición e intervenciones, subjetiva. Al respecto, entendemos por función subjetivante del docente aquella capaz de posicionar a un sujeto, desde su singularidad, frente al conocimiento, a la autoridad, a los adultos y a los pares (Rosbasco, 2000).

La posición subjetiva del docente generalmente propicia la instalación de un vínculo educativo (lazo social particular) y desde allí puede asumir las mismas funciones que los padres al interior de la familia. En este sentido, en algunas situaciones puede ejercer la función materna y en otras, una función paterna.

La función materna implicaría inscribir al sujeto en la cultura, hacerle un lugar en dicho universo simbólico. Siguiendo a Giraldo (2008): «Se trata de acoger la subjetividad de un niño, que es precisamente lo contrario de imponerle sanciones como de soportarlo o dejarlo hacer. Cualquiera de estas salidas supone abandonar la posibilidad de establecer lazos» (pp. 12-13). Por tanto, si la escuela lo aloja en su seno tal como lo hace la familia,

dará lugar a efectos subjetivantes - siempre singulares e impredecibles -pudiendo de este modo el niño servirse de ella, establecer lazos, aprender.

Mientras que la función paterna involucra una operación de corte que habilita el acceso a la terceridad, en tanto establece una separación de los discursos familiares como únicos y cercena lo absoluto y caprichoso de la ley materna sostenida como omnímoda. Dicha función es posible en la medida que el docente - atravesado por una legalidad – pueda ejercerla considerándose su representante y no su poseedor. El efecto de esta posición y función ordena y pacífica a los alumnos a su cargo.

En este sentido, dicha ley materna sería la que advertimos se pone en juego en la primera escena antes relatada. La madre de Luca desde una ley que ostenta como absoluta sobre su hijo, su cuerpo, sus lugares, avanza sobre los espacios y funciones institucionales.

En esta escena se destacaría la naturalización de la docente frente al ingreso de la madre a la cotidianidad del aula. El espacio educativo y el vínculo maestra-alumno se desdibujan frente al lazo primario.

La docente no puede sostener una normativa institucional que funcione en este caso como otra ley - que como garantía de terceridad - regule la relación madre-hijo en el espacio de la escuela, y por su efecto prive a la madre del goce desde el que sostiene el vínculo parental. Por el contrario, en la escena descrita también la educadora quedaría sometida por la presencia de dicha madre y su ley.

Teniendo en cuenta que la escuela constituye un espacio de subjetivación, se espera que el educador arme lugares para los niños que educa, done palabras y tiempo, es decir ofrezca condiciones que posibiliten la emergencia o el sostén de sujetos deseantes. En este caso, podemos leer el acto de borrar el pizarrón del niño como un acting-out dirigido a su maestra (“tus palabras no valen nada frente mi mamá”). Esas palabras que caen como resto inservible dan cuenta de la caída del docente de su lugar de Otro, de su corrimiento frente a la presencia materna, de su dificultad para sostener un No. De este modo quedaría invalidada en su función de garantizar un discurso que rompa lo absoluto del discurso materno, de ofrecer una trama simbólica, una realidad distinta donde el niño pueda alojarse.

Asimismo, en la segunda escena, al igual que en la anterior, podríamos leer el modo en que los adultos dimiten su función. La amenaza de la directora aparecería como un fallido intento de ocupar un lugar de autoridad frente a este niño, evidenciando una severidad que lejos de reconocer la dimensión subjetiva y hacer un lugar al niño en esta institución, lo lanza en un circuito que potencia la acefalia de la pulsión, la desregulación

del goce. Así la “puesta en movimiento” de Luca en la escuela no sería ajena a los lugares y funciones de los responsables de educar.

Como mencionamos anteriormente la institución educativa puede ocupar un lugar de tercero en el vínculo madre-hijo y propiciar un saludable corte en el mismo. En este caso, ambas representantes de la escuela, sucumbiendo frente a la fortaleza del vínculo parental, no logran sostener dicha función.

Por un lado la maestra cede su lugar de Otro en relación al niño frente a la potencia materna y por otro, la directora en un tirano intento de regular al alumno dentro de las normas escolares apela –bajo amenaza- a la autoridad de la madre sobre el niño, presentificando para él, también aquí (en la escuela) la ferocidad de la ley materna.

Asimismo, la posición de discurso Amo desde la que habla la directora, -resuena en el niño como una aterradora voz superyoica- culpabilizándolo de variadas situaciones que generan malestar institucional, reproduce para el mismo la posición de objeto de goce que ocuparía en relación a su madre, cercenando de este modo la posibilidad de sostener un lugar de sujeto que pueda responsabilizarse por sus actos.

Los síntomas actuales y la función subjetivante en la escuela

Los adultos responsables de la tarea educativa en la institución, sostienen –como ya fue mencionado- distintos posicionamientos teóricos y subjetivos desde los cuales abordan el acontecer cotidiano escolar y sus diversas problemáticas.

En relación a los niños, las modalidades de intervención o abstención que operen desde aquellos posicionamientos, pueden producir efectos en el sujeto, ya sea reconociendo situaciones patológicas e interviniendo en la modificación de situaciones obturantes, fijando síntomas o produciendo a su vez nuevas manifestaciones de valor sintomático. Es decir, lejos de permanecer ausentes en el proceso de constitución subjetiva, la escuela interviene –consciente o no - en los devenires de la misma. Las fallas en la tarea civilizatoria que le compete – de regulación pulsional y vinculación a los saberes de la cultura – producirán efectos subjetivantes y en el vínculo educativo.

Retomando nuestros planteos iniciales, los avatares de la constitución subjetiva trazan caminos únicos para cada sujeto en su forma de relacionarse con otros y con el saber escolar, produciendo, en algunas circunstancias, manifestaciones sintomáticas vestidas siempre con el ropaje singular de la época.

¿Qué particularidades podemos advertir hoy en dichas manifestaciones? Al respecto Flesler (2011) hace referencia a los desbordes pulsionales que no han sido regulados en tiempo y forma al interior de la familia. Destacando que «... los goces de la temprana

infancia, desenlazados de la prohibición pacificante, no cesan de mostrar su continuidad nunca interrumpida» (p.8).

Es así como nos encontramos cotidianamente con niños comandados por la perentoriedad pulsional, “niños bólicos” -al decir de Philippe Meirieu- que ponen en escena un actuar desenfrenado o niños cuyas manifestaciones más expresivas suelen ser la insensibilidad frente a la autoridad y la violencia.

Diferente es cuando los goces de la temprana infancia fueron enlazados a la citada prohibición pacificante. Aquí el sufrimiento produce síntomas. Es decir una formación sustitutiva simbólica, donde algo que concierne a la pulsión es transformado en otra cosa, que para el sujeto tiene una significación alejada de lo que le dio origen.

En todos los casos la escuela ocupa un papel relevante; en relación al síntoma, cuando este no ha sido escuchado al interior de la familia, preguntarse por el mismo, elevarlo al estatuto de problema. En cuanto a las antes citadas manifestaciones sintomáticas actuales, sostener la función civilizatoria que le compete implica trabajar en el sentido de regular las apetencias pulsionales.

Si el docente dimite en su función, el sujeto queda atrapado en la violencia, «...algo de la contrariedad, algo que haga obstáculo (cultural) a lo pulsional debe instaurarse» (Núñez, 2003, p. 45).

A modo de cierre

El malestar que se advierte a partir del análisis de las situaciones planteadas, se asentaría por un lado en la insistencia de la escuela de domeñar lo pulsional del niño - que se manifiesta en un movimiento continuo - y por el otro, de pretender educarlo todo tras los ideales de homogeneización (todos los niños son iguales).

Estas concepciones de la tarea de educar y de la función de la escuela, en tanto forma de control social, han imposibilitado leer en el movimiento desregulado del niño, una manifestación sintomática del vínculo con su madre. Desconociendo los modos de satisfacción del sujeto, y por lo tanto obstaculizando en este caso su propia función civilizatoria, la de ofrecer un lugar singular a este niño que le posibilite constituirse como sujeto con recorrido propio.

De allí la importancia que docentes y directivos puedan reconocer y asumir la función subjetivante inherente a su tarea, tanto en lo que concierne a la función de sostén y mediación simbólica como a la función que contribuye a la inserción de los sujetos en otros discursos (y leyes) distintas a las familiares. La revisión crítica de los modos de

ejercer dichas funciones se torna en un compromiso ineludible para quienes adoptan la escuela como su escenario cotidiano de trabajo.

Notas:

¹ Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del PROICO Nº 4-1714 «Educación y Psicoanálisis: Consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños y adolescentes» y del «Espacio Interdisciplinario de Atención Clínica y Educativa», FCH/ UNSL. E-mail: ngsavio@unsl.edu.ar

² Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Directora del PROIPRO N° 04-4316 «Educación y Psicoanálisis: El vínculo educativo entre las pasiones y el deseo». FCH/ UNSL. Integrante del PROICO No 4-1714 «Educación y Psicoanálisis: Consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños y adolescentes». E-mail: mecuello@unsl.edu.ar

³ Estudio de Caso realizado en el marco del proyecto de investigación «Educación y Psicoanálisis: Consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños y adolescentes en la época actual»

Bibliografía

- Flesler, A. (2011). *La Escuela, el niño, y los síntomas del sujeto*. En Revista Actualidad Psicológica. Año XXXVI. Nº 396: Dificultades en la Escuela.
- Giraldi, G. (2008) *La educación escolar y los síntomas actuales: conexiones entre la educación y el psicoanálisis*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Karol, M. (2010) *La constitución subjetiva del niño*. En Carli, S. (Comp.) De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad (pp. 77-106). Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Nuñez, V. (2003) *El vínculo educativo*. En Tizio, H. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. (pp.19-47). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Rosbaco, I. (2000) *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.