

JÓVENES Y EDUCACIÓN. PENSAR EN LA SUBLIMACIÓN HOY

María Luisa Murga Meler

Doctora en Ciencias Sociales. Docente-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. mmurga@upn.mx

Recibido: 12 de agosto 2019

Aceptado: 10 de septiembre 2019

Resumen

La vida en las escuelas se dirime entre situaciones límite que obturan las posibilidades de apertura al pensamiento y a la formación. A partir de resultados de investigación, se presenta la reflexión en torno a la idea de sublimación (Castoriadis, 1998 y 2004; Laplanche, 1990), para pensar objetos que puedan ofrecerse a adolescentes y jóvenes en la atención y contención de las vicisitudes por las que atraviesan en sus trayectos escolares y en la concreción de la vida escolar. Es decir, ofrecer objetos tales como el arte o el deporte, como esa mediación de la que lo colectivo es garante.

Palabras clave: Jóvenes, educación, disciplina, convivencia.

Abstract

Life in schools is settled between borderline situations that obstruct the possibilities of openness to thought and training. Based on research results, the reflection on the idea of sublimation is presented (Castoriadis, 1998 and 2004; Laplanche, 1990), to think of objects that can be offered to adolescents and young people in the care and containment of vicissitudes by that cross in their scholastic trajectories and in the concretion of the scholastic life. That is, offer objects such as art or sport, such as that mediation of which the collective is guarantor.

Keywords: Youth, education, discipline, coexistence.

Problemática en las escuelas

Desde hace un poco más de quince años y desde ciertas perspectivas la vida en las escuelas se dirime entre situaciones límite que obturan las posibilidades de apertura al pensamiento y a la acción que representa la formación y que encarna a la educación como institución. Estas situaciones límite se pueden llegar a expresar en lo que algunos participantes de los ámbitos escolares reconocen como problemáticas de niños con TDAH, niños y jóvenes insumisos, embarazos precoces, acoso, tanto presencial como virtual; abusos, peleas, robos, destrozos; incluso consumo de alcohol y drogas¹. Lo que, en voz de algunos maestros, padres y autoridades escolares presenta a “los alumnos cada vez más agresivos, groseros y provocadores” (Furlán, 2005, p. 634), incluso como extremadamente violentos y fuera de control, sin valores y sin medida frente al daño que pudieran infligir tanto a sus compañeros o maestros, como a ellos mismos. La situación que con estos calificativos pudiera figurarse quizá, para algunos, sería de caos y descontrol, sin embargo, pareciera que como en otros fenómenos sociales, se presentan gradaciones y modulaciones diversas que además dependen, en algunos casos, de la percepción de los actores.

Si bien en la actualidad es posible encontrar estudios que abordan el tema, a pesar de la aparente emergencia los estudios sistemáticos y en profundidad acerca de la problemática no abundan, sin embargo, entre estos es posible encontrar algunos que ofrecen referentes

con los cuales se perfilan aspectos significativos que permitan tratar de comprender aquello por lo que atraviesan adolescentes y jóvenes, para proponer alternativas de atención. Hace doce años un estudio del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) realizado en escuelas primarias y secundarias, señalaba que:

La magnitud de las manifestaciones de violencia en las instituciones educativas mexicanas es relativamente baja y se ajusta a los rangos registrados en otros estudios, tanto nacionales como de otros países. Sin embargo, se identifican casos en los que el problema alcanza dimensiones mayores que resultan preocupantes (INEE, 2007, p. 158)

En otro estudio se plantea el aspecto significativo que adquiere la percepción diferencial, tanto en escuelas primarias como secundarias –públicas y privadas, urbanas y rurales– de los problemas que se viven en el ámbito escolar. La percepción de los problemas que se han dado en llamar de violencia obviamente estará marcada por la diferencia del lugar que ocupan los actores en el entramado de la vida escolar y el contexto en el que se ubica la escuela.

[Para los docentes] la preocupación mayor se centra en aquellas acciones de los alumnos que puedan alterar el orden en la clase, es decir, los actos de indisciplina; mientras que para los [alumnos] la preocupación principal es no ser víctimas de la agresión de sus compañeros, particularmente en aquellos ambientes donde el riesgo es real (INEE, 2007, pp. 112-113).

Esta concepción de la disciplina y el orden en el salón de clase sigue relacionada con la idea del “control de grupo”, tanto en primaria como en secundaria, y a partir de esa idea del control de grupo, se disponen un conjunto de estrategias, incluso didácticas, con las que se busca concretar esa especie de ideal orgánico que coloca a los alumnos en el lugar de “objeto de control”, sin incluir como parte de la dinámica al comportamiento de docentes y autoridades. Es decir, a quienes hay que controlar es a los alumnos en lugar de activamente ofrecer la contención² que adolescentes y jóvenes necesitan para configurar su experiencia.

Otro aspecto que es preciso señalar es el de los factores escolares que alumnos y docentes reconocen que se relacionan con las situaciones de violencia que se viven en las escuelas, ya que,

Resulta de gran importancia la disciplina y la exigencia en los estudios. Cuando los estudiantes y los profesores perciben que en su escuela hay exigencia académica y la disciplina es razonablemente estricta, las manifestaciones de violencia son menores (INEE, 2007, p. 158).

Ahora bien, si la disciplina y la exigencia en los estudios se relacionan con los niveles de lo que se denomina violencia escolar y que desde la perspectiva de alumnos, docentes y autoridades se vive en las escuelas, conocer cómo se concibe y concreta esa idea de una disciplina razonablemente estricta que articulada con la exigencia académica, ofrecerá entornos educativos estables, permitiría identificar los aspectos que los actores valoran. Al respecto, un estudio que proporciona hallazgos interesantes es el realizado por Landeros y Chávez (INEE, 2015) y en el que es posible reconocer que,

Muchos de ellos se refieren a la presentación y arreglo personal, así como a un conjunto de convenciones sociales y hábitos de disciplina y comportamiento que parecen ser muy importantes para los docentes (Landeros y Chávez, 2015, p. 109)

Es decir, se anteponen ciertas convenciones y reglas de urbanidad, que no es que sean desestimadas ni que se consideren innecesarias o superfluas para las formas de interacción (“ritual” decía Goffman, 1970) en el ámbito escolar. Sin embargo, el peso normativo que se les asigna es muy significativo en relación con lo que podría reconocerse como importante de atender en cuanto al comportamiento de adolescentes y jóvenes dentro de los ámbitos escolares. Por ejemplo, lo que resalta de los reglamentos de acuerdo al estudio de Landeros y Chávez (2015) son los aspectos que se incluyen en el campo normativo en cuanto a la presentación y el arreglo personal de los alumnos, un aspecto que si bien es importante en la interacción social, la relevancia que adquiere lo equipara con el desempeño académico que es el eje central de la labor educativa. Por ejemplo, en este aspecto se indica “usar un corte de pelo específico” y ante la falta

de atención por parte de los alumnos a este aspecto, según lo indicado en la especificidad que señalan los reglamentos, las sanciones pueden variar entre “un aviso para que se corrija la *falta*”³ y “una suspensión hasta la corrección de la conducta” (Landeros y Chávez, 2015, p. 110).

En cuanto al uso de uniforme se señala: “usar el uniforme correctamente” en relación con la manera de portar el uniforme indicada según el reglamento escolar y quien no cumpla será acreedor a “llamada de atención verbal, reporte del maestro por escrito con copia al tutor anexo a expediente, suspensión temporal de 1 a 3 días y baja definitiva del plantel” (2015, p. 111). Incluso, en algunos casos de escuelas secundarias la sanción implica que el alumno acepte un compromiso que indica: “*Mientras no satisfaga este requisito no podré asistir a las clases y transcurridos ocho días se cancelará mi inscripción*” (2015, p. 111). Adicionalmente en este aspecto de “presentación personal” se incluyen también comportamientos prohibidos como “usar piercing, perforaciones o tatuajes” y los alumnos que sean reconocidos en esta categoría serán acreedores a suspensión temporal o definitiva. Aquí es importante señalar que la prohibición expresa de las perforaciones, tatuajes o peircings, cancela de entrada la posibilidad de apuntalar en las razones para la práctica de estas técnicas, la necesaria reflexión de los jóvenes acerca de sus cuerpos, tema que es crucial en esta edad de la vida.

A la par de la formalización de ciertos esquemas organizativos en las escuelas, a través de los reglamentos, se sucede una especie de crisis de autoridad derivada de la dilución de los límites que hace aproximadamente poco más de una década distinguían “los acontecimientos que [perturbaban] el orden de la institución escolar”, es decir, la indisciplina. Los hechos clasificados como indisciplina, se han transformado y no sólo aumentaron tanto en frecuencia como en intensidad, mutando en acontecimientos que rebasan los ámbitos de concepción y acción pedagógica, porque paulatinamente lo que se denominaba “indisciplina” fue trasladándose al terreno de la violencia. En muchos casos la identificación de dichos acontecimientos ha llevado a introducir en la esfera de la organización escolar asuntos que anteriormente estaban en el ámbito de acción de las instituciones de salud –consumo de sustancias tóxicas o trastornos psicológicos– o de las instituciones judiciales o policíacas–agresiones mayores, portación de armas, abuso sexual, crímenes. Es decir, los acontecimientos a los que hoy se refieren autoridades

y docentes como violencia, son transformaciones de lo que presentaba como indisciplina y se relacionan de manera compleja con una transformación extraña tanto de las capacidades de atención de autoridades y docentes, como de las formas de expresión y acción de los alumnos.

En ese sentido, las escuelas se han desgastado en la búsqueda de alternativas para hacerse cargo de una problemática que rebasa no sólo su función y atribuciones, sino sus capacidades conceptuales y metodológicas. Parte de esas búsquedas han sido la promoción de algunas estrategias que incluyen actividades con padres y maestros, la redacción de reglamentos, como ya se indicaba, pero también estrategias de vigilancia y control (esquemas de reportes, guardias, etc.). Y como parte de este conjunto de propuestas y prácticas, hacia el año de 2012 tanto en la Secretaría de Educación Pública en la hoy Ciudad de México, como en la SEP federal, se propuso el “Marco para la convivencia escolar” (SEP, 2012; 2018) con el que, al parecer, de manera no muy sistemática se ha buscado proveer las condiciones de convivencia adecuadas para la vida en las escuelas. Con este instrumento se buscaba ofrecer, como su nombre lo indica, un “marco” para el reconocimiento de los acontecimientos perturbadores del entorno en el que las labores educativas pueden desarrollarse. Dicho reconocimiento implicó la clasificación de los hechos de indisciplina y violencia susceptibles de ser “sancionados” por la autoridad escolar y el reconocimiento de aquellos que tendrían que ser atendidos por parte de autoridades judiciales.

Es significativo lo que enuncia uno de los objetivos del Marco para la convivencia:

Colaborar en la prevención y atención oportuna de situaciones de conflicto o maltrato de cualquiera de los integrantes de la comunidad educativa y participar en el esclarecimiento de hechos cuando se le requiera.

Esta idea del “esclarecimiento de hechos” lleva, de cierta manera, a uno de los ejes propositivos del Marco: la tipificación de faltas y la unificación de sanciones, efectivamente, este instrumento, además de ofrecer algunos elementos para el manejo de conflictos dentro de los ámbitos escolares, también puede verse como una especie de judicialización de las conductas de niños, adolescentes y jóvenes, al presentarse

como esa tabla en la que se tipifican las faltas –como delitos– y se ofrece un conjunto de sanciones unificadas para la referencia de autoridades escolares, lo cual es en cierto sentido turbador, ya que implica una especie de referencia al “código penal”. Así como resulta inquietante lo que se decía al respecto con el anuncio de la presentación de dicho Marco:

Por primera vez en 90 años se han tipificado un listado de sanciones ante faltas disciplinares cometidas en las escuelas del Distrito Federal. Por ejemplo se sanciona con la transferencia de plantel y con la presentación ante la Secretaría de Seguridad Pública de los alumnos que cometan abuso sexual, tengan relaciones sexuales en la escuela, posean o vendan sustancias tóxicas, alcohol y drogas; cometan actos vandálicos; detonen explosivos, porten armas de fuego o de imitación; e incluso, a quienes lleven armas blancas como limas de uñas, cachiporras, sacos de arena, boleadoras y resorteras (El Universal, 2011).

Tanto el Marco como las reacciones a su publicación, son respuestas inquietantes ante las vicisitudes que se atraviesan en los ámbitos escolares, pero también son una pobre respuesta a la angustia que generan las formas que adquieren estas conductas ante los cada vez más rígidos, deshilvanados e incoherentes esfuerzos de los adultos que no sabemos qué hacer frente a las dificultades que enfrentamos para ofrecer a los jóvenes la contención necesaria para la configuración de sus experiencias y la materia simbólica para la construcción de sentido en una sociedad que se desmorona en sus instituciones. Efectivamente, como se indicó párrafos arriba, en las escuelas ocurre un conjunto de expresiones, conductas y acciones con los que adolescentes y jóvenes se nos presentan y responden, pero también, muy probablemente, con ello nos están tratando de decir algo importante. Algo, ante lo que no sabemos qué hacer pero: ¿Será ese Marco lo que necesitan los adolescentes y jóvenes? O más bien es lo que necesitamos los adultos para derivar hacia otro lado el conflicto que nos representa también a nosotros la crisis en las instituciones de nuestra sociedad.

Las crisis en las instituciones

Con estos fenómenos, pareciera que nos encontramos frente a la generación de una especie de movimiento pendular, es decir, del debilita-

miento extremo de la fuerza de la institución pasamos, sin solución de continuidad, a la saturación de la fuerza de la regulación. Así, se genera un movimiento de la sociedad hacia reformular y recrudescer los recursos de control. La disciplina en los centros escolares, como se observa en lo que señalan los reglamentos, es asimilada no sólo a la idea del *control*, sino a la del orden y el castigo que se encaminan a una gestión del poder, representado por el exacerbamiento del uso de las técnicas que exhiben impudicamente la eficacia de una norma que se ostenta universalmente incontrovertible, para troquelar de manera indistinta cuerpos y almas, mirando con indiferencia la imposibilidad de los jóvenes de dar sentido a los acontecimientos. Ese impulso imperativo además conlleva otro, el de hacer que el deseo irrestricto de sometimiento al *control* se impregne en la mente y el cuerpo de los jóvenes, para que ávidos de salvación, se apeguen unívocamente a la indubitable validez de una norma que es incapaz de nombrar y sustentar los actos sociales (Mier, 2007).

La desacreditación de las instituciones por la que se genera este movimiento pendular, encuentra cauce en la derivación del impulso de la Modernidad, en cuanto a la liberación de muchos de los ámbitos de la vida social de los yugos de la Iglesia. A partir de la apuesta de la razón frente al designio divino, encarnada en el debilitamiento, en algunos casos paulatino y en otros intempestivo de las estructuras religiosas. Así, la modernidad, señala Mier (2007):

no ha hecho posible la libertad irrestricta para la multiplicación y diseminación de [...] la discordancia hermenéutica de la norma en la experiencia colectiva [...] Lo que la modernidad ha engendrado es la disipación de la norma por inadecuación a las formas de vida; [...] ha ahondado la extrañeza y la sospecha ante las formaciones colectivas [con ello] La concurrencia colectiva en rituales queda confinada a zonas restringidas de la experiencia y a momentos particulares de las congregaciones (p. 144).

Además es preciso señalar que en nuestras sociedades, a partir de la transformación instrumental que sufre este ideal de la modernidad, por efectos del progreso sostenido de la ciencia y la técnica, se opera una especie de mistificación en la que los sujetos devendrán individuos, simplemente por efectos del progreso mismo. El individuo

se convierte en soberano depositario de las condiciones de posibilidad y efectución de su condición de individuo. En este contexto el llamado a estrategias como el *Marco para la convivencia*, se da en el terreno de estas transformaciones y de las crisis que sistemáticamente se han vivido en nuestras sociedades: crisis sociales, crisis industriales, financieras, crisis de empobrecimiento o de prosperidad selectiva y acotada. Y con las que se perturban las condiciones en las que se puede establecer un mínimo de equilibrio para que sujetos y colectividad desarrollen sus vidas y diriman los conflictos activa y creativamente.

Son estas crisis las que, por ser perturbaciones del orden colectivo, generan cambios significativos no sólo en los modos de regulación sino en las formas de afrontar las vicisitudes de la vida individual y colectiva. Porque en el dinamismo de la dimensión de la cultura de cada sociedad, se llevan a cabo procesos de intercambio, alianzas, formas rituales y la creación de significación e identidades con los que individuos y colectividad se concretan, y en este mismo dinamismo, en la relación individuo-sociedad, entran en juego tanto la forma como las correlaciones que se establecen en los procesos de constitución, preservación y cambio. Porque las cualidades que adquiere y los elementos que involucra el proceso de constitución y devenir de los sujetos, implica su vinculación con lo social –sus relaciones, derivaciones y articulaciones–⁴ que resulta en la intrincada y compleja trama que teje esa articulación histórica del individuo y la sociedad que es la subjetividad.

Adicionalmente, a los efectos de las transformaciones en la Modernidad y las crisis señaladas, desde los años 60 del siglo pasado se opera otro gran desmantelamiento de las instituciones que para Sennett (2006) es producto del impulso generado por el discurso que en estos años vio en las instituciones “ese puño de hierro que aprisionaba a los sujetos”. En su análisis señala que ese discurso radical se generó de manera que presentaba a las instituciones, en particular las grandes corporaciones y los grandes gobiernos, como aquellas instancias que por su “tamaño, complejidad y rigidez aprisionaban a los individuos en un puño de hierro” (Sennett, 2006, p. 1). Ese mismo discurso además lo adoptaron “las izquierdas”, de manera indiferenciada, tanto en su crítica de los regímenes del Estado socialista como de las multinacionales del capitalismo corporativo, ambos conceptualizados como prisiones burocráticas. Para Sennett el ideal que esto traía consigo era que,

El desmantelamiento de las instituciones produciría comunidades, entendidas como relaciones de confianza y solidaridad cara a cara, en las que esas mismas relaciones se renegociarían y renovarían en una comunidad en la que realmente cada persona sería sensible a las necesidades de los otros (2006, p. 3)

Sin embargo, esto no ocurrió y lo que se generó, derivó en su forma perversa. Es decir, el desmantelamiento de las instituciones dejó a muchas personas viviendo en Estados fragmentados sin generar más comunidad. Lo que requiere ser considerado a la luz de lo que implica no sólo en términos de lo que se transformó, sino también del por qué se transformó y los efectos que esa transformación ha generado a lo largo de los años, tanto a nivel del sujeto como de lo colectivo. Ya que si bien es necesario desmontar el efecto de alienación derivado del poder que concentra la autonomización del cuadro administrativo del Estado burocratizado porque se sobrepone a la movilidad de la sociedad (esto ya lo señalaba Weber). También es preciso reconocer que ese impulso no sólo no desmantela al aparato burocrático, sino que como forma derivada, desmantela el conjunto de formas de hacer y decir. Se desmantelan los marcos normativos y de regulación que en parte forman a las instituciones y que dan a los individuos y a las sociedades no sólo marcos para la acción, sino más significativamente ofrecen materia para la creación de sentido.

Al desmantelarse las instituciones se diluyen las formas de afrontamiento del conflicto, las normas pierden legitimidad y como indicaba Durkheim, parafraseado por Duvignaud (1990): “Toda rotura del equilibrio, aun cuando de ella resulte un bienestar más grande” resulta en malestar. Porque,

Por sí misma, hecha abstracción de todo poder exterior que la regule, nuestra sensibilidad es un abismo sin fondo que nada puede colmar. [...] si nada viene a contenerla desde fuera, no puede ser por sí misma, más que un manantial de tormentos. Porque los deseos ilimitados son inasibles por definición [...] una sed inextinguible es un suplicio perpetuamente renovado. [...] porque si bien es propio del hombre desplegar su actividad sin término asignable y puede proponerse fines muy altos, también ocurre que no ade-

lantamos mucho cuando no se marcha hacia algún fin, o cuando el objeto al que se tiende es el infinito (Duvignaud, 1990, pp. 43-45).

Por ello, es la sociedad la que directamente y en su conjunto puede y debe desempeñar ese papel moderador, porque ella es un poder moral frente al individuo y tiene la autoridad necesaria para marcar a las pasiones el punto más allá del cual es posible llegar en atención a un bien colectivo. Para Durkheim (1982; 1995), esto es la *anomia* que es el *mal del infinito* y se genera a partir de la necesaria re-clasificación que tiene que seguir a las crisis. Porque en ese intermedio crítico, cuando la regulación se desvanece y no tenemos elementos con qué afrontar la nueva condición ocurre que ya no se sabe lo que es posible y lo que no lo es, lo que es justo y lo que es injusto, cuáles son las reivindicaciones y las esperanzas legítimas, cuáles las que pasan de la medida (Durkheim, 1982; 1995). Es decir, no se rompe la regla porque las reglas están puestas en entredicho.

Esa falta de contención social que genera el “mal del infinito” se produce además porque el sujeto, en su condición de apertura y por sus cualidades de afectar y ser afectado, sufre de esa individualización que le hace cargar con todo el peso de convertirlo en garante y sostén de sus propias condiciones de posibilidad. Así, la falta de contención social representa el vacío no sólo de la regulación, sino el vacío de la separación, que más significativamente implica que no hay materia para el vínculo, lo que en algunos casos resultará insoportable, incontestable. Porque cargar el polo del individuo frente al del colectivo conlleva el desdibujamiento de los referentes que ofrecían a esos individuos un lugar en el mundo. Así, como “soberano”, es no sólo quien progresará por su propia razón e interés, sino que también se convertirá en ese que queda suspendido y a la deriva de su propia condición individual.

Adicionalmente y para la reflexión de lo que importa en este trabajo, es preciso articular lo que hacia los años 70 del siglo pasado y luego hacia los noventa, Jean Duvignaud (1990) plantea en torno de la anomia como el “mal del infinito”. Si bien Duvignaud coincide con Durkheim, su análisis profundiza en la problemática y además desarrolla la idea de que la anomia es también una apuesta por la apertura y la novación. Para él es el “doble juego de la anomia y de [...] la dialéctica viviente de lo imaginario y lo instituido” (Duvignaud, 1990, p. 30). En este sentido la anomia aparece en la encrucijada de “dos secuencias divergentes: una

que tiene por motor la ruptura y el cambio, y otra que postula el mantenimiento y la conservación social” (1990, p. 32). Para Duvignaud la anomia no es tan simple como pensaban Durkheim y luego Merton, ya que no es sólo repetir las manifestaciones de un deseo que ya “no retienen los objetos tradicionalmente ofrecidos por una cultura a sus miembros [...] Es un movimiento más amplio que concierne a toda la vida del imaginario colectivo en la medida en que, momentáneamente, se encarna en un individuo” (1990, p. 32). Desde esta perspectiva, subversión y premonición son las características de la anomia como *mal del infinito*, que se manifiesta de forma simbólica porque “no puede trascender a la diversidad social” (Duvignaud, 1990, p. 33).

Ahora bien, todo lo anterior ¿cómo se relaciona con la problemática de la que trata este trabajo? ¿qué relación guarda con las dificultades por las que se atraviesa hoy en día en los ámbitos escolares de la educación básica en nuestro país? Al respecto y desde la perspectiva aquí planteada, una posible respuesta, si es que se puede decir que lo sea, tiene que ver con la complejidad de la constitución de los sujetos, ya que efectivamente el proceso de constitución psicosexual implica la individuación del ser humano por efecto no sólo de su desarrollo físico, sino del concurso de los otros, del conjunto, a través de lo que se le ofrece como discurso y materia simbólica, en un determinado contexto social. Este, al que se refiere, es un proceso de individuación no de individualización. Donde el sujeto es “capacidad de emergencia de acoger sentido y de hacer con él algo para sí y de acoger un sentido pensado y hacer con él algo para sí al pensarlo” (Castoriadis, 1998, p. 117). Por ello se afirma que los sujetos tienen la posibilidad de que, a partir de lo que el conjunto social les ofrece o no como posible materia para darle sentido a su experiencia, generan creaciones imaginarias producto de las síntesis espacio-temporales que les suscitan los efectos de la incesante búsqueda de vías para la satisfacción de sus tendencias de afectación y para la afección. Esta es la potencia para la novación, que radica en la creación imaginaria que en cada sujeto hará que sea afectado, se represente y desee, de manera radicalmente única. De manera que, en cada oportunidad, desplegará un modo de representar, un modo de desear y un modo de ser afectado (Castoriadis, 1998, p. 133).

Sin embargo, por efectos de las transformaciones y las crisis desde la Modernidad, de las que se habló, hemos cargado el polo del in-

dividuo con el pretexto de que “es por su bien y el de la sociedad”. Al individualizar su educación, su salud y sus cuidados, hemos dejado de hacernos cargo de la responsabilidad de preguntarnos ¿qué marcos de regulación hemos cambiado drásticamente, qué efectos han generado estos cambios y cómo, con qué recursos, esos jóvenes, pueden significarlos y encontrar sentido a sus experiencias?

La sublimación hoy

Ese polo cargado sin respuesta, es el estremecimiento y el horror del sujeto frente a lo incontestable de los mecanismos “impuestos como institución” y es el sufrimiento psíquico que generan las turbias formas que adoptan esas “regulaciones” que pretendemos que los sujetos adopten como formas morales. En este sentido, ¿si en lugar de medicalizar (p. ej. esos niños del TDAH), castigar, estigmatizar o tratar como delincuentes a todos aquellos, sujetos o grupos de sujetos, que quedan en ese límite o que paulatinamente van resultando cada vez más como fenómenos de manifestaciones anómicas, mejor buscamos alternativas creativas que aporten a los jóvenes materia simbólica para encontrar sentido para la vida?

Por ello y en una especie de respuesta provisoria a estas interrogantes se plantea pensar en la sublimación como esa carga de representaciones (o estados de representación) cuyo referente no es más un objeto privado, sino un objeto público, social. Hablar es ya sublimar. Esos objetos sólo pueden ser ofrecidos, en esas circunstancias límite, en la medida que nos abrimos a la posibilidad de mirar más allá de lo que es, porque cuando no se quiere otra cosa que lo que es, la imaginación es inhibida o rechazada y representa solamente la perpetuación eterna de lo que es (Castoriadis, 1998, p. 141). Así, se propone a la *sublimación* como noción esbozada por Freud y desarrollada posteriormente por Laplanche (2002) y Castoriadis (1999; 2004) –entre otros. Si bien una revisión conceptual llevaría a la discusión acerca del lugar que ocupa esta noción en los diferentes momentos que tuvo el desarrollo de la obra de Freud, en el caso del presente trabajo, dado el objetivo del mismo, no es posible abordar la temática a tal profundidad y se dejará la discusión para otro tipo de trabajo. Sin embargo y para efectos de no “chapear” la noción y que ofrezca el potencial que se le reco-

noce como proceso en el ámbito de la educación en las escuelas, se tomarán de manera ordenada las primeras puntualizaciones de Freud para acompañarlas de algunas de las conclusiones que al respecto nos ofrecen Laplanche, Bleichmar y Castoriadis citados previamente.

Para ello, primeramente, se recupera lo que Freud (1992 [1916-1917]) en la 22ª Conferencia de introducción al psicoanálisis, señala al respecto de la *sublimación*.

Entre [los] procesos que protegen de enfermar por una privación, hay uno que ha alcanzado particular importancia cultural. Consiste en que la aspiración sexual abandona su meta dirigida al placer parcial o al placer de la reproducción y adopta otra que se relaciona «genéticamente» con la resignada, pero ya no es ella misma sexual, sino que se la debe llamar social [...] la sublimación no es sino un caso especial de apuntalamiento de unas aspiraciones sexuales en otras, no sexuales (pp. 314-315)⁵.

Esta concepción forma parte de la teoría acerca de las pulsiones y sus destinos en la que Freud les reconoce un “carácter extraordinariamente plástico”, es decir, las pulsiones tienen la proclividad de desplazarse, permutar objetos, adoptar subrogados y eso para Freud implica que les permite “contrarrestar con fuerza el efecto patógeno de una frustración” (p. 314). Desde su perspectiva, la satisfacción que ofrece la vía de la sublimación puede ser comparada por la que se ofrecería por la vía de la satisfacción directa. Para Freud la cultura fue creada a expensas de la satisfacción pulsional, las mociones pulsionales se desvían de sus metas hacia otras de especial valor social, cultural. Al respecto no es desconocido cómo esta proclividad es reconocida por Freud en su obra “Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci”, (1992 [1910]) y también la discusión acerca de la antinomia pulsiones-cultura en “*El malestar en la cultura*” (1930 [1929]).

La sublimación implica un proceso por medio del cual el sujeto, psíquicamente hablando, puede reemplazar «objetos» de carga libidinal, privados o propios –incluida su propia imagen– por objetos cuyo valor radica en que son instituidos socialmente, son ofrecidos a los sujetos simbólicamente y pueden ser convertidos por el sujeto en «causas», «medios» o «soportes» de placer para el sujeto mismo (Castoriadis, Vol. 2, 1999). Es decir, los objetos públicos, sociales, colecti-

vos que son ofrecidos a los sujetos por la institución de la sociedad, son formas y significados que la psique no puede por sí sola generar. El lenguaje en sí mismo, es un ejemplo privilegiado de dichos objetos, por ello señalamos, con Castoriadis (1999), que hablar es ya sublimar.

La «sublimación» no es otra cosa que el aspecto psicogenético o idiogenético de la socialización, o la socialización de la psique considerada como proceso psíquico [...] Es la recuperación, por parte de la psique, de formas, de *eidé*, socialmente instituidas, y de las significaciones que estas formas comportan [es] la apropiación de lo social por parte de la psique, a través de la constitución de una superficie de contacto entre el mundo privado y el público o común (Castoriadis, Vol. 2, 1999, pp. 238-239).

Con los procesos relativos a la sublimación se posibilita una “intersección no vacía del mundo privado y del mundo público” (Castoriadis, 1999, p. 240) conforme y de manera suficiente en relación con las exigencias de la sociedad en cada momento socio-histórico particular. Dicha intersección que conlleva, por parte del sujeto, el reemplazo de cierta satisfacción, involucra invertir –invertir– esos objetos socialmente establecidos que le procurarán placer en lo que le representan. Sin embargo, no se sublima de una vez y para siempre, la sublimación, en su relación directa con las pulsiones y, diremos, con el deseo, comparte esa tendencia a la satisfacción total insatisfecha que desde los comienzos de la vida psíquica constituye lo humano, si reconocemos que el deseo es tendencia, tendencia de encontrar esa primera satisfacción originaria, nunca lograda, la sublimación tendrá el trabajo de requerir su activación psíquica a causa de esta tendencia y en ello es en lo que radica ese “impulso creador” que puede relacionarse con la sublimación.

Al permitir al sujeto responder sin *represión* a las «exigencias de la cultura», la sublimación se relaciona con la dimensión de la vida psíquica y colectiva que implica a las normas sociales que el sujeto interioriza. En este proceso, prohibiciones e ideales son parte integrante del *ideal del yo* “constituido sobre las huellas de las primeras identificaciones a imagen del otro hablante, sobre las huellas interiorizadas, asimiladas, de su voz portadora de exigencia” (Chemama, 1996, p. 417). Ideal del yo y sublimación se apuntalan mutuamente y de la mis-

ma manera que no se sublima de una vez y para siempre, ambos, ideal del yo y sublimación, se requieren en términos procesuales, lo que implica siempre un inacabamiento, una cuota de indeterminación e incertidumbre. Como señala Chemama “Un ideal del yo elevado y venerado no implica una sublimación lograda, pues el ideal del yo requiere la sublimación, pero no la puede obtener por la fuerza” (1996, p. 418). Adicionalmente, con la sublimación se implica a la simbolización en cuanto a que conlleva la expresión, mediante símbolos, de aquello que no es posible de expresar directamente, toda creación implica justamente el proceso de la simbolización que es, en cierto sentido, la ganancia de la representación por la transmutación de la pulsión.

En el contexto de esta reflexión, además, es necesario señalar que la sublimación, no es una “actividad” aislada, se refiere a una situación relacional que además conlleva el límite, la institución, es decir: “lo que no se presta al deseo sino mediante aplazamientos y mediaciones” (Castoriadis, 2004, p. 99) e implica que el individuo que la realiza es capaz de razonamiento, de cálculo, pero más significativamente de autorreferencia, lo que le permitirá “distinguir el *sí* del *no sí* y de actuar en consecuencia” (Castoriadis, 2004, p. 101). Desde esta perspectiva, como situación relacional, como proceso que involucra la relación con los otros, la sublimación conlleva la posibilidad de la reflexividad, que el sujeto se sitúe como un objeto [no cosa] por posición y no como un objetivo por naturaleza, ello implica que el sujeto y los otros, como objetos [no cosas] por posición, tienen atributos, es posible reconocerles o imputarles atributos y propiedades, lo que le permite al sujeto no sólo poner en cuestión a los otros, sino que por ello le es posible la puesta en cuestión de sí mismo (Castoriadis, 2004).

En este sentido, la apuesta es pensar en **objetos** –en materia simbólica– que pueden ser ofrecidos a los jóvenes en esas circunstancias límite y abrirse a la posibilidad de mirar más allá de lo que es (Castoriadis, 1998, p. 141). Y si bien es cierto que “mirar más allá de lo que es” puede derivar en la pura ensoñación, en la actividad fantaseadora privada –pura y simple–, la diferencia radica en que ese mirar más allá de lo que es, involucre la posibilidad de que el objeto que surja de ese proceso sea un objeto “investido socialmente”.

Por ejemplo, con la escritura, podemos pedir al sujeto que escriba el producto de esa su *actividad fantaseadora privada*, pero inscrita en un criterio social, el criterio de,

La institución social del arte de escribir que [como diría Proust], es completamente indiferente al material; lo que importa es la manera de hacer, y ésta podrá transformar lo que hasta entonces era pura actividad fantaseadora privada en una obra de [...] la literatura (Castoriadis, 2004, p. 121)

Es decir, el sujeto, mediante sus capacidades de reflexión y a partir de los objetos socialmente instituidos que se le ofrecen –simbólicamente–, acepta que el producto de sus fantasías privadas entre en el molde de lo que la institución social de la escritura, del arte de escribir, señala como lo establecido que, incluso, no es inamovible y periódicamente sufre de cambios. La narrativa –expresión de la subjetividad– el cuento, la poesía, podrán, a partir de lo que los jóvenes experimentan, ser expresión de lo que en otros términos sería objeto de sanción. Y al aceptar que su creación se inscriba en los criterios de la institución social de la escritura, aceptarán no sólo que es preciso dotar a esas creaciones de modos de expresión apropiados, sino más significativamente aún, que forman parte de la sociedad y que a pesar de su condición humana, de su inacabamiento y soledad, no son unas moléculas asiladas.

Otro aspecto significativo y que se relaciona con esa proclividad al sometimiento de los adolescentes y jóvenes a reglamentos que, como se planteó párrafos arriba, sólo expresan obligaciones y nunca derechos, y apuntan a la disciplina como sanción y con los que se busca mantener el “control de los grupos”, ofrecer estrategias basadas en lo que la sublimación como proceso ofrece a los sujetos, permitiría, a través de actividades relacionadas con la creación literaria, musical, pictórica, poética, fotográfica, dramática y cinematográfica explorar la dimensión formativa de la disciplina entendida como el seguimiento de pasos ordenados, sistemáticos en tiempo y forma, por medio de los cuales es posible llegar a la consecución de una obra. Y deslindar las formas de castigo de los marcos de regulación, necesarios para proveer entornos estables para la labor pedagógica; al tiempo que estos marcos pueden ser sometidos a la reflexión de alumnos, docentes y autoridades en ejercicios por medio de los cuales los adultos responsables ofrecen los ámbitos de contención de la experiencia a partir de las mismas significaciones de los alumnos, es decir, se les permitiría la simbolización, ofrecerse una representación de sí y del conjunto escolar en tanto que comunidad regulada.

Por ejemplo, al respecto la técnica de la Asamblea pensada desde la perspectiva de la concepción desarrollada por Celestine Freinet ofrece múltiples posibilidades de adaptación a las condiciones en las que se concreta la educación básica en México: Incluso esta concepción de la asamblea acepta variaciones interesantes relacionadas con las actuales tecnologías de la información y la comunicación y con algunas de las redes sociales a las que acceden los adolescentes y jóvenes.

Lo que se propone es ofrecer objetos a los jóvenes tales como: el arte, el deporte, la cultura, el saber, como esa mediación de la que la sociedad, lo colectivo, es legítimamente garante para acceder a la satisfacción de mociones pulsionales que de manera directa buscan su destino. Otro ejemplo posible y apoyado en un proceso relacionado con la sublimación como lo es la *identificación* –que echa mano de un más allá de la imitación–, sería la promoción de experiencias apoyadas en actividades lúdicas, formativas, etc. por parte de personajes relevantes del entorno cultural, artístico, científico o profesional del contexto socio-histórico representativo del ámbito en el que se desarrolla la vida escolar y con quienes los jóvenes interactúen a través de actividades que les permitan no sólo aprender o desarrollar saberes o técnicas, sino también aprehender formas creativas de desarrollar sus recursos internos para que las emociones, la imaginación y el intelecto se apoyen y enriquezcan mutuamente con la intención de que encuentren un poco de significado congruente y con ello sentido en la vida.

Porque frente a las condiciones actuales, en las que el sujeto se convierte en soberano depositario de su condición de individuo individualizado, en quien recae todo el peso del devenir evolutivo concentrado en las exigencias de una especiación cada vez más eficaz; el *mal del infinito* (Durkheim) que se apodera de los jóvenes quizá pueda ser contrarrestado con objetos y referentes identificatorios que permitan a jóvenes y adolescentes contener afecciones y deseos que tienden a ese *mal del infinito* que en la actualidad además adolece de la *inmediatez*. A la vez que la posibilidad de establecer vínculos con los otros se recrea de modos con los que se anima la condición psíquica que requiere la sublimación, es decir, en la medida que ofrecemos esa materia simbólica que remite a objetos sociales, socialmente deseables, se abre la puerta para no sólo la interacción y el intercambio, sino al impulso que la sublimación conlleva, lo que quizá permitirá a su vez la búsqueda de

otras modalidades del vínculo en las que lo otro y la solidaridad puedan expresarse, ofreciendo con ello una calidad diferencial a la vida escolar.

Es decir, lo que nos tendría que importar es poder generar, a sujetos humanos efectivos, “la posibilidad de ser responsables, [de] actuar de manera deliberada y [reflexiva, y] no [ser solo] un «postulado de libertad»” abstracto e incongruente (Castoriadis, 2004, p. 113).

Referencias

- Castoriadis, C. (1998). *Psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- *La institución imaginaria de la sociedad*. 2 vols. Barcelona: Taurus.
 - (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. Seminarios 1986-1987. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chemama, R. (1996). *Diccionario del Psicoanálisis. Diccionario actual de los significantes, conceptos y matemas del psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu/Larousse Bordas.
- Duvignaud, J. (1990). *Herejía y subversión, ensayos sobre la anomia*. Barcelona: Icaria.
- Durkheim, É. (1982, 1893). *La división del trabajo social*. Madrid: Akal.
- (1995, 1913). *El suicidio*. México: Coyoacán.
- Freud, S. (1915-1927; 1993). *Conferencias de introducción al psicoanálisis* (1916-17 [1915-17]). 1ª. conferencia. Introducción. En Obras completas (Vol. XV, pp. 13-21). Buenos Aires: Amorrortu.
- (1917; 1993). *Conferencias de introducción al psicoanálisis* (1917 [1916-17]). 22ª. conferencia. Algunas perspectivas sobre el desarrollo y la regresión. Etiología. En Obras completas (Vol. XVI pp. 309-325). Buenos Aires: Amorrortu.
- Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), pp. 631-639.
- INEE, (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. México: Instituto Nacional de Evaluación de la Educación.
- Laplanche, J. (2002). *La sublimación. Problemáticas III*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Martínez, N. (14 dic. 2011). Emite SEP guía para sancionar alumnos. *El Universal*. Recuperado de: <https://archivo.eluniversal.com.mx/notas/816037.html>
- Mier, R. (2007). Notas sobre la violencia: Las figuras y el pensamiento de la discordia. En Jiménez, G. Marco A. (editor). *Subversión de la violencia* (pp. 97-146). México: Juan Pablos Editores.
- Ruiz, G. (2006). Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias. En INEE, *La Calidad de la Educación Básica en México 2006* (pp. 135-161). México: INEE.
- Sennett, R. (2006). *The Culture of the New Capitalism*. New Haven, USA: Yale University Press.
- SEP. (2012; 2018). *Marco para la convivencia escolar*. México: SEP. Recuperado de:
https://www2.sep.pdf.gob.mx/convivencia/escuela/archivos/divulgacion_secundaria.pdf
<https://www2.sep.pdf.gob.mx/convivencia/escuela/index.jsp>
https://www2.sep.pdf.gob.mx/convivencia/escuela/archivos/divulgacion_preescolar.pdf

Último acceso julio 8 de 2019.

Notas

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Jóvenes y educación. Imaginario y experiencia” registrado en el AA5 UPN-Ajusco.

² Utilizo aquí la palabra “contener” en su acepción de “moderar”.

³ Las cursivas son mías.

⁴ Algunos autores plantean esta relación de dualidad como antinomia. Volveremos a esto más adelante.

⁵ El entrecomillado es mío.