

LA ERA DE LA APATÍA: FORMAS DEL MALESTAR EN LA ESCUELA

Autores: Ana Gracia Toscano; Yesica Molina

INTRODUCCIÓN

El Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, dirigido por Perla Zelmanovich en el Área de Educación de FLACSO, desarrolla, desde el 2008, una línea de investigación en torno de las “Figuras y formaciones del malestar en la cultura educativa actual”. La inquietud que orienta esta investigación gira en torno a la posibilidad de pensar, desde una mirada amplia, el malestar que se presenta hoy en los contextos educativos. La tarea se realiza mediante el análisis de los trabajos presentados por los cursantes del seminario virtual que ofrece el espacio y que son convocados a nombrar, narrar y renombrar el malestar que se presenta en sus contextos educativos. Consideramos que los enunciados presentados en los trabajos de escritura nombran este malestar y atendemos en ellos el rasgo de una época, la marca del desasosiego o la incertidumbre que convoca la tarea de educar.

Se parte de las conceptualizaciones que Tizio realiza desde el psicoanálisis. Para la autora “la posición no es ajena a la interpretación que el agente hace de la situación en la que interviene y en la actitud que adopta a la hora de operar en la realidad” (Tizio, 2005). De la misma manera, advierte que existen definiciones dominantes aplicadas por los agentes que trabajan en la gestión de los síntomas sociales, entendiendo por tales el “resultado de las intervenciones, del funcionamiento y de los modos de operar de los dispositivos de gestión” (Renouard, 1990).

Nuestra mirada se centrará en aquella enunciación frecuente de los agentes que se nombra con el significante “apatía” o “desinterés”. Nos interesa analizar la posición enunciativa que delimita no sólo el modo de ver la escena educativa sino también el modo de actuar en ella. Observaremos que los nombres del malestar, agrupados bajo el enunciado "estos chicos son apáticos" o "estos chicos no se interesan por nada" responden más a la gestión de síntomas sociales, indicadores de malestar pertenecientes a un discurso dominante, que a verdaderos síntomas subjetivos. Nos preguntaremos ¿qué tipo de saber se pone en juego en la construcción de los síntomas sociales?, ¿qué figuras de segregación socializadas son creadas a partir de este saber? Por último, propondremos la noción de síntoma y de no-saber (Bataille, 2001) para el abordaje de los llamados (alumnos y docentes) “apáticos”.

DESARROLLO

El trabajo que se presenta recupera el análisis de una muestra de 48 trabajos producidos por diferentes agentes educativos que en su mayoría trabajan o pertenecen a instituciones educativas (docentes, equipo de orientación escolar, directivos, coordinadores, etc.) y que en su enunciación ubican el malestar de la tarea educativa relacionado con la apatía y el desinterés en los alumnos. Una primera instancia de escritura en la que se invita a los agentes educativos a nombrar el malestar nos brinda enunciados tales como:

“¡Estos chicos son apáticos, con ellos ya no se sabe cómo trabajar!”

“A los chicos no les interesa nada, por eso no se hacen problema cuando repiten”

"Dentro de la sala de clases no existe la curiosidad..."

“No tienen interés, vienen por la beca.”

“Alumnos que casi vegetan en las aulas, vencidos de entrada, sin interés de saber o estrategia que los convoque a querer saber, conocer, descubrir, gustar.”

Resulta significativo destacar que son los profesionales de nivel medio y superior quienes en mayor medida encuentran a la apatía y el desinterés como el principal malestar en sus prácticas socio-educativas. Por otro lado, en los enunciados se observa que junto con el significante “apatía” o “desinterés” vienen asociados otros que señalan que los alumnos en las aulas arman otra escena, distinta a la que el profesor propone. Los alumnos, si bien se interesan por las nuevas tecnologías y los temas actuales, “no trabajan en la tarea propuesta, no participan”, “no se esfuerzan lo suficiente”, “quieren todo fácil”, “no les importan los contenidos”, y “no respetan reglas ni valores”.

Recordemos que la posición enunciativa de los agentes educativos delimita no sólo el modo de ver la escena educativa sino también el modo de actuar en ella. De modo que la forma de narrar la escena educativa delimita el modo de intervenir en ella. Además, señala la posición en la que se encuentran los agentes educativos respecto de su función y en relación con quienes interviene. Hebe Tizio señala que muchas veces los agentes que se corren de su función terminan trabajando a favor de los dispositivos de gestión de los síntomas sociales.

Al observar las lógicas y categorías que se emplearon en la narración del malestar, observamos que la mayoría generaliza, emplea el juicio asertivo y recurre a la lógica del todo o nada para referirse a los problemas que encuentran en la práctica educativa. ¿Qué nos dice este modo de nombrar? El Discurso Social, según Hebe Tizio, expresa un rechazo a las manifestaciones de la subjetividad tanto de los sujetos como de los profesionales que trabajan en ese campo. Frecuentemente los profesionales actúan la lógica de este discurso transformándose en agentes de este rechazo, por ejemplo: obturando la división subjetiva con identificaciones que confunden el ser con el tener, es decir, produciendo una sustancialización de las categorías. Esto lo vemos cuando los profesionales utilizan juicios asertivos respecto de sus alumnos; aplastando el síntoma con respuestas preestablecidas sin saber que esto genera, frecuentemente, transferencia negativa.

Comprendemos que la tarea de educar carga con la incertidumbre de una relación y que el vínculo educativo es siempre del orden de lo particular, no se encuentra determinado porque como todo vínculo social se asienta sobre un vacío, por lo tanto se reinventa en cada momento, con cada sujeto y en cada relación. Bajo esta premisa es necesario considerar la singularidad del vínculo pedagógico para alumbrar un análisis posible. Aportes de la pedagogía social nos señalan tres elementos que se entranan en la singularidad del vínculo educativo (que Violeta Núñez ha llamado “triángulo herbartiano”): el sujeto de la educación, el agente de la educación y los contenidos culturales. Tres elementos que caracterizan la particularidad del lazo social en la tarea educativa, sujeto y agente ligados por los objetos de la cultura.

A partir de reparar en dónde los participantes ubicaban el eje del problema se encontró que la mayoría de los agentes se centra sólo en los sujetos, es decir, en los alumnos. En otros casos los docentes centran la mirada en los sujetos y los agentes, es decir, entre los alumnos y ellos. Esto se refleja en escritos donde aparecen significantes que señalan a los docentes como “desanimados o agobiados con la tarea educativa” o que “renuncian a la tarea de educar”.

Hasta aquí vemos que en un primer momento los agentes educativos señalan un fuerte malestar en la educación media adjudicado al desinterés y la apatía de los alumnos, que lleva a los docentes a una desvinculación de su función. Respecto de la ubicación del malestar centrado solo en los sujetos, recordamos con Tizio que la culpabilización es un modo de rechazo del lazo al otro, en donde se adjudica toda la responsabilidad en el sujeto, anulando la posibilidad de una verdadera responsabilidad. El agente educativo que

ubica la culpabilización en el otro enjuicia la conducta sostenido desde un ideal. Resulta necesario entonces, y esto es lo que el curso propone, poner en funcionamiento una operación de separación de la escena, implicando una distancia, un intervalo para reflexionar sobre la propia posición, poder hablar de la misma a un tercero (Tizio, *op cit*). Es así que la propuesta de nombrar, narrar y renombrar el malestar socio-educativo permite, a través de la función del analista en transferencia, producir un vacío de saber para que pueda surgir el deseo del sujeto, que en este caso es el agente educativo, en relación a su función.

CONCLUSIÓN

Si, como sostenemos, los “nombres del malestar” agrupados bajo el enunciado "estos chicos son apáticos" o "estos chicos no se interesan por nada" responden más a la gestión de síntomas sociales, indicadores de malestar pertenecientes a un discurso dominante, que a verdaderos síntomas subjetivos, entonces, ¿qué tipo de saber se pone en juego en la construcción de los síntomas sociales?, ¿qué figuras de segregación socializadas son creadas a partir de este saber?

Diferenciamos el síntoma subjetivo -que tiene un funcionamiento determinado y hace singular a cada sujeto debido que anuda su posición en el mundo dando un sentido y una satisfacción, un modo singular de tratar el goce-, del síntoma social -resultado de intervenciones, funcionamientos y modos de operar de los dispositivos de gestión-, vinculado al discurso del Amo. El síntoma social es lo que el Amo dice que no funciona (Lacan; 1970),

da la apariencia de homogeneidad, se construye como una categoría colectiva que intenta nombrar un goce desregulado proponiendo tratamientos que producen formas de rechazo cada vez más fuertes porque lo segregado siempre retorna (...) Se pueden atribuir predicados universalizadores como atribución de un supuesto ser que puede tapar la incertidumbre de los profesionales pero que construirá la piedra con la que van a tropezar mañana. Así se hacen conjuntos a partir de un rasgo: “toxicómanos”, por ejemplo, y a partir del mismo se generalizan las atribuciones “los toxicómanos son...” y se estandarizan protocolos de intervención. (Tizio, H.; 2009)

La construcción de los síntomas sociales responde a un saber totalizador que, en tanto objeto de conocimiento, obtura la dimensión del deseo necesaria para la producción del lazo, quedando la relación con el alumno reducida a un vínculo interpersonal inmediata e imaginaria. Así, la figura del alumno apático es el resultado de

este saber totalizador que se predica sobre el otro, que se cree conocer a través del discurso dominante.

Sabemos que el goce, la dimensión estructural y singular de todo sujeto, marca un límite a la regulación del vínculo social y representa un obstáculo en la demanda que la organización hace del niño, de los modos y los tiempos en los que debe “prestar” atención. Esta dimensión estructural no puede anularse sino que, tal como lo señala Tizio debe regularse en favor del sujeto y de la cultura. Esta regulación sólo es exitosa con el consentimiento del sujeto.

Acordamos con la lectura dialéctica e intersubjetiva que hace Vasen del fenómeno de “pérdida de interés y falta de atención”, quien ubica al menos tres lugares: el del maestro como alteridad, el sujeto aprendiz y el objeto de interés que es compartido. Vasen dice que “si la atención se presta (...) está claro que se trata de una transacción. El chico da, presta, paga con su atención ante la expectativa de recibir a cambio algo deseable, que valga esa “pena” esa renuncia. Algo que debe estar investido de antemano por quien solicita esa atención.” (Vasen, J., 2007, p.65) En tanto el deseo es el deseo del Otro, el maestro ofrece algo donde él mismo está implicado, ese enganche libidinal hace de un objeto cualquiera algo deseable, transmisible. El Otro en tanto función de alteridad, cede de un saber que no se tiene, en tanto absoluto o total, pero que se supone, presta investidura al niño, el aprendiz, sujeto activo que toma lo que el Otro le ofrece desde su propio interés, su propia singularidad.

Debemos leer entonces la relación del sujeto con el Otro mediada por el deseo, por estar él mismo entretenido con los contenidos de la cultura. Sin el deseo el vínculo se reduce a una obligación comandada por lo que el Otro Social requiere y como resultado podemos observar el rechazo al lazo, que produce el discurso social, en la culpabilización o la victimización de los sujetos. Ambas acciones excluyen la dimensión subjetiva, la responsabilidad y polarizan la división subjetiva obturando la pregunta de cómo incide el profesional y el sujeto en lo que sucede.

Para Bataille la dimensión del no-saber, como aquel gesto inesperado que cuestiona la dimensión de lo conocido, es imprescindible para un contacto más auténtico con los otros, porque para él “cada vez que se abandona la voluntad de saber, se tiene una posibilidad de contacto con el mundo con una intensidad mucho más grande” (Bataille, G., 2001, p. 92). El no-saber corresponde a la invasión de lo desconocido cuyos efectos son la risa o las lágrimas, el sentimiento poético, el sentimiento de lo sagrado, la angustia, el erotismo, el éxtasis o el terror. Este no-saber que Bataille propone en su

filosofía nos señala que es necesario hacer lugar a la dimensión de lo desconocido allí donde el saber está obturado por el conocimiento. Por eso, interrogar allí los saberes universalistas y asertivos apunta a conducir al sujeto hacia otro saber, un saber inconsciente que señala la relación del sujeto con su deseo y su goce, es decir, su síntoma.

Es imprescindible mantener esta dimensión del no saber en el campo educativo. Debido a que existe una dimensión singular -goce- el educador debe aceptar que no sabe cómo el sujeto transitará el camino que se le ofrece. Sin embargo si el educador se encuentra en su función, podrá provocar deseo en el otro a partir de estar él mismo causado por los objetos de la cultura. Las ofertas del educador son de la cultura, objetos culturales puestos a disposición del sujeto en el vínculo educativo. Este tercer elemento que media entre agente y sujeto, y que une en la medida en que separa, impide el deslizamiento de la relación educativa a un *tu a tu* y sostiene un saber de otro orden.

BIBLIOGRAFÍA

BATAILLE, G. (2001). "Textos sobre el no-saber". En G. Bataille, *La oscuridad no miente*. México: Ed. Taurus.

LACAN, J. (1992 [1970]). *El seminario, libro 17: "El reverso del psicoanálisis"*. Barcelona: Paidós.

MOLINA, Y., (2009) "Análisis cuantitativo de los nombres del malestar educativo: "Desinterés y apatía en los alumnos", documento no publicado, Espacio de Investigación Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas del Área de Educación de FLACSO.

NÚÑEZ, V. (2003). "El vínculo educativo", en Tizio, Hebe. (2003): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Ed. Gedisa.

TIZIO, H. (2010). "Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis". En Clase 18 del Diploma Superior en psicoanálisis y prácticas socio-educativas. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.

VASEN, J. (2007). *La atención que no se presta: el "mal" llamado ADD*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.