

Autoridad o sometimiento

**Compiladores: Hilda Karlen,
Aldo Nelson Cicutto, Ana Laura Rodríguez Yurcic**

Autoridad o sometimiento
Diferenciaciones desde el psicoanálisis



**Editorial de la
Universidad del Aconcagua**

Karlen Zbrun, Hilda Teresita

Autoridad o sometimiento: diferenciaciones desde el psicoanálisis / Hilda Teresita Karlen Zbrun; Ana Laura Rodríguez Yurcic; Aldo Nelson Cicutto; contribuciones de Valentina Arias... [et al.]; compilado por Hilda Teresita Karlen Zbrun; Ana Laura Rodríguez Yurcic; Aldo Nelson Cicutto.- 1a ed. - Mendoza: Universidad del Aconcagua, 2017.

235 p.; 21 x 16 cm.

ISBN 978-987-1511-78-5

1. Psicoanálisis. I. Rodríguez Yurcic, Ana Laura. II. Cicutto, Aldo Nelson. III. Arias, Valentina, colab. IV. Karlen Zbrun, Hilda Teresita, comp. V. Rodríguez Yurcic, Ana Laura, comp. VI. Cicutto, Aldo Nelson, comp. VII. Título.

CDD 150.195

Diagramación: Arq. Gustavo Cadile

Diseño de tapa: D.G. Florencia Leyes Cué. e-mail: florencialeyes@gmail.com

Copyright by Editorial de la Universidad del Aconcagua.

Catamarca 147(M5500CKC) Mendoza.

Teléfono (0261) 5201681.

e-mail: editorial@uda.edu.ar.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11723.

Impreso en Mendoza – Argentina.

Primera edición: julio de 2017.

I.S.B.N.: 978-987-1511-78-5



Reservados todos los derechos. No está permitido reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información ni transmitir ninguna parte de esta publicación, cualquiera sea el medio empleado – electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc.–, sin el permiso previo de los titulares de los derechos de propiedad intelectual.

En memoria de

Gladys Augusta Díaz

*Fundadora de la Maestría en Psicoanálisis de la Universidad del Aconcagua,
quien supo ocupar un lugar de autoridad y
generar en nosotros el deseo de investigar.*

Índice

A modo de presentación	11
Prólogo: Autoridad y/o sometimiento	17
<i>Juan Dobón</i>	
I. El sujeto y la autoridad	
La autoridad en la constitución del sujeto y del lazo social.....	29
<i>Hilda Karlen, Aldo Nelson Cicutto, Mabel Gómez, Natalia Illuminati, Fernando Bertonati.</i>	
Paradojas de la autoridad y el sometimiento	41
<i>Emiliana Ganem, Hilda Karlen, Ariel Lublinsky, Luz Nuñez, Sergio Perez Iglesias, Ana Laura Rodríguez Yurcic.</i>	
Autoridad y subjetividad	51
<i>Hilda Karlen, Aldo Nelson Cicutto, Ana Laura Rodríguez Yurcic.</i>	
II. La autoridad en la escuela	
Pensando la autoridad en la escuela.....	61
<i>Natalia Illuminati, Pilar Serrani Aznar.</i>	
Malestar en la relación docente-alumno	73
<i>Mabel Adriana Gómez.</i>	
Intervenciones en una institución educativa desde el lugar de autoridad (Intervención posible y posibilitadora para los adolescentes)	87
<i>Fernando Bertonati.</i>	
III. Adolescencia y adultez	
Los adolescentes ante paradojas actuales	99
<i>Hilda Karlen, Aldo Cicutto, Ana Laura Rodríguez Yurcic.</i>	

Compromiso del adulto y transmisión 111
María José Herrero, Ana Laura Rodríguez Yurcic.

¿Sancionar?..... 123
Emiliana Ganem.

IV. Nuevas tecnologías: ¿en posición de autoridad?

Sexting: un análisis de nuevos cruces entre jóvenes, sexualidad y tecnología ... 135
Valentina Arias.

Las nuevas formas de comunicación: ¿sin costo?..... 147
Emiliana Ganem, Ana Laura Rodríguez Yurcic.

“Comunidad (no rebaño)” Trazos nietzscheanos para pensar la cultura contemporánea 155
Nilda Bistué.

Ideales que someten 169
Eva Alcover Andalaro, Emiliana Ganem.

V. Intervenciones en psicoanálisis en torno a la autoridad

Un lugar incómodo en el ejercicio de la autoridad: sobre la intervención en el trabajo con padres y adolescentes. 183
Ariel Lublinsky.

La autoridad y la posición del analista..... 199
Hilda Karlen, Aldo Cicutto, Ana Laura Rodríguez Yurcic.

Palabras de cierre 209

Anexo

Caso T 217

Equipo de investigadores

A modo de presentación

Durante 2014/2016 estuvimos trabajando en un proyecto de investigación en el marco del Consejo de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua –CIUDA-: *La autoridad: su relación con el sujeto y la legitimidad*. De algún modo, ese proyecto fue una continuación en la línea planteada con la investigación *Realidad educativa en Mendoza: violencia y consumo en adolescentes insertos en escuelas y universidades* CIUDA 2010-2012¹. En ambos casos los equipos estuvieron formados por un nutrido grupo compuesto por alumnos y profesores de la Maestría en Psicoanálisis de la UDA, así como por algunos profesores integrantes de cátedras de la Licenciatura en Psicología.

En aquella primera investigación, llegamos a la conclusión de que existen relaciones significativas entre el lugar que desocupa el adulto en tanto autoridad, y el surgimiento de los fenómenos violentos y de consumo excesivo en los adolescentes. Interpretamos que hay operaciones que permiten que los sujetos se responsabilicen y que se establezca el lazo social, cuando la diferencia generacional está clara y el adulto opera desde su función.

¹ Las discusiones y resultados de ese proyecto de investigación fueron publicados en el libro “Violencia y consumo. El sujeto en perspectiva” (Karlen Zbrun, 2013).

Al continuar investigando las causas asociadas con conductas de violencia y consumo desubjetivante en adolescentes, advertimos que la autoridad legítima y legitimada involucra una posición subjetiva. Cuando esa posición no se establece, se producen efectos de desubjetivación que pueden exigir sometimiento, e inciden en la aparición de las problemáticas mencionadas.

Desde el psicoanálisis pueden precisarse diferencias y establecer relaciones entre ley, autoridad y sometimiento. Esas articulaciones tienen que ver con la palabra y los efectos que esa palabra produce en quien la emite y en quien la recibe. La autoridad es una función tercera que depende de cómo alguien se ubica con respecto a la ley. Pensando en los aportes que podrían producirse al realizar lecturas desde el psicoanálisis, decidimos proseguir indagando en la línea de la autoridad, la constitución del sujeto y el lazo social.

Con la producción de los distintos integrantes del equipo, a los que se sumaron posteriormente las contribuciones de profesores interesados en las temáticas planteadas, hemos compilado este libro. Cada uno de los autores o pequeños grupos de autores, han elaborado sus escritos apoyándose en las discusiones, bibliografía y aportes del grupo de investigación. Muchos de los artículos de esta compilación fueron presentados en diversos congresos y jornadas de investigación.

El libro que hoy ofrecemos, ha sido dividido en cinco grandes ejes.

En el primero, **El sujeto y la autoridad**, presentamos las precisiones conceptuales en relación a la autoridad, la legitimación, el sujeto y el lazo social. Dentro de este eje, se encuentra *La autoridad en la constitución del sujeto y el lazo social*, escrito que se interroga acerca de la autoridad y sus implicancias en nuestra época, para llegar a pensar una relación entre ley, autoridad y sometimiento -considerando el deseo y la falta

como factores esenciales en la constitución subjetiva-. En *Paradojas de la autoridad y el sometimiento*, se indaga sobre aquello que sustenta a la función de autoridad, y se la plantea en su diferencia con el sometimiento. Para ello se examina desde distintas disciplinas el significado del término autoridad, y particularmente desde el psicoanálisis se profundiza en el estudio del sometimiento diferenciando la autoridad y el autoritarismo. El último artículo de este eje, *Autoridad y subjetividad* se pregunta por la autoridad y su vinculación con la responsabilidad. Así: ¿qué efectos se producen si se ubica la responsabilidad en el sujeto, y cuáles si se la localiza en el sistema social imperante? A partir de estos interrogantes, plantea que quien llega a constituirse en autoridad, es aquel que realiza una labor subjetiva y subjetivante y lo hace desde un deseo “no anónimo”.

Desde esa perspectiva presentada sobre el ejercicio de la autoridad, avanzamos en un segundo eje: **La autoridad en lo escolar**. Allí, el trabajo *Pensando la autoridad en la escuela*, muestra que no es tarea sencilla plantearse la autoridad en el ámbito educativo. Por momentos, esta problemática nos sitúa en callejones sin salida que impiden pensar lo nuevo, tendiendo a la mera repetición en las intervenciones de los profesionales y de los docentes. Las autoras plantean la necesaria responsabilización de todos los actores sociales, y la puesta en cuestión de la “sanción” utilizada como mero castigo. Así, sostienen que la sanción no opera como tal, cuando la legalidad no se ha instalado ni sostenido por los adultos responsables de llevarla a cabo. En *Malestar en la relación docente/alumno*, la autora se cuestiona acerca de la función de la autoridad y los nuevos desafíos en la transmisión de la cultura, mostrando que el malestar en la relación docente-alumno, si bien es estructural, puede ser acotado por el ejercicio de la autoridad. *Intervenciones en una institución educativa* relata una situación que se produce con cierta frecuencia en las escuelas secundarias: la presentación de buzos en el último año de cursado. A partir de ella, avanza mostrando que contrariamente a lo que se cree desde el sentido común, es posible intervenir en la escuela desde una función de autoridad, y producir así efectos subjetivantes.

En el tercer eje, trabajamos sobre **Adolescencia y adultez**, y lo denominamos así para destacar el nexo necesario entre “quien está creciendo” para incluirse activamente en la cultura, y “el que ha crecido”². Intentamos mostrar momentos en los que se producen intervenciones desde los adultos, y revelando qué noción de autoridad subyace en cada situación. *Los adolescentes ante paradojas actuales*, aborda dificultades y problemáticas que se presentan a los jóvenes como efecto de la idealización de la juventud que impera en la actualidad. Esto sucede cuando ese Otro, representante de la cultura, mira al adolescente queriendo estar en su lugar. Desde esa simetría imaginaria, a menudo los adultos anulan la disimetría con que la palabra problematiza. Luego, en el apartado *Compromiso adulto y trasmisión*, se plantean nociones de autoridad en relación a la humanización posible para el cachorro humano. Dado que no se trata de un proceso acabado, la subjetividad continúa escribiéndose y atraviesa diversas vicisitudes que pueden implicar *impasses* desubjetivantes. Cuando los lugares simbólicos se diluyen, cuando pierden significatividad, el sujeto se ve amenazado y se producen fenómenos de desubjetivación. A través de viñetas y de un observable clínico, se muestra que para que un sujeto pueda desarrollarse y crecer, es necesario que alguien ocupe el lugar de autoridad. Entendiendo que quien lo ocupe será aquel que desee y demande su crecimiento –el del joven-, y que por ello, ejerza una función subjetivante. Es decir, aquel capaz de sostener las coordenadas para que sea posible el lazo social entre los adolescentes y también de los adolescentes con sujetos de otras generaciones. Por último, el artículo que se pregunta *¿Sancionar?*, devela que hoy no parece estar claro si es necesario que el adulto sancione los actos de los niños y adolescentes, es decir que la sanción parece estar desacreditada. Y desde allí se cuestiona sobre las relaciones de la sanción con la autoridad, su ejercicio y efectos en la subjetividad.

² “...el psiquismo se constituye tanto a través de la imagen del adulto como contra su coacción: ese efecto opera mediante la transmisión del Ideal del yo, y por lo general, como ya hemos dicho, de padre a hijo” (Lacan, 1978. p. 90).

En el cuarto eje, exploramos las **Nuevas tecnologías: ¿en posición de autoridad?** y señalamos que muchas veces éstas dan lugar a procesos de sometimiento, en los que el sujeto no puede elegir cómo usarlas, sino que queda atrapado. En *Sexting: un análisis de nuevos cruces entre jóvenes, sexualidad y tecnología*, al indagar sobre esta nueva práctica social, se afirma que “la época no sólo debilita las referencias, sino que también empuja al individualismo y la satisfacción de la pulsión en soledad”. Conmina al sujeto a presentarse como un objeto para exhibirse y establecer con otros “conexiones” fugaces mediadas por la tecnología en las que aparentemente no hay resto. Se amenaza así la promoción del lazo social y las patologías del acto aparecen como un síntoma clave de la contemporaneidad: en ellas, el sujeto apuesta sin Otro. Mientras que *Las nuevas formas de comunicación ¿sin costo?* advierte sobre los precios de los que nadie habla, frente a la aparente gratuidad y pura ganancia de todo lo nuevo. Las autoras se proponen indagar sobre cómo impactan las nuevas tecnologías en la subjetividad y en el lazo social. En tercer lugar, dentro de este eje, el artículo “*Comunidad (no rebaño)*”. *Trazos nietzscheanos para pensar la cultura contemporánea*, propone una reflexión sobre nuestra cultura, para interrogarla sobre los recursos que puede ofrecer para generar subjetivación. “La pregunta por los modos en que la cultura actual acoge o expulsa, protege o desatiende, busca homogenizar o promueve el crecimiento de seres singulares”, guía este escrito. Por último, *Ideales que someten* pone en cuestión los ideales de belleza imperantes en la posmodernidad, y al aparato tecnológico puesto en juego para ofertar una promesa de perfección y eterna juventud. A partir de allí, aporta elementos para un análisis posible de estos observables.

Por último un quinto articulador, donde se trabaja **La autoridad en relación a las intervenciones en psicoanálisis**. En *Un lugar incómodo en el ejercicio de la autoridad: sobre la intervención en el trabajo con padres y adolescentes*, el autor considera el concepto de autoridad y sus posibles virajes hacia el autoritarismo, según el posicionamiento que adopte quien ejerza dicha función. Presenta luego tres

casos clínicos, en los que muestra problemáticas e intervenciones en el ámbito familiar. Por otra parte, en *La autoridad y la posición del analista*, a partir de la presentación de ciertas dificultades en el inicio de un análisis, se indaga sobre el lugar de autoridad que sostienen la ciencia, la religión, el mercado y el psicoanálisis. Así, al revisar el concepto de autoridad, se busca ubicar el modo específico de respuesta del psicoanálisis a las manifestaciones del malestar del sujeto. Se avanza relacionando la autoridad con la transferencia, el Sujeto supuesto Saber y el deseo del analista.

Ofrecemos una última parte de *Palabras de cierre*, donde destacamos los aspectos del recorrido realizado que consideramos más significativos, apuntando a abrir nuevas posibilidades de pensar las problemáticas que nos ocupan.

Finalmente, en los *Anexos*, ponemos a disposición de los lectores algunos observables que fueron aprovechados como material para realizar la articulación que hoy presentamos.

Por último, señalar que este libro puede ser leído como un conjunto, pero también puede ser abordado en cada artículo por separado. Ya que si bien los apartados se articulan en relación con la autoridad, cada uno de ellos constituye una unidad en sí mismo.

Bibliografía

- Karlen Zbrun, H. (2013). *Violencia y consumo en adolescentes. El sujeto en perspectiva*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Lacan, J. (1978). *La familia*. Buenos Aires: Argonauta (Trabajo original del año 1938).

Prólogo

Autoridad y/o sometimiento

—Todos buscan la Ley —dice el hombre—. ¿Y cómo es que en todos los años que llevo aquí, nadie más que yo ha solicitado permiso para llegar a ella?

El guardián comprende que el hombre está a punto de expirar y le grita, para que sus oídos debilitados perciban las palabras.

—Nadie más podía entrar por aquí, porque esta entrada estaba destinada a ti solamente. Ahora cerraré.

Franz Kafka.

(Ante la ley)

Los trabajos de investigación aquí presentados se hilvanan en una puesta en común detrás de interrogar el concepto de autoridad y sus diferencias con el sometimiento, en la investigación *La autoridad: su relación con el sujeto y la legitimidad*. Esta ha sido realizada en el marco de la Maestría en Psicoanálisis y del Consejo de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua —CIUDA— situando como horizonte las respuestas posibles que puede brindar el psicoanálisis. Cada uno de ellos mantiene su estructura y estilo sin por ello perder el horizonte común, delineado por sus compiladores Hilda Karlen, Aldo Cicutto y Ana Laura Rodríguez Yurcic, a quienes debo agradecer el haberme otorgado el prologar estas investigaciones.

Se nos propone pensar qué tipo de relación se encuentra (o no) entre autoridad, sometimiento, sujeción o sumisión; en definitiva nos reenvían a un problema crucial en nuestra época: la dilución y atomización de los semblantes establecidos como soportes de la autoridad, el consentimiento subjetivo de la misma, así como la diseminación y profusión de episodios de diferentes órdenes de violencias y la ineficacia de la sanción ante la transgresión de las normas, entre otros.

Tanto la autoridad como el sometimiento emanan de la posición de *quien enuncia* por una parte, y de *quien oye* por otra. Obediencia y sometimiento se diferencian a su vez entre sí, a tal fin vale recordar en este prólogo la etimología del término *obedecer*, que deriva del latín vulgar *oboedire*, al anteponer el prefijo ob, a la raíz *oedire/audire*, deviene en sus acepciones como el resultado de un “saber escuchar”. La obediencia a una norma implica su asentimiento, requiere su incorporación así como su intelección. En cambio, podemos afirmar que una obediencia sin razón se transformará en sumisión. Toda forma de sanción por esta vía irreflexiva será un simple castigo que recaerá finalmente sobre los cuerpos.

La posición de quien ocupa el lugar de autoridad depende antes de su enunciación que de lo que ella profiera, ha señalado Lacan (1960/1993) en su escrito *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano*. Esa enunciación no cuenta con más garantías que el lugar-significante desde donde se enuncia, lo que la deja siempre en algún grado de insolvencia. En términos epocales podemos pensar que acontece un desplazamiento vertiginoso de los lugares mismos de enunciación de autoridad. Mientras que los semblantes de la misma tienden a multiplicarse y diseminarse. Dejando al habitante, al menos en el llamado *mundo occidental*, sujeto a la creencia de pensarse en una sociedad de “libertad plena”. Cuestión que lo conduce a la ilusión de una supuesta libre elección acerca de cuál sería la autoridad que resulta conveniente y exclusiva para sí. Un borde de la excepción como estado-Agambem dixit.

El par autoridad o sometimiento permite resonar otra dualidad que le subyace como la oscilación pendular, al decir de Zygmunt Bauman (2014), entre libertad-seguridad, tan preciada en esta época líquida.

El exceso y el excedente de esta época de tecnociencia y mercado se tramitan en nuevas formas de alienación, ya no solo a la mercancía o el objeto técnico, sino a los saberes digeribles y las prácticas *prêt-à-porter* de las necesidades del mercado. La apelación a un uso responsable del objeto técnico tiende a faltar. Época de respuestas halladas en tutoriales y buscadores antes que en el laborioso trabajo de la transmisión o de la enseñanza.

Los autores en esta ocasión han sabido establecer las precisiones conceptuales que emanan de su teoría y praxis, así como de una cantidad de saberes referenciales que han nutrido el corpus psicoanalítico, como la filosofía, la sociología, la pedagogía, la historia. Tarea compleja si no se orienta conociendo los alcances y los límites mismos de nuestra disciplina.

Evitando la senda equívoca de la encerrona dogmática que busca refugio en el *magister dixit*, o bien la pretensión de arribar y extender tales conceptos para explicar los males del mundo incurriendo en una cosmovisión del mismo.

Autoridad o sometimiento es una disyuntiva lógica, como tal responde, en tanto par significante al “o bien o bien”....Sin embargo aquí se verifica que en los sucesivos trabajos se lleva esta investigación hacia una frontera que denominaremos “crítica”. Crítica en el sentido que le otorgaba Hipócrates, es decir, un tiempo de elección crucial donde sus consecuencias pueden resultar irreversibles. Este es uno de los nombres de lo real en sentido analítico, como lo imposible de discernir a priori, que retorna al mismo lugar: en la partícula “y” entre-leemos la imposibilidad de establecer una frontera inequívoca entre autoridad y sometimiento.

Lo que nos deja una serie de interrogantes abiertos: ¿el sometimiento- acatamiento a la ley que estructura lo psíquico presentada bajo el orden de lo necesario para la constitución del sujeto deseante, puede ser extensivo a todos los actos del sujeto?, ¿la relación del sujeto con la ley en este caso del deseo, es extensible a la relación de ese sujeto como ciudadano con las normas-reglas-leyes de la ciudad?, ¿el sujeto del deseo inconsciente nos presenta un orden de responsabilidad diferente a la del habitante-ciudadano?, ¿cómo ingresa en este universo el (embrollo) orden de lo sexual?.

El Nombre-del-Padre, el deseo y la ley se corresponden con una lógica que en la modernidad propone la conjura de los excesos siguiendo el paradigma de la prohibición/transgresión. Tal como la concibiera Freud (1930[1929]/2005) bajo la égida del *malestar*, podemos sostener que si *el deseo es la esencia del hombre* (Spinoza), Lacan hace de esto un axioma donde *la ley-en lo psíquico- es el deseo que sostiene e implica las consecuencias de su trasgresión*. En esta concepción “ante la ley” el sujeto siempre enfrenta un intervalo de separación donde esa misma ley, su texto, puede ser interrogada, interpretada en sus versiones, interpelada en sus consecuencias. De no acontecer tal intervalo (que permite el advenimiento de separación en términos lógicos) al menos en el territorio de lo psíquico resulta imposible verificar un orden de responsabilidad como asentimiento e implicación. La asunción de la ley por parte del sujeto, según demostrara Lacan, implica el castigo; debemos aclarar que su lectura de este en los años '50 puede leerse como sanción antes que pena corporal. Sólo se transforma en un axioma de carácter no dialectizable si adquiere la forma de un mandato insensato: Superyó en su vertiente coercitiva, de amenaza muda de castigo; de allí el apólogo de Kafka en su *Ante la ley*. Cuanto mayor es la vacilación del sujeto ante la ley, mayor será el imperativo demandante de goce del superyó. De este modo pierde éste su otra vertiente, aquella promotora de la transmisión de la ley, el deseo y una genealogía del mismo.

En esta tardía etapa de la modernidad donde el malestar freudiano mantiene su plena vigencia, pero muestra signos de liquidez, época que aún no ha alcanzado un nombre definitivo, asistimos en cambio a un régimen de goce que brinda la ilusión de un más allá de la prohibición sin consecuencias. La experiencia analítica nos enseña que el problema del goce mantiene un lazo inexorable con la verdad, que cuanto más expresa su intención de dominio sobre ella, la misma muestra su carácter inapresable y lo excede. Por tal ilusión de dominio el superyó tiende a ser desagregado y subrogado por las respuestas inmediatas, la vorágine de la novedad en oposición a lo verdaderamente nuevo, dejando traslucir el goce opaco de su vertiente inefable, como imperativo que empuja a más goce y padecimiento (Laurent, 2000). Al pretender des-oírlo en su vertiente promotora de la ley, el hombre cree vanamente que aquello no tendrá derivaciones. Toda vez que la norma flaquea en su eficacia se pone en juego la indecisión del sujeto ante la falta y la verdad. De tal modo que si la *falta* es lo que está en falla, su modo de tramitación será la angustia y las acciones que de su eje se desprenden presentarán su mueca a veces tragicómica, cuando no simplemente dramática como *acting out* o pasajes al acto.

Este tiempo puede ser pensado a la luz de los desarrollos y cambios en la teoría y los elementos que Lacan reformula a partir de los años `70: por una parte una pluralización de los goces, las diferencias entre significante y la letra, la multiplicación de los Nombres-del-Padre: el amor, dios, la realidad psíquica, la mujer; el *en-redo de la no proporción* entre los sexos. La irrupción de acciones intempestivas muchas veces desamarradas de la posibilidad de ponerlas a trabajar bajo la lógica del síntoma, nombradas irónicamente en nuestra disciplina como “patologías” del acto (*acting out*, pasajes al acto, impulsiones) o de consumo (de sustancias, de objetos técnicos, de cuerpos, etc.) que aparecen como fenómenos de una economía de goce desregulada y de respuestas fallidas ante la angustia. Destaco el uso irónico del término “patología” dado que sabemos que no se pretende recreación alguna de la psicopatología, sino de pensar un conjunto de

fenómenos subjetivos que acontecen como serie y responden a la emergencia del sujeto en cuestión.

Los lazos sociales, de discurso en el sujeto, se encuentran de algún modo cooptados e inseminados por el discurso capitalista, lo que tiende a modificar la relación del mismo con la imposibilidad de estructura. La suposición de un “no hay límite al exceso” más que lo que el cuerpo determine como tal, retorna impactando en esos mismos cuerpos como goce. Esto solo puede asirse y asistirse en cada historia, inherente al trabajo sobre su síntoma, es decir el modo singular que adquiere el goce en cada ser hablante/hablado, lo que no es susceptible de hacerse de modo colectivo. De allí un límite a nuestra disciplina, dado que trata de una experiencia singular para cada quien, aun cuando los sujetos asistidos sean más de uno.

A nivel social leeremos en estos trabajos que asistimos a una dispersión, aislamiento y atomización de los lazos sociales, probablemente debido a la inmersión de los mismos en un régimen de consumo generalizado. En el marco social asistimos a una lógica pendular que oscila entre dos aparentes consistencias: de la idea del mercado y la tecnociencia, a la idea de lo estatal; como soluciones radicales a los problemas económicos, políticos y sociales. Esta basculación determina cambios políticos no solo en nuestro medio sino que se extiende por occidente modificando políticas, normas y hábitos. Fracasando una y otra vez justamente por sostenerse en la idea de una consistencia que garantizaría los modelos a implementar, dejando un saldo tras de sí de cada vez mayor diferencia social y afectando siempre a los más desposeídos.

El régimen de consumo generalizado se enmarca en uno de esos polos que podemos nombrar como *pensamiento mercado*, donde ciencia y técnica se aúnan bajo el sostén del mercado y el pensarse hombre hoy como ciudadano consumidor es inmanente a ello. Resultando una verdadera amenaza a la existencia misma del hombre, al menos tal como hoy reconocemos lo humano, el mandato de dominio y explotación de la

naturaleza de la mano de la fascinación del hombre por la tecnología y el mal uso de sus objetos.

De este modo se nos presenta errando en la suposición de una consistencia no anónima: “el mercado”, sus “leyes”, etc. Supuesto como densidad encarnada, cuando en realidad responde a un múltiple, *líquido* y sujeto a flujos de demandas e intereses que no se somete a la lógica de un Otro sin falta. La equivocada suposición de un Otro sin barrar, como leeremos en estas investigaciones, tendrá un costo en la vida de las personas. Tiempo de anomias y anonimatos, de anomia en la regulación de los lazos, cuando las reglas sociales y las normas tienden a desdibujarse atravesando esto a todo lo instituido (ámbito de la educación, la justicia, la salud, etc.) impactando como insumisión en cada una de sus comunidades. No se trata tanto de la ausencia de la norma sino de su ineficacia. No en vano la anomia es también el nombre de un trastorno del lenguaje que imposibilita el llamar a las cosas por su nombre. Pero como podremos leer, aquí también se trata de anonimatos ante la ley como irresponsabilidad que tiende a generalizarse, y del deseo, cuestión que atañe al asentimiento de esa misma autoridad.

Asistimos a la diseminación de una serie de prácticas y discursos que conducen a un uso excesivo o tóxico de los objetos técnicos (sustancias, *gadgets*, cuerpos). También a variadas e insumisas formas de violencia: escolar, familiar, de género; que no pueden pensarse ajenas al estado de dilución de los semblantes de autoridad y la desregulación del régimen de goce. O para pensarlo en términos freudianos la desregulación de la tensión entre sus dos principios de Placer-Realidad, que impacta particularmente en lo social y retorna en lo subjetivo.

Por estas razones algunos fenómenos de época con relación a declinación del valor de autoridad, pueden encontrar su lógica por una parte como consecuencias de la no incorporación-asentimiento de “la ley”, pero se advierte la necesidad de reintroducir las consecuencias de la desregulación del goce mencionado en lo subjetivo, para no incurrir en un desvío pseudo

sociológico. El desconocer sus consecuencias hace prever que retornen bajo la forma de *oleadas*, los discursos restauradores de un régimen institucional autoritario, que reclama nostálgica pero ferozmente: “más orden y más autoridad”. Por esta razón Lacan preveía el retorno de los *dioses oscuros* (Lacan, 1964/1987), en una pendiente que conducirá inevitablemente a las máscaras de la sumisión y el sacrificio: segregación, discriminación, predomios raciales, religiosos o políticos, prácticas migratorias masivas y eliminación o encarcelación selectiva de los afectados, disidentes o migrantes.

Estos y muchos otros interrogantes son recorridos en esta obra. A modo de prólogo podemos pensar que la “responsabilidad” aludida en cuanto al *ser-hablante/hablado* pertenece a un estatuto diferente al orden jurídico-moral de las personas. Se trata a nuestro entender de un orden de asentimiento (Lacan, 1950/1998), o asunción por parte del sujeto de algún efecto de verdad a lo que trasunta en sus dichos. Esto adquiere el nombre de *un decir*, siempre en la grieta donde falta la verdad. Implicación en tanto el sujeto que esté concernido por ese *decir verdadero: sobre el deseo y el propio goce*. El sostenerlo en acto, determina consecuencias para el sujeto que lo enuncia - tiempo de enunciación-, dado que el sujeto es convocado *prima facie* a la “libre asociación” en nuestro dispositivo, cuestión a ser siempre preservada. En estos trabajos se propone esta vertiente de a-sentimiento subjetivo que resulta el envés de la implicación con la autoridad y el autorizarse, desde el concepto de transferencia, el Sujeto supuesto Saber y el deseo del analista. Este también es el marco de nuestra responsabilidad como analistas, que implica a su vez al analista a la hora de repensar su acto. En la investigación aquí presentada se interroga la dimensión de una sanción subjetiva diferente. A la luz de este asentimiento subjetivo hemos sostenido en otros trabajos que resulta ésta la única vía de sanción subjetiva que no deviene en pena como un castigo en los cuerpos, ya que porta un valor de verdad para el sujeto (Rivera y Dobón, 1995).

Diferente a la responsabilidad de las personas ante sí, ante la ley y ante terceros que resulta en la vertiente jurídico-moral en un compromiso de responder, valorar y medir las consecuencias de una acción, que ningún sujeto puede desconocer...³.

Para finalizar es necesario destacar los aportes y hallazgos en cada uno de los textos en particular, va en ello la cantidad y pluralidad de autores trabajados en el campo del psicoanálisis y otras disciplinas, tanto en las citas como en sus referencias, cuestión crucial que nos permite evitar encerronas discursivas y sondear las respuestas posibles que puede aportar el psicoanálisis pensando su época y el modo actual que ha adquirido el malestar en la cultura.

Juan Dobón

Enero 2017

Bibliografía

- Bauman, Z. y Dessel, G. (2014) *El retorno del péndulo. Sobre psicoanálisis y el futuro mundo líquido* pp. 69-74. Bs.As.: Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (2005). El malestar en la cultura. En J. Strachey (Ed.) y J.L. Etcheverry y L. Wolfson (Trad.). *Obras Completas: Sigmund Freud* (Vol. 21, pp. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1930 [1929]).
- Lacan, J. (1987). Clase del 24/6/64: En ti más que tú. *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original del año 1964).
- Lacan, J. (1988). Introducción teórica de las funciones del psicoanálisis en criminología. En T. Segovia (Trad.) *Escritos I* (14ª ed., pp.117-142). Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1950).

³ Para la RAE la responsabilidad jurídica implica la violación de un deber de conducta que ha sido respaldado con anticipación desde una norma jurídica. A diferencia con la norma moral, la ley surge de un organismo externo al sujeto (el Estado) y es coercitiva.

- Lacan, J. (1993). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. En T. Segovia (Trad.) *Escritos 2* (14ª ed., pp.773-807). Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1960).
- Laurent, E. (2000). Pluralización actual de las clínicas y orientación hacia el síntoma, En *Psicoanálisis y salud mental*, pág. 20-27. Bs. As. Tres Haches.
- Linares, J. (2003). La concepción heideggeriana de la técnica: Destino y peligro para el ser del hombre, En *Signos filosóficos*, núm. 10, julio-diciembre, 15-4. Facultad de Filosofía y Letras, U.N.A. México.
- Rivera, I. Dobón, J. (1995). *Sanción, de la pena al acto*. En Motta, G. comp. Buenos Aires: Contemporáneos.

I. El sujeto y la autoridad

La autoridad en la constitución del sujeto y del lazo social⁴

**Hilda Karlen
Aldo Nelson Cicutto
Mabel Gómez
Natalia Illuminati
Fernando Bertonati**

El poder y la paradoja de la autoridad

Gabriel García Márquez (1972) en el cuento “Algo muy grave va a suceder en este pueblo”⁵ relata la situación de una familia compuesta por una señora vieja con dos hijos adolescentes, un varón y una mujer. Un día, al servirles el desayuno, la señora expresa preocupación. Ante la pregunta de los hijos, la madre responde:

⁴ Este trabajo fue presentado en el VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXI Jornadas de Investigación. Décimo encuentro de Investigación en Psicología en el Mercosur, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 2014.

⁵ Es un cuento que fue narrado por el autor en varios encuentros literarios especialmente en 1972 cuando obtuvo el premio Rómulo Gallegos. No fue escrito.

“...he amanecido con el presentimiento de que algo muy grave va a sucederle a este pueblo”

A pesar del descreimiento inicial de los jóvenes, a lo largo de la jornada se van sucediendo una serie de hechos comunes en la vida cotidiana: perder una apuesta en un juego simple, el calor que se hace sentir en el lugar, un pájaro que se asienta en la plaza. Pero estos sucesos se producen en medio del rumor que se ha ido esparciendo y que ha llevado a varios a tomar precauciones, como por ejemplo comprar más carne al punto de agotarla.

Todas las actividades del pueblo se han paralizado y la tensión los coloca entre la desesperación por irse y la falta de valor para hacerlo. Hasta que alguien, diciéndose “muy macho” decide irse con sus muebles, hijos y animales. Luego los demás lo siguen, desmantelando al pueblo.

Y por temor a que la desgracia caiga sobre lo que queda, incendian las casas.

Mientras huyen “como en un éxodo de guerra”, la señora que tuvo el presagio expresa:

“Yo dije que algo muy grave iba a pasar, y me dijeron que estaba loca”.

El relato muestra a una familia en la que se encuentran una madre vieja y dos hijos adolescentes. Ese encuentro está acompañado de un mal presagio.

La historia se desarrolla entre quienes están creciendo y quienes son portadores de la tradición. En ese contexto en el que la única autoridad que se hace presente es la veneración a los mayores, un “nuevo día” hace que lo habitual se torne extraño, haciendo de ese pueblo un lugar inhabitable.

A partir de este relato, ¿Cómo pensar la incidencia de la autoridad en la constitución del sujeto y el lazo social?

El *Diccionario de la Real Academia Española* (2013), define *autoridad* como el “poder que gobierna o ejerce el mando, de hecho o de derecho. Potestad, facultad, legitimidad. Prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia”. En tanto que *autor* quiere decir: “Persona que es causa de algo”.

Vemos entonces que el concepto de autoridad involucra tanto aquello que se produce por prestigio y credibilidad, como lo que se sostiene desde el derecho y la legitimidad.

La autoridad puede ser entendida en un abanico amplio de significados, ya que desde diferentes disciplinas se enuncia de modos distintos. Incluso en el mundo adulto actual, en general no existe un consenso al respecto.

Desde la mirada filosófica, Kojève la define como un fenómeno humano, que se da en las relaciones sociales, por lo que requiere mínimamente de la participación de dos sujetos. En consecuencia, la autoridad no es algo dado sino del orden de lo que se construye. La define como “una forma particular de dominación, que tiene como prerequisite cierto consentimiento por parte de los dominados, excluye por definición la resistencia y el uso de la fuerza” (citado en Tallone, 2011, p.120).

Sostiene que la autoridad es activa, existe donde hay cambio, y “pertenece a quien hace cambiar y no a quien experimenta el cambio” (citado en Tallone, 2011, p. 119). Además, distingue cuatro tipos puros de autoridad, cada uno en correspondencia con una teoría que la justifica. Se trata de la escolástica en relación a la figura del Padre, de la teoría hegeliana respecto del Amo, de la teoría aristotélica acerca del Jefe y de la platónica, respecto del Juez.

Agamben (2007) señala que el sistema jurídico de Occidente está formado por dos elementos heterogéneos pero coordinados: uno normativo y jurídico en sentido riguroso –se lo puede inscribir como

potestas- y uno anómico y metajurídico—que puede nombrarse *auctoritas*-. Si ambos coinciden dentro de un contexto donde el estado de excepción⁶ se convierte en regla, el sistema jurídico-político se vuelve un dispositivo de dominación y sometimiento.

El psicoanálisis reconoce una diferencia entre ley, autoridad y sometimiento.

Freud (1910/1997a) plantea que ciertos jóvenes pierden la fe religiosa tan pronto como la autoridad del padre se quiebra en ellos. Ubica en el complejo parental la raíz de grandiosas sublimaciones de padre y madre, o más bien como renovaciones y restauraciones de la representación que se tuvo de ambos en la primera infancia que dan lugar a la creencia en un padre omnipotente, justo y bondadoso. De esa manera, cuando las contingencias de la vida se presentan, el sujeto puede ubicarse ante el desvalimiento y la necesidad de auxilio desde aquella actitud creyente. En tanto que el incrédulo tiene que enfrentarse con la ausencia de garantías que implica la tarea de resolver esas situaciones.

Además explica que la “manía de autoridad” (1910/1997b, p.138) resta capacidad de formular un juicio autónomo sin apuntalarse en otros.

Se percibe en esa posición la influencia del superyó, al que Freud ubica como el representante de la tradición. Esa es una de las vías por la que esta instancia impone un rumbo pulsional al sujeto. Así, la tradición

⁶ Giorgio Agamben, desarrolla el concepto de estado de excepción como paradigma de gobierno dominante en la política contemporánea. Indica un modo de totalitarismo moderno que crea voluntariamente un estado de emergencia permanente que permite la eliminación física de toda categoría de ciudadanos por cualquier razón “no integrables” en el sistema político. Es una medida provisoria y excepcional, que en la actualidad se ha vuelto la técnica de gobierno. Es un umbral de indeterminación entre democracia y absolutismo. No se trata del retorno a un estado original donde no se produce la división de poderes, sino que responde a un “vacío de derecho”. Se produce la suspensión, total o parcial, del ordenamiento jurídico.

deja de ser una referencia y se constituye en un valor absoluto a obedecer e incluso al que hay que ofrecerle sacrificios.

La humanidad nunca vive por completo en el presente; en las ideologías del superyó perviven el pasado, la tradición de la raza y del pueblo, que sólo poco a poco ceden a los influjos del presente, a los nuevos cambios; y en tanto ese pasado opera a través del superyó, desempeña en la vida humana un papel poderoso, independiente de las relaciones económicas. Freud (1933 [1932]/1997, p. 63).

La autonomía no implica desconocer la autoridad, sino una posición que hace posible la particularidad en el marco que las normas sostienen.

Por su parte Lacan, en el *Seminario X* (1962-63/2007) explica que en el mito de Edipo, la ley prohíbe e impone desear a la madre. Un imperativo se introduce en la estructura misma del deseo. El sujeto desea porque está la ley.

El mito freudiano ubica al padre como aquel cuyo deseo se impone a todos los demás. La mutación del deseo del padre luego de su muerte da lugar al nacimiento de la ley y el complejo de castración. Esto produce la normalización del deseo en las vías de la ley.

La autoridad y el Otro

Hay una necesaria dependencia del sujeto respecto del Otro. El Otro en tanto lugar del significante.

En “De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis” Lacan (1957-58/1993), explica:

Pero sobre lo que queremos insistir es sobre el hecho de que no es sólo de la manera en que la madre se aviene a la persona del padre de lo que convendría ocuparse, sino del caso que hace de su palabra, digamos el término, de su autoridad, dicho de otra manera del lugar que ella reserva al Nombre-del-Padre en la promoción de la ley. (p.560).

Y además, en “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano” (1960/1993), propone:

(...) que el Padre pueda ser considerado como el representante original de esa autoridad de la Ley, es algo que exige especificar bajo qué modo privilegiado de presencia se sostiene más allá del sujeto que se ve arrastrado a ocupar realmente el lugar del Otro, a saber la Madre. (p. 793).

Existe la ley y quien se autoriza en ella lo hace por la presencia privilegiada de un significante. El Nombre-del-Padre es el significante presente en el Otro que promueve la ley, y la autoridad es el caso que el representante del Otro hace a esa ley. Hace caso, hace de la ley la causa de su posición, hace causa y encausa. La autoridad de la ley es una función tercera que depende de cómo se ubique quien encarna al Otro.

Es importante considerar, que “Todo enunciado de autoridad no tiene allí más garantía que su enunciación misma” Lacan (1960/1993, p. 793). Si bien la autoridad se encuentra en referencia a la ley, quien la ejerce no cuenta con otro respaldo más que el del lugar del significante desde el cual ella se enuncia.

La autoridad en la actualidad

Varios autores coinciden en que pareciera que se han agotado los modelos tradicionales; en las instituciones se han producido cambios que alteran la consistencia y operatividad de las mismas. Se generan

modificaciones vertiginosas y se produce un contexto histórico y cultural, en el cual el concepto de autoridad también se ha visto transformado y cuestionado.

Hannah Arendt (citada en Tallone, 2011, p.122) plantea un derrumbe de “todas las autoridades tradicionales”; y una conexión entre la autoridad pública y privada, enunciando que cuando hay desconfianza hacia la autoridad en la vida pública y política, es probable que se vea afectada la autoridad familiar y escolar.

En consecuencia, explica que dicha transformación y crisis puede observarse en diferentes esferas, desde lo cultural, político hasta lo familiar. Es decir, que desde el ámbito público con la Institución-Estado hasta el privado, en lo que hace a cuestiones de crianzas, la noción de autoridad que predominaba en la relación de padres e hijos, ya no es aceptada ni está asegurada en la época actual.

Según Corea y Lewkowicz (2010) en las instituciones escolares se hace difícil que se produzca algún tipo de ordenamiento, ya que se refleja en los integrantes de la escuela una falta de normativa compartida que genera un clima de anomia.

En el ámbito educativo, es común escuchar quejas de los docentes respecto de los alumnos e incluso de otros adultos, por la pérdida de autoridad en su rol.

Por su parte, en los medios de comunicación abundan noticias referidas a situaciones donde el docente o la escuela son cuestionados en su accionar y ante cualquier problemática se apunta a que, tanto la solución como el origen del problema se encuentran en un mismo punto: la falta de autoridad (Tallone, 2011). Esto, ya sea porque no es ejercida por quienes deberían hacerlo, se hace en forma insuficiente o se pasa a un abuso de la misma; como un acto de autoritarismo.

A ello se suma la falta de credibilidad en la institución escolar que dificulta cierta transferencia de legitimidad sobre el docente. En épocas pasadas, por “efecto institucional” (Tenti Fanfani, 2010, p. 1) el docente por el acto de ser nombrado y el hecho de ocupar ese lugar, gozaba de cierto prestigio y credibilidad. Comprendida de esta manera la autoridad se liga a un lugar que podrá estar ocupado por diferentes personas. Es decir que la autoridad se manifiesta *a priori*, por la función desempeñada o el lugar asignado pudiendo no estar involucrado en tanto sujeto.

En la actualidad el docente tiene la necesidad de legitimar su función a partir del vínculo entre él y el alumno o los padres.

Los padres y los docentes parecieran no funcionar ya desde un mismo lugar, en cuanto a su función de adultos que representan la autoridad frente a los hijos y alumnos, más bien se presentan los unos en contra de otros en esta tarea común de educar.

Incluso, en la era marcada por el consumo, la escuela puede ser entendida como un servicio que se presta, por lo que a los protagonistas se los denomina agentes (docentes, directivos, etc.) y usuarios del sistema escolar (alumnos, padres, etc.) (Noel, 2007).

Duschatzky y Corea (2007) plantean que las conquistas sociales alcanzadas en el Estado de Bienestar revelaban la existencia de lazo social, que si bien no eximía de disputas y de desigualdades, ponía de relieve la existencia de filiación, pertenencia o reconocimiento.

La potencia soberana del Estado ha sido sustituida por la potencia soberana del mercado. El mercado no necesita imponer un orden simbólico articulador que opere como sustrato normativo, sino que se dirige a un sujeto que sólo tiene derechos de consumidor.

En esta lógica el otro como espejo, como límite, como lugar de identificación se opaca. Cuando la ley simbólica en tanto límite y posibilidad no opera, el semejante no cuenta. De aquí se deriva que si la ley no opera

como principio de interpelación, tampoco opera la percepción de su transgresión.

Pensar la problemática de la autoridad en la escuela con esta lógica del consumo tiene sus implicancias, entre otras cosas, el borramiento de las diferencias que sostienen las funciones, cuando el sujeto asiente ubicarse como consumidor en obediencia al mercado. Como explica Diana Rabinovich (1989) el mercado es anónimo, con leyes propias, es una suerte de Otro barrado que regula los intercambios, al cual se prefiere pensar no barrado, suponiéndole un sujeto maquiavélico que maneja todo desde no se sabe dónde. Pero, como cualquier Otro, no implica un sujeto, es un mercado de saber, donde el saber por la instalación de la ciencia, deviene mercancía.

La crisis de la autoridad implica ciertas repercusiones sobre el rol del adulto y las subjetividades en construcción, plantea la necesidad de re-pensar cómo se construye el lugar de autoridad en la época actual y en cada contexto particular (Tallone, 2011).

La autoridad y su relación a la falta

La ley es la instancia simbólica que regula los intercambios. Se trata de la ley del significante en el Otro que hace de un ser viviente un ser hablante.

Es constitutivo de la subjetividad que por la demanda dirigida al Otro incondicional se introduzca el fantasma de su omnipotencia, y el sujeto permanezca en obediencia al Otro. Es la ley la que habrá de operar su refrenamiento. Esa ley, al prohibir, establece el objeto perdido y con él, el deseo. Se desea según la ley. Y ésta se encuentra al servicio del deseo que ella instituye. El deseo es la potencia que permite al sujeto salir de la sumisión (Lacan, 1960/1993).

El sujeto desea lo que le falta, y por la falta el Otro es un deseante. Por eso, el sujeto busca una imagen que sea soporte. El Otro, en tanto autoridad, es aquel a quien se le pide que ratifique el valor de la imagen que el sujeto asume. Pero esa imagen especular autenticada por el Otro se caracteriza por una falta. No todo el investimento libidinal pasa por la imagen especular, hay un resto, el objeto *a*.

Más allá de la imagen mediante la que se constituye, el sujeto está situado en el Otro en función de una ausencia. Pero cuando se revela como presencia:

[...] entonces ella manda en el juego, se apodera de la imagen que la soporta, y la imagen especular se convierte en la imagen del doble, con lo que ésta aporta de extrañeza radical. [...] hace que aparezcamos como objeto, al revelarnos la no autonomía del sujeto. (Lacan 1962-63/2007, p. 58)

Si la ley es el complejo de castración, entonces “[...] el temor de la castración está en el principio de la normalización sexual, no olvidemos que, [...] afecta igualmente a la obediencia, [...]”. En cambio es “[...] el asumir la castración lo que crea la carencia con que se instituye el deseo. El deseo es deseo de deseo, deseo del Otro, hemos dicho, o sea sometido a la Ley” Lacan (1964/1993, p. 831).

Entonces, el sujeto está implicado en su deseo y en la autoridad de la ley que lo constituye.

La diferencia entre lo dicho y quien lo dice

Es necesario tener en cuenta que “lo dicho primero decreta, legisla, “aforiza”, es oráculo, confiere al otro real su oscura autoridad” Lacan (1960/1987, p. 787). De este modo se advierte que hay una distancia entre lo dicho y quien lo dice. Si esa diferencia no se sostiene sucede como en el

cuento, donde todos quedan sometidos al presagio. A partir de eso, perder una apuesta en un juego, el calor que se hace sentir en el lugar, un pájaro que se asienta en la plaza, se presentan como hechos anormales. No es la anomalía lo que angustia. “Pero si falta toda norma, es decir lo que constituye a la anomalía como aquello que es la falta, si eso no falta en ese momento empieza la angustia” Lacan (1962-63/2007, p. 52).

¿Serán los excesos (adicciones, violencia, etc.) modos actuales de responder a la angustia?

La autoridad involucra al sujeto en el reconocimiento de lo prohibido y lo permitido. Es por la ley que alguien se instituye como autoridad y la ejerce. Al poner en función la falta, posibilita al sujeto no responder a la “manía de autoridad”. Favorece que lo nuevo y lo contingente encuentren un marco para la emergencia de lo singular. Si la autoridad no ejerce su función, entonces falta la falta, y así “la forma del objeto que soy, “[...] me exilia de mi subjetividad, resolviendo⁷ por sí mismo todos los significantes a los que ésta se vincula” (Lacan, 1962-63/2007, pp.58-59).

Bibliografía

- Agamben, G. (2007). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2010). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky S. y Corea, C. (2007). *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1997). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis, 31ª Conferencia: La descomposición de la personalidad psíquica. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Sigmund Freud: Obras Completas* (2ª ed., 5ª reimp., Vol. XI, pp. 53-74). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1910).

⁷ Según el Diccionario de la Real Academia Española, entre las acepciones de resolver se encuentran: “Deshacer, destruir”. “Dicho de un agente natural: Deshacer algo cuyas partes separa destruyendo su unión”.

- Freud, S. (1997a). Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trad.). *Sigmund Freud: Obras Completas* (2ª ed., 5ª reimp., Vol. XI, pp. 53-127). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1910).
- Freud, S. (1997b). Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trad.). *Sigmund Freud: Obras Completas* (2ª ed., 5ª reimp., Vol. XI, pp. 129-142). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1910).
- García Márquez, G. (1972). “*Algo muy grave va a suceder en este pueblo*”. Recuperado de <http://www.lecturayescritura.com.ar/gabo3.htm>
- Lacan, *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 5: Las Formaciones del Inconsciente*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original del año 1957-1958).
- Lacan, J. (1993). De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis. En T. Segovia (Trad.) *Escritos 2* (14ª ed., pp.513-564). Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1957-58).
- Lacan, J. (1993). Del trieb de Freud y del deseo del psicoanalista. En T. Segovia (Trad.) *Escritos 2* (14ª ed., pp.830-833). Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (Trabajo original de 1964).
- Lacan, J. (1993). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. En T. Segovia (Trad.) *Escritos 2* (14ª ed., pp.773-807). Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1960).
- Lacan, J. (2007). *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 10: La Angustia*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original del año 1962-1963).
- Mendel, G. (2011). *Una historia de la autoridad. Permanencias y variaciones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Noel, G. (2007). *La autoridad en crisis: conflicto y autoridad en escuelas de Barrios Populares Urbanos*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriformal/publica/aut_crisis_noel.
- Rabinovich, D. (1989). *Una Clínica de la Pulsión: las impulsiones*. Ed. Manantial, Buenos Aires: Argentina.
- Real Academia Española (2013). *Diccionario*. Recuperado en <http://lema.rae.es/drae/>
- Tallone, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación*, 115-135. Recuperado el 7 de octubre de 2013 de www.mecd.gob.es/dctm/revista-de.../articulosre2011/re201106.pdf?..
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*. Recuperado el 8 de octubre de 2013 de <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>.

Paradojas de la autoridad y el sometimiento⁸

**Emiliana Ganem
Hilda Karlen
Ariel Lublinsky
Luz Nuñez
Sergio Perez Iglesias
Ana Laura Rodríguez Yurcic**

La autoridad de la palabra

La definición y el tema de la autoridad han sido abordados prolíficamente por la sociología clásica, por la filosofía, por el análisis histórico, por el derecho, etc. Gérard Mendel construye la idea de que la autoridad tiene una historia, debido a que la autoridad se socializa y de distintos modos, según las sociedades y las culturas. En *Una historia de la autoridad. Permanencias y variaciones*, Mendel (2011), define la autoridad como “el hecho de obtener una obediencia voluntaria, sin coacción física y sin necesidad de abrir discusiones al respecto ni justificar sus exigencias: en

⁸ Lo fundamental de este trabajo fue presentado en el VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXI Jornadas de Investigación. Décimo encuentro de Investigación en Psicología en el Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 2014.

suma una obediencia no razonada e irreflexiva” (p. 9). Agrega que es “la variedad de poder que asegura la obediencia de los subordinados sin usar la fuerza manifiesta, la coacción física, la amenaza explícita ni tener que proveer justificaciones, argumentos o explicaciones” (Mendel 2011, p. 21). En estas definiciones, sigue a Hannah Arendt y, de acuerdo con esta concepción, la autoridad no se basa, para establecerse, en una coerción física ni en la persuasión con argumentaciones discursivas. Estas definiciones por lo que la autoridad no es, plantean la dificultad de alcanzar una concepción por lo positivo. Así, nos recuerdan la expresión de Jacques Lacan, quien habla de esa “oscura autoridad” (Lacan, 1960/1987, p. 787), mientras que Mendel (2011) la vincula con lo sagrado, en cuanto a que “autoridad” es una de las últimas palabras que lo designan, sin decirlo expresamente. Surgen las preguntas: ¿Cuál es el fondo del cual surge la autoridad?, ¿Qué la sustenta?

En la vía de una definición de lo que la autoridad “es”, Mendel (2011), sugiere que es “el poder más el reconocimiento de su legitimidad” (p. 28), resaltando el lazo fundamental entre autoridad y legitimidad.

En psicoanálisis, la autoridad es concebida en relación a la función del padre. Una de las cuatro formas en que Freud piensa la función del padre es la del padre de la identificación primaria. El rasgo sobre el que recae esa identificación primera es la autoridad del padre. En 1908, Freud afirma en “La novela familiar de los neuróticos” (1909 [1908]/1986) que, en el inicio, los padres son la única autoridad para el niño.

Por su parte, Lacan (1960/1987) en “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo”, apunta que el padre es el representante original de la autoridad de esa ley, pero bajo una forma privilegiada de presencia, más allá de la Madre que se ve compelida a ocupar realmente ese lugar del Otro. Luego sostiene que es eso dicho primero lo que confiere al otro real su autoridad (Lacan, 1960/1987). Esto puede entenderse en una articulación lógica, por la cual la autoridad proviene de lo dicho y, específicamente, de lo dicho primero. Esa palabra inicial no tiene importancia por su contenido,

sino por su función, ya que a partir de ser pronunciada opera como legislación, como augurio.

El padre es entonces una función como representante de la autoridad, que procede de lo dicho. Luego, en otro momento, la madre es investida de autoridad. Se transfiere autoridad de lo dicho a ese Otro real⁹, que la madre puede encarnar.

El padre es aquel significante que nombra las cosas, con la función autoridad de la ley, designada por Lacan Nombre-del-Padre, porque es una función tercera, en tanto es únicamente representante. Ese significante también puede ser forcluido¹⁰, cuando el representante real del Otro, la Madre, hace caso omiso de la autoridad de lo dicho. Se deduce pues que la madre se posiciona o no en relación a la autoridad, lo que tiene implicancias en cuanto puede permitir o impedir la operación de la función paterna en la estructuración psíquica del niño.

Hay, en consecuencia, una relación entre el Nombre-del-Padre y la ley. Se trata de la autoridad que el Otro le asigna a esa ley. La palabra opera como función tercera en la interacción entre los individuos, porque es únicamente representante de la ley, entendida en este contexto como ley del lenguaje que estructura lo humano.

El Padre y la autoridad de la ley solamente existen, carecen de sustancia o esencia. La autoridad de la ley dependerá de una localización, del lugar en que otro se ubique con respecto a la ley. Se descarta así que la

⁹ Sobre el “Otro real”, en sus primeros desarrollos Lacan refiere con estos términos a un Otro humano, marcado por el significante y que es un Otro que desea. Otro con mayúscula porque no es sólo la madre, sino los que atienden al niño.

¹⁰ El término forclusión es un concepto formulado por Jacques Lacan para indicar que se produce el rechazo del significante Nombre-del-Padre, que constituye un significante fundamental. De esta manera, dicho significante queda fuera del universo simbólico del sujeto. Es propio de la psicosis.

autoridad tenga que ver con características personales de quien intenta ejercer esa función, con atributos heredados, con títulos.

Esta vinculación lógica de la autoridad con lo dicho, con el representante, con la nominación, con el lugar tercero, con la existencia y con la ubicación, tiene consecuencias que el psicoanálisis prioriza en el trabajo con la subjetividad, pues la relación de autoridad implica la asunción de la responsabilidad que a cada uno le compete según la regulación vigente. Cuando se habla de subjetivación, se hace referencia a un sujeto que se mueve en los términos del *no todo es posible*, de un sujeto con responsabilidad subjetiva, es decir, que cumple su propio movimiento psíquico en busca de realizaciones placenteras. Por el contrario, cuando se habla de desubjetivación se hace referencia a la imposibilidad de un sujeto de instalar esas condiciones subjetivas (Duschatzky y Corea, 2006).

Las dos caras del sometimiento

Al nacer, el niño llega a un lugar en la trama familiar que le es impuesto, un lugar que implica sometimiento al no tener otra posibilidad más que portar las insignias del Otro. En “Introducción del narcisismo”, Freud (1914/2003) afirma que “el niño debe cumplir los sueños, los irrealizados deseos de sus padres”, y refiere que es éste “el punto más espinoso del sistema narcisista” (p. 88). Este sometimiento al lugar que Otro determina es a su vez condición de posibilidad para que el sujeto pueda luego distanciarse de este lugar de ideal, propio del narcisismo primario.

Lacan, por su parte, plantea que existe estructuralmente un sometimiento del sujeto al lenguaje. En su Seminario sobre *Las psicosis* (1955-56/ 2004) afirma:

Jamás olviden que nada de lo tocante al comportamiento del ser humano en tanto sujeto, nada de aquello, sea lo que fuere, en que se realiza, en que es, lisa y llanamente, puede escapar del sometimiento a las leyes de la palabra. (p. 121).

El sujeto está sometido a la Ley del lenguaje, “la Ley está ahí justamente desde el inicio, desde siempre” (Lacan, 1955-56/2004, p. 121). No hay otra posibilidad para el sujeto más que someterse a esta ley, pero es precisamente este sometimiento el que, paradójicamente, brinda posibilidades al sujeto.

En su Seminario sobre *La transferencia*, afirma que “un sujeto es estrictamente otro sujeto”, y sostiene que esta definición es “la que permite introducir cómo entra un sujeto obligatoriamente en la *Spaltung*¹¹ determinada por su sumisión al lenguaje” (Lacan, 1960-61/2004, p. 172); es decir, que el sometimiento al lenguaje es otro modo de referirse a la división que hace posible la constitución del sujeto en el campo del Otro. “El sujeto tiene que constituirse en el lugar del Otro bajo los modos primarios del significante, y a partir de lo que está dado en ese tesoro del significante ya constituido en el Otro” (Lacan, 1962-63/2006, p. 175).

Es importante aclarar que, mientras que en español contamos con dos sustantivos, sumisión y sometimiento, la lengua francesa cuenta sólo con el término *soumission*, por lo que éste permite la doble traducción.

Por otra parte, hay también un sometimiento que es de otra índole, sometimiento que deja al sujeto sin posibilidades. Se trata del sometimiento que busca completar al Otro, busca su perfección.

En “Psicología de las masas y análisis del yo” (1921/2004), Freud analiza el fenómeno del enamoramiento, el cual asimila al de la

¹¹ El término *Spaltung*, en el idioma alemán, significa “división, escisión”. En psicoanálisis hace referencia a la escisión estructural que existe entre el inconsciente y la conciencia.

hipnosis en cuanto a sus efectos: sumisión humillada, obediencia y falta de crítica hacia el objeto de amor.

Destaca en el enamoramiento la sobrestimación sexual, fenómeno por el cual se enaltecen las cualidades del objeto amado, dispensándolo a su vez de toda crítica. Explica Freud que aquí el objeto es tratado como el propio yo, por lo que se vierte sobre aquél una medida mayor de libido narcisista. El objeto se vuelve cada vez más grandioso y valioso, a la par que el yo se empobrece, hasta llegar al sacrificio de éste; el yo se ha entregado al objeto. Hay un fracaso de las funciones que recaen sobre el ideal del yo, por lo que afirma Freud (1921/2004), “El objeto se ha puesto en el lugar del ideal del yo” (p. 107).

En su artículo “El porvenir de una ilusión”, Freud (1927/2004) señala dos aspectos de la cultura; por un lado, el conocimiento y el quehacer preciso del hombre para gobernar las fuerzas de la naturaleza y obtener los bienes necesarios para la satisfacción de sus necesidades; por el otro, la institución de normas que regulan las relaciones entre los hombres, como así también la distribución de los bienes. Su instauración necesariamente implica renuncias y sacrificios por parte de los hombres quienes, por este motivo, se vuelven los principales enemigos de esa misma cultura que posibilita la convivencia humana. Es por ello que se crean normas e instituciones destinadas a preservarla de las mociones hostiles de los hombres.

Afirma Freud que la cultura torna en algo impuesto por una minoría que supo apropiarse de los medios de poder y compulsión, lo cual es fruto de las imperfecciones de sus formas desarrolladas hasta hoy. Este gobierno por parte de la minoría se torna imprescindible; solo mediante la influencia de sus conductores es posible mover a los individuos hacia el trabajo y hacia las abstinencias que impone la cultura. “...Toda cultura descansa en la compulsión al trabajo y en la renuncia de lo pulsional, y por

eso inevitablemente provoca oposición en los afectados por tales requerimientos...” (Freud, (1927/2004, p. 10).

En esta renuncia de lo pulsional interviene una instancia psíquica particular que posibilita interiorizar poco a poco la compulsión externa: el superyó. Su fortalecimiento posibilita que los sujetos se transformen de enemigos de la cultura en portadores de ella.

Marta Gerez Ambertín (2008), en el capítulo XIV de su libro *Entre deudas y culpas: sacrificios*, se propone estudiar, a la luz del psicoanálisis, el sometimiento de los sujetos y su sacrificio, en relación a la autoridad y al autoritarismo.

Comúnmente, se afirma que quien tiene *autoridad* es aquel que, en virtud de los atributos característicos que inviste y de sus funciones particulares actúa en beneficio del pueblo, y que *autoritarismo* es cuando se lo hace en beneficio propio o de un grupo selecto. Pero la distinción se hace menos clara cuando el líder autoritario afirma que él tiene la capacidad de interpretar lo que es bueno para el pueblo, que su actuar es en interés de todos. Ante esto, hay sujetos que le creen y la mayor incógnita recae en este grupo de sujetos. ¿Por qué aceptan semejante sumisión, poniendo su propia vida y la de sus seres queridos en peligro?

La autora afirma que autoridad y autoritarismo deben tomarse siempre en relación. La relación de autoridad es imprescindible en la vida en sociedad. Pero toda ley tendrá un lado paradójico. En toda ley hay un “resto” que se relaciona con la culpa y el superyó. Mientras la ley se vincula con la autoridad y con la responsabilidad, el más allá de la ley tiene que ver con el autoritarismo, el cual ejerce coerción y dominio sobre sujetos que se desresponsabilizan. A mayor inseguridad subjetiva, ya sea por subjetividades frágiles, como por situaciones contextuales problemáticas, mayor disposición a posicionarse bajo el dominio autoritario.

Más adelante, Gerez Ambertín describe cómo en la cultura popular aparece frecuentemente la imagen de un superhombre, figura muy similar a la del Padre Ideal freudiano: un ser con capacidades únicas para resolver los problemas que el pueblo mismo no puede solucionar. El superhombre no trabaja para que el pueblo se mueva por sí mismo, sino que actúa por las vulnerabilidades de la ley, lo cual implica un costo peligroso para los que lo veneran. Este costo es el de la renuncia a la responsabilidad subjetiva, la que Freud, en “El malestar en la cultura”, da cuenta con la expresión “miseria psicológica de la masa” (citado en Gerez Ambertín, 2008, p. 80)

El psicoanálisis busca que el sujeto se responsabilice para no quedar atrapado sin saberlo, en la sumisión sacrificial. Esta sumisión sacrificial, lo dejaría entregado a la satisfacción, al goce, que lo hace repetir el estar en ese lugar, ya sea el lugar del que somete o el del sometido.

La siguiente cita de Lacan (1955-56/2004) muestra un movimiento del sujeto, diferente al del sometimiento, “No consideren mi exposición como una construcción arbitraria, tampoco fruto simplemente de un sometimiento al texto de Freud...” (p. 119). En esta frase evidencia que no se somete a Freud en tanto un amo absoluto e incuestionable, sino que, a partir de los textos freudianos, hace sus propias producciones.

Para finalizar... paradojas.

El psicoanálisis detecta una articulación lógica fundamental en las leyes que gobiernan el inconsciente, esta es la paradoja. Esto se debe al carácter dividido estructuralmente del psiquismo que Freud descubrió. Los temas de la autoridad y del sometimiento no escapan, por ende, a dichas paradojas.

La autoridad se vincula con la posición ante la ley del lenguaje, con la posición que se adjudica al representante de la autoridad de esa ley, la función del Nombre-del-Padre.

En cuanto al sometimiento, una modalidad es la de entrada del sujeto al lenguaje. Otra cara del sometimiento hace a los modos de ubicación ante la ley, modos que remiten en sus vertientes al deseo y al goce. Mientras que ley se articula a la autoridad y la responsabilidad subjetiva, el más allá de la ley, lleva al sometimiento, e implica el costo de la desresponsabilización.

La posibilidad de no caer en la trampa del sometimiento ni ser tentado a ofrecerse sacrificialmente para completar al Otro, es la responsabilidad subjetiva, el implicarse en los actos. Camino difícil de recorrer porque existe una tentación que lleva a quedar atrapados en responder al Otro, dejando de lado las propias realizaciones –en función del deseo que da lugar al movimiento y que es la “esencia del hombre”¹²–.

Bibliografía

- Freud, S. (1986). La novela familiar de los neuróticos. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y Wolfson (Trads.). *Obras Completas: Sigmund Freud* (Vol. 9, pp. 213-220). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1909 [1908])
- Freud, S. (2003). Introducción del narcisismo. En J. Strachey (Ed.) y J.L.Etcheverry y Wolfson (Trads.). *Obras completas: Sigmund Freud* (2a ed., Vol. 14, pp. 65-98). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914)
- Freud, S. (2004). Psicología de las masas y análisis del yo, En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y Wolfson (Trads.). *Obras Completas: Sigmund Freud* (Vol. 18, pp. 65-136). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1921).

¹² “El deseo es la esencia del hombre”, se trata de una expresión del filósofo Baruch Spinoza (1632-1677), a la que Lacan se refiere en varias ocasiones. Entre otras, en la clase del 12/11/58 del Seminario IV, y en la del 24/6/64 del Seminario XI.

- Freud, S. (2005). El malestar en la cultura. En J. Strachey (Ed.) y J.L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Obras Completas: Sigmund Freud* (Vol. 21, pp. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1930 [1929])
- Freud, S. (2004). El porvenir de una ilusión, En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y Wolfson (Trads.). *Obras Completas: Sigmund Freud* (Vol. 21, pp. 3-55). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1927-31).
- Gerez Ambertín, M. (2011). Miseria y sometimiento de las masas –variedades actuales de sacrificio–. En Gerez Ambertín, M. *Entre deudas y culpas: sacrificios* (pp. 219-243). Buenos Aires: Letra Viva.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2006). *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1987). *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo*. En Segovia, T. (Trad.). *Escritos 2* (3ª. ed. rev., pp. 755-787). Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1960)
- Lacan, J. (2004). *El Seminario de Jacques Lacan: Libro 3: Las Psicosis*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original del año 1955-56)
- Lacan, J. (2004). *El Seminario de Jacques Lacan: Libro 8: La Transferencia*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original del año 1960-61)
- Lacan, J. (2006). *El Seminario de Jacques Lacan: Libro 10: La Angustia*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original del año 1962-63)
- Mendel, G. (2011). *Una historia de la autoridad. Permanencias y variaciones* (1ª ed.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Real Academia Española (2013). *Diccionario*. Recuperado en <http://lema.rae.es/drae/?val=autoridad>
- Roberts, E. A. y Pastor, B. (2007). *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*. Madrid: Alianza Editorial.

Autoridad y subjetividad¹³

**Hilda Karlen
Aldo Nelson Cicutto
Ana Laura Rodríguez Yurcic**

Partiendo de la relación entre autoridad y lazo social, nos planteamos la pregunta por la vinculación entre autoridad y responsabilidad, y los efectos de ubicar la responsabilidad del lado del sujeto o del lado del sistema social.

Desde el psicoanálisis la autoridad cumple la función de dar lugar al trabajo subjetivo de renuncia a la satisfacción inmediata, ofreciendo la posibilidad de realizaciones futuras.

¹³ Lo fundamental de este trabajo fue presentado en el VIIº Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación. Décimo encuentro de Investigación en Psicología en el Mercosur. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA, 2015.

La autoridad no es anónima

Noticias que se reiteran desde los medios de comunicación, situaciones que se experimentan en la vida cotidiana, requerimientos que se presentan en las diferentes instituciones públicas y privadas, y manifestaciones que surgen en la clínica, dan cuenta de diferentes maneras en que los excesos perturban el lazo social. Éste es posible por la ley, y porque es la autoridad quien la representa y demanda su cumplimiento.

Es indudable la incidencia de la autoridad en la constitución del sujeto y el lazo social, y es necesaria su consideración ante las modificaciones vertiginosas en nuestro contexto histórico y cultural, donde dicho concepto también se encuentra cuestionado.

El *desdibujamiento* de la autoridad como guía y acompañamiento para el desarrollo de las generaciones más jóvenes, advierte en las dificultades de los adultos para intervenir en situaciones de franco peligro, en la vacilación que afecta el modo de sancionar, en la ausencia de diálogo, etc.

Partiendo de la relación entre autoridad y sostenimiento del lazo social, se orienta la pregunta por la autoridad hacia su vinculación con la responsabilidad: ¿qué efectos se producen si se ubica la responsabilidad en el sujeto, y cuáles si se la localiza en el sistema social imperante?

Bauman (2004) sostiene que:

El capitalismo, amistoso con los consumidores, no abolió las autoridades creadoras de la ley, ni las hizo innecesarias. Simplemente dio existencia y permitió que coexistieran una cantidad tan numerosa de autoridades que ninguna de ellas puede conservar su potestad durante mucho tiempo, y menos aún de calificarse de “exclusiva”. (...) Cuando las autoridades son muchas tienden a cancelarse entre sí, y la única autoridad efectiva es la de quien debe elegir entre ellas. (p. 70)

Este fenómeno es señalado por diversos autores que, desde el campo educativo, advierten la gran dificultad de que los mismos adultos (por ejemplo, los padres), confieran autoridad a otros adultos (entre ellos los profesores). La cuestión es formulada en términos de falta de consenso entre los adultos.

Entre los diferentes autores que hablan desde el ámbito pedagógico, Brawer y Lerner (2014), sostienen que la autoridad implica un vínculo asimétrico, donde se produce algún grado de obediencia porque el sujeto cree en esa autoridad y representa para él una garantía de amor, de cuidado o de afiliación social.

Greco (2011), plantea la autoridad como lo que hacemos para tomar la responsabilidad de sostener lo nuevo que crece en los niños, en los adolescentes y en los adultos. De ofrecer espacios de despliegue de lo que nace, espacios de cuidado para hacer crecer, asumiendo una responsabilidad en ese mundo común al cual se pertenece. La autora sostiene que “más que solicitud de obediencia a lo que alguien ordena, en lugar de dominación y sometimiento, la autoridad implica el trabajo artesanal de un tejido en palabras, (...)” (Greco 2011, p. 51).

¿Qué es posible pensar al respecto, desde las conceptualizaciones que ofrece el psicoanálisis?

Freud (1991/1895), en su desarrollo sobre la experiencia de satisfacción, ubica en ella la fuente de todas las motivaciones morales donde es el Otro -portador de la palabra y donador de significantes- quien realiza la acción específica que rescata al niño del desvalimiento y lo humaniza. Desvalimiento, renuncia pulsional, amor, peligro, son los conceptos que hacen referencia a la relación con la autoridad.

En “Más allá del principio de placer” (1920/2007) a través del Fort-da, ubica al psiquismo en el esfuerzo de procesar algo impresionante. Eso impresionante está constituido por grandes volúmenes de excitación que

colocan al psiquismo en la tarea de dominar el estímulo, de ligarlo psíquicamente para después tramitarlo. De este modo, el desvalimiento quedará explicado por el peligro que involucra el fracaso de esa ligazón. La ligadura es la que permite la renuncia pulsional, y engendra el “factor pulsionante” (Freud, 1920/2007, p. 42). Éste constituye una diferencia que hace posibles las nuevas búsquedas del sujeto. De modo que esta ligazón, este lazo, ya no queda supeditado a la acción específica del Otro, sino que involucra al sujeto en un trabajo que tramita lo pulsional, y de ese modo sostiene y se sostiene del lazo.

En “El malestar en la cultura”, explica que “Una satisfacción irrestricta de todas las necesidades quiere ser admitida como regla de vida más tentadora, pero ello significa anteponer el goce a la precaución, lo cual tras breve ejercicio recibe su castigo” (Freud, 1930/2009, p. 77). De manera que la renuncia a la satisfacción inmediata abre la posibilidad de realizaciones futuras. La autoridad cumple justamente la función de provocar ese trabajo o de acompañarlo cuando ya está en marcha. Se trata de un trabajo que el niño y el adolescente, no podrían hacer sin el auxilio del adulto.

Siendo así, la autoridad no busca la uniformidad, sino que permite la singularidad. Las autoridades numerosas a las que alude Bauman no constituyen un referente simbólico que favorezca que cada uno realice su propio trabajo subjetivo. Se establecen como múltiples demandas que impiden el movimiento con relación al deseo.

La renuncia a la satisfacción pulsional, a esas intensas investiduras de objeto que habían sido depositadas en los padres, da lugar a identificaciones con esos objetos, inaugurando una serie de sustituciones en las que quedarán incluidos los educadores y aquellos que ocupen esos lugares ideales. Así el distanciamiento cada vez mayor de aquellos objetos originarios da lugar a una regulación que propicia el lazo y la participación en la vida cultural. Pero queda un resto que pone en juego a una instancia a

la que Freud ubica como “más impersonal” (Freud, 1933/1997 p. 60), el superyó.

Es productivo relacionar esto con lo que Lacan (1969/2001) aclara en “Dos notas sobre el niño”:

*La función de residuo que sostiene (y a un tiempo mantiene) la familia conyugal en la evolución de las sociedades, resalta lo irreductible de una transmisión- perteneciente a un orden distinto al de la vida adecuada a la satisfacción de las necesidades- que es la de una constitución subjetiva, que implica **la relación con un deseo que no sea anónimo**¹⁴ (p. 56).*

Si el deseo se esboza en el margen de la demanda y esta demanda está dirigida al Otro, entonces es con los significantes que ese Otro dona, con los que esa demanda se constituye y donde el deseo se articula. Esos significantes amo dan la posibilidad de introducirse en el lazo social, pero provocan un atrapamiento en tanto ideales. De allí que la instancia *impersonal*, puede producir “el pisoteo de elefante del capricho del Otro” (Lacan, 1960/1993, p. 793). Un deseo anónimo no involucra a un sujeto, es mandato. Ese Otro que acepta *no ser anónimo*, es quien puede ejercer la autoridad.

De mantenerse como impersonal instala una ley que prohíbe sin límites, un imperativo que exige cada vez mayor renuncia. La ley articulada en un tejido de palabras organiza la convivencia, y a la vez otorga referencias para que el sujeto se apropie de las posibilidades que aquella establece al delimitar lo prohibido. La autoridad sostiene la ley en relación con el deseo, legitimando esa labor mediante la que el sujeto se incluye de manera activa en el lazo.

¹⁴ El resaltado es nuestro.

La autoridad se ejerce, es un ejercicio en acto. Los actos del sujeto que ocupa ese lugar, están relacionados con sus ideales. El riesgo se produce cuando quien lo encarna cree ser el ideal, y desconoce que sus actos están en relación con otros sujetos. Otros con sus propias posibilidades subjetivas.

En este ejercicio en acto hay una asimetría necesaria, constitutiva, productora de lugar para el otro sujeto y para quien se desempeña como autoridad. Es importante diferenciar que no se “es” autoridad, sino que se la “ejerce”. Puede pensarse que las “múltiples autoridades” que menciona Bauman (2004), “son” autoridades que nadie “ejerce”. El sujeto en constitución, niño o adolescente, está sólo en el dilema de elegir cuál es la autoridad legítima, y de esa manera queda en el desamparo.

La autoridad y la subjetividad se construyen en actos y estos actos están entramados en un tejido simbólico que nos inscribe como sujetos y nos ubica en un lugar. En esta trama simbólica se ponen en juego lugares, posiciones, que están inscriptos con relación a otros lugares, a lazos sociales que son un referente. Entonces el adulto tiene su responsabilidad a partir de su posición. Aunque calle, su silencio es su intervención; y eso puede ser entendido como aceptación o desinterés. Por ser un sujeto tiene dudas y preguntas, y estas posibilitan el lazo, acompañan a pensar, muestran la ocupación en guiar y proteger.

Autoridad es responsabilidad del sujeto que ocupa ese lugar y significa a otros con los que está en relación. Pretender respuestas preestablecidas produce certezas que inhabilitan y pueden llevar al sometimiento. En cambio, ofrecer lugares de producción y de realizaciones subjetivas es una labor artesanal que no cesa.

El deseo y la autoridad

La autoridad enmarca un vacío que organiza, distribuye lugares, dona y demanda la palabra, donde cada palabra nunca es la única ni la última. Cuando pretende que su palabra sea la única, hace del otro un objeto y queda a su vez como objeto. Ese Otro que acepta no ser anónimo, es quien puede constituirse en autoridad. Desde ese lugar posibilita la subjetivación propia y de otros a través de los lazos sociales que regulan los excesos, los goces.

El sujeto que ejerce la autoridad realiza una labor subjetiva y subjetivante. No se trata de enunciados vacíos, sino de los actos que implican guía y acompañamiento. De esto se trata un deseo que “no sea anónimo”.

Es el deseo de un sujeto sostenido por sus actos. De ahí que sea un *trabajo artesanal*, en función de cada situación y de la singularidad de los sujetos que están implicados.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brawer, M., Lerner, M. (2014). *Violencia: cómo construir autoridad para una escuela inclusiva*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Di Segni Obiols, S. (2002). *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*. Buenos Aires: Noveduc.
- Freud, S. (1991). Proyecto de Psicología. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Sigmund Freud: Obras Completas* (2ª ed., 2ª reimp., Vol. I, pp. 323-446). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1895).
- Freud, S. (1997). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. 31ª conferencia: La descomposición de la personalidad psíquica. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Sigmund Freud: Obras Completas* (2ª ed., 5ª reimp., Vol. XXII, pp. 53-74). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1933).

- Freud, S. (2007). Más allá del principio de placer. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Sigmund Freud: Obras Completas* (2ª ed., 12ª reimp., Vol. XVIII, pp. 1-62). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1920).
- Freud, S. (2009). El malestar en la cultura. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Sigmund Freud: Obras Completas* (2ª ed., 11ª reimp., Vol. XXI, pp. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1930).
- Greco, B. (2011). Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación. En Doval, D. y Rattero, C. (comp.), *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. (pp.39-64). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico (Noveduc).
- Lacan, J. (1993). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. En T. Segovia (Trad.) *Escritos 2* (14ª ed., pp.773-807). Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1960).
- Lacan, J. (2001). Dos notas sobre el niño. En J.A. Miller (Ed.). J. Sucre y J. Delmont (trad.). D. Rabinovich (Rev. Tec.). *Intervenciones y Textos 2*. (pp. 55-57). Buenos Aires: Manantial. (Trabajo original publicado en 1969).

II. La autoridad en la escuela

Pensando la autoridad en la escuela

**Natalia Illuminati
Pilar Serrani Aznar**

Hay que recordar siempre que se educa
a los hijos de otros:
eso debería provocar cautela y humildad
respecto al lugar que se ocupa.

Lisa Delpit

La propuesta es hacer una aproximación teórica que permita pensar la escuela y la autoridad. Los lugares a ocupar por los adultos y la función de la sanción como herramienta que ordena y promueve el crecimiento del sujeto.

La escuela

El ser humano vive en un mundo simbólico donde la producción y la transmisión cultural y social, necesitan de la palabra en tanto seres del lenguaje. La escuela es parte de ese mundo simbólico en el cual está inmerso el sujeto. La cultura se transmite a través de los lazos entre

generaciones. Y la escuela es *un otro lugar*, donde el sujeto se encuentra con lo social amplio.

Desde su etimología la palabra autoridad proviene del latín *auctoritas*, que derivó de *auctor*, cuya raíz es *augere*, que significa aumentar, promover, hacer progresar. Implica como cualidad la creación y el progreso (Diccionario etimológico, 2016).

José Ubieto (2011) expresa que la función educativa es la de “provocar, en cada uno, un encuentro con lo extra familiar, con lo nuevo” (p. 24). Y resalta dos vertientes de esta función, una dimensión de socialización y una de aprendizaje, las cuales exigen una renuncia.

Vivir en sociedad, con otros, implica una renuncia pulsional, a la cual Freud (1930/2004) se refirió en su artículo “El malestar en la cultura”. El otro es posibilidad de hacer lazo y a la vez es límite a la satisfacción e intereses individuales. Y en otro momento lo expresa de la siguiente manera: “en la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar, y como enemigo...” (Freud, 1921/2004, p. 67).

Según Karlen Zbrun (2013) “instituir la subjetividad es instituir el deseo, plantear los límites en relación a los otros” (p. 38). Subjetividad va de la mano del deseo y del límite del otro, y desde aquí se plantea el lazo social.

Los educadores son sujetos que creen poder ayudar a que el ser humano sea humano, es decir, que pueda convivir con los otros. Esa renuncia necesaria para la humanización puede quedar obstaculizada por los mandatos sociales, que sostienen un ideal sin límites para la satisfacción. Además del consumismo que afecta los vínculos y promueve relaciones sin renunciaciones para el sujeto. La renuncia implica tolerar que algo no es posible, para dar lugar a otras cosas que sí lo son, y eso permite decidir, establecer un espacio de espera para que algo acontezca.

Y en relación a la renuncia en el aprendizaje del sujeto, al decir de Lacan, “hace falta que aprenda algo, que sude la gota gorda” (1974, p. 71). Es decir que no hay posibilidad de aprender si no hay algo del orden de la renuncia pulsional en juego, algo se pierde para que el sujeto pueda desear, aprender, crecer. Se pierde la ilusión de completud, de satisfacción toda, aunque se vuelva a buscar en determinados momentos, como si fuera posible.

Al docente, en tanto adulto que promueve el crecimiento de la generación más joven, le compete provocar ese trabajo o acompañarlo cuando ya está en marcha. Cuando esto no ocurre, el malestar irrumpe en las aulas adoptando diversas modalidades. Puede presentarse como indiferencia frente a las normas, hostilidad entre pares, y otros modos de proceder que denuncian, en parte, los efectos de cierta dificultad del adulto de ocupar su lugar. Lugar que está vinculado a la responsabilidad de guiar, acompañar al otro.

A partir de estos enunciados, puede pensarse que según el modo en que se ejerza la autoridad en la escuela, se le permitirá al sujeto apropiarse de su deseo de aprender y de descubrir...o no se lo posibilitará. La autoridad pedagógica se sustenta en una relación de asimetría, sostenida en las diferencias de saberes, de generaciones y de responsabilidades (Brawer y Lerner, 2014). El adulto es quien conduce los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, es a quien le compete *causar* el deseo de aprender. La indiferencia frente a las normas o la crueldad entre pares, muestran algo del malestar, de lo que “no anda bien” en relación con la autoridad en el ámbito escolar. Algo del orden del exceso que requiere ser acotado.

¿Cómo pensar la autoridad en la institución escolar?

Una premisa básica sobre la que partimos aquí, es la constitución del sujeto a partir de un Otro, de los efectos de identificaciones primarias, las que “serán universales y duraderas” (Freud, 1923/2004, p. 33).

Desde el nacimiento se establecen relaciones con padres, hermanos, amigos, maestros, y se ingresa a las instituciones. La primera es la familia y luego la escuela, entre otras¹⁵.

Los vínculos sociales suponen la interacción con las instituciones y a su vez éstas forman parte de la vida de los sujetos. Las instituciones permiten el ingreso de los sujetos al mundo de los valores, creando normas y sistemas de referencia que organizan la vida psíquica y social, e instauran una trama simbólica e imaginaria que pone en juego la alteridad. Es decir, llevan a una aceptación posible de los otros, con los cuales se mantienen lazos afectivos e intelectuales.

Así, en función de cómo se configura *la autoridad*, se posibilitarán los lazos entre los sujetos. Premisa desde la cual, surge el interés por indagar sobre la autoridad en la escuela.

Esta adquiere características particulares, propias de su tarea sustantiva. Lo peculiar es que la autoridad se sostiene desde y para los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este contexto es posible que la dificultad en la tarea de enseñar y aprender, muestre algo de lo que no anda bien, en la relación con quienes ocupan ese lugar.

¹⁵ El desarrollo de este supuesto en relación a la estructuración del sujeto ha sido desarrollado en una investigación previa, cuyos aportes se plasmaron en el libro denominado “Violencia y consumo en adolescentes: el sujeto en perspectiva” (Karlen Zbrun, 2013), especialmente en el capítulo del libro “Las instituciones: ejes de la subjetivación”.

La autoridad remite a una función tercera. De manera que los lazos sociales se verán posibilitados u obstaculizados, según el modo en que el sujeto se ubique respecto de la ley.

La familia es la primera institución en la cual el sujeto se constituye atravesado por una ley. La relación que pueda establecer el sujeto con la autoridad en la escuela, institución secundaria, se refiere a cómo se ubique en torno a lo prohibido y lo permitido. Se desprende, según Freud, que la posición del sujeto ante la autoridad en la escuela está en relación a los modos de crianza, lo aprendido, y lo que se puede aprehender.

Lazos sociales

Freud (1914/2004) articula psicoanálisis y educación en algunos de sus trabajos. Cuando hace referencia a su época como estudiante, da cuenta de la relación del alumno con sus profesores,

(...) de antemano nos inclinamos por igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración (...) no sé qué nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros. Lo cierto es que esto constituyó para todos nosotros una corriente subterránea nunca extinguida y en muchos el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros (...) nos apartábamos de ellos, les imaginábamos simpatías o antipatías probablemente inexistentes, estudiábamos sus caracteres y sobre la base de estos formábamos o deformábamos los nuestros. Provocaron nuestras más intensas revueltas y nos compelieron a la más total sumisión, espiábamos sus pequeñas debilidades y estábamos orgullosos de sus excelencias, de su saber y su sentido de justicia. (p. 248).

De este texto se desprenden varias cuestiones a analizar. La primera hace referencia al indiscutible y necesario vínculo entre el docente y el alumno, vínculo que responde al lazo social. Lazos que tienen que ver con elecciones en función de los ideales del sujeto y de la época. La segunda, muestra esa necesaria “distancia” entre alumno y docente. Distancia en la cual interviene principalmente una dimensión simbólica, que va más allá de la diferencia de edad que pueda existir entre ambos. Y que instala una asimetría en el vínculo y aloja al sujeto en un lugar en relación a otros.

La autoridad posibilita dicho lazo e implica por parte de quien se ubique en ese lugar tercero, un trabajo psíquico en relación a su narcisismo. Renunciar, siguiendo a Freud, a que el otro-alumno cumpla con los deseos irrealizados de los adultos. Implica perder la ilusión de eternidad, para facilitar el pasaje entre generaciones, de pasarle al otro la posta, a ese otro que viene detrás.

Vinculado a esto, Hannah Arendt (2016) expresa:

Los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto. Esta responsabilidad no se impuso de modo arbitrario a los educadores, está implícita en el hecho de que los adultos introducen a los jóvenes en un campo que cambia sin cesar (...). En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de autoridad. (p. 291)

La autoridad es una función que se vincula a la legitimación y a la filiación, y no está dada desde las tradiciones sino que se construye.

Al respecto las autoras Brawer y Lerner (2014) sostienen que:

Las nuevas generaciones ya no legitiman a los adultos en el lugar de la autoridad por su condición de tales, sino en la medida en que logran formar con ellos vínculos de confianza y en que consiguen credibilidad en su palabra. (p.96)

La escuela es representante del mundo adulto, un mundo otro, y la tarea conferida ya no puede cumplirse a partir de las tradiciones, o de lo que era. Es decir, frente a la ausencia del peso de la “tradicción”, la autoridad ya no está instituida desde la estructura. Es necesario construirla cada vez.

Sanción-límite

Una de las posibles respuestas de las instituciones educativas, suele ser la sanción en su carácter punitorio, es decir, únicamente basada en protocolos sobre acuerdos de convivencia y normas disciplinarias, propias del sistema educativo. Estas sanciones apuntan a “un deber ser” pensado en función de un estudiante que se ajusta a ciertos ideales de disciplina.

La hipótesis propuesta en el presente trabajo es que la sanción permite ubicar al sujeto, lo referencia y lo orienta. Lo ubica del lado de la ley. Descubre al sujeto en lo que dice, le permite encontrarse en su palabra e implicarse subjetivamente en su hacer.

El psicoanálisis, nos orienta en que la sanción apunta a “resguardar la individualidad del acto y la singularidad del sujeto” (Barros Vera, 2011, p. 13)

Orientarnos en la singularidad de los actos de un sujeto, implica distinguir límite y sanción.

la sanción es la parte punitiva del límite, es una acción que debería reparar el daño causado por quien transgredió (...) Es muy importante subrayar que lo que se transgrede es una legalidad y que la sanción es una consecuencia. No podemos hablar de transgresión cuando no hay transmisión de legalidad en una institución escolar” (Brawer y Lerner, 2014, p. 102).

Es decir, que para que la sanción no se transforme en puro castigo, es un requisito la construcción de cierta legalidad previa, que hace de frontera y opera como límite. Si pensamos la legalidad como una malla de contención, la sanción no opera como tal cuando esta legalidad no se ha instalado, ni sostenido por un Otro, encarnado en un adulto.

Sancionar permite ordenar algo del exceso que produce malestar, y que requiere ser regulado.

El Otro-Docente, cuando sanciona un acto, en un doble movimiento establece allí un límite, demarca algo posible y algo no posible. Le otorga al sujeto herramientas simbólicas, que a la manera de coordenadas ubican al sujeto-alumno en relación a su deseo, a la ley y por ende en el lazo con otros.

La sanción dentro de la escuela debería abrir un espacio para poder pensar acerca de lo sucedido. Ya que escuchar la versión y contextualizar lo sucedido, direcciona la responsabilidad subjetiva, el sujeto puede admitirse implicado en lo que se dice, abriendo caminos que permitan la novedad o la sorpresa.

La propuesta desde la mirada psicoanalítica consiste en pensar la sanción ligada a lo que se sanciona. Cuando lo hacemos, significamos los hechos de una manera y no de otra. No es lo mismo decir que *Pedro faltó el respeto*, que indagar *acerca de qué respeta Pedro, que lo hace faltar-fallar* a lo esperable.

A continuación se presenta un recorte sobre una situación ocurrida en el contexto educativo para pensar el rol del adulto, y la sanción articulada a un sujeto.

No, no...sí, sí.

Durante una clase la docente a cargo advierte que una alumna, R. utiliza todo el tiempo el celular, y realiza llamadas, habla en un tono de voz que convoca la mirada de sus compañeros.

El acuerdo pedagógico establecido al comenzar el cursado es la no la utilización de celulares en clase, excepto en situaciones de urgencia, y en caso de ser necesario el alumno puede retirarse del aula y realizar la llamada necesaria.

Durante el desarrollo de la clase la docente realiza una advertencia general, recordando la regla de no utilizar el celular en clase. Frente a la conducta de R. de usar el teléfono en clase, la docente interrumpe, y se queda en silencio.

Sus compañeros han percibido la situación, y también se quedan en silencio. Los que se sientan a su lado tratan de llamarle la atención para que se detenga. R. se acomoda de otra manera en su asiento.

La clase continúa...

En otro momento, la docente se encuentra con R., quien se acerca y le hace un comentario. La profesora le transmite su dificultad para escuchar, en relación a su conducta con el celular en clase. R. asombrada le responde: **¡no...no profesora!** Sin admitir del todo lo dicho. A lo cual la profesora le responde: **¡sí...sí!**, reafirma sus dichos y lo sucedido en la clase.

En la próxima clase, R. se sienta adelante, se la observa atenta y participativa, realiza preguntas.

A partir de la situación relatada, se pueden plantear diferentes interrogantes para pensar: ¿Cómo hacer para que una situación áulica perturbadora gire hacia un acto que posibilite a la alumna? ¿Qué efecto tuvo detener la clase acompañado del silencio? ¿Cómo intervenir para no excluir a la alumna de la clase? ¿Qué posibilita el grupo de pares en este caso?

El problema consiste en intervenir desde un lugar que disminuya la rivalidad y medie una función tercera, teniendo en cuenta que con la pregnancia del registro imaginario¹⁶, es muy posible que la relación se establezca con una modalidad de confrontación. Una lucha de fuerzas, una escalada que pondría a prueba a la docente frente al resto de los alumnos, hasta producirse incluso, un desborde.

En el caso resultó necesaria cierta espera por parte del adulto-docente. Al detener la clase, se introdujo una pausa, que podría pensarse como una instancia tercera. La interrupción y el silencio funcionaron como límite, dieron fuerza a palabra, y enmarcaron las miradas (miradas de sorpresa, expectantes, unas reposaban sobre la alumna haciendo notar su falta, otras sobre la profesora). El reconocimiento de los compañeros hacia la intervención se plasmó en cómo sostuvieron, construyeron y legitimaron la autoridad de la docente. La clase pudo continuar.

En este caso se puede analizar el uso del tiempo para hacer un corte en una situación perturbadora, la pausa desde el predominio del registro simbólico, permitió abrir una interrogación en la docente ¿qué hacer con eso?, lo que posibilitó pensar en lo particular de la situación para implicar a la alumna y direccionarla en su responsabilidad.

La docente sostuvo una pausa y una espera que puso en juego el deseo de que la estudiante se incluyera como alumna.

A eso apunta una sanción, que el niño o el adolescente, sostenido por el Otro, busque una manera de incluirse en el lazo. Poner en juego el deseo, ya que al sancionar el adulto señala un camino posible. Dice no a algo y muestra que otras cosas sí son posibles.

¹⁶ El registro imaginario es uno de los tres registros planteados por Lacan en relación a la constitución del sujeto. Se refiere a la imagen y al Estadio del Espejo. Cuando hay un predominio de este registro en lo relacional se instala una tensión agresiva.

Pensar y trabajar la autoridad en la escuela

Pensar y trabajar sobre la autoridad y los vínculos no resultan sencillo, por su complejidad requiere pensar en nuevas direcciones y construir vías para sostener el lazo social.

Como profesionales involucrados y atravesados por la problemática propuesta, muchas veces, sin querer, repetimos las mismas respuestas. Estas operan en forma desfavorable en la construcción de un nuevo argumento o búsqueda de otras respuestas, sin dar lugar a acciones que promuevan la responsabilización de todos los actores sociales. A lo cual, se suma la tendencia a ubicar el problema “afuera” y la responsabilidad en “otros”.

En cuanto a la autoridad en la escuela, y esta como representante del mundo adulto, se observa una ausencia del peso de la “tradición”. La autoridad ya no está instituida desde la estructura, es necesario construirla cada vez.

En función de lo planteado, de la búsqueda y recorte de un espacio singular en el lazo social dentro del contexto escolar, es que la noción de sanción puede abrir el espacio para pensar el malestar propio de la época y una intervención posible. La sanción, como herramienta de intervención desde la función de autoridad, permite ubicar al sujeto, lo referencia y lo orienta. Lo ubica del lado de la ley. Descubre al sujeto en lo que dice, le permite encontrarse en su palabra e implicarse subjetivamente en su hacer. Implica desde el lugar del adulto escuchar las versiones y contextualizar los acontecimientos. Sostener un discurso que dé lugar a la subjetividad, entendida ésta como punto de anudamiento del deseo y el límite del otro.

Para que la sanción no se transforme en puro castigo, es un requisito la construcción de cierta legalidad previa, que hace de frontera y opera como límite. Si pensamos la legalidad como una malla de contención,

la sanción no opera como tal cuando esta legalidad no se ha instalado ni sostenido por un Otro, encarnado en un adulto.

Bibliografía

- Barros Vera, R. (2011). *El asentimiento subjetivo a la pena y al castigo*. Buenos Aires: Grama.
- Brawer, M. y Lerner M. (2014). *Violencia. Como construir autoridad para una escuela Inclusiva*. Buenos Aires: AIQUE.
- Diccionario Etimológico. Recuperado el 12 de agosto de 2016 en etimologias.dechile.net/?autoridad
- Freud, S. (2004). Sobre la psicología del colegial. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Sigmund Freud: Obras Completas*, Vol. XIII. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914)
- Freud, S. (2004). Psicología de las Masas y Análisis del yo. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Sigmund Freud: Obras Completas*, Vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu editores. (Trabajo original publicado en 1921)
- Freud, S. (2004). 31° Conferencia. La descomposición de la personalidad psíquica. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Sigmund Freud: Obras Completas*, Vol. XXII. Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1932)
- Gerez Ambertín, M. (2004). *Culpa, responsabilidad y castigo en el discurso jurídico*. Vol. I y II. Buenos Aires: Letra Viva
- Lacan, J. (2006). *El triunfo de la religión precedente a un discurso a los católicos* (1974). Buenos Aires: Paidós.
- Pierella, A. P. (2014). *La Autoridad en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Karlen Zbrun, H. (2013). Las instituciones: ejes de la subjetivación. En Karlen Zbrun, et al. *Violencia y consumo en adolescentes: el sujeto en perspectiva* (p. 37 - 48). Buenos Aires: Letra Viva.
- Tallone, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de educación*, 115-135. Recuperado el 7 de octubre de 2013 de www.mecd.gob.es/dctm/revista-de.../articulosre2011/re201106.pdf?...
- Ubieta, J. (2011). Violencias escolares. En Goldenberg, M. (Comp.). *Violencia en las Escuelas*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

Malestar en la relación docente-alumno

Mabel Adriana Gómez

¿Qué sucede con el malestar en el lazo docente-alumno?

En el aula la relación docente - alumno, presenta situaciones de malestar. Es allí donde se plantea la pregunta por la función de la autoridad y los nuevos desafíos en la transmisión de la cultura. La reflexión no será sobre contenidos curriculares, su didáctica o las distintas teorías del aprendizaje; sino acerca de la relación docente-alumno, de quién ocupa el lugar de la transmisión, de la posibilidad simbólica que tiene la palabra en la constitución subjetiva y en el lazo social.

El concepto de autoridad, puede ser entendido en un abanico de significados, ya que desde diferentes disciplinas se enuncia de modos distintos.

Mendel (2011) plantea que existe un lazo importante entre autoridad y legitimidad. Este lazo tiene un papel primordial en las distintas relaciones sociales. El autor mencionado toma la afirmación de Hannah Arendt (citada por Mendel, 2011, p. 28), la autoridad excluye el uso de medios externos de coerción; allí donde se emplea la fuerza, la autoridad

propriadamente dicha ha fracasado. Por otra parte, la autoridad es incompatible con la persuasión que presupone la igualdad y opera por el proceso de argumentación.

Esta cita nos permitirá pensar la diferencia entre autoridad y autoritarismo en el ámbito escolar. Se parte de la idea de que la autoridad en la relación docente-alumno, implica una posición discursiva¹⁷ que tiene sus efectos en la subjetividad.

Freud plantea en su obra “El malestar en la cultura”, que hay tres fuentes para nuestro sufrimiento. Las dos primeras son la hiperpotencia de la naturaleza y la fragilidad de nuestro cuerpo. Mientras que la tercera, es la insuficiencia de las normas que regulan lo social; es decir los vínculos entre los hombres, o entre el hombre y las instituciones. Allí es donde nos negamos a aceptar o admitir que no son suficientes para garantizar la protección de lo humano. Surge entonces la hostilidad en la cultura. Freud refiere que la cultura:

(...) designa toda la suma de operaciones y normas que distancian nuestra vida de la de nuestros antepasados animales, y que sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres. (Freud, 1929/2009, p. 88).

Para el psicoanálisis, lo propio de lo humano es la relación entre sujetos, y ésta no es sin malestar.

¹⁷ Lacan, J. (1969-1970) lo desarrolla a partir de la producción de los cuatro discursos. El discurso designa la forma en que se producen determinados enunciados y sus consecuencias. Es la matriz en cualquier acto en que se toma la palabra. No existe lazo social fuera de los discursos.

Freud¹⁸ en el escrito “Sobre psicología del colegial” (1914/1986) alude a “una corriente subterránea nunca extinguida”, inconsciente, que se hace presente en la relación con quien se ocupa de la transmisión cultural. Es inevitable entonces, que el docente quede enlazado en una ambivalencia de sentimientos (amor-odio), “(...) devendrán para él sustitutos de esos primeros objetos del sentimiento (...) y se le ordenarán en series que arrancan de las “imágenes” como decimos (...), del padre, de la madre, de los hermanos y hermanas, etc.” (Freud, 1914/1986, p. 49).

Se puede decir así, que este lazo se inscribe en cada sujeto.

Es por ello que la relación alumno-docente, docente-alumno, como en toda relación humana implicará malestar, ante la presencia de las inscripciones inconscientes, que forman la historia infantil de cada sujeto. Entonces:

¿Cuál es la función de autoridad, que tiene el docente hoy, en la transmisión de la cultura?

¿Qué lugar le otorga el alumno adolescente en esa transmisión, al docente?

Desde la filosofía y la sociología, los autores aportan distintas concepciones de la problemática. Se revisarán algunas, para luego articular los aportes del psicoanálisis con Freud y Lacan.

¹⁸ Freud hace referencia a este mismo hecho en una carta dirigida a un compañero de estudios, escrita el 16 de junio de 1873.

Luces y sombras de las distintas concepciones en educación.

Entre los antecedentes de autores interesados en la problemática, se encuentra a August Aichhorn (1925) quien establece una conexión entre disciplinas (psicoanálisis y educación) en su texto “Juventud descarriada” (en alemán *Verwahrloste Jugend: Juventud desamparada*) que contó con el prólogo de S. Freud. Este texto contribuyó al trabajo con niños y adolescentes que habían cometido delitos. Sugiere el ejercicio de la pregunta como motor educativo, ya que ayuda a que el educador reconozca ciertas manifestaciones como síntomas. Entre ellos toma las transgresiones o actos delictivos como formaciones sustitutivas, y señala la ineficacia de vías represivas o moralizadoras para el tratamiento de las pulsiones. En aquel momento, Aichhorn considera que las intervenciones moralizantes agudizan la problemática subjetiva y el conflicto en el lazo social.

La Profesora Violeta Núñez (2005), en su trabajo “La ética del chocolate. Los saberes en educación”, retoma ideas que Siegfried Bernfeld desarrolla en su libro *La ética del chocolate. Aplicaciones del Psicoanálisis en Educación Social*¹⁹. Bernfeld (citado en Núñez, 2005) sostiene que la enseñanza no es lo mismo que la educación. Por ello se puede decir que las teorías de enseñanza-aprendizaje y la didáctica favorecen el hacer, mientras la pedagogía posibilita el pensar. Para que las construcciones culturales no desaparezcan, tienen que ser transmitidas mediante un proceso particular y adquiridas mediante el trabajo de aprendizaje. Este autor hace hincapié en un trabajo de trasmisión del adulto y de una labor de apropiación del niño o el adolescente. Propone para el docente una autoridad técnica, como ejercicio profesional de la función educativa, donde el educador, a partir de la

¹⁹ Este libro desarrolla tres artículos de Siegfried Bernfeld, que dan cuenta de la reflexión de su práctica en educación social de niños/as y adolescentes de la Colonia Infantil de Baumgarten, fundada en 1919, para niños que perdieron sus padres en la guerra. Según este autor la educación es un ejercicio de responsabilidad tanto del agente como del sujeto de la educación. Esta es pensada como ejercicio ético y de deseo, para la transmisión de un saber cultural.

transmisión de contenidos culturales, encausa los intereses subjetivos de los alumnos hacia las formas sociales valoradas.

Étienne Balibar (2008) en “Violencia: idealidad y crueldad” refiere que todo proceso de educación elemental, es una forma de integrar a los sujetos a los valores de la sociedad y no es un puro proceso de aprendizaje de adquisición de saberes. Esto sucede tanto desde el empirismo clásico de Locke, con su concepto de tabla rasa; hasta en el liberalismo como desconstrucción de una individualidad y construcción de una nueva. Sostiene Balibar que la escolarización moderna presenta sus crisis con sus formas deformadas, desde las “autoritarias” hasta las “libertarias”. Estas últimas son planteadas como las más violentas, porque es al mismo niño o adolescente a quién se le pide ocupar la función de autoridad: “ser su propio cirujano, mecánico y verdugo” (Balibar, 2008, p.19).

Por su parte, François Dubet (2009) en “Crisis de la transmisión y declive de la institución”, manifiesta que la crisis es intrínseca a las contradicciones de la modernidad. Explica que la crisis no es nueva, ya que forma parte de un proceso histórico. Es decir, que no entraña el fin de la vida social: es resultado de un cambio en las formas de la transmisión institucional. Esta última definía las funciones de la escuela, la legitimación de la autoridad, los métodos y relaciones de enseñanza. La crisis responde entonces, al proceso de socialización mismo, vinculado a las transformaciones modernas, que son las que alteran el orden simbólico, afectando al modo de instituirse de los sujetos.

Se advierte que las posiciones polarizadas en la educación, o la confusión conceptual, (por ejemplo igualar autoridad con autoritarismo) agravan las problemáticas del lazo educativo, en la transmisión cultural, y desestiman la importancia de la función de autoridad. Esto afecta la relación docente-alumno. Es decir, distintas posiciones educativas en los adultos, producirán sin duda, efectos subjetivos en los niños y adolescentes, efectos de apropiación y responsabilidad o de sometimiento.

¿Cómo pensar el avance de la tecnología en la transmisión cultural?

Regis Debray en “Transmitir más, comunicar menos” expresa: “Nuestros aparatos para domesticar el espacio fascinan, los aparatos para domesticar el tiempo, que no son máquinas sino ritos e instituciones nos aburren”. (Debray, 2007, p. 2). Menciona que hay “máquinas que comunican” como la radio, el cine, la televisión, el ordenador de la PC, pero ante la ausencia del adulto el aparato se agota. Esta es para el autor, la distinción crucial entre transmitir y comunicar.

Refiere a Hesíodo²⁰, quien tiene la idea de que los jóvenes no respetan nada, y que rompen el hilo de la cultura. Sostiene como factor común en las actividades consideradas culturales, como la escuela, el arte y otras, que hay una fuga del transmitir en el comunicar. Plantea que el problema está en el absoluto, o en posiciones extremas, donde los inconvenientes de la institución terminan por “osificar las vitalidades sociales” y la des-institución, precariza los seres humanos provocando “infantilización por falta de autoridad”. (Debray, 2007, p. 2).

Para Debray (2007) los jóvenes no sufrirían de la escuela-barraca, sino de la escuela-jungla. Para este autor, se pasa de un exceso de ley a una ausencia de ley, que amenaza la libertad de pensar.

Estas diversas miradas discursivas, plantean al psicoanálisis interrogantes, acerca de la ley simbólica²¹ y la autoridad, en la constitución del sujeto y en el lazo social educativo.

²⁰ Poeta griego del siglo VI A.C. (700 A.C) es quien ordenó por escrito el cuerpo mitológico transmitido hasta entonces en forma oral.

²¹ Para Lacan la “ley simbólica” es la operatoria sustitutiva del significante del Nombre-del-Padre, “en tanto que su nombre es una encarnación de la ley en el deseo” (Lacan, 1969, p. 57).

¿Cuál es la función de autoridad que tiene el docente hoy en la transmisión de la cultura?

Muchas situaciones áulicas hoy interpelan la función de autoridad del docente en la transmisión de la cultura. Tomaremos algunas viñetas de entrevistas realizadas con una docente de nivel secundario de una escuela pública urbana de Mendoza (trabaja en 1° y 2° años, con alumnos entre 14 y 15 años).

“- No tienen hábitos, hay infantilismo, porque siempre alguien ha respondido por ellos y no asumen responsabilidad: les tenés que decir: - bajá los pies de la mesa, no se come en la hora de clase. Estás explicando y se paran, buscan una hoja, pasan delante tuyo, están con la computadora debajo del banco, o tienen los cables en los oídos”

Silvia Di Segni Obiols (2010), en su texto “Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva”, nos permite reflexionar sobre la pérdida de autoridad de la figura patriarcal, en la segunda mitad del siglo XX. Donde en oposición a la cultura adulta, surge la cultura adolescente, caracterizada por la rebelión “a todo lo que había instituido la cultura burguesa decimonónica” (p. 54). En la cultura adolescente, los jóvenes pasan a ser los dioses, los modelos de sí mismos y progresivamente, de la sociedad. Ser adulto no será ya el ideal. La educación se ve afectada por estos cambios. De un sistema verticalista, se propone una horizontalidad, relación de igual a igual, sin tener en cuenta la edad o la función, ni los efectos en la subjetividad.

“Estaba en 2° año, trabajando con preguntas comprensivas sobre textos, y un alumno se acerca y me pregunta:

- ¿Profe, quiere ser mi novia? Lo miro y le digo: - No me faltes el respeto, te estás pasando.- Me doy vuelta y otra alumna me estaba filmando y grabando... Ellos se filman, se burlan de sus amigos, es la manera de relacionarse con el otro. Les llamó la atención que yo me enojé, no perciben el lugar distinto, que tengo un lugar de autoridad”.

Aportes desde el psicoanálisis: amor-deseo y goce

La irrupción de la pregunta del alumno a la docente: *-Profe ¿Quiere ser mi novia?* - mientras otra alumna los estaba filmando, nos permite reflexionar acerca de esta “corriente subterránea nunca extinguida” inconsciente en que es enlazado el docente, sustituto de los primeros objetos de amor.

Además Freud (1921/2012) en “Psicología de las masas y análisis del yo”, expresa que la identificación, es la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona. Desempeña un papel en la prehistoria edípica. Por ello, lo sexual se reprime y se vuelve “tierno” hacia los padres. En la pubertad, en algunos casos, estas corrientes permanecen “divorciadas”. Se idealiza a la “amada”, como en el amor platónico.

La tesis narcisista de Freud acerca del amor es retomada, por Jacques Lacan, en sus primeros Seminarios. Lacan (1954-1955/2010) propone que reconocer es desconocer, ya que estaríamos en el registro de lo imaginario²². Pues reconocer es encontrarse con el yo ideal y por lo tanto, desconocer lo diferente del otro. “No hay imagen de identidad, reflexividad, sino relación de alteridad fundamental” (Lacan, 1954-1955/ 2010, p. 355).

Se podría pensar el amor, como narcisismo para Freud y como el predominio del registro imaginario, para Lacan. En el discurso de este adolescente, está la pregnancia imaginaria, colocando al docente como un

²² El conjunto terminológico y conceptual “real, simbólico, imaginario” fue objeto de un seminario de Lacan de 1974-75, titulado R.S.I. Sólo se puede pensar lo imaginario en sus relaciones con lo real y lo simbólico. Lacan los representa por medio de tres redondeles de hilo anudados borromeamente, es decir, de una manera tal que, si se deshace uno de los redondeles, los otros dos también se deshacen.

“Es el registro de la impostura [leurre: señuelo/impostura], de la identificación. Es el registro del yo [moi], con todo lo que este implica de desconocimiento, de alienación, de amor y de agresividad en la relación dual”. (Chemama y Vanderersch, 2010, 344).

semejante, con el cual puede rivalizar, y agredir. A su vez, cautivado por la imagen y el uso de la tecnología, al filmar la escena.

El docente en esta situación no se queda en la queja, es decir en un predominio del registro imaginario, ni atravesado por la angustia, sino que hace una intervención simbólica particular. Además de no mostrar consentimiento a la demanda del alumno. Los alumnos se sorprendieron de que la docente se enojara.

“Ellos me dicen que era una broma, un chiste. Hablé con el preceptor, por la falta, firman los ICE²³ de cada uno. La reparación fue pedirme disculpas, el material lo borraron. Hablando con la preceptora reflexionaron, que era peligroso hacerlo. Los hizo pensar. Ella tiene esa función no solo el profesor, ya que es tutora. Cambiaron, me pidieron disculpas, que no se dieron cuenta de que me podían hacer daño, ridiculizarme. Sí, ellos lo habían reflexionado. Eso era lo importante.”

Debray (2007) rescata en la transmisión la importancia del adulto, de la presencia humana, como diferencia fundamental con la información que la tecnología provee. La profesora comparte con la preceptora la situación vivida, quien tiene una función de “tutora”, con los alumnos, quien ocupa una función simbólica.

El punto central es introducir el orden simbólico, que posibilita la alternancia presencia-ausencia, que empieza a generar algo nuevo más allá de la demanda de amor y de la prueba que se hace, para ver si se es amado o no. Es la pregunta que abre a la enunciación inconsciente. Abre la dimensión del deseo del Otro. Aquí Lacan (1954-55/2010) habla del deseo, como deseo de alguna otra cosa: para el ser que habla, no hay una significación fija. La pregunta del adolescente, como alumno a su profesora, y la filmación de su respuesta, precipitaría un juego pulsional, con la pregnancia de lo

²³ ICE: Índices de Comportamiento Escolar.

imaginario. Esto deberá transformarse para que surja la dimensión del deseo, de la falta, donde no todo es posible y que posibilita el orden simbólico de la palabra, función de la autoridad del adulto. La regulación de lo imaginario, en el sujeto depende de algo que está situado de modo trascendente en lo simbólico. La función de lo simbólico es regular la estructura imaginaria del yo [moi], las identificaciones y el malestar en las relaciones con los semejantes. Lo simbólico permite vincularse entre sí a los seres humanos y posibilita las identificaciones del sujeto.

¿Qué lugar le da el alumno al docente?

A partir de la entrevista con una adolescente de 14 años de edad, que asiste a primer año de una escuela secundaria privada, ubicada en zona urbana de la provincia de Mendoza, se extraerán algunas viñetas significativas que posibilitan reflexionar sobre esta pregunta.

“La onda en que está un chico de 14 o 15 años, es dejarse llevar por lo que hacen los demás. Tenés que ser igual al resto, si no, fuiste. Hacerse el vaguito, vago porque te obligan para ser aceptados. Los padres de hoy viven en una adolescencia.”

Dice Freud “...la identificación aspira a configurar el yo propio a semejanza del otro, tomado como “modelo” (Freud, 1921/ 2012, p. 100).

Para el adolescente de 14 o 15 años, ¿qué lugar tiene “dejarse llevar” por los otros, que imponen un modelo a seguir “hacerse el vaguito”? La adolescencia es un momento de gran vulnerabilidad. Los procesos de pensamiento están ligados a la conquista de nuevas identificaciones, constituyen, especialmente en la pubertad- adolescencia, un trabajo subjetivo complejo.

¿Qué sucede con los adultos, los padres y los profesores ante este malestar?

Para Di Segni Obiols (2010) el siglo XIX apoyó la represión como objetivo en la educación, ya que era necesario estimularla para favorecer la energía para el trabajo y el estudio. El siglo XX sostuvo un movimiento de regresión. En la segunda mitad del siglo, la escuela tradicional es criticada, comienza a estar atravesada por los cambios sociales, culturales, y progresivamente es considerada una suplencia del hogar. La escuela, para esta autora, funciona como “collage de actitudes diferentes: un profesor sanciona, otro que deja hacer lo que quieran, otro que no sabe qué hacer” (Di Segni Obiols, 2010, p. 79). Los niños y adolescentes quedan en un lugar irreflexivo sin un sostén adulto. “En el heterogéneo marco del fin de siglo, subsisten bolsones de autoritarismo en las instituciones escolares, pero también aparece violencia de jóvenes entre sí o de jóvenes hacia los adultos” (p. 80).

Se podía optar, entonces, por no transmitirles nada, por transmitirles lo mismo que las generaciones anteriores- aun cuando esto ya no se adecuara a la realidad que los rodeaba-, o por angustiarse y paralizarse, yendo y viniendo con propuestas contradictorias, generando más confusión en los hijos. (Di Segni Obiols, 2010, p. 59).

- “Mi profesora de [...], ella es muy exigente, y tiene sus preferencias. Le dijimos esto a la Directora, nos dio la razón. La profesora vino llorando al aula. Nos hizo hacer un trabajo para mejorar nuestros talentos, pero ella no mejoró, reconoció su error pero lo continúa haciendo.”

¿Cómo es en esta situación la intervención de la profesora?
¿Qué lugar le otorga el adolescente?

La dificultad para ocupar la función de autoridad del adulto, produce efectos en el lazo.

El malestar en el aula de la relación alumno-docente, en esta situación es llevado a quien ocupa la autoridad de la institución educativa, la “Directora”, quién le da la razón a los alumnos. La profesora pierde su lugar de autoridad, y “entra llorando” al aula, ante la situación de angustia que provoca la ausencia de la función simbólica de autoridad. De estar presente, establecería claramente el lugar del docente y el lugar del alumno.

Autoridad y lazo docente-alumno

El malestar en la transmisión cultural y la socialización de los niños y jóvenes, es una problemática que ha interpelado a filósofos, sociólogos, psicólogos y también al psicoanálisis. En el recorrido de las distintas concepciones teóricas en educación, respecto a la función de autoridad, son las posturas extremas o absolutas, como “autoritarismo” o “libertarias”, las que dejan a los niños y jóvenes sin esta función simbólica fundamental para el desarrollo y la subjetividad.

Como toda relación humana, implica malestar y es necesaria una posición subjetiva de quien ocupa la función de autoridad en el lazo educativo, que favorezca el movimiento del yo ideal al Ideal del yo del adolescente o alumno, donde el orden simbólico, posibilite la dimensión del deseo.

El lazo alumno-docente, para el psicoanálisis, responde a una “corriente subterránea” inconsciente, que como huellas mnémicas, dejaron en la infancia los primeros objetos de amor y los sentimientos ambivalentes hacia ellos. Estas huellas posibilitan desarrollar nuevos lazos entre alumnos y docentes y generan un enriquecimiento al psiquismo a partir de nuevas identificaciones del sujeto.

Bibliografía

- Balibar, É. (2008). Violencia: idealidad y crueldad, Polis Revista Latinoamericana, 19. Recuperado de <http://polis.revues.org/3991>
- Chemama, R. y Vandermersch, B. (2010) *Diccionario del psicoanálisis*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Debray, R. (Marzo, 2007) Transmitir más, comunicar menos, A parte Rei Revista de Filosofía, 50, 1-13. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec./AParteRei>
- Di Segni Obiols, S. (2010). *Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva*. Buenos Aires-México: Noveduc.
- Freud, S. (1986). Sobre psicología del colegial. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Sigmund Freud : Obras Completas*: (Vol. XIII, pp. 249-252). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1914)
- Freud, S. (1986). Introducción del narcisismo. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Sigmund Freud : Obras Completas* (Vol. XIV, pp. 67-98). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1914)
- Freud, S. (2012). Más allá del principio de placer. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Sigmund Freud: Obras Completas*: (Vol. XVIII, pp.3-61). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1920)
- Freud, S. (2012). Psicología de las masas y análisis del yo. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Sigmund Freud : Obras Completas* (Vol.XVIII, pp.65-136). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1921)
- Freud, S. (2009). El malestar en la cultura. En J. Strachey (Ed.) y J.L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Sigmund Freud : Obras Completas* (Vol.XXI, pp. 59-140). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1930[1929])
- Freud, S. (1997). Análisis terminable e interminable. En J. Strachey (Ed.) y J.L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Sigmund Freud : Obras Completas* (Vol.XXIII, pp.213-254). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1937)
- Lacan, J. (2010). XIX: Introducción del Gran Otro. En J. Granica, (Ed.) e I. Agoff (Trads.). *El Seminario de Jacques Lacan: Libro 2: El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. (pp. 353-370). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original del año 1954-1955)
- Mendel, G. (2011) *Una historia de la autoridad. Permanencias y variaciones* (1ªed.) Buenos Aires: Nueva Visión.
- Núñez, V. (2005). La ética del chocolate. Los saberes en educación. Recuperado de <https://pedagogiayeducacionsocial.files.wordpress.com/>

Intervenciones en una institución educativa desde el lugar de autoridad (Intervención posible y posibilitadora para los adolescentes)

Fernando Bertonati

En este trabajo nos centraremos en una experiencia particular, en relación con una práctica que desde hace algún tiempo realizan los adolescentes de los colegios secundarios. La misma, en función de la intervención realizada desde las autoridades escolares, pudo constituirse en una experiencia educativa compleja e interesante: la “*presentación de buzos*” de alumnos de 5° de un colegio de educación privada de una ciudad del interior de Argentina.

Los alumnos del último año del nivel secundario están sumergidos en rituales o “ritos institucionalizados”, como Karlen, Cicutto y Rodríguez explican detalladamente en un apartado de este libro: “Los adolescentes ante paradojas actuales”. Los ritos institucionalizados marcan simbólicamente un pasaje, algo que termina, algo que comienza. Dos generaciones se reúnen, donde una cede lugar a la otra en función de transmisión. La experiencia que se atraviesa, posibilita un efecto de saber, que el rito sostiene. El acto de promoción, viaje de egresados, la cena de egresados y, en algunos casos, hasta un nombre de la promoción o lema, que

los diferencie, constituyen rituales institucionalizados “del pasaje a la adultez (...), hitos significativos para el sujeto en constitución”, como lo afirman los mismos autores (Karlen, Cicutto y Rodríguez, 2016).

Sin embargo, existen experiencias que no pueden ser entendidas dentro de estos ritos, al menos dentro de los ritos institucionalizados, pues no constituye un espacio ofrecido por las generaciones anteriores para que las nuevas generaciones se diferencien. “El intento de establecer nuevos ritos a menudo se transforma en actos violentos, donde los adultos no intervienen, sólo dejan hacer” (Karlen, Cicutto y Rodríguez, 2016). El fenómeno de la “presentación de buzos” no es ajeno al mundo de violencia, y también del consumo, en el que vivimos hoy. Se lo puede observar en alumnos de los últimos años del nivel de educación secundaria. Al menos, podemos localizarlo como una costumbre que se viene instalando en varias provincias de la República Argentina. Incluso, medios informativos de todo tipo tienen como titular la violencia en adolescentes, asociada a este tipo de manifestaciones. En este trabajo nos centramos únicamente en la “presentación de los buzos”.

Nuestro primer acercamiento al fenómeno descrito es desde el lugar del adulto. Hablar de adolescentes es también hablar de adultos y, con estos, de la función de autoridad. Ésta es una función ejercida por los adultos, en referencia a los niños y adolescentes. Y ese lugar es posibilitador del sujeto cuando el adulto lo ocupa y ejerce. Un lugar en donde las palabras les dan a los adolescentes la posibilidad de ser escuchados y acompañados, ante la complejidad de la etapa que atraviesan. Adulto que, “en tanto Otro representa una generación diferente que la de los jóvenes. Y lo esperable es que su visión de las cosas se asiente en esa diferencia fundamental, que a su vez enmarca el diálogo entre ambas generaciones” (Karlen, Cicutto y Rodríguez, 2016).

Experiencia en un colegio secundario

Existía en el colegio una gran preocupación por el evento de la presentación de buzos. En el año anterior se habían producido situaciones de violencia: los alumnos prácticamente habían destruido un curso, rompiendo bancos y paredes. También había habido enfrentamientos con alumnos de otros colegios de zona, en los que abundaron manifestaciones como insultos, roturas de vidrios, fuegos artificiales. Tan significativa había sido esta experiencia, que al realizar entrevistas para acceder al cargo directivo de la institución, una de las preguntas más relevantes era en relación a lo que haría, hipotéticamente, el directivo al momento de la presentación de los buzos. Si bien el fenómeno no se comprende desde una simple descripción, éstos eran los antecedentes.

Además se presentaban críticas de parte de padres, docentes, otras autoridades, e incluso vecinos. Quejas en relación a la posición que habían asumido algunos adultos en estos acontecimientos: padres y docentes que habían acompañado y promovido dichas prácticas, y que las entendían como manifestaciones “propias de la edad”. Las críticas se dirigían a la función de autoridad.

Lo ocurrido en años anteriores mostraba acuerdos implícitos en el que los adultos avalaban este tipo de práctica: docentes que acompañaban a los alumnos en las manifestaciones asociadas a la violencia, y padres que facilitaban pirotecnia e incentivaban a expresiones violentas, entre otras acciones que desautorizaban a los adultos en su función. Y en estos casos, cuando el lazo con los adolescentes se realiza desde las grietas, desde la pérdida de la función que cumple el adulto, siempre hay algo que se rompe.

Descripción de la experiencia: “hacer lazo”

La experiencia, al menos como se abordó ese año en la institución, fue asumida desde un posicionamiento diferente. Las preguntas que ésta genera promovieron la simultánea lectura y análisis de esta temática desde el psicoanálisis y otros aportes teóricos. Esta intervención favoreció el abordaje del tema, al promover una serie de cambios.

Lo primero que se generó fue un espacio para que circulara la palabra. Con la escucha y el diálogo, se posibilitaron lazos entre los alumnos y las autoridades. Se comenzó a “nombrar” el tema, estableciendo un vínculo con los alumnos: se les propuso dialogar sobre la presentación y se les facilitaron tiempos y lugares para que trabajaran entre ellos el diseño de los buzos.

Se observó que a veces los adultos no estaban preparados para este tipo de trabajo ni para escuchar al adolescente como sujeto, sin perder su lugar de autoridad. Delegaban esta tarea a un área del colegio, donde los encargados trabajaron en una jornada el diseño del buzo, entre otras cosas. Pero los adultos intentaron imponer un criterio, y este primer paso, como posibilitador del lazo social, fracasó. Al no escuchar a los adolescentes, el autoritarismo irrumpió afectando el lazo social, cuando, según lo que explica Figueiredo Carneiro (2009), “el legislador intenta controlar los dispositivos sociales mediante la fuerza, sin preservar un espacio de reconocimiento por el sujeto” (p. 97). Es el paso del lugar de autoridad al de tirano. Esto generó más distancia entre los alumnos y los adultos del colegio, figuras de autoridad. Karlen (2013), señala claramente al respecto:

Los lazos del sujeto con la autoridad tienen que posibilitarse y no desaparecer. Estos lazos van abrir camino a la duda, al cuestionar y al cuestionarse. También surge así la transgresión y con ella, la culpa por el acto. El sujeto tiene que tener lazos con las autoridades que le abran un espacio para el reconocimiento de la culpa, para responsabilizarse de sus

transgresiones. Los dispositivos del poder tienden a excluir al sujeto, dejándolo como objeto. No surge su presencia, su responsabilidad y la dimensión subjetiva de la culpa. (p.44).

Posibilitar este lugar para los estudiantes y hacer lazo social, pasó a ser el principal objetivo, dándoles lugar como sujetos, sin perder la posición de adultos que cumplen su función de autoridad. Se comenzó por tratar directamente el tema con los alumnos, generar delegados del curso para acercar lo consensuado a las autoridades, escuchando sus propuestas. Para esto, se tomaron decisiones institucionales que formalizaron los canales de comunicación: los alumnos, más allá de dialogar sobre lo acordado, tenían que presentar notas con sus propuestas. Esto permitió disminuir la confusión y las manipulaciones que algunos adolescentes hacían hacia el interior del grupo. Se hizo necesario que llegaran a acuerdos entre sí, para tener qué proponer a las autoridades.

Mientras se trabajaba desde este lugar, también se avanzó acordando con las otras instituciones educativas de la zona. Algunas no se interesaron por la propuesta de trabajar en equipo. Con otras, se logró establecer criterios de prevención, de tal modo que los alumnos estuvieran contenidos. Se realizaron reuniones con alumnos de los distintos colegios, para reflexionar sobre los riesgos de “presentación del buzo” asociado a la violencia y el consumo, especialmente del alcohol. También se hicieron lazos de trabajo en red con otras instituciones: la policía, preventores, Dirección General de Escuelas, entre otras.

En esta línea de pensamiento, resulta relevante la posición de Karlen (2013), quien sostiene:

Es necesario que las autoridades demuestren con sus movimientos el lugar de la autoridad y así podrán intervenir de manera eficaz, para protegerla, enseñarle, y posibilitar en este lazo la transmisión de valores de respeto, pudor, con los cuales esta adolescente pueda identificarse. Hay que dar cuenta de un discurso que la ayude a ubicarse en su lugar de sujeto. (p. 45).

En la experiencia relatada, se comenzó por realizar entrevistas con los alumnos que presentarían el buzo, en las que se les preguntaba con qué de la presentación estaban de acuerdo. Todos manifestaron no estar de acuerdo con la violencia. Además, individualmente, pudieron expresar sus situaciones personales, por ejemplo diciendo algunos que no tenían voz en el grupo de pares (pues un pequeño grupo de alumnos se imponían mediante gritos y agresiones). Al tomar conocimiento de lo que sucedía, se comenzó también a desmitificar el lugar que le habían dado a estos compañeros. Esto generó un espacio para poner en palabras su opinión y poder respetarse, hablando y sosteniendo su pensamiento frente a sus pares y adultos.

Se constató que existían otras voces que agitaban el ambiente y generaban un discurso que conducía, como lo afirma Legendre (1996) permanentemente a la “ruptura del sujeto”. Eran las voces de los exalumnos que habían participado en otras presentaciones de buzos en años anteriores, en donde la violencia había sido la característica principal. Se había creado un grupo cerrado en Facebook para imponer esos criterios y desorganizar la presentación. Como afirma Karlen (2013, p. 45): “La dimensión de la tecnología potencia los efectos y es imposible saber lo que puede pasar.” No podíamos saber qué se decía en ese grupo, no teníamos acceso, pero sabíamos que existía. Lo importante no era saber lo que se decía en el grupo. Importaba estar informados de la separación del grupo y la imposibilidad de acceso al mismo. Esto daba cuenta del sometimiento a algún mandato en este orden, que se debía cumplir. De lo que ahí se decía no se podía dialogar con otros, o recibir diferentes puntos de vista. Era un discurso incuestionable. Ganem (2013) nos dice al respecto:

La tecnología, en tanto herramienta de la cultura, entra en esta lógica. Actualmente, tiene una importante incidencia en el lazo social. Han aparecido nuevas formas de vinculación entre los sujetos, entre ellas la virtual por medio de internet y la comunicación “personal e instantánea” a través de telefonía móvil o celular. La tecnología establece diferentes maneras de hacer lazo social. Sin embargo, estas nuevas formas de

comunicación, cuando son utilizadas en exceso, sin medida, conllevan la ilusión de que es posible estar con todos en todo momento. (pp. 88-89).

Incluso, en nuestro caso, deberíamos agregar que esto incluiría la ilusión de estar “todos de acuerdo”. Es decir, el grupo de alumnos que quería imponer a sus compañeros una forma de presentación del buzo asociada a la violencia, lo hacía mediante la descalificación y la agresión verbal a sus compañeros en el aula; y mediante un discurso desubjetivante en Facebook y twitter. Se sostenía la ilusión de que era imposible desvincular la violencia del evento. Todo parecía conducir a ese lugar donde los sujetos no serían respetados en sus diferencias, se los podría someter como objetos para llegar a la violencia. Karlen (2013), retomando un concepto desarrollado por Figueiredo Carneiro, explica que “transgresión asistida” son aquellos actos en los que el sujeto encuentra una autoridad que lo ampara. En estas ocasiones el adulto se ubica como autoridad constituida, como referencia que si bien autoriza, también prohíbe mediante el estatuto de saber. Señala además que cuando esto no sucede el sujeto corre el peligro de ser incorporado por ideologías que aparecen en nombre de una autoridad caprichosa. Así, el sujeto puede dejarse capturar por la desesperación de la ausencia de límites (Karlen, 2013).

La “ausencia de límites” pondría de manifiesto la ausencia de un enlace entre la dimensión subjetiva del lazo social y la autoridad, por lo tanto, no existen posibilidades de hacer cumplir la ley. Dejando al sujeto a la deriva de una referencia que permita el reconocimiento de la culpa y a la autoridad destituida de su función, imponiendo desde la fuerza la tiranía. Para evitar ese destino y como lo afirma Figueiredo Carneiro, (2009, p. 96), se decidió mantener “el dispositivo del lazo social que es donde se sostiene el sujeto en relación al cumplimiento de la ley”. Se comenzó a poner límites a ese discurso desubjetivante y se mostró que se sabía de un grupo en Facebook en donde no se respetaban las diferencias. Se trató de volver a establecer el lazo que el sometimiento y la imposición habían debilitado.

Ayudar a ubicarlos en su lugar como adolescentes y transmitirles los objetivos que se escucharon en las conversaciones y charlas con ellos.

Estar cerca significa tiempo del adulto. Entonces algunos alumnos lograron separarse de un discurso que todo lo podía, en donde los adultos habían intervenido. Esto permitió mostrarles que no es necesario someterse si se tiene otra opinión. La tarea consistió en acompañarlos para que aprendieran, entre otras cosas, a respetarse. Era un modo de romper la omnipotencia del discurso y hacer referencia al adulto como autoridad y, en tanto autoridad, proporcionar criterios que dan lugar al sujeto.

Por último, se decidió involucrar a los padres. En algunos se advertía una postura de complicidad con sus hijos, sosteniendo un supuesto lugar de “compinches”, sin saber nada del desamparo, la soledad y la vulnerabilidad. Así, quedaban sujetos a sus propios límites, reducidos al lugar de pares. Al mostrar cómo ayudar a los adolescentes, se les hizo pensar a los padres, que ellos eran los primeros responsables de poner límites a sus hijos. Se les informó de los riesgos, que algunos no querían ver ni aceptar (al punto de acusar a las autoridades de exagerados y delirantes). Por otro lado, se les recordó, que si las autoridades civiles se acercaban a la escuela a preguntar sobre el evento de los buzos –en caso de que hubiera desbordes- se les informaría que los padres estaban al tanto, y se les facilitaría la información que solicitaran. Los límites también existen para los adultos. Por otro lado, se los invitó a que estuvieran presentes y fueran partícipes – con el acuerdo de las autoridades- de todo lo que se realizara dentro del colegio en relación con la presentación de los buzos.

Posibilitar la diferencia

El resultado fue óptimo. Algunos padres ofrecieron su casa para la “previa”, en la que no estuvo permitido el consumo de alcohol. Si bien

algunos adolescentes se alcoholizaron fuera de la casa, se llamó a sus padres para que los fueran a buscar. Desde el colegio se les había avisado que todo estudiante que asistiera en estado de ebriedad, sería atendido inmediatamente por un servicio médico, pero también se labraría un acta con los detalles de la situación y se les pediría a los padres que lo retiraran de la escuela. Algunos padres se ofrecieron a participar, contener y acompañar a los alumnos en las actividades.

Si tuviera que nombrarse a este lazo social específico con los estudiantes mediante una frase, podría ser: “marcar la diferencia”. La dijeron los alumnos, y la sostuvieron las autoridades. Porque las diferencias son las que permiten que subsista el sujeto como sujeto, y no reducido al lugar de objeto. También es cierto que debería pensarse la escuela de hoy como un lugar diferente para los alumnos. La escuela es hoy, el lugar donde se necesita formarse y crecer con límites. La escuela es un lugar de acompañamiento del adolescente desde el diálogo y la escucha.

Cabe destacar que esta experiencia se realizó mientras desde la Dirección General de Escuelas de la Provincia se elaboraban protocolos de convivencia escolar para accionar en estas situaciones. Sin dudas, son de utilidad cuando se usan para conocer y conocernos en un espacio de convivencia y de compartir. No se debe pretender que sea una forma *casi mágica* de evitar los conflictos.

Después de dos años de esta intervención, la práctica de presentación de buzos continúa en algunos de los colegios involucrados, pero ha dejado de estar asociada a la violencia. Y hoy se vincula con la participación y el acompañamiento de los adultos, desde su lugar de autoridad.

El final de la experiencia no se reduce a que los alumnos presentaron sus buzos, sin violencia, en el contexto escolar y haciendo lazo con los adultos, autoridades del colegio y padres. La experiencia concluye

con que ellos comienzan a ser reconocidos por sus pares, tanto del colegio como de otras instituciones, por su opción de no asociar esta práctica a la violencia. A tal punto, que fueron invitados por el Ministerio de Seguridad de la provincia a una ponencia sobre sus propios logros, en donde ellos fueron los protagonistas.

Como adultos y educadores algo ha quedado claro, y puede sintetizarse en tres puntos:

- 1) Para “hacer lazo” no hay recetas, pero sí teorías que nos enseñan a desarrollar nuestras capacidades y sostener nuestra función.
- 2) Las funciones no se protocolizan.
- 3) Finalmente, los adolescentes que no encuentran un lugar de amparo, desde los límites y la autoridad, en sus padres y educadores, muchas veces lo buscan, siendo adultos, en un consultorio.

Bibliografía

- Figueiredo Carneiro, H. (2009). Culpa y acto de constitución y destitución del sujeto. En Gerez Ambertín, M. y otros (2009). *Culpa, responsabilidad y castigo*. Volumen III. Buenos Aires: Letra Viva.
- Karlen Zbrun, H. y otros (2013). *Violencia y consumo en adolescentes. Ell sujeto en perspectiva*. Argentina: Letra Viva.
- Karlen, H., Cicutto, A. y Rodríguez, A. L. (2016). Los adolescentes ante paradojas actuales. En VIII° Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIII Jornadas de Investigación. Décimo primer encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 2016.
- Legendre, P. (1996). *El inestimable objeto de la transmisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

III. Adolescencia y adultez

Los adolescentes ante paradojas actuales²⁴

**Hilda Karlen
Aldo Cicutto
Ana Laura Rodríguez Yurcic**

Nos preguntamos acerca de dificultades y problemáticas que se presentan a los adolescentes, frente a ciertas paradojas actuales. Al estar definida por un Otro, la adolescencia está inscripta por el orden simbólico y queda enmarcada como efecto de cada época. Si bien hay actos de los adolescentes que favorecen procesos de socialización, en otros casos la idealización de la juventud opera al servicio de la satisfacción pulsional.

²⁴ Este trabajo fue presentado en el VIIIº Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIII Jornadas de Investigación. Décimo primer encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 2016.

El sujeto adolescente y la época

Desde los desarrollos de Freud (1930/2005), sabemos que la cultura busca proteger al ser humano de las fuentes de sufrimiento: las fuerzas de la naturaleza, el deterioro del cuerpo y las relaciones entre semejantes. Para cumplir su fin establece parámetros que determinan los modos de participar de la vida en sociedad y utiliza medios coactivos para imponer renunciaciones a la libre satisfacción pulsional y a la expresión de la agresión; instalándose de este modo como una nueva fuente de malestar. La cultura cumple una función estructurante, ya que determina los modos posibles de satisfacción.

Lacan (1958-59/ 2014) sostiene que toda demanda pasa por los desfiladeros del significante, y como tal va a estar articulada en los términos que el Otro de la cultura establece, en tanto representante del orden simbólico.

La posibilidad del sujeto para desenvolverse en la cultura está en relación con el Ideal del yo, que como efecto del sepultamiento del complejo de Edipo favorece que, junto a los ideales familiares, cobren validez otros, propuestos por distintos espacios en los que los adolescentes participan. Crecer implica una modificación de los lazos entre el adolescente y sus padres, dando lugar a su derecho a elegir su modo de incluirse en la cultura. En relación a esto, Bonetti y Artagaveytia (2006), sostienen que:

Más allá de las formas tradicionales de participación, los adolescentes inventan, generan e improvisan otras que se atribuyen como propias. Sería contraproducente desplegar un menú de ellas porque es en el ejercicio cotidiano y cambiante que van surgiendo y desapareciendo, traducidas a menudo a través de la música, el baile, los graffiti, la poesía, el teatro, la escritura, el video, la radio, la moda, los tatuajes, la informática y otros muchos lenguajes característicos de las culturas adolescentes. Es frecuente que los adolescentes

adopten un nuevo lenguaje y lo conviertan en un universo diferente del anclaje adulto (p. 7)

Es posible afirmar entonces que al ser definida por un Otro, la adolescencia está inscripta por el orden simbólico y queda enmarcada como efecto de cada época. Por ello, hay palabras que definen hoy a los adolescentes: cambios, sexualidad, educación, identificaciones, búsqueda de independencia, decisiones, proyectos, vulnerabilidad.

Estas expresiones involucran posibilidades o dificultades en las que cada joven está inmerso. A menudo son términos con los que se naturalizan procesos que se presentan en esta etapa de la vida. En ocasiones intentan definir complicadas problemáticas que se le presentan al sujeto en constitución. Y otras veces dan cuenta de psicopatologías (que no son el objetivo de este trabajo).

También se habla de libertad, término que queda asociado a diversas manifestaciones de las culturas adolescentes. Estas, en muchas oportunidades constituyen un espacio para los procesos de socialización y adquisición de experiencias, que a su vez dan lugar al deseo. Puede suceder también que, como nuevas y desconocidas, se las busque con la ilusión de completud. Los adolescentes establecen modificaciones en sus vínculos con los adultos. Pero aun así, la idealización es propia de la constitución del sujeto. No es tarea sencilla tolerar el no saber, el dudar. Menos aún en esta época, en la que internet posee respuestas inmediatas para casi todo. La posibilidad de esperar está devaluada. El mensaje presente a modo de mandato es: -“¡Hacelo! -¡Probá ahora que podés! -¡Es...re copado!”. Y desde esos mensajes se pasa directamente a la acción.

En palabras de Bonetti y Artagaveytia (2006), los adolescentes “no pasan inadvertidos para el mercado, que a menudo recoge sus expresiones, modela sus intereses, los masifica y los transforma en negocios redituables” (p. 23). Las manifestaciones “juveniles” son tomadas para

vender más, pero, generalmente los jóvenes no toman parte ni son consultados en la elaboración de políticas públicas.

¿A quién acudir?

Un adolescente que es traído a consulta por sus padres, relata que por teléfono otro adolescente le aconsejó lo siguiente: -*“cuando te sientas tan mal, cortate las venas, es un sueño”*.

Es esperable que frente a la angustia, se acuda a alguien que indique qué hacer, que brinde ayuda. En la adolescencia el grupo de pares constituye un espacio donde muchas veces se busca acompañamiento. Pero lo llamativo de este ejemplo es que pone en evidencia que, cuando se está desesperado, se recurre a un par, por el celular, y que la respuesta no se sostiene en el orden de la palabra, sino que empuja al corte en el cuerpo. Se advierte entonces que una hemorragia de angustia no convoca a las sustituciones por la palabra, sino que incita una hemorragia de sangre.

¿Qué sucede con la palabra?

El relato de esta viñeta clínica nos muestra las dificultades del camino de los adolescentes actuales. Camino que comienza claramente en una paradoja.

Sabemos que el sujeto desde su origen necesita de un Otro, ese Otro está inmerso en una cultura y hace presencia desde la palabra. Por lo tanto, la palabra remite al Otro que sostiene toda relación. El adulto en tanto Otro representa a una generación diferente que la de los jóvenes. Y lo

esperable es que su visión de las cosas se asiente en esa diferencia fundamental, que a su vez enmarca el diálogo entre ambas generaciones.

Desde UNICEF, Oliver (2004) explica que:

Respetar las opiniones del niño o del adolescente significa escucharlas. Así de sencillo. No necesariamente implica obedecerlas o aprobarlas, sino que sean tenidas en cuenta con respeto y se les otorgue la importancia que merecen. Es tarea de los adultos añadir al punto de vista del niño o del adolescente otros elementos que ayuden a vislumbrar una decisión informada y capacitarlo para comprender por qué se toma ésa y no la que él hubiera preferido. [...] (pp. 37-38).

Sin embargo, en la actualidad ese Otro representante de la cultura, mira al adolescente queriendo estar en su lugar. Se ubica a la adolescencia en un lugar de supremacía, no como un proceso del desarrollo sino como un punto idealizado como la cima, tanto desde la mirada del niño como desde la del adulto. Asistimos a un sometimiento del adulto a la idealización de lo joven. Los adolescentes aparecen como “los que saben”. Cuando hay sometimiento, no hay escucha; hay obediencia. Escuchar implica diferenciar, interponer criterio, dialogar.

“Adolescente” ha pasado a ser equivalente a aquel “que puede todo, quien deslumbra con su cuerpo, con sus libertades, con sus atrevimientos y con sus proyectos a largo y a corto plazo”. También fascina por sus riesgos, que no son significados como tales, sino como “poder más y más”, sin considerar las consecuencias futuras de esos peligros aceptados.

Freud (1986 /1914) en Introducción al narcisismo, explica esta problemática del sujeto:

Y sobre este yo ideal recae ahora el amor de sí mismo de que en la infancia gozó el yo real. El narcisismo aparece desplazado a este nuevo yo ideal que, como el infantil, se encuentra en posesión de todas las perfecciones valiosas. Aquí,

como siempre ocurre en el ámbito de la libido, el hombre se ha mostrado incapaz de renunciar a la satisfacción de que gozó una vez. No quiere privarse de la perfección narcisista de su infancia, y si no pudo mantenerla por estorbárselo las admoniciones que recibió en la época de su desarrollo y por el despertar de su juicio propio, procura recobrarla en la nueva forma del ideal del yo. Lo que él proyecta frente así como su ideal es el sustituto del narcisismo perdido de su infancia, en la que él fue su propio ideal. (p. 91)

Esta instancia constitutiva del sujeto, queda al servicio de la satisfacción pulsional y ya no hace posible proyectar algo a invertir desde el deseo.

De modo que muchos adultos pretenden resolver las dificultades con los adolescentes, ubicándose como adolescentes. Desde esa simetría imaginaria anulan la disimetría con que la palabra problematiza.

Si el adulto responde desde un lugar ilusoriamente idéntico, el adolescente se queda solo. Es necesario el encuentro con la diferencia, para dar lugar al diálogo que posibilita el desarrollo del juicio propio, el sentido común y la función de anticipación, tan necesarios para prevenir dificultades y aprender a cuidarse.

Cuando la palabra involucra

Frente a las dificultades con y de los adolescentes, se requiere el paso por la palabra, al que se llega problematizando. Es decir, pensar las dificultades como problemas, tomarlas como datos incómodos en demanda de interpretaciones. Esos “datos” deben ser desnaturalizados, deben ser sacados de las explicaciones que se conforman con señalar que “son adolescentes”. Los fenómenos llaman a ser interrogados. La sola pregunta

acerca de si el hecho “necesariamente” debe ser así, o si podría modificarse, hace que aquello supuestamente inamovible pierda consistencia. Se produce un cambio de posición en la manera de considerarlo.

Entonces *problematizar* es dejar de ver un fenómeno como aquello que no puede ser de otro modo, y poner en juego la imaginación para inventar otra posibilidad. Es poner en cuestión las lecturas “ya listas”, y reconocer que hay un problema que nos involucra y que debe ser considerado desde distintos ángulos, más allá de lo que se advierte a simple vista. Quien problematiza se vuelve parte del problema, pues deja de verlo como ajeno. Desde allí, se responsabiliza e interviene. Ocupa un lugar en el que no se “igualan”, sino que mantiene su diferencia con el otro aun haciéndose parte.

El consumo de videojuegos -por tomar un ejemplo que nos atraviesa cotidianamente- refleja este planteo con claridad. Quienes “juegan” tienen conciencia de que están dentro de una ilusión, y lo hacen una y otra vez. La tecnología busca desarrollar una realidad virtual totalizante. Es posible seguir jugando más, y llegar a dejarse desvanecer por deshidratación, por falta de descanso o de alimentación. Esto es lo que destacamos como necesidad de ocuparse y preocuparse.

¿Qué sucede con el sujeto adolescente cuando se deja caer por no atender a cuidados vitales? ¿Qué ocurre cuando sólo importa la experiencia extrema y sumergirse en el exceso?

Es primordial considerar que el cuerpo está hecho de palabras, más allá de todo lo que se conoce acerca de su conformación biológica. Son esas palabras las que necesitan los adolescentes: palabras que acompañen en los complicados procesos que atraviesan. Palabras que los ubiquen, que les den su propio lugar.

El grupo de pares

Cuando estas palabras no se encuentran en adultos significativos, cuando los jóvenes quedan sin referentes, buscan que los acojan sus pares. Sin poder expresarse en palabras, se aturden, se esconden, mimetizándose con sus grupos de pares. Antes de sentir la soledad, prefieren perderse en un mundo maníaco que provoca el Otro que impele al exceso.

Cuando tienen que vérselas con el difícil conflicto entre socialización e individuación puede resultarles muy complicado mostrar sus diferencias. El proceso de socialización les ayuda a separarse de los vínculos primarios, pero pueden someterse a otros vínculos mal constituidos buscando calmar la angustia. Se observa con frecuencia que sus vínculos primarios no los encauzan a hacerse cargo de sí mismos, y así poder mostrar sus diferencias y sus singularidades.

Adolescentes sin referentes

Muchos adolescentes manifiestan que es fácil engañar a los adultos (padres, abuelos, tíos, educadores). Por ejemplo, expresan: - “con tal de que siga estudiando me dejan cambiarme de colegio, hacerme la *sincola* o faltar a la escuela”. Escuchamos a veces, que a la familia le viene bien que no molesten, que no muestren su mal humor y permanezcan todo el día aislados o pasen mucho tiempo fuera de la casa. Es frecuente que los adultos expresen: -“Es suficiente con que avise dónde está”

Parecería que no se registra la necesidad de compartir con ellos sus experiencias, sus logros y sus pesares. Hay frases hechas que están al servicio de borrar cualquier atisbo de preocupación: “Los adolescentes no tienen problemas”; “Ya es grande y puede arreglarse solo/a”, “Le damos

todo lo que podemos y más”. Por detrás está la creencia de que dejándolos hacer sin intervención alguna, se promueve su desarrollo personal.

En una encuesta que se administró a 571 adolescentes (Karlen Zbrun, 2013), al investigar el “factor alcohol” fue significativo el tipo de respuestas de los adolescentes. Puede advertirse que las “previas” se realizan en las casas de familia, pero las familias generalmente no participan. Suelen hacer “como que no ven” las drogas que circulan en las mochilas o en las carteras. Los chicos afirman: -“pedimos alcohol al *delivery* y lo único que preguntan es... ¿con cuánto vas a pagar?”

En este período del desarrollo de la subjetividad en que es esperable que el adolescente atraviese difíciles problemáticas, la intervención adulta suele reducirse a “te doy o no te doy permiso” y a partir de cierta edad, se acepta que casi ninguno lo pida. Cuando en la encuesta se les pregunta: -“Cuando estás en tu casa ¿con quién estás?”, generalmente la respuesta es.: -Solo/a o... -Con la computadora.

Al parecer estamos en una sociedad donde las conflictivas de nuestros adolescentes pueden ser desmentidas. Hacemos como si no tuvieran duelos ni conflictos. Quienes nos desempeñamos en la clínica, sabemos de la importancia del trabajo de duelo y los estragos que producen en los sujetos los duelos impedidos. Pensemos en los conflictos con la sexualidad, con las decisiones, con los proyectos, con los grupos de pares. En todos, podemos suponer que el sujeto adolescente necesita referentes para su construcción subjetiva.

Philippe Ariés en su libro *Morir en Occidente* (2000), sostiene que hay una negación de la muerte, a la cual llama *la muerte prohibida*, en tanto la muerte es aquello que se trata de ocultar y hacer desaparecer. Parafraseando al antropólogo, nos atrevemos a decir que vivimos una negación de la conflictiva adolescente, que al estar tan enaltecido e

idealizado su lugar, se ocultan y se hacen desaparecer sus conflictos, tras el rótulo de “adolescente”.

Los ritos y las tradiciones

Los ritos institucionalizados, que son expresiones ritualizadas de la transición a la adolescencia, como por ejemplo el ingreso a la escuela secundaria o del pasaje a la adultez en el egreso de la universidad, son hitos significativos para el sujeto en constitución. El tránsito por el rito provoca un efecto de saber, que sólo se logra pasando por esa experiencia. Cobra fuerza para el sujeto además, la narración, el relato de las aventuras y desventuras del mismo. Podemos agregar también la importancia de las imágenes, por ejemplo las *selfies* enviadas para participar a los amigos y familiares. Esto da cuenta de que el adolescente se va construyendo en su entorno social. Los movimientos que realiza son para incluirse entre sus semejantes. Lacan en su artículo “El despertar de la primavera” (1974/1988) dice: “Queda el hecho de que un hombre se hace El hombre al situarse a partir del Uno-entre-otros, al incluirse entre sus semejantes” (p. 111).

El intento de establecer nuevos ritos a menudo se transforma en actos violentos, donde los adultos no intervienen, sólo dejan hacer. Como ejemplo de esto, puede mencionarse un evento que cada vez toma mayor importancia en quinto año de las escuelas secundarias: la “presentación de los buzos”. Suelen ser eventos en los que se produce un gran sometimiento al grupo que organiza, y donde llega a haber agresiones a otros grupos de escuelas “rivales”. Los jóvenes pueden pasar la noche anterior en grupos, a la espera de la presentación, y llegan a las escuelas habiendo consumido alcohol y sin dormir.

Sostenemos que cuando aparecen estos actos, tienen que ser entendidos como una mostración. Dan cuenta de que en lo cotidiano muchas

prácticas que constituyen rituales se van dejando caer, pierden su fuerza de tradición, de trasmisión de un saber que habilita.

Concluyendo, nos preguntamos:

¿Por qué los adolescentes buscan construir sus propios rituales con el grupo de pares? ¿Será esta mostración con violencia, una forma de expresarse, un modo de que atendamos sus conflictos y sus dificultades?

Cuando nos referimos a actos que son una mostración, estamos hablando de *actings*, y cuando pasan a extremos en los que se pone en riesgo la vida, los consideramos pasajes al acto. Tanto el *acting* como el pasaje al acto, son recursos extremos frente a la angustia que invade al sujeto.

Hemos realizado este recorrido para dar cuenta de caminos posibles, alternativos a estos recursos extremos. Estos caminos tienen relación con que los adolescentes puedan acudir a adultos que escuchen, acompañen y sostengan en el orden de la palabra. Adultos dispuestos a salir de la fascinación promovida por la idealización de lo joven, para problematizar las dificultades, e intervenir haciéndose parte. Adultos que ayuden a sus jóvenes a incluirse entre sus semejantes, sosteniendo las diferencias generacionales.

Bibliografía

- Ariés, P. (2000). *Morir en occidente*. Colección Filosofía e Historia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Bonetti, J.P. y Artagaveytia, L. (2006). Cultura y participación adolescente. En *Palabras y juegos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay 2006. Derechos reservados. Disponible en [http://www.unicef.org/lac/uy_media_Herramientas_GUIA_5\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/uy_media_Herramientas_GUIA_5(1).pdf)

- Freud, S. (2005). El malestar en la cultura. En J. Strachey (Ed.) y J.L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Sigmund Freud: Obras Completas* (Vol. XXI, pp. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1930)
- Freud, S. (1986). Introducción del narcisismo. En J. Strachey (Ed.) y J.L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Sigmund Freud: Obras Completas* (Vol. XIV pp. 65-98). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914)
- Lacan, J. (1988). El despertar de la primavera. En *Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires: Manantial.
- Lacan, J. (2014). *El Seminario de Jacques Lacan: Libro 6: El deseo y su interpretación*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original del año 1958-59)
- Karlen Zbrun, H y otros (2013). *Violencia y consumo en adolescentes. El sujeto en perspectiva*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Oliver Q. (2004) *La Convención en tus manos*. Disponible en [http://www.unicef.org/lac/laconvencionentusmanos\(4\).pdf](http://www.unicef.org/lac/laconvencionentusmanos(4).pdf)

Compromiso del adulto y transmisión

María José Herrero
Ana Laura Rodríguez Yurcic

Resulta llamativo y sugerente, cuánto se ha problematizado y producido respecto a los temas que nos ocupan –autoridad, legitimidad, transmisión de una generación a otra, etc.- desde el espacio pedagógico. Docentes, psicopedagogos, psicólogos educacionales, epistemólogos de la educación y demás profesionales implicados en la tarea de enseñar desde un lugar institucional, ocupados en descifrar aquello relativo a la *crisis de la educación*.

La tarea central de la escuela, de la educación en general, aquello que le otorga su sentido y razón de ser, es la transmisión. La escuela, secundando a la familia, posibilitará la transmisión de una generación a otra, en lo atinente al orden de la cultura, su capital simbólico, las normas y valores vigentes.

Esa tarea de transmisión se ve dificultada, la capacidad de la institución educativa para llevar adelante su tarea específica está seriamente comprometida, y de allí su problematización.

Distintos autores actuales señalan la necesidad de ocupar un lugar de autoridad para efectivizar la tarea de transmisión. Lo cual también alcanza a la transmisión de padres a hijos: la autoridad parental también queda puesta en cuestión, tal como lo evidencian los observables que se analizan luego.

Sea en situaciones colectivas escolares -como veremos en el análisis de la '*sincola masiva*'-, como en ejemplos individuales -el caso de T. cuya situación se judicializa a sus 13 años-, el ejercicio de la autoridad adulta resulta, en algunos casos o situaciones, ineficaz.

Desde el psicoanálisis se postula que en la constitución subjetiva -entendida como la estructuración del sujeto y los mecanismos fundamentales que determinan el funcionamiento psíquico (Bleichmar, 2004)- se comenzarán a jugar ciertas condiciones de posibilidad para que alguien ocupe el lugar de autoridad.

Elemento medular de la estructuración subjetiva, dirá Lacan en "Subversión del sujeto y dialéctica del deseo" (Lacan, 2011) resulta la autoridad del *dicho*, potencia significante de la que el padre es el primer representante. Representante original que instala un lugar, el lugar de la autoridad para el sujeto en constitución.

Sin embargo, no es suficiente que se dé esa condición, es necesario que alguien ocupe el lugar de autoridad, que sucesivamente se encarne esa función, para que el ejercicio de la autoridad se produzca.

Escenarios que nos interpelan

En el caso de la ‘*sincola masiva*’, los adultos asisten atónitos e impotentes, sin intervenir, a la gestación de una *sincola* de toda una escuela, organizada a través de las redes sociales.

Para estos alumnos, las normas vigentes y quienes tienen la función de hacerlas cumplir, no implican un límite, un coto a la ebullición de sus adolescencias, a sus impulsividades, a sus necesidades de responder a lo que el grupo de pares impone.

Podemos preguntarnos ¿Cómo fue generándose ese quiebre en la transmisión de las normas que hace a los adolescentes desconocerlas? O más precisamente: ¿Qué los hace considerarse con el poder de que, conociéndolas, mostrar que pueden desconocerlas? ¿En qué radica la inoperancia de esas normas vigentes- familiares, escolares, legales?

T. es una niña de 13 años cuya madre denuncia en un Juzgado de Familia que se ha ido de la casa.

- “Mi mamá nos había dejado salir, y yo le decía (al novio) que me quería quedar y él decía: hacele caso a tu mamá” (...) “Con mi mamá nos llevamos re bien, es re buena” “Nos gustan las mismas cosas” (Relato de T.)

- “Yo soy muy débil para poner límites. Tengo una buena relación. La psicopedagoga me dijo que tenía que dejar de ser amiga para ser la madre. Me convencen rápido. Me cuesta decir que no.” (Relato de la madre de T.).

Puede pensarse la denuncia de la madre, como un pedido ayuda para ocupar su lugar. Sabe que es grave que siendo tan joven, su hija no vuelva a la casa, pero le cuesta encontrar maneras de protegerla, cuidarla, acompañarla en su relación con este varón varios años mayor.

La adolescente no alega en ningún momento que se fue de su casa porque la maltrataron, dice que se quería quedar, y se va. Lo que la mamá dijo, probablemente desde el lugar de amiga, no tiene el menor poder disuasivo ni coercitivo. El novio trata de sostener algo de la autoridad parental insistiéndole que vuelva. Además, él es mayor de edad y sabe, aunque difusamente, que la situación podría comprometerlo legalmente.

Un lugar fundante para la subjetividad

Eduardo Corbo Zabatel (2013) se pregunta acerca de las condiciones que tenía la escuela media en la que se educó (en los años 70), para resultar una experiencia bisagra en su vida, para instituir *un antes y un después*, con efectos fundantes de ciertos aspectos de su subjetividad.

Esa escuela pudo cumplir con bastante eficacia su objetivo central, transmitir a sus alumnos herramientas –cognitivas, actitudinales, axiológicas, etc- que les posibilitaron crecer, convertirse en adultos e insertarse en la sociedad a la que pertenecían (Corbo Zabatel, 2013)

Retomamos su pregunta para pensar qué hace que la transmisión resulte significativa.

Tiene que ver, en principio, con la generación de *un lugar* en el que se puede desplegar una experiencia, según este autor. Experiencia en la que el sujeto encuentra su subjetivación en el lazo con sus pares y con los adultos, que desde su función, posibilitan la transmisión.

Experiencia entendida como lo que constituye al sujeto en tanto deja marcas, hace huella, que devienen tales *après coup* cuando se las resignifica. Experiencia que marca un *antes y un después* en la medida que no se es el mismo luego de transitarla. No se trata de un momento en

términos de cronología, sino de la transformación en términos de crecimiento, de acrecentamiento, de complejización, de enriquecimiento de las distintas dimensiones cognitivas, afectivas, sociales, en que se despliega la subjetividad.

La generación de un lugar alude a que no sea un espacio de anonimato, a que quien circula por allí sea alguien para el otro. Es decir, un espacio cuyas coordenadas simbólicas hacen de marco para que se despliegue una experiencia. Experiencia que requiere del respeto por las diferencias, que incluye los encuentros y desencuentros. Un espacio en el que los sujetos son alojados, en tanto que significan para el otro, en la medida en que puedan hacer lazo social.

María Beatriz Greco (2013) sostiene que cuando se trata de la transmisión entre adultos y jóvenes -de saberes, conocimientos, cultura- a través de la palabra, esa palabra que circula permanente e insistentemente instauro una legalidad. Ley-palabra que genera un espacio, distribuye lugares, otorga funciones, permite asumir posiciones, organiza y posibilita que se produzca una experiencia que cada sujeto pueda transitar con sus aciertos y desaciertos, sus errores y sus logros.

Ese lugar instituido y sostenido por los referentes adultos, con capacidad de alojar a los sujetos en desarrollo, también posibilita que el lazo social entre pares resulte subjetivante ya que brinda un marco de referencia para esos aprendizajes sociales.

Para que un lugar, en los términos que nos propone Corbo Zabatel (2013), se genere requiere que haya un Otro implicado. Nosotros diremos un Otro para quien algo de su deseo se juegue en la transmisión, en el acompañar a crecer a los niños y adolescentes sea cual fuere el lugar que ocupen -hijos, alumnos, internos de hogar o cárcel-.

Se requiere que, para ese/esos adulto/s, no resulte indiferente que ese chico pueda desarrollarse saludablemente o no. Y que además pueda ocupar ese lugar, no delegar su función.

Llamados a la intervención adulta

En los casos que analizamos encontramos adultos que eluden o se declaran incompetentes para la función.

La madre de T. lo expresa diciendo “Yo soy muy débil para poner límites. (...) Me convencen rápido. Me cuesta decir que no, (...) Yo cometí un error porque él le ponía límites con los horarios pero yo le dije a mi marido: - ahora yo le voy a dar los permisos. Y ahí ella agarró más la calle. Yo cambio mucho de opinión”.

Sus dichos no evidencian una genuina autocrítica. Reconoce que hay relación entre su modo de conducirse y la conducta de su hija, sin embargo no aparece una actitud de implicación que la lleve a modificarlo. Es como si dijera “*así son las cosas, no hay nada que hacer*”.

La segunda evaluación que se solicita de T., tres años después, es ordenada por un Juzgado Penal de Menores. Reiteradas detenciones por riñas callejeras y consumo excesivo de alcohol terminan en una causa judicial. La vida de T. ha ido virando progresivamente hacia situaciones de mayor riesgo –deserción escolar, ausencia de actividad que organice su cotidianidad, salidas nocturnas todos los días, consumo excesivo de alcohol, conductas tipificadas como delito-. No vive con su madre desde hace dos años sino con el padre, según información de la Trabajadora Social, por recurrentes detenciones en la Comisaría y graves deficiencias maternas en el control y cuidado. El padre vive solo con T., trabaja como obrero rural

de jornada completa. El rol parental lo ejerce proveyendo materialmente a su hija.

- “Fue por denuncias mutuas con unas primas de primas, que como se pelearon entre ellas y T. sale con sus primas, liga también. Por eso dejó la escuela.”

La madre de T. minimiza el problema, a la vez que no se plantea los riesgos a que su hija está expuesta. Una actitud de naturalización de las conductas de los adolescentes que lleva a no problematizar, a asistir pasivamente, a no apostar a otros derroteros posibles. Es decir: a no autorizarse a saber que ella es la mamá y que puede enseñarle a su hija, y protegerla.

Esa falta de puesta en cuestión de los “*fenómenos adolescentes*” lo encontramos también en la “*sincola masiva*”, en la que la intervención adulta no evidencia una pregunta respecto de la situación que se despliega ante sus ojos. Dice una madre entrevistada por un periodista:

- “Eso sí, quedamos de acuerdo en que podía faltar a la escuela sólo si se presentaba a rendir inglés” (rendía esa materia unos días después).

En la situación de la madre entrevistada, hay una negociación entre ella y la hija. Puede faltar a la escuela a cambio de rendir. No refiere que haya indagado ni ayudado a pensar a su hija respecto de esta convocatoria, a lo que significa, a sus motivos y su participación en dicha organización. Negocia desde un lugar de paridad, sin cuestionamientos.

Las autoridades escolares, por su parte, informan que se computarán las faltas, dando a entender que podría existir otra posibilidad. Si se pone falta a quien no asiste a la escuela ¿por qué habría que hacer expresa esa situación? ¿Las normas vigentes son pasibles de aplicarse o no? ¿Prevalece la excepcionalidad sobre la norma?

Implicarse para transmitir

Antonio Gomes Da Costa (1995), pedagogo brasileiro especializado en enseñar a adolescentes privados de libertad, sostiene que el acto de educar requiere un alto nivel de implicación por parte de educador. Sin desconocer las sucesivas deserciones de los adultos –padres, educadores, operadores psicosociales, responsables de las condiciones estructurales- que llevaron a esos chicos al lugar donde están, aborda a cada chico, a cada grupo, desde su singularidad. Su posicionamiento como educador cuestiona una lógica frecuentemente presente (de modo solapado) al quehacer de los operadores institucionales, que podría formularse como: “*con estos chicos ya nada se puede hacer*”.

Dice este autor: “Cuando la vida cotidiana se transforma en rutina, la inteligencia y la sensibilidad se cierran para lo inédito y específico de cada caso, de cada situación” (Gomes da Costa, 1995, p. 28).

Poder mirar lo inédito y lo específico tiene como condición de posibilidad estar posicionado desde un lugar que reconoce la singularidad de ese sujeto, e implica una apuesta a que algo diferente puede generarse.

Diversos estudios sobre resiliencia (Villalba Quesada, 2004) detectan que en las historias de niños y adolescentes, criados en condiciones adversas que lograron formas de vida productivas y de bienestar, hubo siempre por lo menos un adulto que les tuvo confianza, que apostó a ellos, que se implicó en sus logros. Diremos desde nuestra perspectiva: un adulto que los alojó desde su deseo inconsciente.

Las actitudes de los adultos promueven respuestas en los adolescentes. Un adolescente que se aburre, dice Corbo Zabatel, no lo hace espontáneamente, su interlocutor privilegiado, el/la profe, se aburrió antes que él. Surgen sentimientos de indiferencia, tedio, desmotivación, enojo, rebeldía.

Si retomamos la situación de T., cuando es abordada a sus 16 años, la indiferencia es el dato relevante. No hay diferencia, todo es igual, todo da lo mismo.

Describe su rutina diaria así:

- “Y nada...cuando me levanto tengo que limpiar porque vivo con mi papá, y como, porque estoy todo el día sola. (El padre, obrero rural, regresa entre las 17 y las 24, según el trabajo que haya). Nada, puedo hacerlo (las tareas de la casa) a la mañana o a la tarde, es igual. (¿?) Si no lo hago no pasa nada...pero no da. Después de almuerzo veo TV o duermo, y después tomo mate con mi abuela que vive adelante. Cuando llega mi papá me quedo en la casa. A la tarde sabe venir una prima que trae la nena a la escuela y se queda ahí. A la tarde o a la noche me junto con mis amigas. (¿?) Vamos a la plaza, tomamos unas cervezas, jodemos... (¿?) Salimos cualquier día, los fines de semana y los otros también, lo que pinte. Por ahí un sábado me quedo y veo TV con mi papá o sola”

Los días transcurren sin actividad o rutina que organice su cotidianeidad. Va haciendo lo que se presenta cada día, *“lo que pinte”*. Vive en la inmediatez de un presente eterno y lo que hace o deja de hacer, está en relación a lo coyuntural. Su discurso evidencia vacuidad y tedio. No registra el malestar ni refiere interés o motivación por algo. En sus argumentos no se involucra, suceden las cosas, *“lo que pinte”*, *“le buscaron la boca”* *“se armó bardo”* *“estábamos tomando y cayó la gorra”*.

Se destaca una indiferencia, indistinción, todo es igual: mañana o tarde, hacer tareas domésticas o no hacerlas, domingos o lunes. No hay funciones jerárquicas, nadie le ordena ni la ordena, tampoco demandas hacia ella que orienten su movimiento. La actitud de T. es de indiferencia, impresiona como que no hay motivación ni estímulo que la conmueva. Lo que aparece como “propio” son las interrupciones: peleas, tomar en exceso.

La indiferencia es correlativa de la actitud de sus padres. Su madre, desentendida de la educación de T., en una clara deserción de su lugar materno, minimiza lo que sucede con su hija, niega los riesgos que corre, se declara impotente para intervenir. El padre por su parte, no señala diferencias entre hacer o no hacer tareas domésticas, ir a la escuela o no ir, entre levantarse o no. No impone normas, ni sanciones, no prohíbe, tampoco posibilita. No hay demanda del mundo adulto que la inste a crecer.

Además de sus conductas de riesgo, claramente un llamado a la intervención adulta, T. reclama esa presencia en forma expresa: “*Cuando llega mi papá me quedo en la casa.*” Si bien el padre no fue entrevistado, puede hipotetizarse, en función de múltiples contactos con varones de su subcultura, que ser padre implica ocuparse de la provisión material solamente.

En la estructura tradicional de la “*sincola*” hay alguien que ejecuta una acción o comete una falta y alguien ante quien hay que ocultar esa falta (pues la sancionaría de conocerla). La falta se tapa con una mentira o con una excusa.

Escuchamos a padres que dan un permiso para la falta (a la escuela). Dejan de funcionar como ese otro a quien se le ocultaba la acción. Actúan como aliados de sus hijos frente a alguien a quien aparecen como opuestos. ¿Quién? ¿La escuela?

En la situación de la madre entrevistada, hay una negociación entre ella y la hija. Puede faltar a la escuela a cambio de rendir. Ni ir a la escuela, ni rendir la materia, son sostenidas como acciones que hay que hacer, obligaciones que habría que cumplir. Se las ubica como acciones posibles de cumplirse o no.

Ante estas faltas de intervención adulta, las vivencias que refieren muchos adolescentes, en forma expresa o velada, son de soledad, de no ser importantes para nadie, de que todo da lo mismo.

Ofrecer y sostener lugares

Desde el psicoanálisis podemos sostener que, si bien hay una estructura psíquica que se ha ido configurando en los primeros años, durante la adolescencia, ésta se desenvuelve y continúa la constitución subjetiva. Está presente lo estructural y también su despliegue histórico (Rodríguez Yurcic, 2012).

Dado que no se trata de un proceso acabado, la subjetividad continúa escribiéndose, atraviesa diversas vicisitudes que pueden implicar impasses desubjetivantes. La ubicación que se otorgará a los sujetos particulares en la cadena de las generaciones, implica la asignación de lugares dotados de significaciones que les posibilitan desplegarse. Lugares simbólicos que cuando se diluyen, cuando pierden significatividad, el sujeto se ve amenazado, se deja tomar como objeto, se producen fenómenos de desubjetivación.

Pueden ocurrir, y de hecho suceden, momentos de desubjetivación, de pérdida de las coordenadas simbólico-imaginarias que sostienen la organización psíquica. Momentos riesgosos aún para la vida del sujeto, que en el caso de los adolescentes requieren de mayor atención.

Pensar la situación de T. nos posibilita acercarnos a los efectos desubjetivantes de la falta de cuidados de los adultos. La ausencia de cuestionamiento por parte de los adultos, a la *sincola* masiva, muestra que el lugar diferenciado desde lo generacional, queda vacío.

Para que un sujeto pueda desarrollarse y crecer, es necesario que alguien ocupe el lugar de autoridad, entendiendo que es aquel que desea y demanda su crecimiento, y que por ello, ejerce la función subjetivante. Aquel que ofrece un lugar al niño/adolescente, lugar para que se realice la experiencia, lugar para el encuentro posible con otros. Es decir, quien sostiene las coordenadas para que sea posible el lazo social entre los

adolescentes y también de los adolescentes con sujetos de otras generaciones.

Bibliografía

- Bleichmar, S. (2004). *La subjetividad en riesgo*, Buenos Aires: Topia.
- Corbo Zabatel, E. (2013). Breve ensayo sobre lo posible en Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio, *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: Fundación La Hendija.
- Gerez Ambertín, M. (2011). Desafíos en la clínica psicoanalítica actualen Argus-a Artes y humanidades, Arts and humanities. Vol 1. Edición 1. Octubre 2011 ISBN N° 978-607-95322-2-2.
- Gomes Da Costa, A. (1995). *Pedagogía de la presencia*, Buenos Aires, Editorial Losada, publicado por UNICEF Argentina y Oficina Regional de América Latina y el Caribe.
- Greco, M.B. (2013). Cuestión de palabras... Para pensar hoy las escuelas y las adolescencias en Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio, *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: Fundación La Hendija.
- Lacan, J. (2011). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en *Escritos 2*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rodríguez Yurcic, A. L. (2012). Apuntes para pensar las problemáticas de la adolescencia en Hilda Fadín, Alejandro Paredes y Eduardo Escalante (compiladores) *Fundamentos teóricos y prácticos de la intervención en la familia, la niñez y la adolescencia*. Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Villalba Quesada, C. (2004). *El concepto de Resiliencia. Aplicaciones en Intervención Social*. <http://www.addima.org/Documentos/Articulos/Articulo%20Cristina%20Villalba%20Quesada.pdf>

¿Sancionar?²⁵

Emiliana Ganem

En la actualidad no parece estar claro si es necesario que el adulto sancione los actos de los niños y adolescentes. La sanción parece estar desacreditada. Nos interrogamos aquí sobre las relaciones de la sanción con la autoridad y su ejercicio, y sus efectos en la subjetividad.

La sanción y sus fundamentos

La palabra sanción es mayormente conocida como pena o castigo para el que infringe una ley. Sin embargo, además de esta acepción, la significación de esta palabra sigue otra vertiente: es también aprobar, dar validez a una ley o disposición por parte de quien tiene autoridad para ello. Incluso una de las acepciones del término, según la Real Academia

²⁵ Trabajo realizado a partir de las ponencias en el XVI Congreso Argentino de Psicología, Mendoza, Abril de 2016 y en el VIII Congreso Internacional de Investigación y Prácticas Profesionales en Psicología, Universidad de Buenos Aires, Noviembre 2016.

Española, ubica a sanción como sinónimo de estatuto o ley. Para esta institución, el término sancionar remite a:

- 1) Dicho de una autoridad competente: ratificar una ley o disposición mediante sanción.
- 2) Autorizar o aprobar cualquier acto, uso o costumbre.
- 3) Aplicar una sanción o castigo a alguien o algo.

Por otra parte, la palabra sanción proviene del latín *sanctio sanctionis* (ley, decreto, estatuto, sanción) y significa “acción y efecto de confirmar la legitimidad”. Sus componentes léxicos son *sancire*: consagrar, hacer inviolable, establecer por ley, y el sufijo *-ción*: acción y efecto.

Entonces, si es la sanción la que da validez a la ley, lo que la legitima, ¿qué pasa si no hay sanción?, ¿por qué al adulto de hoy le cuesta sancionar?

También cabe preguntarse, si la sanción se apoya en el “dicho de una autoridad competente”, ¿qué pasa hoy con la sanción cuando la autoridad está cuestionada?

La sanción y la subjetividad

En su artículo “Las instituciones: ejes de la subjetivación”, Karlen (2013) da el ejemplo de lo que ocurre en una escuela:

Una alumna de 14 años perturba a sus educadores al enviar sus fotos en ropa interior a sus compañeros. Según sus relatos muestra su “cola”. En su discurso cuenta que está muy enojada con las autoridades de la institución porque llamaron a su mamá para contárselo (...) al relatar el porqué de su enojo, da cuenta que el lazo con la autoridad, ya sea con la mamá o con

la docente, tiene un gran desarreglo, hay una ruptura del lazo social. La alumna cree que los adultos no van a actuar y por lo tanto su malestar se centra en que las autoridades de la escuela son chusmas, llevan y traen, según lo explica (p. 44)

La ausencia de sanción y las dificultades para ejercer la autoridad por parte de los adultos, dificulta que la adolescente se implique en sus actos. No puede ubicarse en el lugar de alumna, de hija, de sujeto, con lazos con la autoridad. Realiza un acto, “mandar fotos mostrando su cola”, que la ubica como objeto para el otro.

Karlen (2013) sostiene

Es necesario que las autoridades demuestren con sus movimientos el lugar de autoridad y así podrán intervenir de manera eficaz, para protegerla, enseñarle y posibilitar en ese lazo la transmisión de valores de respeto, pudor, con los cuales esta adolescente pueda identificarse (p. 45).

Cuando el adulto no opera desde su función, el adolescente queda sin puntos de amarre, de referencia, que permitan que se ubique en su lugar de sujeto.

La familia y las instituciones educativas son lugares de privilegio para que el sujeto adolescente se encuentre con adultos portadores de la autoridad, adultos capaces de intervenir y posibilitar su subjetivación.

Ahora bien, tenemos que considerar que ejercer la autoridad conlleva sancionar, pero sancionar no es castigar. Tampoco es hacer como que no pasó nada, “mirar a un costado”, o minimizar lo ocurrido. Para sancionar hay que “acusar recibo”, puntuar. Es necesario dialogar sobre lo que ha sucedido, ayudar al sujeto (niño/adolescente) a preguntarse, a comprometerse. Para ello, es indispensable operar como autoridad para transmitirle al sujeto su lugar y posibilitar la implicación en sus actos.

La sanción proviene de alguien que ocupa el lugar del Otro como referente y remite a una ley. Así, la sanción da cuenta del deseo del Otro, da cuenta de que el sujeto es alojado, ocupa un lugar en el deseo de ese Otro.

En su Seminario sobre *La ética del psicoanálisis*, Lacan (1959/2003) sostiene:

(...) la referencia a la sanción, coloca al hombre en cierta relación con su propia acción que no es sencillamente la de una ley articulada, sino también la de una dirección, una tendencia, en suma, un bien al que convoca, engendrando un ideal de conducta. Todo esto [...] se sitúa más allá del mandamiento, es decir, más allá de lo que puede presentarse con un sentimiento de obligación. (p. 11).

La sanción se aleja, así, del orden del mandamiento, de la obligación. Es una instancia posibilitadora, ya que encausa en una “dirección” que orienta al sujeto hacia lo posible. Al colocar al sujeto en relación con sus acciones, abre un interrogante acerca de la dimensión de la culpa que allí surge.

La culpa es condición de la estructura subjetiva. Gerez Ambertín (2011), sostiene “ningún sujeto puede quedar por fuera de sus redes” (p. 125). En su libro *Las voces del superyó* traza el “trébol de la culpa”, mostrando tres dimensiones de la culpa: culpa muda o necesidad de castigo, culpa imaginaria o sentimiento consciente de culpa, culpa inconsciente o conciencia moral (Gerez Ambertín, 2007).

La culpa consciente y la culpa inconsciente permiten delimitar un contorno que despeja la angustia, lo cual posibilita que el sujeto, apostando al deseo, pueda subjetivizar la falta. Así, se favorece un pasaje del sujeto culpable hacia el sujeto responsable (Gerez Ambertín, 2011). Por el contrario, en la culpa muda no hay registro de la falta, ni de la culpa, y el sujeto no se implica en su acto.

Al sancionar se posibilita que el sujeto registre su culpa. Y esto permite disminuir los niveles de angustia, que paralizan al sujeto.

Tomando el mito del Génesis del *Antiguo Testamento*, Figueiredo Carneiro (2009) trabaja la dimensión de la culpa en la subjetivación. Sostiene “el hombre que cae en los confines de la tierra es un hombre subjetivado, marcado por la diferencia y por la culpa, pero sobretodo, tomado por la responsabilidad de sus actos” (p. 91). Esto puede darse cuando hay un Otro que enmarca en la ley y sanciona los actos del sujeto.

Cuando este Otro está investido de autoridad, tal como se explicó, proporciona una referencia a la ley, hay un reconocimiento sobre lo que se ordena. “Hay un lazo que se forma mediante lo que se instituye y lo que se puede o no cumplir por la vía del saber que sustenta el lazo” (Figueiredo Carneiro, 2009, p. 96). Hay espacio aquí para la duda, el cuestionamiento, y también para la transgresión.

El autor habla de “transgresión asistida” cuando existe un Otro que posibilite la construcción de un discurso que reconozca lugares, de un lazo que promueva que la transgresión pueda causar en el sujeto involucrarse en el acto y posibilitar que surja algo del orden de la culpa.

Caso clínico: ¿autoridad o engaño?

A. tiene 11 años. Vive con su madre y sus dos hermanas menores. Sus padres están separados. Los padres consultan a raíz del comportamiento de A. en la casa, y de un episodio en el que A. “se saca”, llora y grita tanto, que la madre llama al padre para que corte el berrinche. El padre llega, A. se calma, y no vuelven a hablar del suceso con ella.

Respecto del comportamiento de su hija en la casa refieren:

(Padre): “está todo el tiempo de mal humor, se levanta enojada, se acuesta enojada...”. “A veces se saca, grita”. “Contesta mal todo el tiempo, especialmente con ella (refiriéndose a la madre)”, “yo soy más estricto”.

(Madre): “somos parecidas, ella se identifica conmigo”. “Se enoja mucho, no la puedo retar porque se pone a gritar”. “Ellas (refiriéndose a A. y sus hermanas) viven conmigo” “Nosotros (los padres) nos vemos bastante los dos, nos llevamos muy bien. Él se queda en la casa y me ayuda. Nos hemos ido de vacaciones juntos, todos, por las nenas. Quizás hay una confusión para ellas”.

A. refiere: “Hay veces que estoy de mal humor y me enojo mucho”. “Me levanto cansada”. “Cuando mi mamá me reta me da rabia” “Me enojo si me gritan, les contesto mal a mis papás”. “Pasa todo el día. Peleamos, pasa un rato y nos volvemos a pelear”. “A veces las peleo a mis hermanas también”. “No me gusta que me hablen gritando”. “Si dos chicas pelean en la escuela, yo les digo: ¡no peleen! ¡pídanse perdón!” “A mí me culpan de cosas que no hago” “Me molesta que me mientan”.

Cuenta un suceso en la escuela con su maestra: “La Señora me pidió que invente un cuento, y lo copié. No sabe que lo copié, le re gustó”.

A partir de las viñetas clínicas es posible pensar que los padres tienen dificultades para ubicarse en el lugar de referentes en relación a su hija, no están cumpliendo las funciones de guía y orden.

La madre trata a A. de igual a igual, “pelean todo el día”, de este modo posiciona a la hija en una relación de simetría que borra la diferencia generacional. No opera desde su función de referente, y así no posibilita que ella se ubique en su lugar de hija. Para A., la palabra de su madre ha perdido valor, no tiene una voz autorizada para sancionar y

facilitar que A. esté tranquila y sin angustia, esta última se manifiesta en su mal humor, en sus peleas.

La relación entre los padres es un engaño: están separados, pero hacen como que no es así. Desde ese lugar no pueden ejercer su autoridad con su hija. Se muestran frente a sus hijas en una relación de confusión en la que no está claro si están juntos o separados. La relación lleva varios años en esta modalidad y frente a las preguntas de A. sobre la pareja parental, ellos responden con evasivas y respuestas poco claras del tipo “estamos separados pero nos queremos mucho” o “papá no vive con nosotras, por ahora”. Estas respuestas generan en A. por una parte, y por momentos, la expectativa de que su padre vuelva a vivir con ellas, y por otro, el enojo casi permanente al vislumbrar que los conflictos entre los padres no se resuelven, y que ellos no pueden reconocerlo.

Los actos de peleas de A. con su mamá (y también con sus hermanas y con sus amigas) son una manera de hablar. Además, su mal humor y su enojo son formas de mostrar su malestar y su angustia.

Los padres de A. saben que producen confusión en sus hijas, pero evitan reflexionar acerca de lo que les pasa, por las consecuencias que acarrearía. Para poder sancionar a sus hijas, necesitarían primero sancionar la situación de pareja por la que están atravesando, es decir, registrar que les pasa algo, preguntarse, decidir qué hacer. Buscan la sanción en la entrevista. Justamente se trata aquí de la sanción que no es castigo, la sanción de poder escuchar y hacerse cargo de lo que se dice.

La autoridad, en tanto función tercera que depende del modo en que el sujeto se ubique respecto de la ley, aparece desdibujada al no poder los adultos sostener la ley. Al no responsabilizarse de su lugar en la pareja parental, y de sus actos en relación a ello, los padres dificultan su legitimación como autoridad por parte de A. Aparecen en su relato

desprestigiados, desacreditados. A su vez, A. cree ubicarse en un lugar de saber, al “no caer” en los engaños de los padres.

A. aprende a engañar, es lo que le enseñan los adultos, y por ello se presenta el engaño a su maestra. Engaño que A. lee como aparentemente sin consecuencia, sin sanción, ya que como ella refiere “no sabe que lo copié, le re gustó”. A. copia una fábula popularmente conocida y cree que su maestra, que le muestra su agrado, fue engañada.

Es de destacar que A. posee particulares habilidades en la redacción, por lo que es de suponer que la maestra la felicita por la reescritura de la fábula, por la redacción que ella logra. Entonces, por creer “engañar” a la maestra, A. se queda sin posibilidades de recibir el lugar que la maestra le da. Es decir, hay un lugar previo (que tiene que ver con la estructura familiar) que no le permite alojarse en el lugar que posiblemente la escuela sí le ofrece y que tiene que ver con sus recursos. Ese engaño de la casa se sobrepone y la recorta en sus posibilidades. No puede escuchar que su maestra la felicita por su versión de la fábula. A. cree engañar y no se conecta con las posibilidades que le da el Otro. En este caso su maestra no logra ser escuchada desde su lugar, porque los padres no ocupan, en un movimiento lógicamente anterior, cada uno su lugar para poder ser escuchados por su hija.

Los padres de A. se enojan con ella, le gritan, la retan, pero al ubicarse en una relación de simetría, especular, entra en el círculo de la rivalidad, y lo que generan en A. es agresividad y enojo. Por ello, no logran sancionar los actos de su hija.

Cuando existe una clara diferencia y cada uno ocupa su lugar, el enojo que genera la sanción es pasajero. A diferencia de lo que ocurre cuando se ha establecido entre el adulto y el adolescente una relación especular, de simetría. En este caso, el reto, el grito no opera como sanción, sino que entra en el terreno de la rivalidad, agresividad y transitivity.

Para finalizar

El sujeto adolescente necesita encontrarse en las instituciones que lo alojan, principalmente la familia y la escuela, con adultos portadores de la autoridad. Autoridad que les ha sido transferida precisamente de la institución de la que forman parte.

Ejercer la autoridad implica sancionar, pero sancionar no es castigar, es realizar actos que enseñen a establecer lazos sociales posibilitadores. Para sancionar hay que estar cerca, dialogar, explicar y sostener la sanción. Este es el camino para que el sujeto pueda responder por sus actos, pueda preguntarse acerca de lo que hizo, culpabilizarse, y orientarse en dirección a lo posible.

Bibliografía

- Diccionario de La Real Academia Española. Recuperado el 04/04/2016, de <http://dle.rae.es/?w=sanci%C3%B3n>
- Diccionario etimológico de términos. Recuperado el 04/04/2016, de <http://etimologias.dechile.net/?sancio.n>
- Figueiredo Carneiro, H. (2009). Culpa y acto en la constitución y destitución del sujeto, en Gerez Ambertín, M. (comp). *Culpa, responsabilidad y castigo*. Vol. III. Buenos Aires: Letra Viva.
- Gerez Ambertín, M. (2007). *Las voces del superyó en la clínica psicoanalítica y en el malestar en la cultura*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Gerez Ambertín, M. (2011). *Entre deudas y culpas: sacrificios*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Karlen Zbrun, H. (2013). Las instituciones: ejes de la subjetivación, en Karlen Zbrun, H. (comp.). *Violencia y consumo en adolescentes. El sujeto en perspectiva*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Lacan, J. (2003). Nuestro programa. En J-A. Miller y D. Rabinovich (Ed.) y D. Rabinovich (Trad.). *El Seminario de Jacques Lacan: Libro 7: La Ética del Psicoanálisis* (pp. 9-25). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original de 1959-1960)

IV. Nuevas tecnologías: ¿en posición de autoridad?

***Sexting*: un análisis de nuevos cruces entre jóvenes, sexualidad y tecnología**

Valentina Arias

Una adolescente se encierra en su cuarto con su teléfono celular. Se maquilla, se arregla el pelo y se desnuda. Posa frente al espejo y ensaya caras y poses sugestivas. Usa el teléfono para sacarse fotos. Diez, quince, veinte fotos. De frente, de perfil, desde atrás. Mostrando abiertamente todo su cuerpo o sólo una parte. Elige dos o tres fotos, aquellas que más le gustaron, en las que cree que sale mejor. Y, apretando un botón, se las envía a alguien. Quizás las acompañe con una frase provocativa o sólo agregue un *emoticon* en forma de corazón.

Está practicando *sexting*, un neologismo formado por la contracción de las palabras en inglés *sex* (sexo) y *texting* (enviar mensaje de texto) que da cuenta de una práctica cada vez más común entre jóvenes y adultos. Ya en 2010, un 36% de los adolescentes argentinos entre 12 y 18 años admitía haber enviado o subido a Internet fotos provocativas de sí mismos (Costa, 2010). La ubicuidad de la tecnología, característica del siglo XXI, ha provocado que gran parte de las actividades cotidianas tengan como escenario los medios digitales (computadoras, *tablets*, teléfonos inteligentes, etc.) Dentro del gran abanico de actividades posibles, la sexualidad

encuentra un lugar: el cruce entre medios digitales y sexualidad ha generado actividades inéditas que se convierten en objetos de estudio interesantes.

En las páginas siguientes nos proponemos describir el *sexting*, contextualizarlo en el marco de una cultura que tiene características específicas y brindar algunos conceptos psicoanalíticos que permitan arrojar alguna luz sobre el fenómeno. De esta forma, presentamos dos vertientes de análisis del fenómeno: por un lado, una perspectiva sobre la época actual y por otro, una mirada psicoanalítica que considera la relación del sujeto con el goce, la autoridad y el lazo social.

***Sexting*, una nueva forma para viejas prácticas**

Puntualmente, el término *sexting* hace referencia a la práctica de sacarse fotos en desnudez total o parcial utilizando la cámara de fotos del teléfono y enviarlas a otros dispositivos tecnológicos o subirlas a Internet. A partir de esta definición básica podemos mencionar una serie de características específicas: el contenido se basa mayoritariamente en fotos de carácter erótico aunque también pueden ser videos de corta duración; las imágenes son enviadas con o sin texto, no obstante, la imagen siempre es el rasgo central; la foto es obtenida de manera voluntaria por el sujeto y generalmente es tomada por él mismo en soledad; finalmente, el dispositivo tecnológico es un elemento indispensable para la realización de la práctica, siendo usados habitualmente los teléfonos inteligentes (esto es, con cámara de fotos e Internet), pero eventualmente también cámaras web o *tablets*.

La práctica que consiste en producir y distribuir imágenes eróticas del propio cuerpo tiene una larga tradición. De hecho, el nacimiento de todas las tecnologías de la imagen trajo aparejado casi inmediatamente la producción de imágenes “provocativas”. Así, apenas se inventó la fotografía analógica se tomaron las primeras fotos de tinte erótico y lo mismo con el

cine. Sin embargo, el *sexting* es una variante novedosa de esta práctica que tiene algunas particularidades que la singularizan y la alejan de las variantes que la anteceden.

En primer lugar, la tecnología de los teléfonos e Internet ha posibilitado que los usuarios pasen de ser meros espectadores (un lugar al que solían quedar relegados en la era analógica) a ser productores y difusores de contenido con una facilidad nunca antes experimentada. Por otro lado, la portabilidad y amplio acceso a los teléfonos inteligentes junto con la enorme capacidad de distribución que ofrece Internet producen que sacarse fotos y compartirlas pueda hacerse con total facilidad, en cualquier lugar y momento y sin necesidad de tener conocimiento experto. Además se trata de una práctica gratuita, lo que permite una experimentación no limitada por cuestiones económicas. De esta forma, el producir y distribuir fotos nunca ha sido tan fácil pero, además, las producciones obtenidas nunca han estado tan expuestas a la esfera pública como ahora.

La época que empuja: declive de la institución y predominio del mercado

El *sexting* se encuentra inserto en un contexto cultural particular que entendemos promueve este tipo de prácticas: una época donde la lógica del mercado gana protagonismo a medida que se debilitan las instituciones modernas. “Declive de la institución” (Dubet, 2006), “caída de los grandes relatos” (Lyotard 1993), “debilitamiento de las referencias” (Augé, 2004) son todos nombres que buscan denominar este fenómeno: la descomposición de los elementos y de las representaciones que las instituciones integraban. Actualmente, los rasgos positivos de la institución ligados a la socialización, la transmisión y al apuntalamiento de un sujeto responsable de sus actos y capaz de insertarse críticamente en la sociedad, pierden peso en la vida social (Dubet, 2006). En cambio, tienden a prevalecer opiniones y juicios

detractores, como aquellos que definen a las instituciones como estructuras represivas y destructoras de la individualidad. En el mismo movimiento, junto con la institución, hay dos conceptos que también se ven desdibujados: la ley y la autoridad. Ambas, desde distintos ámbitos, reciben críticas del mismo tenor. La ley suele ser entendida únicamente como un límite que restringe al sujeto y cualquier forma de autoridad es a menudo equiparada con autoritarismo.

Sin embargo, este declive de las instituciones no se ha traducido en mayor libertad; el espacio cedido por las instituciones no queda vacío sino que es rápidamente ocupado por algo nuevo. Hoy, el actor que gana terreno es el mercado y su portavoz por excelencia, los medios de comunicación. Si bien se presenta con los ropajes de un discurso liberador, con el objetivo de eliminar todos los obstáculos que se interpongan entre el sujeto y lo que él quiera ser y hacer, la lógica de mercado tiene un discurso propio sobre las cosas e implica una normativa acerca de cómo debe ser el sujeto. La diferencia es que este modelo no es divulgado a través de relatos dogmáticos e instituciones rígidas sino sirviéndose de la libre circulación de las mercancías, la publicidad, el dinero, la moda, la tecnología, Internet y, fundamentalmente, los medios de comunicación (Dufour, 2009).

En relación a nuestro tema, la lógica de mercado y el discurso mediático generan condiciones culturales que favorecen no sólo un modelo particular de sujeto sino también de relaciones personales y de ejercicio de la sexualidad.

En primer lugar, nuestra sociedad ha sido calificada por varios autores como “sociedad de consumo”, haciendo hincapié no sólo en el consumo masivo de bienes y servicios sino en la asociación que se establece entre la adquisición de productos y el desarrollo personal y la felicidad (Baudrillard, 2009; Bauman, 2007; Klein, 2001). En estas sociedades, además, “nadie puede convertirse en sujeto sin antes convertirse en producto” (Bauman, 2007, p. 25). Ya sea en el ámbito de las relaciones

afectivas, laborales o sociales, las personas se ven tentadas a presentarse como un producto deseable a fin de tener cierto éxito. Las coordenadas que nos indican qué es deseable y qué no, son presentadas en buena medida por los medios de comunicación: sabemos que para “ser” necesariamente debemos “aparecer” (Debord, 2005) y aprendemos que el éxito económico, la juventud y la belleza son los valores relevantes. De esta forma, el sujeto no sólo se ve empujado a consumir frenéticamente todo lo que propone - impone, más bien- el mercado, sino también a presentarse a sí mismo como un objeto a consumir.

Así, la sociedad de consumidores promueve un consumo desubjetivante (Karlen Zbrun, 2013) no sólo porque en determinados momentos el consumidor se deja arrastrar por lo pulsional al consumir sin límites, sino porque él mismo puede quedar ubicado bajo el mandato del mercado, no atendiendo a sus elecciones ni a sus realizaciones subjetivas.

Por otro lado, las relaciones y las formas de concebir la pareja no escapan al ritmo del capitalismo, marcado por la rapidez, la novedad y el consumo. En la actualidad, avanza una forma de establecimiento de las relaciones amorosas más cerca de un modelo de “conexión” que de “relación” propiamente dicha (Bauman, 2005). Si el establecimiento de una “relación” requiere de trabajo y precisa de esfuerzo y paciencia, la “conexión” en cambio es instantánea, veloz y fuertemente voluntarista: me desconecto si quiero y cuando quiero, sin mayores consecuencias. El amor suele ser considerado hoy sólo una fórmula de disfrute y por ende debe producir exclusivamente sentimientos placenteros. Además, el sentimiento amoroso puede quedar reducido a la sexualidad y ésta, a su vez, encontrarse sometida al dictado del rendimiento (Han, 2015). En esta situación, el cuerpo debe ser expuesto en el mercado y quedar atravesado por la lógica de la mercancía.

Nuevamente comprobamos la reducción del sujeto a un objeto a consumir: el sujeto “se produce” a sí mismo para volverse deseable para los

posibles consumidores. Y el mercado ofrece un arsenal de armas para enfrentar tal producción: dietas, gimnasios, cirugías, moda, medicación. De esta forma, la sexualidad es proclive a ser exhibida con mayor facilidad, ya que el sujeto se encuentra forzado no sólo a experimentar una vida sexual intensa y sin trabas, sino también a exhibir ante los demás esta vida satisfactoria.

Finalmente, traemos la cuestión de la pornografía que, a diferencia de épocas anteriores, actualmente es gratis, instantánea y de fácil acceso incluso para menores de edad. El incremento del acceso a la pornografía en Internet se ve reflejado en ciertas estadísticas: durante el 2015, por ejemplo, una sola página web de pornografía recibió 21 millones de visitas y Argentina se encuentra en el ranking de los 20 países que más la visitaron²⁶. Creemos que la pornografía puede ser tomada como un síntoma de la concepción actual de la sexualidad (Marzano, 2006) y por esto, consideramos interesante estudiar el incremento de su consumo.

Si bien se presenta con un discurso libertario sobre la sexualidad, la pornografía impone una visión normativa con escalas de valores, expectativas y representaciones respecto de qué es ser hombre, qué es ser mujer y, fundamentalmente, cómo debería ser una relación sexual satisfactoria. A su vez, cuando en la pornografía se escenifica el encuentro feliz y exitoso de dos cuerpos siempre listos que logran alcanzar la satisfacción total, lo que se niega es algo específicamente humano en el sujeto: aquella falta estructural, la imposible complementariedad de los sexos. No hay espacio para la palabra, el relato o la subjetividad, el cuerpo aparece sólo como un trozo de carne fragmentado (Marzano, 2006). En la pornografía entonces la sexualidad está transformada en espectáculo y, nuevamente, no está expuesto el sujeto y su valor sino el cuerpo a modo de un objeto listo para ser consumido.

²⁶ “*Pornhub’s 2015 Year in Review*” Disponible en www.pornhub.com/insights. Recuperado el 22 de agosto de 2016.

Entre el goce de la mirada y la pantalla, ¿dónde queda el sujeto?

¿Qué puede decirnos la teoría psicoanalítica acerca del *sexting*? En primer lugar, se trata de una práctica que presenta una nueva forma de autoerotismo: en la soledad de su cuarto, frente a una pantalla de celular, sólo se trata del adolescente que se fotografía a sí mismo. El otro, quien recibe la foto, aparece como mera excusa en esta práctica: está en el lugar del objeto necesario -pero siempre contingente- para que el circuito pulsional se realice. Esto es así porque la satisfacción del sujeto que *sextea* reside exclusivamente en la acción de sacarse fotos y verse y ser visto en ellas. Es la pulsión escópica la que está en juego en estas nuevas prácticas: como Narcisos posmodernos, los jóvenes se fascinan en la contemplación de su propio cuerpo y, a través del *sexting*, también dan cuenta de la satisfacción de ser mirados.

El otro queda entonces reducido a una mirada, pretexto necesario para que el sujeto se haga mirar en la imagen que envía. Así, se toma a la mirada como un objeto desprendido del cuerpo que mira, el objeto mirada que señala Lacan en el *Seminario XI* (1964/2013). La subjetividad de quien recibe la foto no tiene lugar en esta práctica, sólo debe recibir la imagen y dar cuenta de que fue vista. “Clavar el visto”, dicen los jóvenes haciendo referencia al doble click color azul que aparece en *Whatsapp* y que señala que el mensaje no sólo fue recibido sino también visto. Sin dudas, si bien se espera un mensaje halagador como respuesta, el principal goce del *sexting* es que el otro “clave el visto”.

A su vez, en esta práctica de pura satisfacción pulsional, el sujeto que envía la foto también queda ubicado como una cosa a ser mirada. Como en el caso de la pornografía, en el *sexting* la persona queda reducida a esa porción de carne que la foto muestra. Aparece sólo como un cuerpo, como un objeto para ser exhibido. Generalmente, además, el cuerpo es preparado para esta exhibición y se “produce” siguiendo los cánones de

belleza propuestos por la cultura contemporánea. En una investigación en curso²⁷, se entrevistó a mujeres jóvenes practicantes de *sexting* y todas coincidieron en describir un ritual previo a la sesión de fotos: depilación, maquillaje, peinado, ropa interior especial, bijouterie, etc. Asimismo, así como no se muestra el cuerpo sin arreglar, tampoco se muestra cualquier parte del cuerpo. Al contrario, suele haber una cuidadosa selección de poses y encuadres para dar a mirar sólo lo que es considerado digno de ser mirado y ocultar lo que no lo es.

A la altura del *Seminario X* (Lacan, 1962-63), al hablar de la constitución del objeto *a*, Lacan dirá que la pulsión escópica es la que logra eludir de forma más completa a la castración. El espacio de la visión es homogéneo, allí aparentemente nada está separado, no hay fisuras. Lacan señalará que cuando la relación especular domina la relación entre el sujeto y el Otro, “mi imagen, mi presencia en el Otro carece de resto. No puedo ver lo que allí pierdo” (Lacan, 1963, 267). En tanto el *a* no es especular, la imagen especular aparece cerrada, es siempre la buena forma y ahí radica su seducción.

La imagen que el adolescente envía de sí mismo es siempre “la buena forma”. ¿Qué vela esa imagen? No sólo aquello de su cuerpo que no quiere mostrar, sino también lo propiamente subjetivo. Y si bien en ciertos discursos académicos y periodísticos se habla del fin de la intimidad (en tanto esta quedaría expuesta de manera grosera en un mundo dominado por los medios digitales), desde el psicoanálisis podemos señalar que quizás lo que queda velado, escondido, tapado es –justamente– lo más íntimo del sujeto. En el *sexting*, la imagen que predomina es siempre bella, acabada, sin fallas, sin preguntas.

²⁷ Arias, V. “Sexualidad y virtualidad: Prácticas de exhibición del cuerpo de las mujeres en medios digitales”, tesis de Maestría en Psicoanálisis. Universidad del Aconcagua (en curso).

El componente tecnológico de los teléfonos inteligentes juega un papel crucial. Por un lado, permite que, gracias a los programas de edición, el sujeto produzca una imagen de sí mismo que puede ser retocada hasta alcanzar aquel ideal de perfección formateado por la cultura mediática. Por otro, la pantalla y la distancia concomitante dejan el cuerpo del sujeto a resguardo. En el *sexting* y gracias a la mediación tecnológica, no hay encuentro cuerpo a cuerpo.

La tecnología entonces brinda la garantía de que el cuerpo queda protegido: ya sea porque se mantiene por afuera de la relación o porque, de hacerlo partícipe en la comunicación, el sujeto ilusiona con que puede controlarlo en su totalidad. Aparece entonces el cuerpo sólo como una imagen, un cuerpo reinventado, imaginario. De esta forma, el sujeto cree que es posible embarcarse en una comunicación sin equívocos, sin angustia, sin pérdida y sin cuerpo. Los casos más resonantes a nivel mediático de los últimos tiempos (fotos *hot* de famosos que son filtradas a la prensa o fotos de menores de edad utilizadas en sitios de pornografía) son sólo un ejemplo que demuestra que esto es imposible.

El lugar de la autoridad y la importancia de la palabra

Al momento de describir el contexto en el que se inserta una práctica como el *sexting* señalamos al declive de las instituciones como un rasgo central. Esto implica también una caída de las referencias, entre las cuales la noción de autoridad aparece fuertemente cuestionada. Los adultos, padres y maestros, no parecen poder ocupar el mismo lugar de saber, de confianza, de palabra autorizada que antes. Si entendemos a la autoridad como “una función en la que un sujeto da lugar a otro sujeto” (Karlen Zbrun, 2016, p. 19), podemos comprender cómo, cuando los adultos fallan en esta función, el resultado es la desubjetivación, en este caso, de los adolescentes.

El trabajo de la autoridad entonces es subjetivo y subjetivante (Karlen Zbrun, 2016) debe promover que el sujeto renuncie a la satisfacción inmediata de las pulsiones a fin de posibilitar el lazo social. Un adolescente que practica *sexting* queda sometido a la satisfacción pulsional, ubicado como objeto, sólo como un cuerpo frente a la pantalla del teléfono, sin dejar espacio para el establecimiento del lazo social. ¿Dónde está, en estas prácticas, el adulto que posibilita la subjetivación?

La época no sólo debilita las referencias, también empuja al individualismo y la satisfacción de la pulsión en soledad. Conmina al sujeto a presentarse como un objeto para exhibirse y establecer con otros “conexiones” fugaces mediadas por la tecnología en las que aparentemente no hay resto. Todo esto amenaza la promoción del lazo social y, así, las patologías del acto aparecen como un síntoma clave de la contemporaneidad: en ellas, el sujeto apuesta sin Otro.

Es imprescindible, a fin de prevenir las consecuencias desubjetivantes de prácticas como el *sexting*, que surjan adultos que ocupen lugares de autoridad. El adulto debe responsabilizarse por el mundo al que ha traído a sus hijos, que es una de las formas que adopta la autoridad para Hannah Arendt (1996). ¿Cómo? Entre otras formas, promoviendo el intercambio de palabras como uno de los modos de estar entre sujetos (Greco, 2013). Pero no aquellas palabras dichas desde una posición inamovible de saber y de poder que supuestamente confiere la adultez, no las palabras que se presentan como verdades que cierran otros sentidos posibles. Los adultos deben ser promotores de la circulación de aquella palabra que establece una legalidad. “Una ley-palabra que da sentido a un mundo-común de lo humano, relacionando y separando espacios, dando un marco continente, limitante, ordenador –no controlador-, a la vez que productor de subjetividad” (Greco, 2013, p. 298).

Nunca ha sido fácil que adultos y adolescentes establezcan un diálogo sobre la sexualidad, pero el adulto no puede de ninguna manera

claudicar en esta labor. Si no es él, otros tomarán su lugar, como el mercado o la pornografía, que no son ámbitos donde circule la palabra en el sentido que acabamos de describir. Al contrario, son espacios de puras imágenes sin mediaciones, lugares de mera descarga pulsional y de mandatos incuestionables. El adulto debe ocupar el espacio de autoridad y hablar y hacer hablar, generar preguntas, algún saber, proponer diversos recorridos: todas formas de causar discursos que ordenan, estructuran y subjetivan.

Bibliografía

- Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península.
- Augé, M. (2004). ¿Por qué vivimos? Por una antropología de los fines. Barcelona: Gedisa.
- Baudrillard, J. (2009). La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2005). Amor Líquido. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). Vida de consumo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Costa, J. (10 de julio de 2010). “Sexting, el fenómeno de los adolescentes que se exhiben online”. Diario La Nación. Recuperado de: www.lanacion.com.ar
- Debord, G. (2005). La sociedad del espectáculo. Barcelona: Pretextos
- Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Barcelona: Gedisa
- Dufour, D. (2009). El arte de reducir cabezas. Buenos Aires: Paidós.
- Greco, M.B. (2013) “Cuestión de palabras...Para pensar hoy las escuelas y las adolescencias” en Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio, Las formas de lo escolar, Buenos Aires: Fundación La Hendija.
- Han, B.C. (2015). La agonía del Eros. Buenos Aires: Herder.
- Karlen Zbrun, H (coord) (2013) Violencia y consumo en adolescentes. El sujeto en perspectiva. Mendoza: Letra Viva.
- Karlen Zbrun, H. et al (2016). Informe final de investigación del proyecto “La autoridad: su relación con el sujeto y con la legitimidad”, Consejo de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua (CIUDA), Mendoza.
- Klein, N. (2001). No logo. El poder de las marcas. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (1962-63). Seminario X: La Angustia. Manuscrito inédito.

Lacan, J. (2013). El Seminario de Jacques Lacan: Libro 11: Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis. J. Granica, (Ed.) y J. L. Delmont y J. Sucre (Trads.).Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original del año 1964).

Liotard, J. (1993). La condición posmoderna. Buenos Aires: Planeta.

Marzano, M. (2006). La pornografía o el agotamiento del deseo. Buenos Aires: Manantial.

Las nuevas formas de comunicación: ¿sin costo?²⁸

**Emiliana Ganem
Ana Laura Rodríguez Yurcic**

Los avances tecnológicos en el área de la comunicación, generan nuevas formas de relación con los otros. Aparentemente sin costos ni pérdida, se presentan como pura ganancia. Sin embargo, el malestar que proviene de los vínculos con los otros es estructural, inherente a la vida en sociedad. Pronto la dificultad reaparece tomando nuevas caras.

Las nuevas tecnologías de la comunicación, subjetividad y lazo social.

Los grandes y rápidos avances tecnológicos en estos últimos años, han generado nuevas formas de comunicación, que priorizan la inmediatez y a la vez buscan el contacto mediado con el otro, mientras multiplican notablemente la cantidad de relaciones sociales posibles. Si, tal

²⁸ Este trabajo fue presentado en el Congreso virtual presencial “El estadio del Screen” de El Sigma, 2014.

como sostiene el filósofo Umberto Galimberti (2001), la técnica actualmente constituye el ambiente del sujeto, es posible preguntarse cómo impactan las nuevas tecnologías en la subjetividad y en el lazo social.

Entonces la técnica, de ser un instrumento en las manos del hombre para dominar la naturaleza, pasó a convertirse en el ambiente del hombre; aquello que lo circunda y lo constituye según las reglas de una racionalidad que, basada en el criterio de la funcionalidad y de la eficiencia, no duda en subordinar las propias exigencias del hombre a las exigencias del aparato técnico (Galimberti, 2001, p. 4).

Estas nuevas tecnologías comunicacionales, se caracterizan por tres fenómenos, a partir de cuya existencia se llega a afirmar que la comunicación ha dado un salto cualitativo. Se trata de la *reproductibilidad*, la *ubicuidad*, y la *pancodificación*. Se entiende por reproductibilidad la masividad de reproducción técnica y alta capacidad de almacenamiento, mientras que la ubicuidad es la ruptura con las barreras de tiempo y espacio. La pancodificación alude a la posibilidad de codificación en diversos lenguajes: visual, sonoro, escrito, entre otros (Sgoifo, 2012).

Estas características de las tecnologías hacen posible hoy, formas de comunicación antes impensadas, y producen también consecuencias en los vínculos; cambios estos que recién comienzan a estudiarse. La mediación del artefacto atraviesa todas las relaciones –sea la comunicación mediatizada o copresente- ya que para el sujeto, la tecnología disponible es su ambiente. Así, se originan interrogantes en cuanto a los efectos en los modos de establecer y desarrollarse las relaciones con el semejante en nuestra contemporaneidad.

La relación con el semejante: paradójica fuente de malestar.

En su artículo “El malestar en la cultura”, Freud (1930/2004) ubica los vínculos con los otros seres humanos como una de las fuentes de sufrimiento, junto con la fragilidad del cuerpo propio y la hiperpotencia de la naturaleza. El padecer que tiene su origen en lo social, es sentido por el sujeto como el más doloroso. Sostiene Freud (1930/2004) que a esta causa de sufrimiento

(...) nos negamos a admitirla, no podemos entender la razón por la cual las normas que nosotros mismos hemos creado no habrían más bien de protegernos y beneficiarnos a todos (...) gran parte de la culpa por nuestra miseria la tiene lo que se llama nuestra cultura. (p. 71)

Esta última aseveración resulta paradójica, ya que justamente el ser humano crea cultura para intentar protegerse del sufrimiento. Y sería la cultura misma, el lazo con los otros, generador a la vez del mayor sufrimiento para el sujeto. No existe entonces, el beneficio total y para todos. El malestar es inherente a la cultura.

Las nuevas formas de comunicación promovidas por los avances tecnológicos, son una herramienta de la cultura, y por lo tanto, entran en esta lógica. La relación virtual y la comunicación personal e instantánea posibilitan establecer y mantener el lazo social. Estas nuevas formas de relacionarse, conllevan la ilusión de que es posible estar con “todos” en “todo” momento y desde cualquier lugar. De este modo, parecen borrar los límites, incluso aquellos marcados por el espacio y el tiempo. Existe la ilusión de poder estar en varios lados a la vez, de “no perderse nada”: ilusión de contacto y comunicación absolutos, plenos.

Pero ese malestar que proviene del otro, no es tan fácil de evitar. Se trata de un malestar estructural, inherente a la vida en sociedad. Pronto la dificultad reaparece tomando nuevas caras.

La ilusión de la inexistencia del límite atenta contra el lazo social, ya que éste aparece precisamente a partir de la prohibición, es decir, de que se establece para el sujeto que la satisfacción toda no es posible. En “Totem y tabú”, Freud (1913/2004), plantea que lo social se funda en dos prohibiciones o preceptos-tabú que apuntan a regular la agresividad/violencia y la sexualidad: la prohibición del parricidio y del incesto. Estas dos leyes, que existen en toda cultura, apuntan a acotar la libre satisfacción de cada uno de sus miembros y sostienen la diferencia generacional, haciendo posible el lazo social.

En la base de la obediencia a la ley está la renuncia pulsional. Para pertenecer a una comunidad, es necesario renunciar a la satisfacción toda. La existencia del semejante no es sin costo. Lo que regula y le da lugar al otro, es la presencia y el cumplimiento de la ley.

El otro semejante se inscribe a partir de que puede entenderse como regido por una misma ley, semejante en tanto legislado. La ley que nos hace semejantes y que insta el respeto por el otro en tanto diferente, es la ley del Otro. Ley a la que todos se someten por igual: hermana, nos hace pares, posibilita la convivencia.

Entonces la ley simbólica opera moderando las relaciones. Cuando lo hace muy fallidamente o cuando no logra sostenerse en el tiempo, proliferan los fenómenos imaginarios sin coto.

Aparentemente sin costos ni pérdida, los nuevos modos de comunicación se presentan como pura ganancia. Pero pronto aparecen consecuencias no buscadas. Por ejemplo, pueden deteriorarse las relaciones con personas significativas para el sujeto. Los vínculos familiares o de amistad se ven dificultados, porque se está demasiado ocupado *chateando* con amigos, conocidos y no tan conocidos. Tomado por la ilusión del encuentro total, el sujeto no llega a advertir que la pérdida se produce en esa relación más íntima con los otros significativos.

El cuerpo: ausente o sin límites.

Retomando “El malestar en la cultura” de Freud, encontramos que otra de las fuentes del sufrimiento es la fragilidad y los límites del propio cuerpo “que, destinado a la ruina y la disolución, no puede prescindir del dolor y la angustia como señales de alarma (...)” (Freud, 1930/2004, p. 76).

Sin embargo, la pantalla mediadora ofrece dejar el cuerpo afuera. Cuerpo ausente, aparentemente preservado, no expuesto. O cuerpo inventado, imaginario, dotado de atributos al antojo. En la vida virtual, cada uno puede elegir los ropajes que quiere tener, qué mostrar y qué ocultar.

La intimidad se muestra sin tapujos a través de la pantalla, a todos. Pero se muestra desde la ausencia. Paradojalmente, el pudor y la vergüenza aparecen cuando falta el artefacto mediador. ¿Acaso la pantalla hace de marco? Pantalla que oficia de vestimenta, que oculta y protege. A la vez que muestra, tapa. Cuando no se cuenta con ella, aparecen la desnudez, la desprotección, el desvalimiento.

La mediación con el mundo se establece a partir de ese “aparato”, ventana al mundo desde la cual mirar y ser mirado. La pantalla se ofrece como un amortiguador, una realidad intermedia, donde pareciera posible decir y mostrar... ¿sin consecuencias?

Por otra parte, hoy advertimos cambios considerables en cuanto a las funciones del sujeto. Muchas están inhibidas, o muestran un funcionamiento muy rebajado.

Freud, al explicar la inhibición, remarca: “No puede escapársenos por mucho tiempo la existencia de un nexo entre la inhibición y la angustia. Muchas inhibiciones son, evidentemente, una renuncia a cierta función porque a raíz de su ejercicio se desarrollaría angustia” (Freud, 1926/2004, p. 84). El sujeto evita la angustia; no se enfrenta a la dificultad

de encontrarse con lo que no sabe o con lo que no puede, y entonces se pone en manos de la máquina.

Así, la prótesis de la que nos hablara Freud, es cada vez más amplia, más profunda, y abarca más funciones. “Con ayuda de todas sus herramientas, el hombre perfecciona sus órganos –los motrices así como los sensoriales- o remueve los límites de su operación” (Freud, 1939/2004, p. 89). Entre los límites que se amplían gracias a herramientas, menciona los músculos, los ojos, la memoria visual y la auditiva.

Sin embargo se advierte que, si bien cada vez habría mayores posibilidades para el sujeto, también hay otras que se ven cada vez más disminuidas.

En su artículo “Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico” de 1911, explica que a raíz del establecimiento del principio de realidad, el sujeto debió realizar ciertas adaptaciones que le permitieran captar, no sólo cualidades de placer y displacer, sino también cualidades sensoriales que le posibilitarán representarse la realidad. Cobraron relevancia entonces ciertas funciones, como la *atención*, la *memoria* -en tanto sistema de registro- el juicio o *fallo* imparcial, el *pensar* que surge del mero representar inconsciente, entre otras (Freud, 1911/2004).

Se observa que cada vez más, al momento de recordar, se recurre inmediata y casi exclusivamente a la tecnología disponible. Aunque sea para una mínima tarea como anotar un número telefónico, o un cumpleaños, la pantalla parece ser indispensable. No se retienen datos ínfimos que serán consultados en instantes, sino que, cada vez, se acude al artefacto.

Algo similar ocurre con la planificación. Parece una función ausente, ya que los *nativos digitales* arman sus programas minuto a minuto, van cambiando de idea, modificando, y comunicando los cambios instantáneamente a sus *partenaires*. Estos últimos suelen ser ubicados como

objetos, pues sus movimientos son permanentemente digitados desde los *chats*. Respecto de la función de planeamiento, afirma Galimberti (2001)

Nacida bajo el signo de la anticipación, del cual Prometeo, “aquel que piensa por anticipado”, es el símbolo, la técnica termina de este modo sustrayéndole al hombre toda posibilidad anticipatoria, y con ella, la responsabilidad y la autoridad que deriva de la capacidad de prever. En esta incapacidad, devenida ahora inadecuación psíquica, se esconde para el hombre el máximo peligro, así como en la ampliación de su capacidad de comprensión, su débil esperanza. (p. 5).

El juicio crítico también se ve comprometido. En las redes sociales a menudo parece anulado, ya que frente a un comentario que realiza un usuario, todos los siguientes siguen el mismo tinte afectivo. Nadie se anima a disentir, porque el desacuerdo puede despertar automáticamente el enfrentamiento o el aislamiento. Se presentan dos posibilidades: acordar, por medio del ícono “me gusta” o afines, o no acordar, en cuyo caso aparece el enfrentamiento e incluso la violencia. No hay posibilidades de un desacuerdo modulado, diferenciado.

El artefacto ofrece la ilusión de desprenderse del cuerpo y de sus límites. Una comunicación sin cuerpo, y a la vez, un cuerpo ilimitado.

El cuerpo queda afuera al dar cuenta del paso del tiempo y de existencia de las distancias. Justamente porque pone en evidencia los límites que se pretende borrar, se contrapone a la ubicuidad característica de las nuevas tecnologías de la comunicación.

¿Hasta qué punto el lazo social puede prescindir del cuerpo?

Fantasmía de respuesta plena

Las nuevas tecnologías de la comunicación se presentan como un modo de respuesta a malestares que son estructurales. Ofrecen la ilusión de que la relación con el otro será sin fallas, ilimitada, plena. Se sostienen en la fantasía de que “siempre” hay alguien que podrá responder desde el otro lado.

Desde esa fantasía se deja al otro semejante en posición de objeto, manipulándolo al antojo. El cuerpo queda afuera de la relación, pues molesta en tanto da cuenta de la existencia del tiempo y del espacio. Se prefiere proceder como si el tiempo fuera sólo el instante, las distancias físicas inexistentes, la presencia del otro permanente e incondicionada.

Y todo esto, ilusoriamente, sin costo. Sin embargo, las dificultades reaparecen tomando nuevos rostros...

Bibliografía

- Freud, S. (2004). Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico. En J. Strachey (Ed.) y J.L. Etcheverry (Trad.) *Sigmund Freud: Obras Completas*. (Vol. XII). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1911).
- Freud, S. (2004). Inhibición, síntoma y angustia. En J. Strachey (Ed.) y J.L. Etcheverry (Trad.) *Sigmund Freud: Obras Completas*. (Vol. XX). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1926 [1925]).
- Freud, S. (2004). El malestar en la cultura. En J. Strachey (Ed.) y J.L. Etcheverry (Trad.) *Sigmund Freud: Obras Completas* (Vol. XXI). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1930 [1929]).
- Galimberti, Umberto. (2001). *Psiché y techné. Introducción*. Disponible en www.revista-artefacto.com.ar/pdf_notas/93.pdf
- Karlen Zbrun, Hilda (Comp). (2013). *Violencia y consumo en adolescentes*. El sujeto en perspectiva. Buenos Aires: Letra Viva.
- Sgoifo, Patricia Antonela. *El amor en los tiempos de las NTIC's*. Tesina de grado. Licenciatura en Comunicación Social. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCuyo. Inédita.

“Comunidad (no rebaño)” Trazos nietzscheanos para pensar la cultura contemporánea

Nilda Bistué

poco a poco he ido viendo claro cuál es el defecto más general de nuestra forma de enseñar y de educar: nadie aprende, nadie aspira, nadie enseña a soportar la soledad.

F. Nietzsche

(Aurora. Pensamientos sobre los prejuicios morales)

El malestar en la cultura, tal como nos enseñara Freud (1930), revela una tensión ineliminable entre el individuo y la cultura. La homeostasis con el mundo animal está perdida para los seres humanos. Cada cultura producirá diferentes formas de malestar pero a la vez intentará brindar recursos para palearlo y canalizar ese desequilibrio que hiende al hombre. Asumiendo la enseñanza del autor vienés, la reflexión sobre la cultura contemporánea interroga en esta ocasión, sobre los recursos e instancias que ésta brinda a los individuos para generar subjetivación.

La pregunta por los modos en que la cultura actual acoge o expulsa, protege o desatiende, busca homogenizar o promueve el crecimiento de seres singulares, guía nuestro trabajo. Se ha recurrido a

filósofos que advirtieron la tensión entre el individuo y la cultura, autores extemporáneos quizás, a los que acudimos en primer lugar para tomar distancia de esa realidad que nos llena de sentidos adosados y que es preciso problematizar para llegar a comprenderla mejor.

Partiendo de la filosofía de Nietzsche se ha procurado poner en relación dos nociones presentes en la obra del filósofo alemán -en tanto lector de Emerson-, a saber, la de ‘conversación’ (Gespräch) y la de ‘soledad’ (Einsamkeit), con el fin de producir efectos de sentido que nos permitan reflexionar sobre las posibilidades de la cultura contemporánea para generar instancias de singularización asumiendo las condiciones socioculturales y actuales.

Soledad como recurso

Múltiples son los sitios en la obra de Nietzsche donde habla de la soledad y muestra su aprecio a ella. A la vez encontramos en su correspondencia algunas menciones sobre lo que él juzga como sus “errores cometidos” debido al padecimiento por la soledad. Afirma que se trata de momentos de debilidad en los que suspende su tarea -tarea guiada por la “pasión del conocimiento”- y constituyen demoras en el camino de “llegar a ser el que es.”

Tanto Nietzsche como Emerson -pensador con quien el filósofo siente una afinidad especial desde su juventud hasta su madurez-, hacían de la soledad, el abrigo contra el poderoso influjo del sentido común, el resguardo contra la moral de rebaño y la salvaguarda contra la mediocridad. Soledad como el sitio donde pueden crearse las alas que llevan más allá de los cielos y los soles conocidos. Soledad como espacio donde pueden producirse seres singulares.

Nietzsche (2007) dice que la tendencia del rebaño se dirige a la conservación y al estancamiento, el rebaño no da lugar a lo creativo. Mediante una suerte de domesticación, cada individuo es preparado para ser una función del rebaño. Es por esto que el progreso espiritual depende, según argumenta el filósofo, de aquellos individuos que actúan según tendencias opuestas a las gregarias a favor de la supuesta conservación del rebaño. Los “debilitamientos y lesiones parciales de la fuerza estable” (Nietzsche, 2007, 151) que producen las naturalezas más delicadas y libres, son los que hacen posible todo progreso en general según el filósofo. La inoculación de lo nuevo, siempre que el todo comunal sea suficientemente fuerte para absorberlo sin destruirse, permite un ennoblecimiento del todo.

La metáfora utilizada para pensar la comunidad como un organismo, también es utilizada para pensar el individuo en relación a la enfermedad y a la salud. La enfermedad para el filósofo, es un estimulante “*para vivir, para más -vivir*” (Nietzsche, 1971, p. 28).

En *La ciencia jovial* (Nietzsche, 1999) el filósofo nos dice:

Para determinar lo que haya de significar salud para tu propio cuerpo, todo depende de tu meta, tu horizonte, tus fuerzas, tus impulsos, tus errores y, especialmente, de los ideales y fantasmas de tu alma. Por eso, existen incontables saludes del cuerpo. (p. 114).

No existe entonces una salud universal. La salud es una conquista singular y continua, cada salud alcanzada debe ser arriesgada para conquistar otras saludes, las cuales estarán condicionadas por las circunstancias, momento vital y las particularidades de cada sujeto. Es preciso transitar por varias saludes pues, como afirma Nietzsche, vivir es tener que superarse a sí mismo, esto implica ser capaz de transformarse. La posibilidad de un equilibrio imperturbable, sin un trabajo de conquista, se encuentra perdido.

En el párrafo 50, titulado El argumento de la soledad, de *La Ciencia jovial*, Nietzsche (1999, p. 62) nos dice:

También entre los más concienzudos es débil el reproche de la conciencia frente al sentimiento: “Esto y aquello están en contra de la buena costumbre de tu sociedad”. Una mirada fría, una boca torcida de parte de aquéllos y entre aquéllos y para los que se ha sido educado, es temida hasta por los más fuertes. ¿Qué es lo que allí se teme propiamente? ¡La soledad! ¡En cuanto es el argumento que derrota incluso los mejores argumentos a favor de la una persona o de una cosa! (...).

Por su parte nos dice Emerson (1963) en su ensayo *Confianza en sí mismo* -uno de los primeros textos del pensador leídos por Nietzsche-

Por doquier la sociedad conspira contra el rigor de cada una de las individualidades. La sociedad viene a ser a modo de una Compañía por acciones, cuyos individuos se concertan para el mayor bien del conjunto, a fin de sacrificar la libertad y el exceso de educación de cada uno. La virtud que allí más se solicita es la conformidad; se mira con aversión a los que confían en sí mismos. No son las realidades, los creadores, lo que allí se aprecia, sino las reputaciones y las costumbres. (p. 138)

La toma de distancia respecto del rebaño, la separación respecto de las reputaciones y las costumbres pareciera ser, para nuestros autores, un paso imprescindible en el camino hacia la singularidad. Ahora bien, el apartamiento no debe ser mecánico, dice Emerson. En el aislamiento se puede seguir actuando según los parámetros del rebaño estandarizador. En el aislamiento se puede seguir siendo autocomplaciente con uno mismo. Es fácil estar en el rebaño y es fácil huir de él, advierte el pensador norteamericano. La independencia que puede emerger debido a la soledad, es fundamentalmente fruto de una transformación, y en este sentido algo diferente al aislamiento. Exige esfuerzos por parte del sujeto, disciplina y responsabilidad consigo mismo. La soledad es pensada aquí como un recurso

para generar distancia respecto de lo que aparece como imperativo y arrastra al individuo sin poder detenerse. Por tanto, es desde una disciplina comprometida del sujeto consigo mismo que se plantea, desde el punto de vista de ambos autores, la necesidad de cuestionar el sentido común y las costumbres. Según Emerson (1963), “*lo que debo hacer es lo que a mi personalidad concierne*”, y nos advierte:

“...siempre hallaréis quienes crean conocer cuál es vuestro deber mejor que vosotros mismos. Fácil es vivir en el mundo conforme a la opinión ajena y es fácil vivir con arreglo a la nuestra en la soledad; pero el hombre verdaderamente grande es el que en medio de la muchedumbre conserva con dulce y perfecta calma la independencia de la soledad. (Emerson, 1963, p. 141).

Nietzsche a su vez plantea la relación entre la soledad y ser singular. El temor a ser singular es en el fondo temor a estar solo. La tendencia interiorizada del rebaño puede suplir el sentido personal, y nos dice:

Pero a través del período más largo de la humanidad no hubo nada más temible que sentirse como alguien singular. Estar solo, sentirse como alguien singular, ni obedecer ni dominar, significar un individuo –eso no era en aquellos tiempos un placer sino un castigo; uno era condenado “a ser individuo”. La libertad de pensamiento era considerada como la incomodidad misma. Ser sí mismo, valorar uno mismo según criterios propios –eso iba, en aquellos tiempos, en contra del buen gusto. Esa inclinación habría sido sentida como locura; pues toda miseria y todo temor se encontraban vinculados con el estar solo. (Nietzsche, 1999, p. 112).

Para Nietzsche el temor a ser singular, es en realidad el temor a la soledad. Pero el filósofo conmina a multiplicar y complejizar las vivencias aun sabiendo que habrá que lanzarse a conquistar nuevos equilibrios. “Inventar mil modos de vivir -¡y no sólo para el rebaño!” (Nietzsche, 2010,

p. 135), pensar otros posibles modos de vivir donde los sujetos dejen de descansar en las pautas que fija el rebaño y puedan hacerse responsables de empuñar sus propias existencias, emancipando toda la vida que llevan dentro, aumentando el poder, poder para hacer, poder para crear/se.

“Comunidad (no rebaño)” (Nietzsche, 2010, p. 99) es un aforismo presente en los cuadernos de notas de Nietzsche de 1883 que condensa el anhelo de una comunidad peculiar aún no existente; se trata de una invitación a la invención. Hay mucho por pensar y hacer en orden a imaginar una comunidad que aún no existe desde la perspectiva del autor. Se trataría entonces de ensanchar la comunidad siendo capaz de acoger y promover relaciones personales y singulares.

La soledad, en el sentido en que la piensa Nietzsche y Emerson, posibilita una distancia respecto de los mandatos y las normas del rebaño, abre un espacio que favorece la producción de singularidad. Lo singular, eso diferente a lo estándar, eso especial que cada individuo tiene para ofrecer en este mundo, jamás surge de un modo natural y espontáneo. Lo singular siempre es fruto de una ardua construcción. Se trata de una conquista sobre uno mismo y surge de traducir lo que hay de rebaño en uno en algo desconocido. En este sentido, lo singular es una invención y sólo es posible cuando se tiene el coraje de abrirse hacia lo desconocido y extraño. Se trata de seguir un camino propio que hay que inventar e implica una toma de distancia de los caminos establecidos.

La conversación como posibilitadora

Cabe preguntarse en el contexto que venimos desarrollando, cuál es el valor que tiene para ambos autores la conversación. Pondremos en cercanía dos citas.

Dice Emerson (2004, pp. 211-213) en *La conducta de la vida*:

El efecto de la compañía es maravilloso. Los hombres ya no son lo que fueron. (...) Si preguntáis por lo mejor de la experiencia, responderemos: algunas ocasiones de trato sencillo con personas sabias. (...) En la conversación animada tenemos destellos del universo, indicios de un poder nativo del alma, lejanas luces y sombras de un paisaje andino que no podemos alcanzar en la meditación solitaria.

Nietzsche (2007)²⁹ nos dice En *Humano demasiado humano*:

La conversación entre dos es la conversación perfecta, pues todo lo que el uno dice, recibe su color, su timbre, su gesto concomitante en estricta referencia al otro con quien se habla, correspondientemente a lo que sucede en el trato epistolar, que uno y el mismo muestra diez clases de expresión anímica, según escriba ora a éste, ora a aquél. (...) En la conversación entre dos no hay más que una sola refracción del pensamiento: ésta la produce el interlocutor como el espejo en que queremos ver nuestros pensamientos reflejados del modo más hermoso posible. Pero, ¿qué sucede en el caso de dos, tres o más interlocutores? Entonces pierde necesariamente la conversación en finura individualizante, los diversos preceptos se entrecruzan, se anulan; el giro que le agrada a uno no se adecua al modo de sentir de otro. (pp. 189-190).

La conversación de la que nos hablan los autores, pareciera ser aquella instancia de encuentro con el otro en tanto otro. Una verdadera conversación incluye el silencio, silencio para escuchar al otro en su

²⁹ Se ha modificado la traducción exclusivamente en el término *Zwiegespräch*, la hemos traducido por “conversación entre dos” en lugar de “diálogo”, como aparece en la traducción de la edición citada. Se hizo esa opción para resaltar la cercanía de filósofo con Emerson. En la obra de Emerson traducida al alemán que fue leída por Nietzsche, aparece el término *Zwiegespräch* y no *Dialog* - término que también existe en el alemán-. Es posible inferir entonces, que el tema de la conversación es recuperado por el filósofo alemán, a partir de sus lecturas de la obra de Emerson.

particularidad. Pero también incluye el silencio en un sentido más inquietante, se trata del silencio como producto, como resto, que marca ese punto en que se asume la imposibilidad de la fusión y se acepta la posibilidad de la diferencia, diferencia con la cual los conversadores pueden salir enriquecidos si son capaces de escuchar y recibir lo que brinda el otro.

La conversación es una tarea y requiere de trabajo y esfuerzo. Es una posibilidad que debe ser desarrollada y no se puede anticipar lo que resultará de ella. El auténtico diálogo implica esa incertidumbre. A diferencia del hablar especular con el otro, donde se confirma lo ya sabido, la conversación implica escuchar. Conservar la diferencia. Preservar la propia diferencia y la del otro significa permitir que opere una apertura que mantiene el diálogo y permite el funcionamiento de la red simbólica significativa.

Es importante estimular y favorecer el desarrollo de conversaciones por los efectos benéficos que promueven en los sujetos. Algo nuevo y vital surge de lo inédito de un encuentro y se queda con nosotros ampliando nuestra subjetividad

Ahora bien, desde la perspectiva de los autores trabajados se trata de una tarea difícil porque lo que suele primar, es la perspectiva del rebaño que no atiende al desarrollo de la singularidad, entonces cabe plantearse ¿en qué sentido sería posible una apertura que permita una vivencia realmente abierta a lo nuevo, una relación diferente con los otros y una experiencia posibilitadora de enriquecimiento para los sujetos?

Encontramos a menudo en la literatura una metáfora para pensar el encuentro con lo extraño y es la del viaje. Ahora bien, según lo que se viene planteando, el viajar no garantizaría la lejanía ni el verdadero encuentro con lo nuevo. Cabe a propósito traer palabras de Pessoa para plantear la encrucijada que empieza a despuntar. Dice el autor portugués (Pessoa, 1999)

La vida es lo que hacemos de ella. Los viajes son los viajeros. Lo que vemos no es lo que vemos, sino lo que somos. (p. 281).

(...)

¿Quién puede darme la China que mi alma ya no me haya dado? Y si mi alma ya no me la puede dar, ¿cómo me la va a dar la China? ¡Si es sólo con mi alma que veré la China, en caso de que la llegue a ver! (p. 284).

Tal como lo plantea Pessoa, pareciera que estamos rodeados de nosotros mismos y la interpretación de cualquier suceso implica una suerte de homogeneización y traducción a lo ya sabido, cabe plantearnos entonces cómo sería posible abrirse a la contingencia y que se produzca un acontecimiento. Si, como sostiene Pessoa, no hay *la* China sino *mi* China y la de cada quien, siguiendo el razonamiento de Pessoa, la experiencia de la comprensión de China está condicionada y posibilitada por mi horizonte de significaciones previo desde el cual percibo, siento, juzgo y valoro. La condición de posibilidad de toda experiencia posible está situada en un lugar más originario, siempre histórico, social y cultural, etc., desde el cual leemos e interpretamos todo suceso, y es probable que esas condiciones permitan u obstaculicen ciertas vivencias. Si las experiencias están condicionadas por un horizonte de significaciones previas, cabe preguntarse ¿cómo es posible que algo nuevo acontezca?

Cabe decir que una experiencia en un sentido más radical es algo que nos implica subjetivamente y nos transforma. Luego de ella no se puede seguir siendo los mismos. Quizá podríamos preguntarnos cómo algo externo puede transformarnos. Y habrá que decir que lo que modifica al sujeto es una experiencia, pero es la implicación del sujeto en el suceso lo que lo convierte en experiencia.

La eficacia no está ni afuera ni adentro, más bien se da cuando se logra sacudir lo idéntico y repetitivo de uno mismo y se produce un espacio capaz de acoger. Experiencia en este sentido es pasaje por la otredad

que conmueve la identidad. La experiencia nos interpela en lo que somos y abre el ámbito de la posibilidad.

Quizá, una experiencia se inicia con alguna búsqueda, con algún deseo que sostiene la exploración. Desde allí se abre uno a lo inesperado, se escucha algo diferente en los decires y se aprovecha lo que algunos otros diferentes tienen para ofrecernos. Y de este modo es posible acoger y perpetuar lo aprendido integrándolo en nuestro ser enriquecido por la nueva experiencia.

Lo esencial parece ser la experiencia de poder preguntarse y cuestionar: ¿qué China tengo y qué China puedo tener? Allí se inicia el cambio que permitirá abrirse a nuevos sabores, nuevos cielos, nuevos conocimientos y acontecimientos.

La reflexión que se viene realizando puede llevarnos ahora a preguntarnos por lo que sucede actualmente y sobre las posibilidades que brinda la cultura contemporánea a los sujetos. Sería posible indagar sobre el asunto en distintos ámbitos de nuestras sociedades contemporáneas, familia, escuela, medios de comunicación, sitios privilegiados de reproducción del lazo social. No se pretende aquí describir ni analizar las nuevas condiciones socioculturales sino más bien apuntar a los nexos que permitan avanzar en la apertura de preguntas desde los trazos nietzscheanos planteados. Un aspecto característico y emblemático de nuestra cultura contemporánea es que ella brinda, a través de las nuevas tecnologías³⁰, nuevos espacios que podrían

³⁰ Es preciso destacar que, independientemente de que no todos los sujetos puedan acceder al uso de la tecnología, y por supuesto, sin desconocer que en quienes la usan, el uso es diferencial según sean los diferentes contextos sociales, culturales y según coordenadas geográficas, es preciso asumir que tales condiciones en cuanto a la posibilidad formal conforman el contexto que atraviesa la cultura contemporánea y forma parte del imaginario social, está presente incluso como ilusión de posibilidades que la modernidad brinda a los sujetos. Más allá de que se cuenten con recursos materiales y simbólicos reales para su uso, la tecnología brinda posibilidades inexistentes siglos atrás que inciden en los anhelos y en las creencias sobre lo que es formalmente posible y lo que no.

promover nuevas posibilidades para el encuentro con lo diferente, en este sentido también, posibilidades para producir seres singulares. No obstante, es sabido cómo el formato informático, en el mismo acto que crea nexos y contactos, también homogeneiza las diferencias y las particularidades. Nuevas comunidades virtuales amplían al infinito las posibilidades formales de experiencias de “viajes” y de encuentros con lo otro y con otros; pero al mismo tiempo, hay que decir que fuerzan a través de su mono-gramática a lo idéntico. Promoción como nunca antes de la escritura, de la narración y de la autonarración. Asistimos a un creciente aumento de espacios virtuales como los blogs pero también a cierto raquitismo del lenguaje que disminuye las posibilidades de profundización en las comunicaciones.

Existe numerosa bibliografía que recoge investigaciones que buscan caracterizar, describir y explicar las nuevas condiciones socioculturales en nuestra contemporaneidad, no es unívoco el modo de valorar el fenómeno. Quizá, antes que acordar con lo obvio, que no hay progreso, convenga detenernos y mantenernos en aquellas contradicciones vislumbradas sin derrumbarnos en una explicación que cierre la tensión reconocida. De cualquier manera que se lo juzgue y aun cuando se cuestione el supuesto progreso de nuestras sociedades no cabe una vuelta atrás. Es desde las nuevas condiciones históricas y sociales que puede darse una transformación. Desde ellas cabe indagar los nuevos posibles. Lo posible es lo que puede ser y no solo lo que está. Es preciso conferirle dignidad a lo posible. Lo posible siempre mira a lo imposible y lo imposible particular es lo que marca el rumbo para las posibles realizaciones futuras.

Dentro de la nueva condición epocal cabe abrir la interrogación y sostenerla sin precipitarse en respuestas. Es preciso tener en cuenta que los pares soledad/conversación y cercanía/lejanía, son sustancialmente necesarios para la subjetivación y no deben confundirse con el unitario aislamiento (aislamiento sin otros o con otros). Asimismo, un supuesto esperanto no es la superación de las dificultades en la comunicación así

como el espacio virtual no es la superación de las lejanías, tampoco la de la espinosa materialidad.

Sigue siendo un desafío y una necesidad pensar, desde las nuevas condiciones sociales y epocales, en la generación de instancias de singularización para los sujetos. Resuena la sugerencia nietzscheana del epígrafe: aprender, aspirar y enseñar a soportar la soledad. Quizá sólo cuando se haya conquistado la soledad en el sentido planteado, sea posible soportar el encuentro con lo extraño y sea posible sacar una duración de la contingencia del encuentro. Una duración que permita sujetos singulares y comunidades que favorezcan intercambios diferentes a los del rebaño, comunidades que ofrezcan espacios y tiempos para la conversación, comunidades capaces de acoger la diferencia y promover “*mil modos de vivir- y no sólo para el rebaño*” (Nietzsche, 2010, p. 135). Mil modos de vivir para construir un mundo en el que todos los seres humanos, en tanto sujetos singulares, tengan lugar.

En la medida en que toda cultura da cuenta de un desequilibrio fundante puesto que los seres humanos no viven en la homeostasis animal, ésta tiene que procurar modos de limitar o canalizar ese desequilibrio. El psicoanálisis nos enseña que no cabe esperar un desarrollo que llevaría espontáneamente al bienestar. En este sentido, cabe señalar que rebaño o comunidad son derivas diferentes pero ancladas en esta realidad anti-homeostática del hombre.

La metáfora nietzscheana del rebaño es tomada por el filósofo del ámbito religioso. El rebaño es pensado en relación a un pastor. Éste es quien conduce al rebaño y su mandato no deja margen para la ampliación de senderos, más bien fuerza a un único camino para todos. Hablar entonces de una comunidad que promueva condiciones posibilitadoras para los sujetos singulares nos lleva a pensar en el lugar privilegiado del adulto. La posición de adulto implica asumir la autoridad y el deber simbólico que conlleva. La necesidad de sostener la “posición de adulto” para la facilitación de estas

instancias de las que venimos hablando se revela como indispensable. Dentro de un contexto donde predomina una interpelación a los individuos como consumidores o espectadores, cabe repensar en los modos bajo los cuales los adultos pueden ir ofreciendo a los nuevos sujetos recursos simbólicos para crecer. Que los adultos puedan sostener la posición de adulto, acompañando con la conversación a los nuevos sujetos en sus experiencias se vuelve un recurso de vital importancia. El acompañamiento responsable y la promoción de instancias para que se pueda introducir una hiancia, un tiempo de espera para que la respuesta no sea mecánica en un mundo en que la lógica del consumismo empuja sin cesar, abrir un espacio tiempo para frenar la reacción inmediata a los imperativos que ejercen ciertos mandatos sociales, pero también los apremios internos, implicaría una ganancia muy importante en el sentido de la subjetivación.

Una vez más: enseñar y aprender a soportar la soledad como trazo orientador para nuestra cultura contemporánea. Soportar la soledad es en el fondo aprender a abrir un espacio de incertidumbre y sostenerlo, supone frenar el derrumbe inmediato en un objeto que se ilusiona como consuelo. Soportar cierto malestar hasta que las tensiones se vuelvan productivas y sea posible una transformación creadora que dé cuenta de la emergencia de un sujeto en las complejas coyunturas que se le presentan a cada individuo en las andaduras del deseo.

Bibliografía

- Emerson, R. (1963). *Diez Ensayos* (trad. de P. Umbert y S. Valenti Camp) Buenos Aires: Americalee.
- Emerson, R. (2004). *La conducta de la vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Nietzsche, F. (2007). *Humano demasiado humano I* (Trad. de A. Brotons Muñoz). Madrid: Akal.
- Nietzsche, F. (1999). *Ciencia Jovial "La gaya scienza"* (Trad. de José Jara), Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

Nietzsche, F. (2000). *Aurora. Pensamientos sobre los prejuicios morales*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Nietzsche, F. introducción y notas de D. Sánchez Meca y J.Conill) Madrid: Tecnos.

Pessoa, F. (1999). *El libro del desasosiego* (Traducción del portugués, organización, introducción y notas de Ángel Crespo). Barcelona: Seix Barral.

Ideales que someten³¹

**Eva Alcover Andalaro
Emiliana Ganem**

En la posmodernidad, tanto la imagen como los ideales de belleza ocupan un lugar de privilegio. El mercado ofrece objetos, como las prácticas de cirugía estética, que aportan una promesa de perfección, belleza y juventud.

Cuando un sujeto se hace practicar repetidas intervenciones quirúrgicas estéticas es posible preguntarse: ¿hay libertad en estas elecciones? ¿O existe un sometimiento del que el sujeto no tiene noticia? Para reflexionar en torno a estos interrogantes, se tomarán conceptos psicoanalíticos, entre ellos narcisismo, ideal y pulsión.

³¹ Trabajo presentado en el IV° Congreso de Psicología del Tucumán: “Cultura y Subjetividad: La Psicología Interpelada”, septiembre 2015.

Los ideales posmodernos

La posmodernidad es el marco socio-cultural de la época, cuyas características son esclarecidas por los desarrollos de autores como Gilles Lipovetsky (1986) y Zygmunt Bauman (2006).

Lipovetsky (1986) postula que la sociedad posmoderna se encuentra atravesada por la lógica del proceso de personalización. Se trata de un nuevo modo de organización social que da cuenta de un sistema económico basado en el consumo. Existe una oferta creciente de productos diversos, así el mercado ofrece objetos “hechos a la medida de cada consumidor” o personalizados. (Lipovetsky, 1986)

El proceso de personalización se rige por dos mecanismos, llamados por el autor seducción y “sexducción” (Lipovetsky, 1986, p. 30). El proceso de seducción busca regular el consumo incrementando tanto el número como la variedad de objetos. Por otro lado, el proceso de sexducción da cuenta de cómo en la cultura posmoderna todo parece estar permitido, incluso hay cierto mandato que se impone: ir siempre lo más lejos posible. El concepto de sexducción también explica cómo el mecanismo de seducción avanza y opera sobre los cuerpos y el sexo.

La producción en masa de objetos antes considerados de lujo, posibilita que el hedonismo se convierta en un valor central. En relación al cuerpo, Lipovetsky (1986) propone la figura de Narciso como aquella que protagoniza el escenario posmoderno. Narciso surge a partir del desinterés masivo de los sujetos por las cuestiones públicas a favor de un profundo interés por asuntos enteramente personales y subjetivos, se trata de la muerte del “*homo politicus*” y del surgimiento del “*homo psicologicus*” siempre pendiente de su propio bienestar (Lipovetsky, 1986). En articulación con la figura de Narciso, emerge en las sociedades posmodernas un nuevo imaginario social del cuerpo en el que éste es elevado a nivel de un objeto de

culto. Los individuos invierten constantemente en su cuerpo a fin de conservarlo joven, bello y saludable.

Sin embargo, la personalización implica una paradoja mediante la cual se lleva a cabo la normalización posmoderna. Por un lado, el individuo piensa que es libre en sus posibilidades de elección, ya sea de objetos, actividades o en la disposición de su cuerpo, a la vez que oculta un sometimiento a idénticos estándares estéticos.

Por su parte, Bauman (2006) denomina a la época actual “modernidad líquida”. Postula que en ella, la cultura tiene la función de asegurar que la elección sea una necesidad y un deber inexcusable. La sociedad actual es una sociedad de consumo en la que todo es a elección, todo es posible de ser elegido, excepto una cosa: la “compulsión a elegir” (Bauman, 2006, p. 79). La carrera del consumo, es una carrera muy particular ya que no presenta línea de llegada, nada es lo suficientemente satisfactorio como para quitarle atractivo al resto de los objetos. En palabras del autor: “(...) la cultura de hoy no consiste en prohibiciones sino en ofertas, no consiste en normas sino en propuestas” (Bauman, 2006, p. 18).

El autor destaca que la coerción, disfrazada de libertad individual, se inmiscuye en las elecciones que el individuo hace sobre su propio cuerpo. En la sociedad de consumo, el ideal es “estar en forma” a diferencia de la sociedad de productores en la que el ideal era la “salud” (Bauman 2013, p. 83). Ambos términos, “salud” y “estar en forma”, se corresponden a dos discursos y a dos preocupaciones diferentes. El concepto de salud es normativo, y por lo tanto, traza una línea que separa normalidad de anormalidad. La salud es una noción capaz de ser objetivable por medio de análisis y mediciones médicas, es comprobable por otros. En oposición a ello, “estar en forma” es un concepto enteramente subjetivo. Se refiere a una experiencia sentida por el individuo que no puede ser observada o medida desde fuera. Implica tener un cuerpo esbelto y flexible, preparado para vivir cualquier experiencia que se pueda presentar a futuro. Este concepto tiene la

potencialidad de expandirse: siempre se puede estar en mejor forma, es decir, implica una tendencia hacia el “más”.

El vacío normativo imperante en la posmodernidad, sumado a la irrupción de mandatos altamente exigentes, empuja a los sujetos a un más allá, a estar cada vez más desregulados.

Los ideales de belleza, juventud y perfección que promueve la posmodernidad atañen directamente al cuerpo y operan sobre él. S. Freud (1914/2008) y J. Lacan (1948/2003; 1964/2013) ofrecen conceptos centrales para pensar el cuerpo y el ideal.

Cuerpo e ideal desde Freud

El narcisismo es un concepto eje en relación a la temática, implica la investidura libidinal del yo. Freud advierte que algo debe sumarse al autoerotismo del niño para que el narcisismo primario se constituya, se trata de una “nueva acción psíquica” (Freud 1914/2008, p. 74). Ésta consiste en la investidura libidinal del pequeño, lo cual es posible a partir del “narcisismo redivivo de los padres” (Freud, 1914/2008, p. 88). En este momento el niño es portador de perfecciones y virtudes, lo cual le depara una gran satisfacción narcisista. Sin embargo, este estado no puede permanecer por mucho tiempo: prohibiciones, normas culturales y demás restricciones se le imponen al pequeño e implican un límite a su satisfacción narcisista. Es por medio de la constitución del ideal que se produce un distanciamiento respecto del narcisismo primario y será por medio del cumplimiento del ideal que el sujeto podrá recobrar algo de la satisfacción narcisista que experimentó cuando niño.

Otro elemento fundamental para pensar diversos procesos subjetivos que atañen al cuerpo es la pulsión. En tanto fuerza constante que

no puede ser cancelada, le depara al psiquismo elevadas exigencias. La pulsión “como un representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma” (Freud, 1915/2008, p. 117), da cuenta de la trabazón existente entre lo anímico y lo somático.

En 1920, plantea que en ciertas ocasiones el sujeto se ve forzado a repetir vivencias que le deparan displacer y sufrimiento, y descubre un tipo particular de satisfacción que va más allá del principio del placer. Esto lo lleva a la formulación de la compulsión de repetición la cual es “más originaria, más elemental, más pulsional que el principio de placer que ella destrona” (Freud 1920/2008, p. 23).

Freud postula la existencia de una “denegación cultural” (Freud, 1930/2009, p. 96), que le impone al sujeto el sacrificio de una parte de sus pulsiones agresivas y sexuales, lo cual genera cierto grado de hostilidad hacia la cultura, a pesar de los beneficios que ésta le depara. Destaca al ideal, parte del “patrimonio anímico de la cultura” (Freud, 1927/2009) y punto de articulación entre lo cultural y lo subjetivo, ya que opera como medio protector de la cultura, en tanto “La satisfacción narcisista proveniente del ideal de cultura es, además, uno de los poderes que contrarrestan con éxito la hostilidad a la cultura...” (Freud 1927/2009, p. 13).

Simultáneamente al malestar inherente a la cultura, Freud postula al cuerpo como una de las fuentes de sufrimiento humano. Destinado al envejecimiento, al padecimiento de enfermedades y a la disolución, el cuerpo no puede prescindir del dolor y de la angustia (Freud 1930/2009). Para tolerar mejor el malestar, los sujetos recurren a ciertos paliativos, entre ellos las ilusiones, las ideas científicas -a las cuales el autor contrapone- y el goce de lo bello.

Lacan: narcisismo e ideal. El cuerpo como construcción.

El sujeto nace en un mundo simbólico que lo preexiste. Según Lacan (1949/2003) el niño llega a una matriz simbólica, se le otorga un lugar en el que es alojado y sostenido. En ese lugar –lugar en el deseo del Otro- es investido libidinalmente por aquel o aquellos que desempeñen las funciones materna y paterna.

El cuerpo es una construcción en la que intervienen significante e imago. El estadio del espejo muestra cómo la imago opera en el cuerpo (Lacan 1946/2003). Lo visual cumple una función de anticipación que posibilita la identificación con esa imagen sobre la cual no recae limitación ni fragmentación alguna, es esa completud de la forma lo que le depara gran júbilo al pequeño. Lacan señala que el estadio del espejo debe ser comprendido en términos de identificación, o sea una transformación que se produce en el sujeto al asumir una imagen. La imago actúa como causa en la estructuración del psiquismo en la medida en que a partir de ella se constituirá una identificación primaria, se conformará el yo y también el ideal.

El yo (*moi*), como efecto de la imago, se constituye como aquella instancia que le brinda al sujeto una apariencia de unidad engañosa. Lacan afirma que “...encadena a los desconocimientos constitutivos del yo la ilusión de autonomía en que se confía” (1948/2003, p. 92). El yo, cautivado por la imagen del cuerpo unificado, contiene como dice Lacan “la tendencia suicida” (1946/2003, p. 176), en la medida en que se complace amando y venerando esa unidad hasta el punto de la locura o de la muerte, tal como lo metaforiza el mito de Narciso. Este es el peligro al que conlleva la fascinación con esa imagen ideal. Sin embargo, la identificación con esa imagen posee también la función de ser una muleta narcisista, “ortopédica” (Lacan 1948/2003, p. 90), ya que le permite al sujeto protegerse del desamparo y prematuración constitutivos.

En relación al yo ideal, Lacan postula que contiene la promesa, perseguida por el yo, de alguna vez alcanzar la ilusoria unidad de la imagen en la cual se constituye. Sin embargo, esa síntesis que pretende alcanzar nunca será lograda, sólo podrá acercarse. Por ello, Lacan (1948/2003, p. 87) dice “...que sólo asintóticamente tocará el devenir del sujeto...”.

El cuerpo como efecto del significante implica una pérdida que determina la ausencia de complementariedad entre la necesidad y el objeto, dejando como efecto el goce y con él un tipo particular de satisfacción que nada tiene que ver con la cancelación de la necesidad biológica (Rabinovich, 2005). Es la pulsión, con su lógica (siempre activa) y estructura (carácter circular de su recorrido) lo que articula inconsciente y cuerpo de un modo particular (Lacan, 1964/2013).

La satisfacción es experimentada en ocasiones en la vertiente que contraría al principio de placer. Es en ese más allá del principio de placer que hace su aparición la repetición como aquello que, para un sistema es placentero (para el inconsciente que insiste) y es displacentero para el otro (el yo). Cuando está en juego este tipo de satisfacción, los sujetos “penan demasiado” (Lacan 1964/2013,173), es decir que se pone en juego un exceso de sufrimiento.

A continuación, se articula lo trabajado con el modo singular en que se despliega el discurso de un sujeto, que se ha sometido a variadas prácticas de cirugía estética.

Caso CJ: “Mi espíritu es muy hermoso y lleno de vida para vivir en un cuerpo viejo y deteriorado”

CJ (Cindy Jackson) es una mujer de 58 años de edad, nacida en EEUU (Ohio). Alrededor de los 20 años, recibe dinero como parte de una herencia al morir su padre, y comienza a hacerse practicar diversas cirugías estéticas. En la actualidad lleva 52 intervenciones quirúrgicas, por lo que ha ganado el record mundial GUINNESS. CJ ha convertido su afición por las cirugías estéticas en un negocio: asesora a mujeres sobre intervenciones quirúrgicas, contacta a sus clientes con los mejores cirujanos, escribe artículos periodísticos sobre el tema, ofrece charlas en conferencias médicas y entrevistas en medios masivos de comunicación. Además posee un sitio web, el cual cuenta con una sección destinada a su autobiografía, otra sección dedicada al asesoramiento y una tercera para la venta de productos. Entre estos últimos publicita los dos libros de su autoría *Living Doll* (Muñeca viviente) y *Cindy Jackson's Image & Cosmetic Surgery Secrets 2014 Edition* (Imagen y Secretos sobre Cirugía Cosmética de Cindy Jackson, Edición 2014), y algunos productos cosméticos.

Respecto de su infancia CJ refiere: “cuando tenía seis años de edad mis padres me compraron una muñeca Barbie, que sirvió para alimentar mis fantasías escapistas. En mi imaginación soñaba con una vida feliz y glamorosa para mi muñeca. Por medio de Barbie pude vislumbrar un destino alternativo”.

Esta necesidad de escapar da cuenta de un malestar que busca eliminar amparándose en el mundo de la fantasía. A partir de sus fantasías relacionadas con cierto estereotipo de belleza, CJ cree en la posibilidad de convertir en realidad todas esas ilusiones.

“En mi mente estaba siguiendo lo que aprendí en la escuela de arte para crear belleza, al igual que Miguel Ángel y Leonardo Da Vinci”.

Toma a dos destacados artistas y los ubica en relación con lo que ella idealiza, la belleza. Esto le sirve para sostener su creencia de que combinando arte y ciencia logrará las “proporciones perfectas”. CJ manifiesta la convicción de poder encarnar algún día el ideal de belleza, completa y sin fallas. Este sujeto se encuentra atrapado en la fascinación que le causa esa imagen ideal que busca alcanzar, aspecto mortífero del narcisismo que la impulsa a practicarse múltiples intervenciones yendo más allá de su salud.

“Así era yo cuando tenía 24 años. Nadie se ve igual después de los 30 años, nadie. Pero algunos logran verse mejores o más jóvenes. Me hice una renovación de piel en la frente, exfoliaciones, me tatué las cejas, dermoabrasiones, micropigmentación en los labios, microdermoabrasiones, dos rinoplastias, laser, implante en mi labio inferior, 4 estiramientos, un trasplante de cabello para tapar las cicatrices, implante de silicona en las mejillas....Cuando creo que lo logré descubro algún otro detalle, pero todo el resto es natural.”

Una operación tras la otra muestra el malestar que la atraviesa, malestar que resurge y operaciones que se repiten. Esta repetición da cuenta de la particular satisfacción descubierta por Freud en 1920.

“Cuando comencé me dijeron que existían 3 reglas en cirugía cosmética: 1-no puedes hacer a una persona vulgar atractiva, 2-no se puede cambiar la estructura ósea y 3- No puedes quitar 10 años de un rostro. Yo rompí las tres reglas y batí un record mundial. Sin embargo quise lucir convincentemente más joven y natural, no plástica o “hecha”... yo estaba resuelta a alcanzar mis objetivos y nunca rendirme”.

Su cuerpo aparece como un objeto sobre el que es posible experimentar y romper límites o normas, cree incluso que no hay límites. Sin embargo, detrás de esa supuesta libertad y autonomía existe un profundo sometimiento a los ideales de perfección, juventud y belleza imperantes.

Estos ideales la determinan al punto de impulsarla a un más allá en el que llega a poner en riesgo su salud y su vida. Sin embargo, estos peligros, como así también esa repetición, no son cuestionados por ella. Ese sometimiento y determinación le son desconocidos.

Cuando los ideales someten

El ideal de belleza posmoderno adopta la forma de un mandato altamente exigente que postula que es posible ir siempre más allá, que los límites y las prohibiciones pueden, e incluso deben, ser franqueados. Esos mandatos operan sobre el cuerpo elevándolo a un objeto de culto que debe ser modelado, controlado, exhibido, etc.

En el caso trabajado se puede analizar cómo estos mandatos llegan a impactar de la manera más feroz en un cuerpo constantemente moldeado por el bisturí. Persiguiendo un ideal de juventud y belleza, incluso de perfección, CJ se sirve de los objetos que el capitalismo ofrece (fundamentalmente cirugías y demás procedimientos médicos estéticos), inmersa en una carrera de consumo en la que no se vislumbra una línea de llegada. Ninguna cirugía estética o tratamiento de belleza es lo suficientemente satisfactorio, más bien la impulsan a “uno más”; hay un constante deslizamiento de una intervención a otra sucesivamente. CJ no solo es consumidora sino también consumida, quedando ella misma en el lugar de un objeto plástico continuamente modelado (una muñeca viviente).

Lo ilusorio no solo atañe al papel central que la imagen desempeña en este caso, sino también a su creencia en que la ciencia médica, en combinación con el arte, constituye un Otro completo, capaz de brindarle todas las respuestas a su malestar.

CJ busca encarnar el ideal, ser el ideal. Busca una armonía toda, una correspondencia total con el ideal perseguido, lo cual la lleva a intervenciones en su cuerpo. Cautivada por la imagen ilusoria del cuerpo unificado, se encuentra apesada en una dimensión narcisista mortífera enlazada con la pulsión de muerte. Hay aquí una satisfacción pulsional que transgrede el principio de placer, la compulsión de repetición toma la forma aquí de cortes, heridas, suturas y demás, que repite una y otra vez en su cuerpo. Punto en el que se hace patente el “sujeto acéfalo” de la pulsión que enuncia Lacan (1964, p. 188).

CJ cree que es posible alcanzar el todo, y lo intenta a cualquier precio. Ese “a cualquier precio” señala el registro de lo real. Real evidente en la repetición de una satisfacción pulsional desregulada que deja al sujeto en el lugar de un objeto. Lo real se hace patente en la medida en que este sujeto insiste en un punto de imposibilidad, hacer coincidir su cuerpo con una imagen unificada que eleva a nivel del ideal.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2006). *Modernidad Líquida*. Bs. As.: Ed. Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Discovery Home and Health (2013). Programa *Belleza en emergencia*.
- Freud, S. (2008). Introducción del narcisismo. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Sigmund Freud: Obras completas* (Vol. XIV, pp. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1914)
- Freud, S. (2008). Más allá del principio del placer. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Sigmund Freud: Obras completas*. (XVIII, pp. 3-23 y 34-62). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1920)
- Freud, S. (2008). Pulsiones y destinos de pulsión. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Sigmund Freud: Obras completas* (Vol. XIV, pp. 107-134). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1915)

- Freud, S. (2009). El malestar en la cultura. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Sigmund Freud: Obras completas* (Vol. XXI, pp. 59-140). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1930)
- Freud, S. (2009). El porvenir de una ilusión. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Sigmund Freud: Obras completas* (Vol. XXI, pp. 5-55). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1927)
- Lacan, J. (2003). El estadio del espejo como formador del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En T. Segovia (Trad.). *Escritos I*. (pp. 86-92). Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1948)
- Lacan, J. (2003). Acerca de la causalidad psíquica. En T. Segovia (Trad.). *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1946)
- Lacan, J. (2013). *El Seminario de Jacques Lacan: Libro 11: Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis*. J. Granica, (Ed.) y J. L. Delmont y J. Sucre (Trads.). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original del año 1964)
- Lipovetsky, G. (1983). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Material recuperado del portal web: www.cindyjackson.com
- Miller, J. (1986). *Recorrido de Lacan*. Ed. Manantial. (pp. 11-14)
- Rabinovich, D. (2005). *Psicoanálisis Escuela Francesa. Documento de cátedra, Teórico N° 11: 21/06/05*. Manuscrito no publicado, Universidad de Buenos Aires.

V. Intervenciones en psicoanálisis en torno a la autoridad

Un lugar incómodo en el ejercicio de la autoridad: sobre la intervención en el trabajo con padres y adolescentes.

Ariel Lublinsky

El contenido de la prohibición no se agota en el hecho de la prohibición; ésta se instaura sólo para garantizar y fundar, en forma directa o indirecta, inmediata o mediata, un intercambio.

Claude Lévi-Strauss
(Estructuras elementales de parentesco)

Todo enunciado de autoridad no tiene allí más garantía que su enunciación misma (...)

Jacques Lacan
(Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano)

Muchos adultos presentan actualmente dificultades para ocupar un lugar que posibilite la constitución del adolescente como un sujeto implicado en sus actos. Por el contrario, el adulto parece haber desocupado este lugar llevando, en ocasiones, a efectos desubjetivantes tales como la violencia o las adicciones, entre otros (Karlen Zbrun, 2013).

A continuación, se analiza el concepto de autoridad y sus posibles virajes hacia el autoritarismo desde la perspectiva del psicoanálisis. Se articulan estos desarrollos con tres casos clínicos cuyas problemáticas suceden dentro del ámbito familiar. Se reflexiona, asimismo, acerca de posibles intervenciones por parte del profesional de salud mental que favorezcan, tanto en jóvenes como en adultos, modos posibilitadores de ubicarse respecto a la autoridad.

Leyes y renunciias.

Claude Lévi-Strauss (1949/1998) sostiene que las leyes, transmitidas en y por la palabra, son las que regulan los intercambios sexuales (prohibición del incesto y exogamia) y el orden generacional. Que haya prohibición del incesto –algo que no pertenece al orden de lo natural– implica que, en las sociedades, existen normas que regulan el apareamiento, prohibiendo algunos objetos sexuales pero a la vez permitiendo otros. La prohibición y la ley son la base de la cultura, que aleja al ser humano del mundo animal. La prohibición del incesto es una doble interdicción: para el hijo, la madre no puede ser pareja sexual; para ella, su hijo tampoco puede ser objeto de su propiedad. Para subjetivarlo e introducirlo en sociedad, la madre lo dona, lo pierde como objeto³². La prohibición funda, entonces, el intercambio: “(...) implica la condición que posibilita la existencia de todo sistema de parentesco y, en realidad, la existencia y persistencia de toda sociedad humana” (Gómez García, 1981, p. 99). Por lo tanto, es la ley la que posibilita el lazo social. La renuncia no es sólo privativa; también posibilita.

³² “Un chico es agalmático, un niño es encantador, cuando no es una cosa adosada a su madre, incapaz de vivir fuera de contacto con ella. Un chico agalmático es aquél que es dado por la madre a la vida, un chico cuya madre cuida y de quien ella se ocupa, pero es capaz de donarlo al colegio, a los amigos, a la circulación social” (Amigo, 2005, 58).

Freud (1930 [1929]/2012) habla de *renuncia pulsional* (*Triebverzicht*), a la que ubica como condición para erigir la cultura y su organización. Para poder vivir en sociedad, es necesaria la represión de ciertas satisfacciones particulares, en pos de ideales comunes y compartidos. La renuncia es condición del lazo social.

El ejercicio de la autoridad es un elemento posibilitador de la vida social en la cultura, que garantiza el cumplimiento de las leyes que regulan las conductas de los sujetos en comunidad. Sin embargo, en tanto es una función puesta en acto por personas dentro de la misma cultura, se deduce en consecuencia que requiere también de *renuncias* por parte de dichos sujetos.

Para el psicoanálisis, el Otro es un lugar tercero, más allá de la intersubjetividad imaginara entre el yo y su semejante. Implica el lugar simbólico de la ley, la palabra y del discurso inconsciente en tanto que preexiste y determina a cada sujeto en su singularidad.

Precisamente, es desde su encuentro con el Otro que el sujeto se constituye, lugar que es ocupado en un primer tiempo por la madre. Sin embargo, es necesario que en el Otro haya una falta, una carencia, en donde el sujeto pueda ubicarse como llamado a colmar dicha falta. Si hay falta en el Otro, el niño puede devenir sujeto en tanto es esperado y deseado por el Otro. Es desde su falta que este Otro primordial acude en su auxilio e interpreta, en virtud de *su* saber simbólico y cultural, las necesidades del niño.

Sin embargo, es necesario que en determinado momento en el Otro se redoble este lugar de falta, de modo tal que su saber sobre qué es lo que el otro “necesita” pueda quedar agujereado, en orden de poder dar lugar al deseo del sujeto y así dotarlo de recursos.

Que en el Otro haya una falta hace referencia, asimismo, a la inexistencia de un metalenguaje para el sujeto humano que pueda decirlo o

abarcarlo: en el campo simbólico hay siempre una falta. Un Otro completo, en cambio, implica un lugar absoluto de la palabra, en total garantía de lo que ella enuncia. Sin embargo, esto es una ilusión del sujeto.

Cuando se renuncia a ocupar desde el Otro un lugar absoluto, se da un lugar también para al sujeto. Intervenir en este sentido es posibilitar que surja la singularidad.

La palabra, la persona y el ser de la autoridad.

Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (2014), el término “*persona*” deriva del latín *persōna*, que a su vez tendría su origen en el idioma etrusco *persu*, y éste del griego πρόσωπον (*prósōpon*), los tres de igual significado: “máscara de actor” o “personaje teatral” (párr. 1). El término guarda estrecha relación con el concepto de personaje: lo que es puesto en escena, lo que se actúa, lo que está delante de, lo que hace las veces de, pero que no es.

En “La dirección de la cura y los principios de su poder” (1958/2013), Lacan advierte sobre la posibilidad de que el analista se crea o identifique con aquella persona que el analizante le adjudica en la transferencia³³. Tal efecto imaginario –que no sólo se reduce al campo de la clínica psicoanalítica– es posible pensarlo en diferentes situaciones de la vida de relación. Lacan (1969-70/2008) dirá que lo que permite hacer lazo social es el discurso. La palabra en el lenguaje es unificadora: ensambla,

³³ En psicoanálisis, es llamada *transferencia* a la particular relación entre paciente y analista, en donde a éste último le es supuesto un saber sobre el padecimiento de aquel que le consulta. Por ocupar ese lugar, el analista despierta una serie de recuerdos, asociaciones, resistencias, afectos, etc., que constituyen en sí el motor de la cura. En este sentido, el manejo que se haga de la transferencia será fundamental, ya que sus intervenciones estarán en estrecha relación con aquel lugar.

reúne a los sujetos en los mismos significados compartidos. Como dice Braunstein (2001, p. 135), “(...) ‘discurso’ y ‘lazo social’ significan lo mismo, que sólo hay lazo social por el discurso, que no hay discurso que no sea un amarre, una ligadura, entre los cuerpos hablantes que participan en los vínculos sociales (...)”. Quien emite un discurso cuando se dirige al otro, se define por el lugar que ocupe en determinada situación.

En el caso de la figura de la autoridad, se trata del lugar simbólico de portación de la ley, lugar tercero, lugar del Otro garante de la ley. Pero también se trata, inevitable hecho de estructura, de la identificación imaginaria a tal personaje: del señuelo, de la apariencia, de la *Gestalt* que induce en los sujetos quien encarna, en cada caso, la figura de la ley.

Aquellos que están llamados a ejercer dicha función –los “portadores de la autoridad”³⁴ (Karlen Zbrun, 2013) – representan cierta imagen o investidura. Sin embargo, no debe confundirse su *ser*³⁵ con la ley que transmite ni con la imagen que detenta. Aunque importante, lo esencial de la autoridad no es su semblante, sino la posibilidad de regulación, de legislación, de puesta y cumplimiento de límites. Lo imaginario de este personaje será consecuencia de la autoridad puesta en acto, y no a la inversa. Si bien debe ser ejercida por alguien en concreto, la autoridad es un lugar simbólico que trasciende a las relaciones entre semejantes.

En “El malestar en la cultura”, Freud (1930/2012) advertía cómo la cultura no puede terminar de regular satisfactoriamente los vínculos

³⁴ "En la familia y en las instituciones educativas el sujeto se encuentra con los adultos que portan la autoridad, y desde ese lugar es necesario que intervengan y posibiliten a cada sujeto" (Karlen Zbrun, 2013, 40).

³⁵ Lacan dirá que, por el lenguaje, el sujeto se caracteriza por su "falta-en-ser" (*manque-à-être*) (Lacan, 1960-61/2013). François Balmès (2002) afirma que Lacan, a lo largo de su obra, no habla sino del ser. Un ser que está siempre en cuestión en un psicoanálisis; un ser que es, pero siempre marcado por una falta, a causa del lenguaje. Un ser que es imposible de nombrar por medio del significante.

entre los seres humanos, constituyendo así la fuente principal de malestar. Hay algo en la palabra, en el universo simbólico, en el Otro, que no alcanza: hay un saber siempre en menos. En este sentido, el portador de la autoridad debe soportar la inconsistencia de la ley, es decir, que en el Otro haya una falta y que, en consecuencia, su *palabra* pueda ser cuestionada. De este modo, la función y el ejercicio de la autoridad implican una posición incómoda de asumir porque están ligadas a dicha imposibilidad estructural. La ley es siempre, en algún punto, carente, insuficiente. El ejercicio de una autoridad subjetivada (es decir, asumida de manera responsable por quien la ejerce) y subjetivante (que en su acción, posibilite el desarrollo del niño o del adolescente) requiere, de quienes la ejercen, un posicionamiento que no es sin incomodidad, que no es sin renuncia. Implica, entonces, el acto de su función de manera acorde a las diferentes situaciones y contextos, ya que no existe un Otro absoluto de la autoridad, ni nadie que pueda encarnar ese lugar.

Posibles virajes hacia el autoritarismo.

Silvia Di Segni Obiols (2002), en su libro *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*, afirma que en la posmodernidad hay una crisis del rol adulto. Muchos adultos se niegan a ocupar dicho lugar, dejándolo vacante y generando innegables consecuencias en la crianza y relación con sus hijos. Al no haber un modelo claro de cómo ocupar dicho rol, tres salidas posibles se presentan: ser adultos tradicionales (excesivamente conservadores y autoritarios), adultos inseguros (consumidores de manuales de autoayuda), adultos “adolescentes” (cómplices de sus hijos, y renegadores de la diferencia generacional). La autora resuelve que, lejos de aferrarse a un modelo preestablecido, se trata de aceptar “la propia orfandad”, y estar dispuestos a crearse a sí mismos, asumiendo la responsabilidad que les es conferida. Aceptar que no hay un modelo ideal.

Entonces, para el adulto tolerar la “propia orfandad” es soportar el no tener una imagen ilusoria de saber lo que se debe hacer en cada situación. Sin embargo, desde lo imaginario se puede intentar taponar la inconsistencia de la ley simbólica, conllevando el riesgo del pasaje al autoritarismo. Como sostiene Osvaldo Couso (1999, p. 4), “cuando un padre ejerce su autoridad, tiende a ‘olvidar’ que ella no le viene de un poder inmanente a su persona; se ‘la puede creer’ con cierta facilidad”.

La pretendida imagen de autoridad sin fallas puede devenir en autoritarismo: un Otro absoluto que no acepta errores y exige al sujeto: un sometimiento que atrapa al sujeto y lo conduce más allá de su bienestar. Por el lado de éste último, las respuestas posibles a tal demanda no podrán ser sino la obediencia y el sometimiento sacrificial, o el enfrentamiento y la rivalidad constantes.

El autoritarismo objetaliza al sujeto, dejándolo sin un lugar y sin referencias sobre cómo ubicarse.

Una propuesta desde el psicoanálisis

¿Cuáles son las lecturas e intervenciones posibles desde el psicoanálisis en aquellas situaciones que conciernen al sujeto en relación con la autoridad?

El psicoanálisis da un gran paso en lo atinente al respeto a la subjetividad cuando rechaza la posición del sujeto como víctima y sostiene que, mientras el sujeto se reconozca responsable de sus actos no cediendo en su deseo, se corre de la posición de víctima (Gerez Ambertín, 2014, p. 249).

Esta frase conserva su valor tanto para el sujeto sometido al autoritarismo como para aquellos portadores de la autoridad que pueden

virar, en su accionar, hacia la exigencia autoritaria. En tanto el autoritarismo puede ubicar al sujeto en un lugar de objeto, es decir, en posición de víctima, éste puede recuperar su lugar implicándose en sus decisiones, en sus actos, y respondiendo por ellos.

Desde el psicoanálisis se propone, de este modo, un abordaje posible que apunte hacia la responsabilidad subjetiva, es decir, darle lugar al sujeto. Arriesgar aquel lugar imaginario en el que se arropa, conmoviendo aquella imagen del yo en donde el sujeto se siente más "cómodo". Que articule en palabras aquello que lo aqueja y pueda, de este modo, preguntarse o interrogarse por ello. Esto conlleva, inevitablemente, el propio encuentro con la falta de respuestas, con la falta de garantías. Tal incertidumbre no es sin angustia. Implica una conmoción subjetiva que es, asimismo, una oportunidad para el sujeto. Oportunidad de orientarse, elegir y actuar conforme a su deseo.

El ejercicio de la autoridad exige un aprendizaje que se realiza en acto. Resulta de una construcción singular. Es propia y desde lo posible para cada sujeto y en cada situación.

Hablar de una autoridad que tenga en cuenta lo singular del sujeto compromete, no solo a los portadores de autoridad, sino también a los jóvenes implicados, y al profesional en salud mental que puede ser requerido para trabajar en este tipo de situaciones. Para éste último, también se pondrá en juego una lógica de intervención que pueda ser articulada desde lo normativo o sugestivo ("*Usted debe hacer esto...*"), o desde estrategias que tengan en cuenta, asimismo, la singularidad.

Algunos casos para pensar

G. es un adolescente de 16 años. Sus padres se separaron cuando él era pequeño y, desde entonces, vive con su madre, la pareja de su mamá y una hermana mayor. Este joven se presenta como una persona “liberal” en cuanto a su orientación sexual, valores de vida, y se manifiesta en contra de los ideales de la cultura en la que vive. Falta repetidas veces a la escuela, cambiándose en varias ocasiones de diferentes instituciones con el fin de evitar repetir de año. Sale con mucha frecuencia cualquier día de la semana, consume alcohol de forma excesiva, también marihuana y otras sustancias, sin llegar a constituirse ninguna de ellas en una adicción propiamente dicha. Cambia de actividades constantemente, sin poder sostener en el tiempo a ninguna de ellas.

Él culpa de su conducta a sus padres. Asegura que el modo en que lo criaron lo hizo ser como es, y así se des-responsabiliza del asunto. Dice que son incoherentes con los límites que le colocan. Según sus dichos, un día le prometen algo y luego no lo cumplen. G. no tiene confianza en la palabra de sus progenitores. Argumenta que su principal problema es la relación con su padre y que hay algo de la figura paterna que a él no le ha sido transmitido. Asegura, incluso, que siendo niño, su padre le delegó la tarea de instruirlo acerca del modo de llevar adelante la paternidad. Sin embargo, refiere que actualmente este último asume la impostura que debió tener con anterioridad, “*haciéndose el malo, el que pone las normas a su gusto*”, dando cuenta de un pasaje al autoritarismo en un intento fallido de autoridad que llega a destiempo. La relación entre ambos se ve marcada por una constante rivalidad. Por un lado, G. se rebela contra los intentos de aplicar algún tipo de norma o sanción por parte de su padre, quien finalmente no puede sostener su lugar, y apela a ocupar una posición de simetría respecto de su hijo adolescente. En este sentido, la diferencia generacional queda borrada, y los significantes “padre” e “hijo” se vacían de sentido (Karlen Zbrun, 2013).

Al escuchar su discurso, G. impresiona como alguien muy hábil para mantener conversaciones; es perspicaz y algo arrogante. Él se jacta de poder hacer lo que quiera si se lo propone. Sin embargo, sus capacidades se ven impedidas por una gran inhibición para comenzar, mantener o terminar los proyectos que intenta. A pesar de su carácter “comprador”, él admite que generalmente crea estos “personajes” con el fin último de agradar al otro.

Es posible pensar que G. ha quedado desorientado, ya que las palabras “padre” y “madre”, en su familia, no determinan lugares que puedan crear coordenadas desde las cuales, quien es “hijo”, pueda ubicarse.

En determinada ocasión, G. relata una pesadilla: se encuentra nuevamente discutiendo con sus padres, lo que lleva a su hermana a sufrir una descompensación, y en aquel punto él despierta con angustia. El psicólogo le sugiere a G. que, con su sueño, él se ha dado cuenta que el enfrentamiento lo lleva a un punto irresoluble. De esta manera, se le propone un espacio en donde él pueda ir formulando y respondiendo, de otro modo que desde la confrontación, a aquellas preguntas que lo interrogan sobre su desarrollo y subjetividad. La propuesta de trabajo con el joven es, desde un comienzo, apuntar a la implicación de G. en sus actos, de modo tal de posibilitar una salida de aquel lugar de constante discusión y rivalidad.

Otro caso es el de M., una joven de 18 años que comienza tratamiento psicológico por presentar situaciones de impulsividad dentro del ámbito familiar, además de episodios transitorios de anorexia. Asisten los padres a varias entrevistas con el terapeuta, en busca de recibir instrucciones sobre cómo “operar” con dicha joven. Luego de varios meses de tratamiento, en los que la convivencia familiar mejora significativamente, M. decide comunicarles a sus padres su deseo de cambiarse de club deportivo, ya que este último le representaba un mayor desafío en cuanto a exigencia y aprendizaje, en comparación con el que se encontraba asistiendo. Sin embargo, sus padres se oponen enérgicamente, y se muestran reacios a escuchar los motivos del cambio. Desde allí, las discusiones y agresiones

verbales y físicas dentro del ámbito familiar vuelven a ser recurrentes, y los síntomas de anorexia en M. reaparecen. Cuando el terapeuta les pregunta a los padres sobre el motivo de tal negativa, ambos tienen mucha dificultad para poder justificar el porqué de su respuesta. Se basan en un descontento propio con el club elegido, y diferencias en la cuota mensual a abonar. Esta simple interrogación por parte del terapeuta produce en los padres un cambio y se escucha que pueden reflexionar. Inseguros de su conducta, se reconocen a sí mismos como “*algo adolescentes*” en sus reacciones, sin saber cómo responder ante los pedidos de su hija.

La familia de M. parece, en ocasiones, tener dificultades para alojar un lugar singular para el otro y su deseo. Cuando ella realiza un movimiento en función de lo propio que implica avanzar en su desarrollo, se produce una vacilación del lado de los padres. La respuesta inmediata, dada la inseguridad con que llevan adelante su función, es el atrapamiento endogámico y el autoritarismo. La madre detenta el poder, y el padre desaparece, ejemplos ambos de una dificultad en el ejercicio de la autoridad. El autoritarismo encubre un lugar de incertidumbre que no es soportado. En lugar de abrir el diálogo, aparece la violencia en el momento en que M. está intentando afirmar su lugar. Al no poder alojar el anhelo de su hija, aparece la imposición de una ley caprichosa. Desde el lado de ella, la protesta ante el sometimiento es por medio de agresiones físicas y verbales, y síntomas corporales. En su desconcierto, estos padres apelan atentamente a un Otro – en este caso, el terapeuta–. La propuesta del psicólogo, diferente de operar como alguien quien posee un saber sobre el ejercicio de la paternidad, es propiciar la reflexión sobre el modo de ejercer la autoridad en tanto padres, y acerca de qué sucede en ellos cuando se produce desde su hija un movimiento que está fuera de lo que ellos esperan. Con M., por su lado, se apunta a propiciar que pueda dar lugar a sus propias elecciones, lo que implica para ella tolerar también que sus decisiones puedan ir en direcciones diferentes a los anhelos y expectativas de sus padres.

Por último, el caso de R. es el de un adulto de 40 años, que solicita comenzar psicoterapia debido a las dificultades que presenta en la relación con sus dos hijos, de 5 y 7 años cada uno. Dice no poder dejarlos jugar tranquilos, ya que teme que en sus juegos se hagan daño, que se escapen, que hagan ruidos excesivos y molesten a otras personas. Frente a ello, admite que en muchas ocasiones se mueve de manera extremista, como obligarse a jugar con ellos durante horas, o ponerle límites "*desmedidos e insensatos*" (prohibirles la salida de su habitación, o incluso reprimendas físicas ante pequeños actos de desobediencia por parte de ellos), para luego arrepentirse y sentirse culpable al respecto. Desea poder acercarse a sus hijos, jugar con ellos y hacer respetar las normas de la casa, pero se reconoce desorientado en sus acciones. Hace lo que le indica su esposa, o lo que le sugieren sus amigos, pero no sabe realmente por qué lo hace. En este sentido, él es obediente pero no se hace responsable. Busca la orientación y el orden desde los otros. R. tiene la sensación de que no le transmitieron lo que él debía hacer, y así intenta no repetir patrones de sus propios padres.

La posición de autoridad en la paternidad no consiste meramente en el enunciado "*en la casa no se corre ni se grita*". En el caso de R., el autoritarismo vuelve a encubrir un lugar de incertidumbre. R. intenta sostener el ideal de ser "el padre compinche" y a la vez "el jefe del hogar", pero no está dispuesto a las renunciaciones que implican dichos lugares.

El psicólogo puede proponerle abrir un espacio en donde él se pregunte cómo piensa que puede acompañar y cuidar a sus hijos, con acciones construidas desde lo propio, que respondan a sus propios anhelos, inquietudes y preocupaciones.

Sostener la diferencia

Las leyes rigen y posibilitan el lazo social. Para poder vivir en sociedad, es necesario desistir de ciertas satisfacciones particulares, en pos de ideales comunes y compartidos. La renuncia es, entonces, condición del lazo social.

Para garantizar el cumplimiento de las leyes que regulan las conductas de los sujetos en comunidad se requiere del ejercicio de la autoridad, la cual no es posible de pensarse en abstracto, sin una figura que la encarne y asegure su cumplimiento. En tanto la autoridad es una función ejercida por sujetos en sociedad, demanda también de parte de ellos determinadas renunciaciones.

El ejercicio de una autoridad subjetivada y subjetivante requiere, de quienes la ejercen, un posicionamiento que no es sin incomodidad, que no es sin renuncia. La función y el ejercicio de la autoridad implican una posición incómoda de asumir, porque está ligada a tolerar la diferencia, y a saber que hay duda y no certeza en las acciones a realizar.

No hay un modelo ideal sobre cómo ser adultos o sobre cómo ejercer la autoridad. Sin embargo, desde la dimensión imaginaria que la función detenta se puede intentar taponar las dudas, el no saber, impidiendo la posibilidad de acercarse a conocer al otro que está necesitando de nuestro esclarecimiento, conllevando de este modo el riesgo de un pasaje al autoritarismo. La identificación imaginaria a tal personaje puede, en ocasiones, hacer las veces de una autoridad fallida, e intentar suplirla. La pretendida imagen de autoridad sin fallas deviene, entonces, autoritarismo.

Dirigirse hacia este lugar de falta de respuestas, que no es sin angustia, es abrir un camino hacia la singularidad, hacia la responsabilidad subjetiva. El psicoanálisis propone que el sujeto arriesgue aquel lugar imaginario, y que se interrogarse por aquello que lo aqueja, aunque se vea

confrontado con la falta de respuestas y garantías. En tanto el ejercicio de la autoridad exige un aprendizaje que se realiza en acto, resulta de una construcción singular, de lo posible para cada sujeto y en cada contexto. De este modo, es posible hablar de un ejercicio de la autoridad que sea subjetivada y también subjetivante.

Hablar de una autoridad que tenga en cuenta lo singular del sujeto compromete a los portadores de autoridad, a los jóvenes implicados, y también a los profesionales quienes se ven, asimismo, convocados a trabajar con estrategias que respondan a la singularidad. El análisis de diferentes casos da cuenta de ello, en un trabajo y un modo de intervenir que es “artesanal”, tanto desde el abordaje con el joven como con el adulto.

Bibliografía

- Amigo, S. (2005). *Clínica de los fracasos del fantasma*. Rosario: Homo Sapiens.
- Balmès, F. (2002). *Lo que Lacan dijo del ser*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Braunstein, N. (2001). *Por el camino de Freud*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Couso, O. M. (1999). *Ayúdame a mirar*. Manuscrito inédito, Escuela Freudiana de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_681.pdf
- Di Segni Obiols, S. (2002). *Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Freud, S. (2012). El malestar en la cultura. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Sigmund Freud: Obras Completas* (Vol. XXI, pp. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1930).
- Gerez Ambertín, M. (2014). *Imperativos del superyó: casos clínicos*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Gómez García, P. (1981). *La antropología estructural de Claude Lévi-Strauss*. Madrid: Tecnos.
- Karlen Zbrun, H. (2013). *Violencia y consumo en adolescentes. El sujeto en perspectiva*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Lévi-Strauss, C. (1998). *Estructuras elementales de parentesco*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1949)

-
-
- Lacan, J. (2008). *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 17: El reverso del psicoanálisis*. Paidós. (Trabajo original del año 1969-70)
- Lacan, J. (2013). La dirección de la cura y los principios de su poder. En T. Segovia (Trad.). *Escritos II* (3ª. ed. rev, pp. 559-615). Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1958).
- Lacan, J. (2013). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. En T. Segovia (Trad.). *Escritos II* (2a. ed., pp. 755-787). Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1960).
- Lacan, J. (2013). *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 8: La transferencia*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original del año 1960-61).
- Lacan, J. (2013). La ciencia y la verdad. En T. Segovia (Trad.). *Escritos II* (2a. ed., pp. 813-834). Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1965-66).
- Real Academia Española (2014). Persona. En *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/>.

La autoridad y la posición del analista³⁶

**Hilda Karlen
Aldo Cicutto
Ana Laura Rodríguez Yurcic**

Los obstáculos en la producción de la demanda de análisis, suelen mostrar que la constante oferta de objetos que colman y hasta se anticipan a la necesidad, llega a modificar incluso la relación del sujeto con su malestar. Así, se difunden modos de padecimiento a la manera de un catálogo del cual se elige aquel o aquellos ‘que expresen’ lo que a cada uno le sucede. Entonces, la consulta al analista muchas veces no está sostenida en una pregunta, sino en una respuesta adquirida como una mercancía que muestra un desperfecto. Se demanda al analista un saber técnico reparador de ese escollo que molesta al sujeto o a alguien de su entorno. Los factores de la época ubican al consumo como determinante de una lógica que promueve la reducción del esfuerzo.

Al revisar el concepto de autoridad se busca ubicar el modo específico de respuesta del psicoanálisis a las manifestaciones del malestar

³⁶ Este trabajo fue presentado en IV Congreso de Psicología del Tucumán: "Cultura y Subjetividad: la Psicología Interpelada", Tucumán, 2015.

del sujeto. El psicoanálisis responde ofreciendo la regla fundamental, una posibilidad de trabajo. Y para eso es necesario “(...) darle tiempo” al sujeto (Freud 1913/2005, p. 140). En el inicio del tratamiento Freud propone mostrar un serio interés al sujeto, ubicarse en actitud de empatía, ya que eso otorga posibilidad de que pueda constituir esa serie en la cual colocará al analista. Lacan (1958/1987) afirma que “(...) vale más no comprender para pensar (...)” (p. 595). Destaca así la importancia que adquiere ofrecerle hablar, no para comprender sino para crear demanda, para permitirle ubicarse en esa posición donde “(...) el sujeto no ha hecho nunca otra cosa, no ha podido vivir sino por eso, y nosotros tomamos el relevo” (Lacan (1958/1987, p. 597). Pero ese relevo introduce una diferencia con el constante demandar al mercado, al que se le piden objetos. Con el analista la demanda es intransitiva, no entraña algún objeto de consumo, sino palabras.

La autoridad y la posición del analista

Numerosos autores coinciden en que en nuestra época se han agotado los modelos tradicionales; en las instituciones se han producido cambios que alteran su consistencia y operatividad. Las modificaciones vertiginosas actuales, generan un contexto histórico y cultural en el cual el concepto de autoridad también se ha visto transformado y cuestionado.

Como hemos visto en un trabajo anterior³⁷, en la antigüedad la autoridad estaba asociada a lo divino. Posteriormente eso devino en que se sostuviera el carácter sagrado de la tradición. Así, autoridad, religión y tradición, fueron términos que, a lo largo de los siglos, se han sostenido mutuamente.

³⁷ Ver “La autoridad en la constitución del sujeto y del lazo social”, en este libro.

También se hizo referencia a Hannah Arendt³⁸ (citada en Tallone, 2011), quien plantea un derrumbe de las “autoridades tradicionales”; y una conexión entre la autoridad pública y privada. La autora muestra que cuando hay desconfianza hacia la autoridad en la vida pública y política, también se afecta la autoridad familiar.

De modo que, revisando diversos autores, podemos sostener que la noción de autoridad vigente durante siglos, no es la que hoy nos atraviesa.

Además, hemos sostenido³⁹ que la autoridad cumple la función de dar lugar al trabajo subjetivo de renuncia a la satisfacción inmediata, ofreciendo la posibilidad de realizaciones futuras. Se trata de un trabajo que el niño o el adolescente no pueden hacer sin el auxilio del adulto. La autoridad cumple justamente la función de provocar ese trabajo o de acompañarlo cuando ya está en marcha. La autoridad sostiene la ley en relación con el deseo, legitimando esa labor a través de la cual el sujeto se incluye de manera activa en el lazo.

La autoridad es un ejercicio en acto. Los actos del sujeto que ocupa ese lugar, están relacionados con sus ideales y su deseo. En este ejercicio en acto hay una asimetría necesaria, constitutiva, productora de lugar para el otro sujeto y para quien se desempeña como autoridad.

Este recorrido conduce a interrogarnos acerca de sujetos que de diferentes maneras manifiestan su dificultad para iniciar un tratamiento psicoanalítico.

³⁸ Idem nota anterior.

³⁹ Ver “Autoridad y subjetividad”, en este libro.

Nos preguntamos si en el inicio de un trabajo de análisis, este obstáculo puede responder a un modo particular de ubicarse el sujeto en relación con la autoridad, propio de “la subjetividad de su época”.

De acuerdo con las enseñanzas de Lacan (1953/1988), estamos advertidos de que el psicoanalista es quien debe estar atento a su función, para hacer eje en lo singular en medio de los hechos y la forma de vida propios de su tiempo. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que la constante oferta de objetos que colman y hasta se anticipan a la necesidad, modifica incluso la relación del sujeto con su malestar. Se difunden modos de padecimiento a la manera de un catálogo del cual se seleccione aquel “que exprese” lo que a cada uno le sucede. De modo que la consulta al analista muchas veces no está sostenida en una pregunta, sino en una respuesta adquirida como una mercancía. Se demanda al analista un saber técnico que repare esa dificultad que molesta. Los factores de la época ubican al consumo como determinante de una lógica que promueve la reducción del esfuerzo y del camino para llegar a los logros.

La consulta al analista en nuestra época

Frente a los diversos malestares subjetivos, es necesario diferenciar la respuesta que ofrece la ciencia, de la que aporta el psicoanálisis.

Pommier (2002, p. 50) sostiene que “la ciencia sabe muchas cosas, pero ignora su propio papel religioso que da lugar a una fe”. A diferencia de la religión, la ciencia no pide un acto de fe, sino que prescribe la común medida en la que tienen que basarse las decisiones cotidianas. De esta manera no hay preguntas ante el padecimiento, ya que existen respuestas preestablecidas para cada problema.

No es el lugar del saber de la ciencia el que más conviene al analista, sino justamente el de una falta de ciencia (Rabinovich, 1999). Pero, si el sujeto acude a la ciencia en busca de respuestas, y el analista se ubica en relación con la falta de ciencia, ¿cómo hacer posible un inicio de tratamiento?

En el escrito “La dirección de la cura y los principios de su poder” (1958/1987) Lacan nos muestra el rumbo, al afirmar: “con oferta he creado demanda” (p. 597). Algunos de los que llegan a la consulta, son sujetos habituados a ser conducidos como objetos. De allí, la necesidad de ubicarnos en una posición tal, que les permita hacer lo que saben hacer: “demandar: el sujeto no ha hecho nunca otra cosa, no ha podido vivir sino por eso, y nosotros tomamos el relevo” (Lacan 1958/1987, p. 597). Entonces, es nuestra función la que posibilita que se desarrolle su discurso. Ese relevo que compete al analista introduce una diferencia con el constante demandar al mercado, al que se le piden objetos. Con el analista la demanda es intransitiva, no entraña ningún objeto de consumo, sino palabras.

Y para eso es necesario “(...) darle tiempo” (Freud 1913/2005, p. 140). En el inicio del tratamiento Freud propone mostrar un serio interés al sujeto, ubicarse en actitud de empatía, ya que eso da la posibilidad de constituir esa serie en la cual colocará al analista. Lacan (1958/1987, p. 595) afirma que “(...) vale más no comprender para pensar (...)”. Destaca así la importancia que adquiere ofrecerle hablar, no para comprender sino para crear demanda.

Un análisis se inicia con la demanda. Y este comienzo se sostiene del engaño, de un movimiento en torno de las ficciones del deseo, donde el analista “finge olvidar que su acto es causa” (Rabinovich, 1999, p. 34). La demanda se constituye por la interpretación del Otro, quien al donar los significantes amo otorga la posibilidad de introducirse en el lazo social, y en el lazo transferencial. Por eso, es necesario poner a trabajar esas figuras del Otro y ese trabajo se produce en una relación de amor. Se ama a aquel a

quien se le supone un saber. Y esto produce efectos de transferencia, ya que “amar es, esencialmente, querer ser amado” (Lacan (1964/1987, p. 261).

Sin embargo, el analista no responde a esa demanda de amor, trabaja en abstinencia. Freud (1919/1999) plantea que en la cura el trabajo puede detenerse al constituirse ésta en una satisfacción sustitutiva. Esto pone en evidencia que en la transferencia con el analista operan aspectos del sujeto con características similares a las que generalmente se le atribuyen al mercado. A lo largo de su obra deja claro que si bien los factores del contexto ejercen su acción, estos adquieren eficacia perturbadora cuando operan causas subjetivas. En este sentido es válida la advertencia del creador del psicoanálisis cuando expresa que en la cura es necesario eludir toda mal crianza (Freud, 1919/1999).

¿En qué aspectos coinciden y de qué manera difieren la autoridad y el trabajo en transferencia?

Es necesario recordar que para que un sujeto se constituya, las intensas investiduras de objeto que habían sido depositadas en los padres caen por efecto de la renuncia a la satisfacción pulsional, dando lugar a identificaciones con esos objetos. Se inaugura de esa manera una serie de sustituciones en las que quedarán incluidos los educadores y aquellos que ocupen esos lugares ideales (Freud, 1933/1997, p. 60). La autoridad tiene su fundamento en esas series. Pero también, la transferencia del tratamiento psicoanalítico se basa en ellas (Freud, 1912/ 2005).

De este modo, se constituyen tanto el espacio desde el cual es posible el ejercicio de la autoridad, como el que hace posible el tratamiento. Entonces, ¿será el tratamiento analítico un ejercicio de autoridad?

En la transferencia hay una asimetría que le otorga al analista un lugar paradójicamente privilegiado. Por un lado lo ubica dando consistencia al Otro, pero al mismo tiempo, queda inserto en un “clisé”

(Freud, 1912/2005, p. 97) que se repite en las series. Esto lo ubica en el centro, pero no como sujeto, sino en calidad de objeto (Freud, 1917/2007).

El analista no ejerce la autoridad, sino que hace semblante. Advierte que esa autoridad está en juego pero se interesa por el clisé, que involucra a la repetición y que tiene que ver con el lugar de objeto. “El analista debe dejar advenir el objeto *a* para que el analizante lo pueda rechazar, debe estar primero en ese lugar, como sujeto supuesto al saber por estructura” (Rabinovich, 1999, p. 98).

Lacan (1975/2001) habla del trabajo del inconsciente“(...) En el análisis, la que trabaja es la persona que llega verdaderamente a dar forma a una demanda de análisis” (p. 119). Asimismo, aclara a los analistas que esa persona no debe ser considerada como alguien a quien moldear. Esta función de educar y orientar es la que realizan los padres, quienes instilan al niño un modo de hablar que lleva la marca de sus deseos e ideales. Quien ocupa el lugar de analista recorrió su propio análisis y arribó a la “firme convicción en la existencia de lo inconsciente” (Freud (1937/1997, p, 250).

¿Qué posición en la escucha analítica?

La posición del analista en la escucha está en relación al deseo del analista. El deseo del analista es el que lo lleva a estar en esa posición, que autoriza el acto analítico. Lacan (1967/1968, inédito) refiriéndose al cuadrante en el que ubica la fórmula *o yo no pienso o yo no soy*, sostiene que el analista,

(...) ha autorizado las condiciones del acto al precio de llegar él mismo a soportar esta función del objeto a; el acto psicoanalítico es evidentemente lo que da ese soporte, lo que autoriza lo que va a ser realizado como la tarea psicoanalizante, y es porque el psicoanalista da a este acto su

autorización, que el acto psicoanalítico se realiza. (Lacan, 1967/1968, 20 de marzo de 1968, clase XIII).

El acto analítico posibilita al sujeto no quedar sostenido ni sosteniendo esa ficción en la que se escenificó el Edipo.

Sabemos que la autoridad es producida por el discurso, opera en el lazo social. Las enunciaciones efectivas se inscriben en el marco de ciertos enunciados primordiales. La palabra del analizante se aloja en un discurso. Freud ubica lugares establecidos por esas series inconscientes. Lacan formaliza lugares del discurso y muestra que la entrada en el discurso se produce por la función de la castración, por la renuncia de lo pulsional.

Un discurso⁴⁰ implica un agente que se dirige al otro, lo cual entraña un trabajo que genera un producto. El discurso supone un lazo en el que se despliega un trabajo. Hay un lugar de dominancia, que coincide con el del agente, y que produce efectos respecto de la autoridad, en función del elemento presente en ese lugar y del movimiento que se produzca en relación con los otros. Cada uno de los discursos guarda un imposible en su combinatoria de elementos: lo imposible de gobernar, de educar, de hacer desear, y de analizar. En función de esos imposibles, es que se ubicará a la autoridad.

En el discurso del amo, el S_1 se encuentra en la dominancia. Es el discurso del inconsciente, es decir, el discurso en el que se despliega el SsS . El saber está en el lugar del otro, y entre el sujeto y el a opera una separación. Aquí la autoridad sostiene el ideal de gobernar.

⁴⁰ El concepto de discurso designa las relaciones del sujeto con los significantes que lo determinan y regulan los modos del lazo social. Lacan lo formaliza estableciendo cuatro lugares (agente, otro, producción y verdad) por los que circulan cuatro elementos (significante amo [S1]; significante del saber [S2]; sujeto barrado [/S]; el objeto perdido por estructura [a]). Estos elementos circulan por los cuatro lugares establecidos, en el sentido de las agujas del reloj y el elemento que se ubica en el lugar del agente califica el discurso del que se trata: del amo, del universitario, de la histórica y del psicoanalista.

Pero si bien el SsS⁴¹ está destinado a caer, el dispositivo analítico por ser un lazo social, involucra a esa autoridad que es dada por el discurso: el lugar de la autoridad no se puede eludir. El analista acepta ese lugar, sabiendo del imposible que encierra el discurso.

El discurso del analista es el inverso al del amo, ubica en la dominancia el *a*. El analista se hace soporte de la causa, pasa a ocupar el lugar de semblante. El saber inconsciente se ubica en el lugar de la verdad.

Para concluir destacamos que la posición del analista está en relación con el deseo del analista. En esta posición es el que autoriza el acto analítico. El dispositivo analítico es un lazo social, involucra los discursos. Lacan enseña que hay trabajo analítico cada vez que se cambia de discurso, en relación al cuarto de vuelta que implica el giro de los cuatro discursos, causando la asociación libre.

Bibliografía

- Agamben, G. (2007). *Estado de excepción* (3° ed.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Freud, S. (1997). Análisis terminable e interminable. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Sigmund Freud: Obras Completas*. (2° ed. 5° reimp. Vol. XXIII, pp. 211-254) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1937).
- Freud, S. (1997). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. 31ª conferencia: La descomposición de la personalidad psíquica. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Sigmund Freud: Obras Completas* (2ª ed., 5ª reimp., Vol. XXII, pp. 53-74). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1933).
- Freud, S. (1999). Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Sigmund Freud: Obras Completas* (2ª ed., 6ª reimp., Vol. XVII, pp. 151-164). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1919).

⁴¹ SsS: sigla que designa al Sujeto supuesto al Saber. Indica la función que da origen a la transferencia sobre el analista: el analizante supone un sujeto que detenta el saber sobre su inconsciente. El analista funciona como soporte de esa suposición que se le atribuye.

- Freud, S. (2005). Sobre la dinámica de la transferencia. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trad.). *Sigmund Freud: Obras Completas* (2ª ed., 10ª reimp., Vol. XII, pp. 93-106). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1912).
- Freud, S. (2005). Sobre la iniciación del tratamiento (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, I). En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trad.). *Sigmund Freud: Obras Completas* (2ª ed., 10ª reimp., Vol. XII, pp. 121-144). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1913).
- Freud, S. (2007). Conferencias de introducción al psicoanálisis: 27ª conferencia. La transferencia. En J. Strachey (Ed.) y J. L. Etcheverry y L. Wolfson (Trad.). *Sigmund Freud: Obras Completas* (2ª ed., 11ª reimp., Vol. XVI, pp. 392-407). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1917).
- Karlen, H.; Cicutto, A.; Rodríguez A. (2015). Autoridad y Subjetividad. En *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación. Décimo encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- Lacan, J. (1967-1968) *Seminario XV. El acto psicoanalítico*. Manuscrito inédito. (Desgrabación traducida por Silvia García Espil)
- Lacan, J. (1987). *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original del año 1964).
- Lacan, J. (1987). La dirección de la cura y los principios de su poder. En T. Segovia (Trad.) *Escritos 2* (14ª ed., pp.565-626). Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1958).
- Lacan, J. (1992). *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 17. El reverso del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original del año 1969-1970)
- Lacan, J. (2001). Conferencia en Ginebra sobre el síntoma. En J.A. Miller (Ed.), D. Rabinovich (Trad. Y Rev. Tec.). *Intervenciones y Textos 2*. (pp. 115-144). Buenos Aires: Manantial. (Trabajo original publicado en 1975).
- Lacan, J. (1988). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En T. Segovia (Trad.) *Escritos 1* (14ª ed., pp.227-310). Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1953).
- Mendel, G. (2011). *Una historia de la autoridad. Permanencias y variaciones* (1ª ed.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pommier, G. (2002). *Los cuerpos angélicos de la posmodernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rabinovich, D. (1999). *El deseo del psicoanalista*. Buenos Aires: Manantial.
- Tallone, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación*, 115-135. Recuperado el 7 de octubre de 2013 de www.mecd.gov.es/dctm/revista-de.../articulosre2011/re201106.pdf

Palabras de cierre

Si los tiburones fueran hombres, tendrían también su arte. Habría hermosos cuadros en los que se representarían los dientes de los tiburones en colores maravillosos, y sus fauces como puros jardines de recreo en los que da gusto retozar. Los teatros del fondo del mar mostrarían a heroicos pececillos entrando entusiasmados en las fauces de los tiburones, y la música sería tan bella que, a sus sonos, arrullados por los pensamientos más deliciosos, como en un ensueño, los pececillos se precipitarían en tropel, precedidos por la banda, dentro de esas fauces.

Bertolt Brecht

(Si los tiburones fueran hombres).

A lo largo de estas páginas, al hablar de autoridad hemos aludido reiteradamente a las diferencias generacionales. Al retomar cada uno de los textos, encontramos diversos modos de mencionarla: adolescentes y adultos, “aquellos que están creciendo” y “quienes ya han crecido”, alumnos y docentes, los que reciben la tradición y quienes la transmiten... Múltiples maneras de expresar tiempos en la subjetividad: unos de constitución subjetiva, y otros de lo ya establecido.

Quizás porque las inquietudes que dieron origen a estos escritos tienen que ver, justamente, con esas diferencias generacionales. Según como

éstas se establezcan y se articulen a la función de la autoridad, favorecerán u obstaculizarán el lazo social...llegando incluso a veces a ponerlo en riesgo.

Partimos de interrogantes en relación a los excesos mortificantes que advertimos en los jóvenes y adolescentes, cuando el lugar del adulto no ha sido posibilitador: ya sea porque se borró o se debilitó su función de autoridad, o bien porque se instaló a la manera de una tradición incuestionable.

Una generación que transmite la tradición. La otra que la recibe, la recrea y da lugar a lo nuevo. Ambas articuladas a la autoridad. Pero ¿cómo se la transmite? ¿Cómo se ejerce? ¿Cómo se obedece, se sostiene, se acepta o rechaza la autoridad? Las respuestas a esas preguntas, determinan consecuencias en las posibilidades de hacer lazo social.

La obediencia a la tradición somete cuando se la erige como única vía. Pero también hay sometimiento cuando se pretende borrar la tradición, estableciendo que sólo lo nuevo es preciso para la vida. Son modos de dejar a los sujetos a merced de los mandatos que se ponen de manifiesto tomando rostros diversos, acordes con la subjetividad de cada época.

A partir del análisis de las situaciones registradas en los ámbitos de desempeño de los integrantes del equipo de investigación, pudimos observar en los adolescentes, distintos modos de reclamar a los adultos no ubicados en su función de autoridad. Pero al mismo tiempo, advertimos en esos jóvenes la expectativa de que el posicionamiento del adulto, se diera exactamente de la manera que ellos (adolescentes) esperaban. Del lado de los adultos, notamos una actitud de “ofrecer” de manera permanente y anticipada, mostrando la pretensión de ser una presencia absoluta para los más jóvenes.

Sin embargo, un sujeto puede hacer mucho por otro sujeto, sin que el Otro barrado cobre signos de presencia. Es necesario que ese Otro esté presente y demande la renuncia de lo pulsional, indispensable para la

constitución del lazo social. Y también que desde ese lugar, se acepte no ser absoluto, incondicional.

De lo contrario, el más allá de la ley, los excesos que implican las satisfacciones pulsionales –goce- determinan que el sujeto no cuenta. Los goces imposibilitan los movimientos subjetivos y el sujeto está borrado, entregado a someter y/o a someterse.

Cuando la función de autoridad se ejerce, el Otro barrado ubica al sujeto desde un lugar simbólico, de modo que el sujeto se implica e incorpora la norma. Así se produce compromiso con la ley y su cumplimiento.

La ley se articula a la autoridad y la responsabilidad subjetiva, y este actuar del sujeto posibilita que el deseo se realice.

Al pensar esto en relación a ciertas marcas de la época, reparamos en que los avances tecnológicos producen asombro y admiración, en ocasiones al punto en que pueden producir la ilusión de la presencia de Otro incondicional. En esta posición tanto adultos como adolescentes, quedan como objetos, sometidos a la tecnología.

Cada época tiene sus modos de ornamentar “las fauces del tiburón”, como sostiene el epígrafe tomado de Bertolt Brecht. Corresponde a los adultos enseñar a los niños y adolescentes la manera de leer los signos que permiten diferenciar dónde están los peligros y dónde es posible desarrollar la vida. Precederlos involucra la responsabilidad de guiarlos. Si el adulto se ubica en posiciones ilusorias, su palabra pierde autoridad. En cambio, se pone en marcha cuando la palabra es ordenadora. Si la palabra del adulto queda en relación a la ley, se ubica como el “dicho primero” (Lacan 1960/1987, p. 787), es decir que el adulto la emite y ésta produce efectos de ley, tanto en el adulto como en el niño o el adolescente.

La cultura sostiene prácticas ritualizadas que convocan a renovar el compromiso con el lazo social y a inventar modos de tramitar los

cambios que cada época produce y los modos en que se manifiestan los perjuicios a la vida en comunidad. Mediante esos ritos la sociedad demanda que cada sujeto se constituya en ese lazo (aunque siempre está expuesto a embates que pueden debilitarlo).

Es imperioso rescatar el lugar del sujeto. La tecnología es una de las tantas herramientas que permite establecer el lazo con el otro. Pero lo indispensable es siempre el lazo, ya que es lo que provee de recursos al sujeto. Es el adulto desde su función, quien sostiene a los niños y adolescentes en esa posibilidad de lazo, cuidando que se den las condiciones para una convivencia posible. Si pretende ser el ideal que los jóvenes anhelan, no ocupa el lugar ineludible para producir la inhibición de determinados procesos. La autoridad es esa función en la que un sujeto da lugar a otro sujeto, en tanto puede reconocer la necesidad del otro.

Consideramos que la autoridad es una función distinta de la función directiva y de mando que establecen las diferencias jerárquicas en las organizaciones. En las jerarquías se responde a un ordenamiento preestablecido, en cambio la autoridad es un ejercicio en acto. De allí que no es suficiente con la aplicación y el cumplimiento de normativas. Mucho menos con la aplicación de castigos, que ponen en juego una sumisión incondicional a las normas.

La autoridad es producida por el discurso y opera en el lazo social. Esa función se constituye y se ejerce en cada situación específica. Como función, no antecede a los hechos. Preexiste sólo como lugar que hace posible que un sujeto la ejerza en acto, para resolver y decidir. En otras palabras: es preciso un sujeto que realice el acto de ejercer la autoridad.

Los modos de ejercerla son artesanales, se van construyendo y no se pueden sostener sólo por una norma o regla escrita. Son realizados en actos donde la palabra es el medio y el lugar de los sujetos está respetado.

Así, la autoridad permite la singularidad. El sujeto que la ejerce realiza una labor subjetiva y subjetivante. No se trata de enunciados vacíos,

sino de los actos que implican guía y acompañamiento. De esto se trata un deseo que “no sea anónimo”. Es un trabajo específico, vez por vez, en función de cada situación y de la singularidad de los sujetos que están implicados.

La responsabilidad del sujeto se produce por la intervención del Otro que ejerce la autoridad, el sujeto se reconoce responsable porque el Otro lo ubica en relación con la responsabilidad.

Desde la conciencia alguien puede creerse responsable, pero la responsabilidad no es un hecho de la conciencia, sino que involucra una posición del sujeto del inconsciente. Da cuenta de un trabajo en el que el sujeto se pregunta por sus actos. La autoridad implica una labor subjetiva, y a la vez el sujeto se sostiene en ella. Responde a la autoridad, elabora respuestas y se responsabiliza.

Desde la perspectiva del psicoanálisis la autoridad cumple la función de dar lugar a ese trabajo subjetivo que, a la vez, implica el lazo social.

Bibliografía

- Brecht, B. (1987). Si los tiburones fueran hombres, en *Historias de Almanaque* [versión electrónica]. Alianza Editorial S.A.: Madrid. Recuperado de <http://libros.duhnae.com/2017/mar/149005944530-Historias-de-almanaque-Bertolt-Brecht.php>
- Lacan, J. (1987). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. En T. Segovia (Trad.) *Escritos 2* (14ª ed., pp.773-807). Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1960).

Anexo

Caso T

El presente caso resulta de la solicitud de pericias psicológicas, en dos momentos de la vida de T., ordenados por dos Juzgados distintos.

Primera evaluación.

T. es una adolescente a quien se entrevista a sus 13 años por orden del Juzgado de Familia. El expediente se inicia por denuncia de la madre en sede policial porque se había ido de la casa. Se ordenaron evaluaciones de la niña y la madre. T. tiene tres hermanos de madre y padre, y una hermana menor de su madre y padrastro, pareja unida hace 10 años con quienes la niña convive.

Cuando se realizan las entrevistas T. estaba en su casa –había estado poco tiempo fuera- y las referencias a la situación por parte de ambas, se describen en las siguientes viñetas.

“Tuvimos un problema porque no quería volver de la casa del novio, pero ahora todo está bien, hemos llegado a un acuerdo de que se va a portar bien.” Madre

“Es que no sé verdaderamente, yo... mi mamá me dijo que era porque yo andaba con un chico que era más grande y un día me quedé a dormir en su casa. Mi mamá me fue a buscar y yo no quería salir. Quedamos con mi mamá y con mi padrastro que me iba a portar bien.” T.

Respecto a la relación con su hija dice:

“Yo soy muy débil para poner límites. Tengo una buena relación. La psicopedagoga me dijo que tenía que dejar de ser amiga para ser la madre. Me convencen rápido. Me cuesta decir que no, a mí me echa una contestadita pero a mi marido, no. Yo cometí un error porque él le ponía límites con los horarios pero yo le dije a mi marido ahora yo le voy a dar los permisos. Y ahí ella agarró más la calle. Yo cambio mucho de opinión”.

Respecto de la madre T. dice:

“Iba con una prima a la mañana a la escuela, pero juntas somos terribles, nos reímos, molestamos a los compañeros y a mi mamá y a mí no nos gustó, y me cambie a la tarde.”

“Con mi mamá nos llevamos re bien, es re buena” “Nos gustan las mismas cosas”

“Mi mamá nos había dejado salir, y yo le decía (al novio) que me quería quedar y él decía: hacele caso a tu mamá”

Respecto del padre (lo ve frecuentemente porque vive al lado de la escuela) cuando se le pregunta por él, lo describe físicamente. Cuando se especifica cómo es la relación con él dice:

“Lo que me dice es que estudie y que le preste atención a las tareas. Voy y lo visito”. “Es bueno” “Nos ayuda, nos explica ‘cosas de la escuela, y otras.’”

La madre y el padre de T. se unen cuando tenían 15 y 17 años porque a ella le prohibían estar de novia. Tienen una relación inestable, con varias separaciones, durante 6 años en los que tuvieron 4 hijos. El hijo menor era bebé cuando se separan definitivamente.

Segunda evaluación.

Tres años y medio después el Juzgado Penal de Menores ordena una evaluación a T. La causa en dicho juzgado se inicia por riñas reiteradas con otras chicas. Si bien la madre la acompaña, es una exigencia procesal ser acompañados por un adulto responsable, vive con el padre desde hace aproximadamente dos años. Viven, ella y el padre, en una casa en el mismo lote de la abuela paterna. Según la información de la Trabajadora Social, va a vivir con el padre por las recurrentes detenciones en Comisaría –por peleas y consumo excesivo de alcohol- y la imposibilidad de la madre para controlarla. La madre sostiene que el padre la controla e impone penitencias si no cumple horarios, situación que no se corrobora ni en el discurso de T. ni en los informes de la Trabajadora social.

Respecto del delito que se le imputa:

“Nada, por pelear con unas pibas que nos estaban bardeando”
(...) “Salimos tomamos y se arma, siempre hay alguna que te busca la boca”
T.

“Fue por denuncias mutuas con unas primas de primas, que como se pelearon entre ellas y T. sale con sus primas, liga también. Por eso dejó la escuela.” Madre

El año pasado, antes de las vacaciones de invierno, T. dejó la escuela (cursaba 8° año):

“No sé por qué, no me gusta la escuela.” (...) “Tengo que terminar la secundaria, pero no me gusta ir a la escuela. ¿? Quiero estudiar Educación Física.” (No sabe dónde se estudia, ni cuánto dura la carrera, menos aún las exigencias de ingreso o materias de la currícula.)

Describe su rutina diaria así:

“Y nada...cuando me levanto tengo que limpiar porque vivo con mi papá, y como, porque estoy todo el día sola. (El padre, obrero rural, regresa entre las 17 y las 24, según el trabajo que haya). Nada, puedo hacerlo (las tareas de la casa) a la mañana o a la tarde, es igual. ¿? Si no lo hago no pasa nada...pero no da. Después de almuerzo veo TV o duermo, y después tomo mate con mi abuela que vive adelante. Cuando llega mi papá me quedo en la casa. A la tarde sabe venir una prima que trae la nena a la escuela y se queda ahí. A la tarde o a la noche me junto con mis amigas. ¿? Vamos a la plaza, tomamos unas cervezas, jodemos... ¿? Salimos cualquier día, los fines de semana y los otros también, lo que pinte, Por ahí un sábado me quedo y veo TV con mi papá o sola”.

“Sincola masiva”

- 1) Sincola” colectiva convocada en 2010: 11.000 adolescentes adhirieron por internet. 3000 se reunieron en la plaza, en lo que fue llamado en los medios de comunicación “casi un día del estudiante”. Muchos de los que participaron, lo hicieron con el conocimiento de sus padres. Saludaban a sus familias por la TV.
- 2) Una madre de una adolescente fue entrevistada por un programa de radio. El periodista le preguntó si su hija había ido a la escuela o si había participado de la sincola (los chicos se convocaban a reunirse en la plaza que queda

enfrente de la escuela, y permanecieron toda la mañana allí). La madre responde que su hija faltó a la escuela y fue a la plaza. Ella le dio permiso para ir. “Eso sí, quedamos de acuerdo en que podía faltar a la escuela sólo si se presentaba a rendir inglés” (rendía esa materia unos días después).

- 3) Desde la Dirección de Escuelas se informó que las inasistencias se computarían.
- 4) Se utiliza la palabra “sincola”, o “rateada” acompañadas de adjetivos como “masiva” o “colectiva”: tanto en la convocatoria, como por parte de los periodistas y de los padres entrevistados.
- 5) Ambos términos hacen referencia a “ir a la escuela pero no entrar” o “decir que fuiste al colegio aunque en realidad no fue así” ó “irse sin que nadie se dé cuenta”. Más ampliamente remite a eludir una responsabilidad dando una excusa: por ejemplo, faltar al trabajo diciendo que se está enfermo.
- 6) En esta y en otras convocatorias posteriores, la mayoría de los padres tenía conocimiento de lo que estaba sucediendo, pues los medios lo informaban y estaba “a la vista” por internet. Incluso, como en el caso del programa de radio, muchos padres “dieron permiso” a sus hijos para faltar a la escuela.
- 7) En la estructura tradicional de la “sincola” hay alguien que ejecuta una acción o comete una falta y alguien ante quien hay que ocultar esa falta (pues la sancionaría de conocerla). La falta se tapa con una mentira o con una excusa.
- 8) Escuchamos a padres que dan un permiso para la falta (a la escuela). Dejan de funcionar como ese otro a quien se le ocultaba la acción. Actúan como aliados de sus hijos frente

a alguien a quien aparecen como opuestos. ¿quién? ¿la escuela?

- 9) En la situación de la madre entrevistada, hay una negociación entre ella y la hija. Puede faltar a la escuela a cambio de rendir.
- 10) Ni ir a la escuela, ni rendir la materia, aparecen como acciones que hay que hacer, obligaciones que habría que cumplir. Aparecen como acciones posibles de cumplirse o no.
- 11) Desde los medios, desde los padres y desde los adolescentes, se sigue llamando “sincola” o “rateada” a algo que parece más bien una falta a la escuela con conocimiento y en muchos casos permiso de los padres.
- 12) Por otra parte, la Dirección de Escuelas informa que las inasistencias se computarán. ¿Por qué es necesario informarlo?

Equipo de investigadores

Valentina Arias

Es Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Cuyo. Realizó el Diplomado en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas de FLACSO/Argentina. Actualmente se encuentra preparando la defensa de su tesis de Maestría en Psicoanálisis en la Universidad del Aconcagua. Es becaria de posgrado de CONICET y cursa el Doctorado en Ciencias Sociales de la UNCuyo, en el marco del cual investiga sobre las prácticas de exhibición sexual de los jóvenes en medios digitales. Es docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo, donde también participa en equipos de investigación sobre subjetividad, cultura mediática, medios digitales, institución, ley y neoliberalismo.

valentina.arias.s@gmail.com

Fernando Bertonati

Es Licenciado y Profesor en Psicología. Profesor en Filosofía. Maestrando de la Maestría en Psicoanálisis de la Universidad del Aconcagua. Diplomado en Docencia Universitaria. Profesor titular de las materias “Filosofía” y “Antropología Socio-Cultural” en la Universidad del Aconcagua. Profesor titular de “Psicología General” de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Es Director de la Licenciatura en Psicología de la Pontificia Universidad Católica Argentina – Sede Mendoza. Ha participado en grupos de investigación del CIUDA, de la Universidad del Aconcagua.

fernandobertonati@gmail.com

Nilda Bistué

Es Licenciada en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras, y Especialista en Docencia Universitaria por la UNCuyo. Magister en Psicoanálisis en la Universidad del Aconcagua. Ha finalizado su tesis doctoral de filosofía sobre la cuestión del eterno retorno en la filosofía de Nietzsche y está a la espera de la defensa en la Universidad Nacional de Córdoba. Ha participado en distintos proyectos de investigación, algunos individuales con becas de la SECyT y otros como integrante de equipos de investigación con subsidios de la SECyT Mendoza. Es profesora adjunta en la cátedra de Epistemología de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNCuyo. Es titular en la cátedra de Epistemología en la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua. También se desempeña como docente en la Maestría en Psicoanálisis y ha trabajado en el dictado de cursos de posgrado de Epistemología en la Facultad de Artes de la UNCuyo. Ha realizado diversas publicaciones en revistas científicas de la Argentina y del extranjero. Es co-autora del libro *La proliferación de los signos. La teoría social en tiempos de globalización*, publicado por Homo Sapiens (2004); y del libro *Sujetos sociales y educación en Argentina hoy*, compilado por María Luisa Rubinelli, editado por UN de Jujuy (2001). Ha participado en numerosos eventos científicos con temas ligados a la filosofía contemporánea, epistemología y psicoanálisis.

nildabistue@gmail.com

Aldo Nelson Cicutto

Es Licenciado en Psicología y Magister en Psicoanálisis. Cursa el Doctorado en Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua, en el marco del cual investiga sobre *bullying* desde una lectura psicoanalítica. Miembro del Comité Académico y Docente de la Maestría en Psicoanálisis de la Universidad del Aconcagua. Docente de la

carrera de grado de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua en las cátedras de “Técnicas de Evaluación y Diagnóstico Psicológico III” y “Abordaje de la Técnica Psicoanalítica”. Docente supervisor de la Práctica Profesional Supervisada área Clínica Psicoanalítica. Integrante de la Comisión Evaluadora de Tesina. Participa en equipos de investigación desarrollados en el Consejo de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua (CIUDA), y en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la misma universidad. Profesional en los equipos interdisciplinarios de los Centros de Salud Mental Infante Juvenil N° 1 y N° 3 dependientes de la Dirección de Salud Mental, Ministerio de Salud, Desarrollo Social y Deportes del Gobierno de Mendoza. Integrante del grupo de autores del libro *Violencia y consumo en adolescentes. El sujeto en perspectiva*, capítulo “El sujeto y el bullying”, de editorial Letra Viva, Buenos Aires.

aldocicutto@gmail.com.

Emiliana Ganem

Es Licenciada en Psicología, Magister en Psicoanálisis, Especialista en Docencia Universitaria. Ha realizado cursos de formación de posgrado en el Hospital Ste. Anne y en el Collège Clinique de Paris, Francia. Es Profesora Titular de las cátedras “Psicología del Desarrollo II” y “Teoría Psicológica Psicoanalítica I”, de la Facultad de Psicología, y de las cátedras “Psicología Evolutiva” y “Bases del Abordaje Clínico” de la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad del Aconcagua. Es docente de posgrado de la Maestría en Psicoanálisis de la Universidad del Aconcagua. Es Coordinadora del Departamento de Práctica Profesional, Licenciatura en Psicología, Universidad del Aconcagua. Ha formado parte de equipos de investigación del CIUDA (Consejo de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua). Es integrante del grupo de autores del libro *Violencia y consumo en adolescentes. El sujeto en perspectiva*, capítulo “La tecnología: entre lazo

social e ilusión de completud”, de Editorial Letra Viva, Buenos Aires. Es presidente del Consejo de Seguimiento Curricular de la Licenciatura en Psicología de la Universidad del Aconcagua. En el ámbito privado, realiza su práctica profesional en el área de la clínica psicoanalítica.

ganememiliana@gmail.com

Mabel Adriana Gómez

Es Licenciada en Psicología y Magister en Psicoanálisis. Diplomada en docencia universitaria. Actualmente doctoranda en Psicología, en la Universidad del Aconcagua. Ha participado como integrante en Proyectos de investigación en el CIUDA, con exposición de trabajo en el XVI Congreso Argentino de Psicología. Ha formado parte de Equipos Interdisciplinarios en Educación Especial del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Mendoza. Es docente titular de la cátedra Clínica con niños, y Jefa de Trabajos Prácticos de la materia Clínica Psicológica Psicoanalítica, de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua. Docente-supervisora en Práctica Profesional, de la misma universidad. Realiza actividad de consultorio.

mavelag@yahoo.com.ar

María José Herrero

Es Licenciada en Psicología por la Universidad del Aconcagua, Magister en Psicopatología Forense por la UNCuyo. Mediadora. Diplomada en Psicoanálisis en la Universidad del Aconcagua. Formada en abordajes a través de redes comunitarias. Integrante del equipo de investigación CIUDA, dirigido por la Mgter Hilda Karlen. Autora y coautora de trabajos sobre la

problemática de niños y adolescentes en situaciones de riesgo desde la Dirección de Niñez, Adolescencia, Ancianidad, Discapacidad y Familia de la provincia de Mendoza. Perito psicóloga en Cuerpo Auxiliar Interdisciplinario del Poder Judicial de Mendoza. Responsable del diseño, implementación, formación de equipos y conducción de la Unidad de Medidas Alternativas a la Privación de Libertad de la Gerencia de Responsabilidad Penal Juvenil de la provincia de Mendoza (2004/07).

herreromjosi@yahoo.com.ar

Natalia Illuminati

Es Psicóloga y Magister en Psicoanálisis. Mediadora. Docente de grado en la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua en la materia “Teoría Psicológica Psicoanalítica I”. Ha participado en grupos de investigación en el Consejo de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua (CIUDA). Integrante del grupo de autores del libro *Violencia y consumo en adolescentes. El sujeto en perspectiva*, de editorial Letra Viva, Buenos Aires, 2013. Dirige tesis de grado y de posgrado. Ha formado parte de jurados de evaluación de tesinas de grado. Se desempeña como mediadora en el Área de Familia y Penal, del Cuerpo de Mediadores del Poder Judicial de la Provincia de Mendoza. Especialista en mediación familiar. Dicta cursos de posgrado sobre métodos alternativos de resolución de conflictos en diferentes universidades nacionales y a nivel internacional acreditada por la Escuela Española de Mediación y Resolución de conflictos. Docente y Miembro del Comité Académico de la Diplomatura de Posgrado en Mediación y Gestión Participativa de Conflictos, de la Facultad de Derecho, UNCuyo y de la Diplomatura Universitaria en Mediación y Resolución Alternativa de Conflictos, Facultad de Psicología, UDA. Coordinadora del ciclo de capacitación sobre Mediación Escolar: “Intervenciones desde la mediación en ámbitos educativos” en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad

Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires. Ha realizado presentaciones en congresos en temáticas articuladas con el psicoanálisis.

illuminatinatalia16@gmail.com

Hilda Teresita Karlen Zbrun

Es Psicoanalista, Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba y Magister en Psicoanálisis. Actualmente escribe su Tesis Doctoral, habiendo realizado cursos de doctorado en la Universidad Nacional de Buenos Aires. En el ámbito académico de posgrado, es Directora y Miembro del Comité Académico de la Maestría en Psicoanálisis de la Universidad del Aconcagua y profesora titular de dicha Maestría. A nivel de grado es profesora titular en la Facultad de Psicología y en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad del Aconcagua. Docente supervisora de la Práctica Profesional Supervisada área Clínica Psicoanalítica. Asimismo, es directora de tesis, miembro del tribunal examinador y jurado de tesis de grado y de posgrado. Ha dictado cursos y conferencias en distintos centros y universidades nacionales e internacionales. Es miembro del Consejo Asesor de la Editorial Mármol-Izquierdo de Buenos Aires, Argentina. Además participa en la Comisión de Capacitación del Comité Provincial de Ética, Docencia e Investigación del Ministerio de Salud, Desarrollo Social y Deportes del Gobierno de la Provincia de Mendoza y es miembro del Comité Ejecutivo y Consejo Asesor Intersectorial del Programa Provincial de Obesidad de la Dirección de Prevención y Promoción de la Salud del Ministerio de Salud, Desarrollo Social y Deportes del Gobierno de la Provincia de Mendoza. En investigación: dirige proyectos en el marco del Consejo de Investigación de la Universidad del Aconcagua, CIUDA, y en el Instituto de Investigación de la Facultad de Psicología de la misma universidad, en las áreas de clínica psicoanalítica, educación y social, cuyos avances y conclusiones han sido publicados en capítulos de libros, en congresos nacionales e internacionales

y en su texto “*Resistencia, goce, saber*” (2012) editado en editorial Letra Viva de Bs. As. También ha publicado el libro “*Violencia y consumo en adolescentes. El sujeto en perspectiva*” (2013) como compiladora, editado por la Editorial Letra Viva de Bs. As.

hildakarlen@gmail.com

Ariel Lublinsky

Es Licenciado en Psicología. Tesista de la Maestría en Psicoanálisis de la Universidad del Aconcagua. Ha participado en equipos de investigación del Consejo de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua, y en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la misma universidad. Es docente de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua, y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Es integrante del Departamento de Apoyo al Estudiante y Orientación Vocacional de la Universidad Nacional de Cuyo, y de A.E.A, institución dedicada al tratamiento de adicciones, trastornos de la alimentación y de la conducta impulsiva. Desarrolla su práctica profesional en el ámbito de la clínica psicoanalítica.

alublinsky@gmail.com

María Luz Nuñez

Es Licenciada en Psicología, egresada de la Universidad del Aconcagua. Realizó una Diplomatura Universitaria en Psicodiagnóstico en la misma universidad. Ha efectuado cursos sobre ‘Psicología y Psicopatología de la Personalidad’, como así también en ‘Psicodiagnóstico y Psicopatología

Dinámica' en la A.ME.P.P. (Asociación Mendocina de Psicoterapia Psicoanalítica). Se desempeña como psicóloga en el área clínica y en el ámbito forense. En este último caso, como perito oficial del Cuerpo Auxiliar Interdisciplinario del Poder Judicial de Mendoza.

marialuznf@gmail.com

Sergio Pérez Iglesias

Es Licenciado en Psicología egresado de la Universidad del Aconcagua. Desde entonces y hasta la actualidad, se ha dedicado a la actividad clínica psicológica, en consultorio particular y desde el campo del psicoanálisis. También se ha desempeñado en el ámbito de la enseñanza universitaria. Es Especialista en Docencia Universitaria, egresado la Universidad Nacional de Cuyo. Desde 2003, es docente titular, y actualmente, ocupa ese cargo en las cátedras de Técnicas de Psicodiagnóstico I y II, en la Universidad del Aconcagua. Es Magister en Psicoanálisis. Miembro del equipo docente de la Maestría en Psicoanálisis de la Universidad del Aconcagua. Participó de la investigación bianual sobre "La autoridad: su relación con el sujeto y la legitimidad", en el marco del Consejo de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua.

s9fpi@yahoo.com.ar

Ana Laura Rodríguez Yurcic

Es Licenciada en Psicología y Magister en Psicoanálisis por la Universidad del Aconcagua. Especialista en Docencia Universitaria por la UNCuyo. Dirige tesis de grado y de posgrado. Ha formado parte de jurados de evaluación de tesinas de grado. Forma parte de equipos de investigación

en el CIUDA y en el Ciclo de Profesorados de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Es docente de grado de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua en las Cátedras de “Abordaje de la Técnica Psicoanalítica” y “Psicología Clínica Psicoanalítica”, y profesora titular del Ciclo de Profesorados de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo en el espacio curricular “Sujeto de la educación”. Es docente de posgrado, profesora asesora y miembro del Comité Académico de la Maestría en Psicoanálisis de la Universidad del Aconcagua. Es profesora orientadora y miembro del Comité Académico de la Maestría en Sociopsicología de los Grupos, Organizaciones y Prácticas Sociales de la UNCuyo. Es miembro del Centro de Estudios “Fernando Ulloa” de la UNCuyo. Miembro del Comité Asesor Internacional de la Revista ABRA, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Costa Rica. Integrante del grupo de autores del libro *Violencia y consumo en adolescentes. El sujeto en perspectiva*, de editorial Letra Viva, Buenos Aires. Compiladora de *Memorias de la Reunión Científica. El Análisis de las Instituciones y las Prácticas Sociales* publicado por la Editorial de la UNCuyo. Integrante del grupo de autores del libro *Fundamentos teóricos y prácticos de la intervención en la familia, la niñez y la adolescencia*, publicado por la Editorial de la UDA. Autora de artículos en revistas y presentaciones en congresos en temáticas articuladas con el psicoanálisis.

alarodriguez@speedy.com.ar

María del Pilar Serrani Aznar

Es Licenciada en Psicología por la Universidad del Aconcagua y Especialista en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas por FLACSO-Argentina. Es docente y supervisora del campo educacional. Directora y jurado de tesis de grado de la licenciatura en Psicología de la Universidad del Aconcagua. Miembro del Departamento de Formación Profesional de la carrera de Psicología de la Facultad de Psicología en la misma universidad.

Ha trabajado en la Coordinación Pedagógica de carreras de Formación Técnico Profesional y de Salud. Integró el equipo de Formación Técnico Profesional- Área Curricular de la Dirección de Educación Superior (Dirección General de Escuelas, Mendoza). Docente de la carrera de Enfermería Profesional. Actualmente se desempeña en la Gestión Educativa de Nivel Superior. Es Secretaria Académica de Unidades Académicas del Instituto de Educación Superior 9-015 “Valle de Uco”, dependiente de la Dirección de Escuelas, Mendoza. Desarrolla su práctica profesional en el ámbito de la clínica psicoanalítica y su área de interés e indagación se enmarca en la relación entre psicoanálisis y educación.

mpserraniaznar@gmail.com

Autor del Prólogo

Prof. Dr. Juan Dobón

Psicoanalista, Médico. Jefe de Unidad del Servicio de Salud Mental del Hospital Piñero. Director del IICPJ (Instituto de Investigaciones del Campo Psi-Jurídico). Consultor Permanente de la SAP (Sociedad Argentina de Psicopatología). Docente de UBA, Carreras de Medicina y Psicología. Docente Responsable de Lógica del Fantasma, Topología y Acto de la Maestría de Psicoanálisis, Universidad del Aconcagua - Mendoza. Autor y compilador, entre otras obras de:

- Lo público, lo privado y lo íntimo;
- Las drogas en el siglo ¿qué viene?;
- Histeria y cuerpo;
- Cárcel y manicomio como laberintos de obediencia fingida;
- La cultura del riesgo, Tragedias subjetivas.

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de julio de 2017 en
La Imprenta Ya SRL.
Alfárez Hipólito Bouchard 4381,
Munro - Buenos Aires - Argentina.
www.laimprentaya.com