

Aproximación a la teoría sociopsicoanalítica

G. Mendel- Hoy vamos a hacer un trabajo más teórico. Como ayer, haremos dos secuencias con una pausa alrededor de las 19. Al principio de cada secuencia haré una pequeña exposición y después habrá un intercambio.

Personalidad psicofamiliar y personalidad psicosocial

En un plano puramente teórico, ayer de lo que hablé fue de la existencia de una doble estructuración de la personalidad con una unidad más o menos problemática entre ambas. Una primera personalidad que se construye durante la infancia, particularmente a través de las identificaciones con los padres y del conflicto edípico. Esta personalidad implica el inconsciente freudiano. Lo cual no quiere decir que todo el inconsciente se estructure familiarmente, pero sí que la parte que aparece durante la cura es la que está estructurada familiarmente.

A partir de esta personalidad psicofamiliar y durante toda la vida, el individuo hará proyecciones en el campo de lo social, de modo tal que en su inconsciente la sociedad será vivida por él como una familia, los superiores jerárquicos como padres y la transgresión a la autoridad de estos padres sociales como fuente de culpabilización. Es decir que, inconscientemente, tendrá miedo, tendrá temor de perder el amor de estas figuras parentales internalizadas. Como vemos, la autoridad es siempre el temor inconsciente a perder el amor de los padres. Es el miedo por miedos antiguos instalados en las más antiguas etapas de la vida. Es esta personalidad psicofamiliar, generalmente, lo esencial de nuestra personalidad, la que el psicoanálisis nos ayuda a conocer.

Al lado de esta personalidad existe otra, a la que llamo personalidad psicosocial que se desarrolla a partir del ejercicio de la apropiación del propio acto. En esta búsqueda de la personalidad psi-

cosocial, el individuo encuentra la realidad social bajo sus diversas formas y entonces se produce una confrontación que no es forzosamente violenta. Para que esta confrontación sea productiva es necesario que sea colectiva.

El Método de Expresión Colectiva del que hablamos ayer es una manera de regular esta confrontación. Cuando el grupo de alumnos reflexiona sobre su acto en la escuela, cuando hace proposiciones o críticas, lo que la institución escolar a través de los docentes le devuelve es la realidad de la escuela sobre el plano social, organizacional e institucional, y entonces el alumno adquiere una cierta toma de conciencia de su lugar en el espacio social.

En síntesis, para el alumno hay dos formas complementarias de estar en la escuela: por un lado, las relaciones interpersonales con el docente, que son necesarias y que son las sucesoras de las identificaciones parentales... Pero hay también otra forma diferente por intermedio de la cual puede apropiarse de su acto, hacer una apropiación colectiva de su acto, que ya no es una identificación. La escuela no sólo es vista ya como un lugar de relaciones interpersonales sino como un espacio social.

Entonces, lo que veremos en forma más teórica será mi concepción de la autoridad, la manera que tienen los docentes de vivirla y un segundo punto teórico: ¿cuáles son los problemas de la socialización secundaria de los niños y los adolescentes hoy que hacen necesarias otras formas de socialización diferentes que se agreguen a las formas tradicionales? Entonces habrá dos partes en mi exposición: una sobre la autoridad y la otra sobre la socialización.

Autoridad y formas de socialización

En 1971, después de la publicación de *La descolonización del niño*, cuyo subtítulo fue: *Sociopsicoanálisis de la autoridad*, fui ubicado generalmente entre los que, en los años posteriores al 68, fueron llamados los anti-autoritarios, esto fue al mismo tiempo exacto e inexacto. Exacto, en cuanto pienso que el curso manipulatorio de la autoridad presenta más inconvenientes que ventajas; inexacto, porque rechazar el fundamento de la autoridad que está en cada

uno de nosotros sería absurdo, sería como estar en contra de la circulación de la sangre o de la gravedad. Inexacto sobre todo porque, desde los primeros tiempos de mi trabajo, la problemática clásica "autoridad / anti-autoridad" me interesó menos que aquello que en la práctica social tendía a superar esa problemática avanzando hacia un más allá de la autoridad.

En la escuela de ayer, todo favorecía el uso de la autoridad. A partir del momento en que, imaginaria e ideológicamente, la escuela es considerada como una segunda familia y como una gran familia, ya no será posible, aun teniendo las mejores intenciones del mundo, que esta escuela no sea fundamentalmente autoritaria.

Si, como parte de su actividad y debido a que los alumnos son más jóvenes y lo solicitan, los docentes "individualmente" deben cumplir un **rol educativo** ubicado en la dimensión parental, esta actitud no significa de ninguna manera que la escuela sea en sí misma una familia. La realidad objetiva de la escuela es ser el ámbito pertinente para una empresa pedagógica y de socialización. Negar totalmente esa realidad objetiva presentando a la escuela como una familia con padres e hijos, es **quitarles realidad tanto a los docentes como a los alumnos.**

En ese caso, ¿qué nos queda -preguntarán los docentes- para fundar el vínculo social, para hacer de la escuela una colectividad de vida y de trabajo?

Si tuviera que definir los elementos de la situación actual, que los docentes naturalmente no han creado, pero que han permitido que se instalen prácticamente sin reaccionar, diría lo siguiente:

- Los docentes subjetivamente, por diversas razones, no quieren ni pueden renunciar a la autoridad. Son éstas las razones que es necesario mostrar. Primero, y ante todo, la situación infantilizante a la que la administración somete a los docentes (y a la cual responde el corporativismo de los sindicatos): a falta de un poder individual y sobre todo colectivo "sobre el contenido de su acto de trabajo", no les queda otra cosa que el ejercicio del poder sobre otros, sobre los alumnos (y ese poder, incluso, cada vez menos asegurado). Los programas, además, dan cuenta de una enseñanza "en migajas", compartimentada en disciplinas, sin transversa-

lidad ni síntesis, división a la que se agrega una demente acumulación de detalles superfluos en lugar de un trabajo de fondo sobre algunos grandes conceptos significativos, sobre las investigaciones que llevaron a formularlos, sobre las revoluciones mentales vinculadas a ellos. Por otra parte, algunas situaciones escolares, en los suburbios de las grandes ciudades, alcanzan los límites de lo posible y obligan a los docentes a acrobacias humillantes. Y finalmente, lo último pero no lo menos importante, estos docentes no ven que se abra ninguna alternativa que reemplace a la pareja autoridad-fuerza (siendo siempre el uso de la fuerza la *última ratio* de la autoridad).

El concepto de socialización no identificatoria está vinculado a intentos sistemáticos de socialización en la escuela con ayuda de un método de expresión colectiva de los alumnos que el colectivo con el que trabajo, el grupo Desgenettes, desarrolla desde hace más de diez años en unas doscientas cincuenta clases de la escuela secundaria durante un año.

La escuela actualmente se repliega sobre dos polos, indudablemente esenciales, como son la enseñanza y la educación. Pero se descuida un tercer polo, no obstante rico en potencialidades: el polo de la socialización.

La socialización es la internalización de las normas y de los valores de una sociedad por parte de los jóvenes. Existe una forma puramente sociológica de encarar la socialización. Pero hay también una manera psicológica de evaluarla que tiene en cuenta la participación o no de los jóvenes en su propia socialización.

Los sociólogos han descrito la socialización primaria que tiene lugar sobre todo en el seno de la familia, y luego una socialización secundaria que continúa con esa obra. Pero la especialización de las ciencias humanas y sociales los ha llevado a descuidar el aspecto psicológico de la socialización. Es así cómo los sociólogos tendieron a describir la socialización como un fenómeno un tanto mecánico y pasivo, referido a la forma en que la sociedad introduce sus normas y valores en los individuos, sin tener en cuenta la participación activa de estos últimos.

Del mismo modo los etnólogos, los culturalistas, describieron una socialización que tampoco toma en cuenta al sujeto individual, su participación, su vivencia fantasmática, que hacen que no sea la realidad objetiva lo que el niño y el adolescente internalicen, sino una realidad ya transfigurada por las fantasías, los deseos y los temores.

- La psicología, por su parte, muy impregnada de psicoanálisis, nos ha enseñado en sus finezas y detalles cómo se producen las relaciones de internalización entre una generación y otra. Se trata de procesos de identificación, procesos a través de los cuales el niño internaliza las imágenes, las relaciones que mantiene con sus padres, adquiriendo, en el mismo movimiento, todo un conjunto de prácticas y valores. Esos procesos, que nacen de los vínculos intrafamiliares, se extienden luego a los adultos que reemplazan a los padres, sobre todo en la escuela. En todo esto que acabamos de tratar, la única socialización en juego es la socialización identificatoria.

Hablar de socialización identificatoria significa que las relaciones que el niño y el adolescente establecen con la realidad externa, con el entorno, son relaciones indirectas...

Será, efectivamente, a través del adulto, imitándolo, identificándose con él, haciendo y siendo como él, cómo el niño y el adolescente aprenderán a manejar sus relaciones con el mundo externo. Se trata entonces de una relación con la realidad exterior mediatizada por el adulto.

Todos sabemos que esa forma de transmisión se opera desde hace algunas décadas con mayor dificultad. Los psicólogos y psicoanalistas constatan regularmente esas disfunciones, esas carencias, esas fallas. Distintas causas intervienen aquí:

- En otras épocas, el niño vivía esencialmente en el seno de su familia y recibía poca información de otro tipo. Actualmente vive gran parte de su existencia fuera de la familia y recibe una considerable cantidad de información por la televisión, en la calle, de sus compañeros.
- Por otra parte, los adultos están mucho menos seguros que antes de los valores de los que son depositarios.

- Frecuentemente aparecen numerosos problemas familiares (divorcios, familias monoparentales, etc.).

Pero, una vez dicho esto a propósito de la socialización identificatoria, es necesario recordar que, junto a esa socialización, existían en las sociedades llamadas primitivas y en las sociedades tradicionales, en las sociedades rurales, otras formas de socialización. Esos aspectos, hasta aquí poco conceptualizados, corresponden a lo que he propuesto denominar *socialización no identificatoria*.

La socialización no identificatoria designa un modo de relación con la realidad que se lleva a cabo sin la intermediación directa del adulto. Es así como, por ejemplo, el niño que iba con un grupo de camaradas a explorar el campo, el territorio del pueblo o de la tribu, que iba a cazar animales, a descubrir algo para comer, a cumplir distintas proezas, ese niño se socializaba en parte en el nivel de una socialización no identificatoria.

Este tipo de socialización sólo funciona si se desarrolla dentro de un marco social. El territorio en el que el niño rural desarrolla su aprendizaje de la realidad natural es un territorio delimitado por espacios conocidos, por sistemas de propiedad, por todo un conjunto de relaciones sociales que aprende a conocer. Es dentro de este marco social que se lleva a cabo la socialización no identificatoria.

Esas formas de socialización no identificatorias tienen entonces tres características:

- a) Proceden de una relación directa con el entorno: el descubrimiento de un terreno difícil, los deslizamientos, el agua, los animales...
- b) Se desarrollan en un marco social. Los niños no quedan librados a ellos mismos. No descubren el mundo por sus propios medios: ese descubrimiento, si bien no está mediatizado por los adultos (como en la socialización identificatoria) se produce sin embargo dentro de un marco social. La socialización no identificatoria no tiene nada que ver con "el niño salvaje" perdido en la naturaleza.

c) Se desarrollan generalmente dentro de pequeños colectivos: grupos pequeños, pequeñas bandas.

- Hoy, el niño que vive en el medio urbano tiene carencias respecto de las dos formas de socialización, identificatoria y no identificatoria. Ya señalé que se enfrentaba con ciertas dificultades para reforzar sus identificaciones, porque está estimulado por un gran número de informaciones, muchas veces contradictorias.

Pero además, el niño de la ciudad está separado de la naturaleza, de esa relación directa en la que puede desplegar su fuerza, en la que podía descubrir progresivamente la realidad externa y medirse con ella. Está incubado, sobreprotegido, vive, en fin, en un mundo muy artificial en el que le es difícil descubrir sus recursos y sus posibilidades, y todavía más difícil desarrollarlas. A raíz de no haber podido desplegar sus fuerzas, a menudo está obligado a vivir con sus fantasmas de omnipotencia... y de absoluta angustia.

Es necesario incluso señalar la brecha que existe entre la inteligencia crítica que desarrolla actualmente el niño de ciudad y la falta de confianza que tiene en su propia capacidad para arreglárselas solo. Su sentimiento de inseguridad no da cuenta de la adquisición de autonomía, su identidad no se ha desarrollado a partir de una activa cooperación (salvo en los deportes colectivos).

El niño urbano de hoy está confrontado a un déficit de socialización en ambos planos: el de la socialización identificatoria y el de la socialización no identificatoria.

Existen sin embargo equivalentes actuales de socialización no identificatoria: por ejemplo, cuando los jóvenes crean un club de motociclistas, o forman un grupo de rock, o deciden hacer un deporte entre ellos. Son estas otras tantas formas de actividad a través de las cuales estos jóvenes se verán llevados forzosamente a establecer contactos con la sociedad que los rodea y por esa vía a socializarse más negociando con ella.

Creo que en nuestros días se subestima mucho el lugar que tienen, en el desarrollo psicosocial y en la socialización del niño y del adolescente, las relaciones entre pares.

Habitualmente se desestima la importancia de esa socialización, primero porque no se cuenta con conceptos que la sitúen, y luego porque no hay realmente métodos o dispositivos que la ayuden a desarrollarse.

Me parece que este doble déficit en la socialización explica esa especie de clivaje que se verifica hoy en los jóvenes.

- En efecto, una parte de ellos tiene espíritu crítico, un nivel de inventiva muy desarrollado, probablemente superior al que tenía la generación anterior a la misma edad, y esto se debe sin duda a que ha habido todo un conjunto de condicionamientos autoritarios que han sido suprimidos y que por lo tanto no han pesado sobre ellos.
- Pero, en contrapartida, una parte importante de la juventud se ha tomado muy vulnerable, ya sea por razones sociológicas y familiares, ya sea simplemente porque es más sensible a este mundo desgarrado y violento en el que vivimos. En todo caso, esa parte de la juventud parece más vulnerable que en otros tiempos.

Es importante decir, para cerrar este desarrollo teórico, que sólo tiene sentido plantear y describir la socialización no identificatoria como complemento de la socialización identificatoria, la cual si bien se encuentra actualmente debilitada y probablemente esté destinada a debilitarse aún más, continúa siendo la principal forma de socialización, por lo menos primaria, el verdadero zócalo sobre el cual se construye la personalidad del niño.

De hecho existen dos clases de autoridad, la que está presente en nosotros como imágenes parentales internalizadas; y lo que, por otro lado, podemos llamar la explotación interesada por parte de otros de nuestra vulnerabilidad interna frente a la autoridad.

Esta manipulación autoritaria despierta en nosotros la culpa inconsciente, culpa que está ligada a la agresividad inconsciente de la primera infancia hacia los padres que resultan inevitablemente sus generadores. En cierta forma, el psicoanálisis es el estudio de la culpabilidad inconsciente bajo todas sus formas.

La culpabilidad, sean cuales fueren sus aparentes motivos actuales, siempre tiene que ver con la infancia, siempre es en última instancia el temor de perder el amor de los padres, aunque estos hayan desaparecido hace décadas. La vulnerabilidad interna frente a las manipulaciones autoritarias provenientes del exterior se debe a que somos profundamente, en efecto, seres de culpabilidad a causa de la ambivalencia de los sentimientos infantiles y porque las identificaciones parentales constituyen por siempre el zócalo de nuestra personalidad.

Toda figura de autoridad procede, en mayor o menor medida, del dios del génesis cuyo dedo categórico excluyó a Adán y Eva. La autoridad en ejercicio es siempre un índice gigante que señala la puerta sobreentendiendo una metafísica del cielo y del infierno.

En otras épocas no muy lejanas, cuando la sociedad funcionaba todavía por consenso autoritario, incluso cuando ya sólo se trataba de un consenso débil, el maestro de escuela utilizaba la autoridad cuando, en Francia, no sé si se hacía en la Argentina, colocaba un bonete de burro sobre la cabeza del alumno, lo apartaba del resto, lo singularizaba, lo animalizaba simbólicamente, en otras palabras, lo excluía del mundo humano. Utilizaba igualmente la autoridad cuando conducía a otro alumno hacia su soledad esencial, poniéndolo en penitencia de pie frente a la pared, recortándolo así momentáneamente del mundo de sus semejantes. El maestro, sin saberlo, se estaba dirigiendo al inconsciente del alumno. Pero entonces uno puede preguntarse si nunca habría que hacer uso de la autoridad. Pierre Mâle, uno de los fundadores del psicoanálisis en Francia, decía: "la autoridad no, sí a la firmeza cuando ella es necesaria". Mostrarse firme es permanecer siendo uno mismo portador explícito del propio sistema de valores que se sostiene (lo contrario en síntesis de la no-directividad) frente al otro considerado como interlocutor válido. Utilizar la autoridad es intentar despertar en el otro su culpabilidad, su angustia de abandono, es infantilizarlo, se trate de un adulto o de un niño. Autoridad y firmeza pertenecen a dos universos psicológicos distintos.

(Descanso.)

Autoridad y formación

G. M.- Si esta tarde hubiera podido elegir las condiciones de trabajo, esto hubiera requerido un cierto número de condiciones en el plano de lo práctico. Entonces, en lugar de haberse producido un intercambio entre una persona que plantea una pregunta y la respuesta que yo pueda darle, lo que nosotros hacemos habitualmente es determinar un tiempo intermedio en el cual se reúnen los grupos homogéneos. Aquí, por ejemplo, hubiera habido un grupo de directores de escuela, probablemente varios grupos de docentes, un grupo de psicólogos, un grupo de sociólogos, un grupo de psicopsicólogos, un grupo de psicoanalistas... quizás, entonces, siete u ocho grupos. Estos grupos se hubieran reunido durante 30 o 40 minutos y, desde sus experiencias comunes, hubieran podido realizar elaboraciones colectivamente a partir de los temas que yo propuse. Ésta es en general la forma en que intentamos trabajar, ya que ella permite ir mucho más lejos en las discusiones. Veo que existen varias personas que estarían listas para adoptar esta forma de trabajo, pero les diré inmediatamente por qué esto no es posible. Hubiera sido necesario tener siete u ocho pequeñas salas vacías, donde los grupos pudieran reunirse con tranquilidad, y esto no es fácil. La reunión en sí misma es un factor de producción.

En la relación pedagógica hay siempre una forma autoritaria, porque no hay que olvidar que el docente es alguien que está solo frente a un grupo, ya se trate de un grupo de niños, de adolescentes o de adultos, y forzosamente se encuentra él mismo en una situación de vulnerabilidad que le provoca reacciones defensivas. Y es por esto que es tan necesario que los docentes puedan reunirse en grupos y compartir sus experiencias de trabajo. Entonces yo intentaré, en este caso, ser lo menos defensivo posible frente al grupo. Quizás nos tomaremos dos o tres minutos para que ustedes tengan tiempo de reflexionar acerca de lo que les gustaría plantear como preguntas. Si les parece pasamos ahora al intercambio.

Intercambio

G.M.- ¿Quién desea plantear la primera pregunta?

P.- Yo quisiera saber cuáles son los resultados de este método en las clases difíciles y cómo resuena esto en la institución escuela.

G. M.- Esto no está directamente en relación con el tema de hoy, quizás lo esté más respecto del tema de mañana, pero como no hay divisiones estancas entre los tres temas del seminario podemos empezar por allí.

Cuando hablamos de clases difíciles, nos estamos refiriendo a un abanico extremadamente amplio y entonces hay grados extremadamente variables de dificultad. Hace poco tiempo, por ejemplo, hubo una intervención en los alrededores de París. En este establecimiento había una tal agitación que para los alumnos el hecho de escucharse se tornaba imposible, pero ésa fue una situación excepcional. Lo que sucede generalmente es que se produce una mejoría entre el primero y el segundo ciclo. Esto plantea toda la cuestión de qué tipo de presencia tiene el regulador o la reguladora, porque la mayor parte del tiempo se trata de mujeres. Muchas veces, estos reguladores, como les sucede también a los docentes, confunden autoridad y firmeza. A veces tienen temor de ser firmes, porque piensan que se está ejerciendo la autoridad. Yo pienso que en casos difíciles como éstos el regulador debe ser extremadamente firme. Lo que sucede algunas veces es que hay una parte de la clase que se niega a participar en el dispositivo.

Una cosa que sorprende a veces, a la gente a la que le hablamos de dispositivo, es que no permitimos que los alumnos se reúnan de acuerdo con sus particulares afinidades. Lo que hacemos siempre es dividir los grupos por orden alfabético. Esto crea al principio malestar. Pero nos hemos dado cuenta de que si permitimos que se reconstituyan los grupos de camaradas, estos grupos funcionan bajo la forma lúdica habitual y el trabajo entonces no se lleva a cabo. Lo que también sucede muy frecuentemente, con las clases difíciles, es que hay una parte del curso que se opone, mientras que la otra parte de la clase, mayoritaria, incita a ese grupo para que los deje trabajar tranquilos. Yo diría que ésta es una forma primera de

concertación. Se producen intercambios, unos dicen "nosotros quiéramos hacer esto", los otros dicen "nosotros no". Es una situación que no es fácil de conducir para el regulador, pero generalmente las cosas van calmándose.

P.- ¿Cuando usted hace la diferencia entre autoridad y firmeza, se podría relacionar con los planteos de Piaget cuando diferencia el castigo de la sanción, cuando Piaget habla de la necesidad de existencia de la sanción, pero que estas sanciones no sean intimidatorias?

G. M.- ¿Por qué no? Tomaré un ejemplo. Existen en Francia institutos donde se forma a los maestros, allí los jóvenes docentes reciben capacitación pedagógica al mismo tiempo que hacen su práctica. Tuve allí una jornada de trabajo con ellos sobre el tema de la autoridad. Voy a hablar de esto cuando comencemos la segunda secuencia. En esa sala había unos 150 jóvenes docentes, dos de ellos, ubicados en el medio de la sala, hablaban entre sí en voz alta, lo que molestaba a los otros que estaban alrededor y creaba una situación de dispersión. Frente a este disturbio, existían tres actitudes posibles para mí: por un lado la abstención, la no directividad; por otra, la autoridad; por último, la firmeza. En este caso, entonces, ¿cuál era prácticamente la diferencia entre autoridad y firmeza? La autoridad hubiera consistido en decirles "por favor, quieren salir", es decir, para ser más exactos: la exclusión. Yo rechacé esta posibilidad. Preferí decirles que entendía que quizás este tema no era del todo de su interés, pero que como nosotros necesitábamos cierta calma para trabajar ellos estaban en libertad de retirarse. Es muy importante el tono en que se dicen estas cosas. Si ustedes pueden decir esto en un tono tranquilo en el que no aparezca ningún rasgo de superioridad, las cosas permanecen en un universo de igualdad. Yo creo que éste es un ejemplo preciso de la diferencia entre la firmeza necesaria y la autoridad, esa autoridad que no es deseable. Supongo que ahora ustedes me preguntarán qué hicieron estas personas, pues les diré que permanecieron en la sala.

Recapitulación

Recapitulemos ahora: he introducido dos temas teóricos; uno, que concierne a la autoridad y a la culpabilidad; y otro, a la socialización no identificatoria. Ustedes pueden plantear preguntas teóricas porque evidentemente este concepto no sólo tiene interés en su relación con la práctica. En el fondo, de lo que trataré ahora es de cómo estos conceptos se encuentran de manera permanente en nuestra existencia. Dicho de otra manera: el verdadero sentido de este seminario es que ustedes puedan aplicar en su vida cotidiana los puntos que han sido desarrollados aquí. A veces de un seminario sólo queda una frase o una imagen, pero que permanece largo tiempo y es de utilidad. Entonces, a propósito de estos dos temas, voy a contarles primero una serie de anécdotas para luego tomar un ejemplo con más profundidad.

Con relación a la autoridad

Es un fenómeno que nos rodea en todos los momentos de nuestra existencia. La presentación en una sala de conferencias o seminario tiene una sustancia autoritaria, por ejemplo, esta última sala es más autoritaria que la anterior. ¿Por qué? Primero, porque estamos colocados más alto y para nuestro inconsciente esto recuerda a la diferencia de estatura entre el niño y el adulto; es decir que, por la disposición de esta sala, ustedes me ven ahora más como un padre que en la sala anterior. He conocido múltiples formas arquitecturales de salas y les voy a citar simplemente las dos formas más extremas. Hace mucho tiempo di una conferencia en una sala muy antigua, en la que estaba ubicado sobre una pared vertical a medio camino entre el piso y el techo de la sala, por encima de mí estaba el presidente de la conferencia, al que yo no veía porque estaba vertical por encima de mí y la sala estaba muy por debajo de nosotros. Ésta era una sala muy antigua cuya sustancia autoritaria era máxima. Es una forma similar a la que tiene el púlpito cuando el sacerdote llega hasta allí para dar su discurso. La forma más opuesta a esto, y la menos autoritaria, fue una conferencia en el centro Pompidou en París, en la que el conferencista está justo en medio de la sala y la gente se ubica alrededor de él. Está incluso en una ubicación poco confortable, porque no ve a la gente que está detrás

de él. A partir del momento en que uno se interesa en el tema de la autoridad, encuentra sus manifestaciones en muchos elementos de la vida cotidiana. Las preguntas que me plantearon en la sala autoritaria no fueron las mismas que me plantearon en la sala circular. Siempre lo que está en juego es esta diferencia de estatura que recuerda la diferencia de talla entre el adulto y el niño.

También es muy interesante descubrir alguien del cual se dice que tiene autoridad y ver qué sucede con esto inmediatamente. Yo los invito a revisar este fenómeno. Delante de alguien de quien se dice tiene autoridad, siempre uno se siente en falta. Hay algo que nos debilita. Es cierto que hay gente que porta una "autoridad natural".

Otra anécdota que empecé a mencionar hace un rato está referida a ese psicoanalista francés que fue un genio, Pierre Mâle. Fue él el que fundó la pedo-psiquiatría y la psicología infantil en Francia, además era el mejor amigo de Lacan, a pesar de que ambos tenían pensamientos muy diferentes. Yo recuerdo algo que me conmovió mucho y que sucedió hace unos 40 años.

En una ocasión, yo me encontraba en la tribuna en una conferencia médica que se hace cada año y me encontraba al lado de él y al lado de otros dos psicoanalistas; alguien en la sala dijo: "Sr. Mâle, hoy en Francia hay dispensarios, hospitales de día, que tienen este nombre. ¿Usted piensa que con los niños hace falta tener autoridad?" Entonces lo miré muy atentamente, porque políticamente se trataba de un hombre muy conservador, y no sabía yo exactamente qué diría, pero al mismo tiempo se trataba de un hombre que tenía un verdadero genio psicológico, y es allí donde él respondió: "no autoridad, sí firmeza". Fue para mí una frase del tipo de las que, escuchadas en cierta oportunidad, dejan huellas muy profundas. Yo espero que ustedes mismos tengan cuestiones prácticas o teóricas a plantear sobre estos temas.

Con relación al otro tema, el de la socialización no identificatoria, el interés que yo tengo sobre él nació hace unos 30 años, a partir de una frase que escuché mientras se llevaba a cabo una investigación. Realizábamos entonces una investigación sobre los seminaristas y en esa ocasión les preguntamos qué fue lo que contó más en

su formación, a partir de todo lo que habían vivido en ella. Y tuvimos la sorpresa de escuchar que la respuesta era: "lo que más contó en nuestra formación fueron las discusiones que tuvimos entre nosotros los seminaristas", es decir, una forma de socialización intelectual no identificatoria, aun cuando sus profesores ejercían sobre ellos una gran influencia. Luego de algunas anécdotas... A veces es la única cosa que quizás ustedes retengan de estos tres días de seminario. Voy a desarrollar un poco más un ejemplo antes de que intercambiamos.

Yo les había empezado a hablar de esa jornada que pasé en un Instituto de Formación de Maestros, fue una de las jornadas más difíciles que he vivido. Muy interesante, pero difícil, porque el tema que había elegido era el de la autoridad y los docentes. Y una de las primeras preguntas que planteé, después de haber hecho mi exposición, fue ésta: ¿es posible que un docente sin autoridad sea un buen docente? No sé qué respuesta darían ustedes, porque ya conocen la que yo doy, pero la respuesta casi unánime de estos 150 docentes, hace un año, fue: "un docente sin autoridad no puede ser un buen docente". En resumen, nos llevó toda la jornada ir viendo lo que ellos incluían en la palabra "autoridad", y damos cuenta de que en esa palabra ellos incluían todo. Ponían allí la experiencia, la firmeza, la competencia, el "savoir faire"; es decir, que la ideología en la cual se habían formado era una ideología que tenía como palabra clave la palabra "autoridad". Toda la jornada transcurrió tratando de desmontar esta palabra que para ellos abarcaba prácticamente todo, y fue tarea difícil, porque interrogarse sobre ella les traía inmediatamente al espíritu una pregunta angustiante: ¿cómo podemos trabajar con clases, con alumnos muchas veces difíciles, sin autoridad? Entonces desembocábamos en la cuestión de cómo utilizar el grupo clase para arreglar algunos problemas en la institución de la clase; es decir, esto fuera de cualquier tipo de dispositivo.

Les propongo que pasemos al momento del intercambio.

P.- ¿Puede usted ampliar su caracterización del autoritarismo?

G. M.- El autoritarismo es la autoridad que se ve, mientras que la autoridad no siempre es visible. El autoritarismo sería una especie de caricatura de la autoridad. La pregunta que yo hubiera querido

plantearles, ahora es difícil de hacerlo, es cómo hubieran ustedes respondido a esta pregunta acerca de cómo puede funcionar un docente sin autoridad.

M. S.- En la investigación que yo dirijo sobre la clase escolar en la enseñanza media, hemos construido una tipología sobre las clases escolares, y en la última revisión de la tipología hemos encontrado que había una clasificación primera entre aquellas clases que están centradas en la transmisión de conocimiento y aquellas que están centradas en el trabajo y en la producción. Lo que hemos encontrado, con respecto a lo que podría vincularse a la cuestión de la autoridad, es en las clases centradas en el trabajo. Pongo un ejemplo: un taller de óptica en una escuela técnica, donde los alumnos tienen que aprender a darle a la lente la graduación y luego a ponerla dentro de un anteojo. En una clase de este tipo, que nosotros hemos llamado "taller", las relaciones sociales son relaciones de igualdad y los docentes suelen ocupar un lugar donde, en la relación entre la máquina, el trabajo que se está haciendo y el alumno que lo está haciendo, sólo están a disposición y trabajan la demanda cuando el alumno necesita algo y nunca imparten ellos. Pero en cambio, en las clases centradas en el conocimiento, siempre aparece la desigualdad y la autoridad en este sentido que el profesor está marcando. Son las clases centradas en el saber, no en el saber hacer.

G. M.- Creo en efecto que es muy importante razonar en términos de "grupo clase" como usted lo hace, porque la tendencia inversa es la de razonar en términos de inter-relaciones individuales entre alumnos y docentes y olvidar así que la clase es en sí misma una entidad.

P.- ¿El mismo dispositivo que usted propone no es una forma de institucionalización...?

G. M.- Efectivamente. Pero creo que tiene una ambición mayor que es la de producir modificaciones en la psicología del sujeto favoreciendo su desarrollo en un nivel psicosocial. Es muy interesante, por ejemplo, para los alumnos, conocer el punto de vista de los docentes en relación con sus propias preguntas. Constatar que ellos ven las mismas cosas que los alumnos, pero desde otro punto de

vista, y es todo este conjunto de inter-relaciones que ellos internalizan a partir del dispositivo. En resumen, la experiencia social que cada uno de nosotros adquiere, la adquiere enfrentándose a la realidad social que resiste. El dispositivo en cierta forma es lo contrario de la no-directividad. Los docentes se afirman a partir de su posición institucional y los alumnos por su lado se afirman a partir de otra posición, y todo eso se va integrando progresivamente.

P.- ¿Es posible para usted utilizar el grupo clase como medio de socialización de los alumnos?

G. M.- Sí, absolutamente. Para ilustrar lo que usted dice, para ver si la entendí bien; utilizar el grupo clase para reglar algunos problemas individuales, por ejemplo cuando hay un alumno que molesta en la clase, que produce disturbios en el funcionamiento. Si el grupo clase interviene en el funcionamiento, manifestará que este alumno les impide trabajar y que entonces es necesario respetar ciertas normas en el funcionamiento de la clase. Esto de una manera quizás menos fuerte que dentro del dispositivo, pero de todas maneras esto concierne al funcionamiento de la clase de manera que contribuye al desarrollo de esta personalidad psicosocial. Es decir, que el funcionamiento de la clase se da con la intervención de todos y no solamente con la del docente, aun cuando la participación del docente obviamente es diferente a la de los alumnos.

P.- Pienso que aquí se habla de la autoridad ejercida con coerción. Si ésta no existe es posible no encontrar estos fenómenos.

G. M.- ¿Cómo ubica usted estos conceptos en relación con la autoridad?

P.- Si la autoridad es vista como legítima, el docente es aceptado y le es posible incidir en el desarrollo de la personalidad psicosocial.

G. M.- Yo hago un análisis un poco distinto. Yo creo que es interesante que usted haya introducido en el debate la palabra "legitimidad". Creo que es una palabra que está completamente vinculada con el concepto de autoridad. Voy a exponer un ejemplo de otro terreno, que es el de la política: Por ejemplo, en Francia, cuando se elige a un presidente de la República se lo elige por siete años, y a esto se refiere la legalidad del voto, es decir, hay más de la mi-

tad de los franceses que votaron por él. Y normalmente las cosas deberían quedar allí, sin embargo, cada tanto tiempo se pone en cuestión la legitimidad de este presidente. Algunos pretenden que él ha perdido su legitimidad. ¿Qué quiere decir esto? Quiere decir que existen dos niveles: el de la realidad y el fantasmático. En el plano de la realidad, sólo existe la legalidad. Cuando la gente dice que este personaje ha perdido su legitimidad, quiere decir que él no es más el padre de todos los franceses, el padre de familia. Que él representa solamente a una parte de los franceses. Este fenómeno puede ser muy evidente en los países europeos, por ejemplo. Pero en Estados Unidos, donde el fenómeno de la autoridad patriarcal es mucho menos fuerte que en Europa, el tema de la legitimidad toma otra forma, que es el de las encuestas de opinión; cuando estas encuestas bajan mucho equivalen a la pérdida de legitimidad. Lo que quiero decir es que en todos los aspectos de la vida cotidiana, ya se trate de la arquitectura o del voto, estas cuestiones están siempre presentes. Es por eso que un docente será siempre vivido en el plano individual con relación a lo familiar, lo quiera él o no. Por esto hemos construido un dispositivo donde no haya relaciones personales entre el docente y el alumno. Hace falta toda la complejidad de este dispositivo con los grupos homogéneos, con la comunicación indirecta, para escapar de este esquema psicofamiliar, o bien para escapar al rechazo de este esquema psicofamiliar. Porque tanto los autoritarios como los no-autoritarios, todos se definen con relación a la autoridad. La dificultad es apartarse de este esquema.

P.- ¿Cómo diferenciar en un comportamiento si es autoritario o sólo expresa firmeza?

G. M.- Es algo muy difícil de evaluar desde el exterior, esto se percibe mejor dentro de la relación tal como ella es vivenciada. Entre aquel que ejerce la autoridad y el que es sometido a ella, se vive allí, en esa relación, algo muy particular. Por esto es muy difícil evaluarlo desde fuera de esta relación. Quizás si usted planteara un ejemplo podríamos darnos cuenta si se trata de autoridad o firmeza lo que está en juego, porque seguramente cuando usted plantea la pregunta está pensando en algo preciso.

P.- Pensaba en su ejemplo... Usted dice algo a los participantes que molestan que los hace callar. ¿Cómo definir si aquí no se produjo una manipulación autoritaria?

G. M.- No he cambiado desde aquella sala a esta. (*Risas.*) Es una cuestión muy importante, porque yo en aquella oportunidad no me sentí autoritario cuando me dirigí hacia ellos y tampoco pienso que la sala me haya percibido como autoritario; pero quizás ellos, en la medida en que me dirigí personalmente a estas dos personas, y de hecho se convirtieron en el centro de la sala, pudieron sentirse amenazados. Quizás no se dieron cuenta de que yo trataba de llevar las cosas al plano de la realidad. La situación ideal hubiera sido que yo hubiera hablado con ellos sin que estuviera el resto presente, pero raramente uno se encuentra con situaciones ideales.

P.- Más allá de los términos, creo que lo difícil del tema de la autoridad es que requiere un trabajo de cada uno. Porque estos dos que molestaban el desarrollo de la conferencia o la charla, al no dejar a los otros que querían escuchar, también molestan al conferencista y su primera reacción puede ser de violencia, de autoridad. Éste es un trabajo, porque en cada uno se juega todo lo psicofamiliar.

G. M.- Desde el nacimiento, uno es conservador y psicofamiliar, si se llega a lo otro es sobre la base de un trabajo que se va desarrollando en uno mismo. Pero creo también que la experiencia social ayuda si es una experiencia que pone en juego lo colectivo.

P.- Yo creo que habría que dar más lugar a un trabajo sobre sí mismo.

P.- Desde un nivel institucional, ¿cómo podría transformarse esta normativa que lleva a la exclusión en firmeza?

G. M.- Creo que para pasar de la autoridad a la firmeza, de inicio hay que ganar más confianza en sí mismo y éste no es un trabajo que se pueda hacer solo. Creo que es muy importante que los docentes puedan compartir juntos sus fuerzas y sus debilidades. Todo docente tiene miedo de ser un mal docente y tiene tendencia a ocultar a los otros docentes sus dificultades. Cuando se pueden dar verdaderos intercambios a partir de ese compartir las dificultades y se constata que se trata de dificultades reales y no debidas a debilidades de los sujetos, hay algo que lleva a desarrollarse en la

vía de la firmeza, la idoneidad y la competencia. Es por esto que es necesario al mismo tiempo un trabajo sobre sí mismo y un trabajo con los otros.

P.- En realidad, creo que estamos haciendo un juego de palabras y no estamos hablando de qué hacer con los problemas que reclaman autoridad. Y la segunda parte es: ¿qué rol juega todo esto en el viejo tema de “saber poner límites”?

G. M.- Creo que la palabra “límite” es muy importante, pero es diferente plantear límites en formas autoritarias a mostrar que esos límites son límites objetivos que se imponen a todos; que no sólo los estudiantes están sometidos a límites, sino que éstos existen también para los docentes. Y una experiencia interesante, dentro del dispositivo para los alumnos, es ver que muchas cosas en realidad no dependen de los docentes, que para ellos también existen límites que no pueden pasar, que ellos también están sometidos a fuerzas institucionales que los someten. Si quisiéramos decir las cosas en dos frases, el autoritario diría: “no se hará esto porque no quiero”; y el no-autoritario dirá: “no podemos hacer esto por estas causas reales”. Estas diferencias parecen muy débiles, pero en realidad se trata de dos universos psicológicos distintos.

P.- Pero en el caso del segundo ejemplo, ¿esta persona hizo un ejercicio de autoridad o fue firme?

G. M.- Hace un ratito se planteó una pregunta acerca de cuáles son los signos que permiten diferenciar autoridad y firmeza. La autoridad siempre amenaza con un retiro del amor inconsciente. Sitúa la relación dentro de un universo afectivo.

P.- ¿Pero con esta firmeza no ocurre de alguna manera lo mismo? ¿No es como decir el respeto por su autoridad...? ¿No sería igual...?

G. M.- Creo que en síntesis lo interesante es que ustedes viven mal que yo haya tocado el punto de la autoridad. Para distender un poco la atmósfera voy a plantear otra anécdota, porque desde el momento en que empezamos a hablar de autoridad se vive el clima que rodea a algo que tiene un costado dramático.

Hace unos 20 años tuve que hacer una conferencia sobre este tema de la autoridad. En esa época yo vivía fuera de París y tenía que

tomar el tren, más o menos media hora, para llegar a París. En esa media hora me empecé a preguntar qué tomaría como ejemplo significativo de autoridad y no encontraba ejemplos nuevos que me hubiera interesado mencionar. Al bajar del tren vi a una madre que tenía de la mano a un pequeño niño de dos años que lloraba fuertemente. Su madre le dijo: "si no dejas de llorar te dejaré aquí solo". Éste era mi ejemplo. La autoridad está en todos lados, sólo es necesario escuchar lo que se dice.

P.- Por suerte las palabras tienen varios sentidos. Creo que acá lo que hay es una confusión acerca de los sentidos de las palabras "firmeza" y "autoridad". Porque a mí, pensando respecto de la anécdota... estos seminaristas que se quedaron era porque llegaban a la palabra autorizada, ¿qué hubiese pasado si esa misma alternativa se la presentaba por ejemplo otro compañero?

G. M.- Yo era el conferencista en esa jornada y tenía que asumir mi función. Había allí un deber de actuar de esta forma. Lo que hubiera sucedido si en lugar mío hubiera sido un compañero quien les propusiera esto, es que también él hubiera podido utilizar la autoridad. No es sólo la posición formal lo que produce esto. No es necesario que alguien esté en una situación asimétrica para que utilice la autoridad. Todos los días vemos a gente que son pares nuestros que buscan culpabilizarnos, y esto es una forma de utilización de la autoridad. Pienso que quizás me expresé mal en la primera parte de mi exposición, porque mi objetivo era plantear teoría y parece que he fracasado.

P.- ¿Qué vinculación tiene esto con los conceptos teóricos que usted desarrolló?

G. M.- Esto está absolutamente relacionado con las nociones de lo psicofamiliar y de lo psicosocial.

P.- La pedagogía ha ensayado muchas formas alternativas para manejar la autoridad.

G. M.- Usted tiene seguramente razón, pero lo que sucede es que no existe un verdadero modelo alternativo al autoritario. Por una parte, está este modelo tradicional absolutamente construido en el cual hemos sido formados y por otro lado hay una gran cantidad de ensayos que se hacen para funcionar de forma diferente,

pero el modelo autoritario tiene una historia de muchos siglos. Delante de este vértigo de los siglos, les propongo que cortemos aquí para reponernos un poco.

P.- ¿Cómo podemos salir de este vértigo?

G. M.- Simplemente, confrontándonos con el hecho de que el mundo no ha sido creado por personas extraordinariamente poderosas, grandes, sino que somos nosotros quienes nos creamos todos los días, incluso cuando somos alumnos en la escuela. Es ésta la idea.