

HISTORIAS DEL AULA **(Historias del alma)**

Alicia Kachinovsky¹

EL DESEMBARCO

Escribo a continuación mi versión del relato que generosamente compartió un docente universitario con otros colegas, justificando su necesidad de analizarlo colectivamente en virtud de la angustia que el incidente le había producido.

Procuró articular dicha historia con el devenir grupal en el que se desarrolló esta instancia de reflexión, limitándome a subrayar el punto de encuentro de ambas historias, ya que creo que cada una de ellas permite entender la otra.

El contexto en el que se produce esta narrativa es el de un seminario de formación docente, de ciento veinte horas de duración, del cual participaron doce docentes.

En concordancia con nuestra concepción de la formación de formadores, se alternaron en estas instancias actividades de dos tipos: aquéllas que apelan a las funciones intelectivas de sus integrantes -análisis de textos, discusión de ponencias, etc.- y dispositivos menos tradicionales para hacer jugar los aspectos subjetivos y vivenciales de la función docente.

Entre ellos, el *grupo de reflexión* (grupo R)² constituye un instrumento privilegiado, en el sentido de habilitar un espacio de elaboración y continentación de situaciones en las que lo afectivo ha ganado protagonismo y el compromiso personal del docente ha adquirido un grado máximo.

En una de las últimas sesiones de trabajo, alguien contó:

Todo empezó por un pedido de auxilio de uno de estos nuevos servicios de la Universidad a nuestra Facultad. Fue por marzo, al comienzo de los cursos. Se nos pedía que nos hiciéramos cargo de una materia, que era la primera vez que se iba a dar. El objetivo era iniciar la materia. Se trataba de un programa nuevo, de una materia nueva, de un plan nuevo. El Decano me solicitó que me encargara de ese problema...

La materia en cuestión articulaba tres áreas o temáticas bien heterogéneas (las específicas). Yo sostuve que no lo podía abarcar todo y comuniqué ésta y otras limitaciones a la Asistente Académica del Servicio. Me explicaron que el problema era que el curso había sido diseñado por un profesor que no era profesor de la materia o algo así, que el programa había sido muy discutido y que después de varias negociaciones se había llegado a eso. Todo era muy complicado y entreverado.

En ese momento yo tenía una vaga idea que todo el Servicio era una zona problemática y bastante inorgánica, reforzada por la falta de planificación que se demostraba en el hecho que el pedido llegase tan sobre la fecha de inicio. Al final les dije que yo solo no me podía hacer cargo de la materia, pero sí podía con un equipo.

Transamos en una carga horaria especial... En realidad fue un acuerdo lleno de excepciones, con tal que fuéramos a darles las clases. Armé un plan repartido en tres

¹ Benito Nardone 2337/apto. 101 - e-mail: alika@fimed.edu.uy

² También denominado por nosotros *grupo de formación* (R/F).

módulos, con tres docentes (uno por cada módulo). Nos pusimos de acuerdo en obviar la parte presupuestal, porque no podíamos acumular más horas. Nunca estuvimos los tres juntos en las clases; cada uno se encargaba de lo suyo.

El día que desembarqué sentí que llegaba a una tierra desconocida. Lo primero en el desembarco fue conocer a las autoridades, quienes me mostraron el salón que me correspondía. Era en un subsuelo, porque es una casa vieja -señorial en otros tiempos- y seguramente allí estaba la sala de máquinas de la casa porque se veían caños e instalaciones por todos lados. El salón tenía varias columnas que no me permitían divisar todo el grupo; había que moverse para verlos.

Constaté, en el primer contacto con los estudiantes, que el grupo tenía un perfil joven con excepciones. En cuanto al género, equilibrado, con una ligera predominancia femenina. Eran treinta y pico de personas. Detecté una actitud diferente a la que uno está habituado en la Facultad. Por ejemplo, la forma de vestirse era sumamente informal. Tenían una actitud de curiosidad y de incredulidad al mismo tiempo.

Empezamos por ver cuál era el sentido de la materia. Les dije que había diseñado una estrategia, procurando abordar la materia desde el punto de vista de las Ciencias de las Comunicaciones. Hice un primer chequeo de teorías, para ver qué manejaban. Yo tenía claro que mi objetivo no era formar abogados.

De entrada mi actitud... Mi primera impresión fue que estaba pisando un campo minado. No conocía el terreno. Tampoco estaba iniciando una generación. La resonancia era que se trataba de una cuestión problemática.

Traté de mostrarles la mejor disposición, a través de una actitud de apertura. Sabía que tenía que romper con la imagen del abogado acartonado. Yo no soy de los que siempre andan de corbata³, pero además me propuse expresamente no usarla al dar estas clases.

Recuerdo que desde el primer momento establecí las reglas de juego: la rigurosidad en el trato. Yo suelo evitar el tuteo en clase.

Algunos me atropellaron con el tuteo y no se los devolví. Creo que no tuve que explicitarlo. Yo suelo explicitarlo, porque muchas veces tengo de alumnos a hijos de colegas amigos. Pero ya saben que dentro del salón de clase no tuteo a nadie. Porque si tuteás al primero que conocés, que dejás para después... Entonces lo aclaro de entrada, para evitar malentendidos.

Eran bastante indisciplinados: en medio de la clase había entradas, salidas y se ponían a conversar entre ellos. Les tuve que llamar la atención más de una vez y decirles que tenían que intervenir con orden.

Con la materia en sí logré motivarlos, creo. Me consta que puedo presentarla de una manera interesante para quien no es jurista; sé cómo hacerlo. Aproveché unos juicios recientes contra varios periodistas.

Llego a esa clase del incidente... Estaba promediando el módulo. Ese día hubo un cambio de salón, dentro del mismo subsuelo. Y ahí veo a quien ya me habían dicho, en realidad yo ya lo había percibido, que era medio líder. Al lado de ese salón estaba el Centro de Estudiantes. Estaba ahí y me dio la impresión que era el que llevaba la voz cantante. Era un muchacho que demostraba una mayor inteligencia, perspicacia. De buen aspecto; bien parecido. Se vestía de una manera...digamos...prolijamente desarreglado. Pero de buen pasar, daba esa impresión. Tenía ese aspecto que todos hemos lucido en algún momento.

³ Al momento de la narración lleva puesto un pullover de tipo rompeviento.

Ese día la clase se deriva al tema de la legitimación de los sistemas normativos y morales. En algún momento se entró a cuestionar la validez de los sistemas de reglas sociales en general. Se puso en discusión lo valioso o no de estos sistemas.

Yo sostenía que deben aceptarse un mínimo de reglas de convivencia, que estas reglas se constituyen en la discusión pública del valor de las mismas. Que este solo hecho -por la necesidad del lenguaje- hace al consenso de la validez de algunas reglas, sin las cuales no sería posible la convivencia.

Este muchacho no estaba de acuerdo con lo que yo decía. Planteaba que no le veía sentido y sostenía que toda moral era una forma de violencia que se le imponía. Decía que tampoco iba a comunicar su moral, porque la sociedad iba a destruirla. Cuando él habló de "su moral", le pregunté cuál era. Y dijo que justamente no la iba a explicar. Que sólo lo hacía con unos pocos que le merecían confianza. Y entonces le propuse que entrara en un juego imaginario de cambiar al mundo. Yo me valí de ese juego para rebatirle, ya que si quería cambiar al mundo, iba a tener que establecer mínimos acuerdos. Y él contestaba que iba a compartir sus planes con algunos.

Nunca pensé que tuviera que llegar a justificar la moral. Les explicaba que nadie puede siquiera comunicar nada a otro sin reglas. Todos aceptamos determinadas reglas. Le resultaba difícil entenderlo. Se mantenía en que no. Que él podía llegar a tener unas pocas reglas, pero que las cambiaba cuando quería.

*El resto de la clase estaba expectante. Sólo dos lo secundaban con alguna intervención. En determinado momento me dije a mí mismo: bueno, tengo que terminar esta discusión. Llevaba ya tres cuartos de hora en la misma. Entonces le dije: **Bueno, mire, lo que usted defiende es una especie de masturbación moral, y en ese caso no nos interesa.** Luego dirigí la mirada para otro lado, y él no habló más del tema hasta el final de la clase.*

En ese momento sentí un impulso de brutal ferocidad. Tenía que retomar la autoridad perdida. Si yo dejaba disolver la idea de norma, yo estaba demás, la materia estaba demás... Por mi autoestima, por todo, darle un golpe de timón a la discusión en la cual introduje un elemento... Humorístico para quien lo ve de afuera. Pero en realidad era una descalificación del contrincante. De humor tenía muy poco.

.....
No sólo un liderazgo político estaba en juego, sino erótico. Yo notaba que había... Esas cosas que uno percibe en la clase. Te das cuenta.

Después que yo dije la frase consabida, empezaron varias mujeres a intervenir. Le decían que la cosa no daba para más, que se dejara de joder. El mensaje era: terminala, loco.

.....
En cuanto al perfil institucional... Realmente se sentían como unos parias. Si yo quería poner un ejemplo y decía: Bueno, estamos en una Facultad... Me cortaban y me aclaraban: "No estamos en una Facultad. Nosotros no somos nada." Varias veces cometí ese tipo de equivocaciones y sentí que eran unos parias universitarios.

UN PASEO POR LOS BOSQUES NARRATIVOS...

Me propongo ahora analizar el relato ofrecido a través de cuatro ejes temáticos que, a mi entender, lo configuran. Pretendo así delimitar los grandes núcleos conflictivos que subyacen a lo acontecido, desde la perspectiva de los diferentes escenarios implicados y sus posibles intersecciones.

Me limitaré a subrayar algunas circunstancias peculiares de lo ocurrido en el grupo de docentes que participaron de este dispositivo, para mostrar cómo se reproduce en éste la trama argumental relatada. Esta repetición o efecto de una narrativa que adopta, encarna y escenifica el grupo docente en una suerte de especularidad con el grupo de estudiantes, hará las veces de inspiración para la intervención final de la coordinación, que será contada oportunamente.

Primer eje temático:

LA EMBOSCADA DE CAJAMARCA

Un “*desembarco*” en “*una tierra desconocida*”... Primera imagen que alumbró nuestro entendimiento, evocando en nosotros una historia de conquista y dominación que ya cuenta más de quinientos años. La oportuna expresión de nuestro Cristóbal -narrador que así designaremos de acá en más- logra capturar ese inevitable de todo escenario humano al que llamamos *poder*. Entonces dicha anécdota convoca en mí otras narrativas:

Ocurrió en 1532, en el Perú, y es conocida como la Emboscada de Cajamarca. Momento en que se produce el encuentro del Inca con los españoles. Acontecimiento terrible por el que dos culturas se entrelazan. Inspirado en él, Max Hernández ha escrito sobre las “*Reverberaciones de un acontecimiento traumático en la enseñanza*”.

Narrado y transmitido de generación en generación, el episodio de Cajamarca incluye la presencia de un libro, la Biblia. Éste deviene símbolo en tanto representa de allí en más un instrumento de dominación y el monopolio de un “supuesto-saber”. Recalco la cualidad de lo supuesto, porque allí se instituye, en un doble engaño, la primacía de una cultura sobre la otra.

Emboscada militar, luego ideológica, que marca a fuego los destinos de la educación latinoamericana, imbuida de un ideal eurocentrista.

“Ese encuentro terrible y traumático fue, al mismo tiempo, origen y división, por un lado, e inserción de esta porción del mundo en el conjunto del mismo. Fue al mismo tiempo trauma desgarrador y partida de nacimiento.” (p.107)

Este nuevo-viejo texto peruano ayuda a esclarecer algo del primer relato. Para empezar, la necesidad de pensar el hecho educativo apelando a las raíces históricas que lo determinan y al escenario de las relaciones sociales subyacentes. A modo de ejemplo: aunque Cristóbal se quite la corbata, “*la imagen del abogado acartonado*” es una presencia ineludible para quienes vivimos en esta sociedad y para quienes asistían a su curso.

Cristóbal, más allá de los rasgos que lo especifican como sujeto, no logra escapar a su condición de representante institucional. Como tal representa una profesión y una

porción del colectivo universitario, su Facultad de procedencia, cuya superioridad⁴ sobre aquellos a los que pretende evangelizar no ofrece dudas. Y en este sentido, las cosas están claras: su “*objetivo no era formar abogados*”. Supongo que tampoco Pizarro pretendió convertir a Atahualpa en guerrero español.

*Enfrentamiento de dos culturas en Cajamarca; enfrentamiento de dos instituciones en el ámbito universitario.*⁵ Pero *enfrentamiento al fin y no sumisión*. Por tal motivo, en adelante, llamaremos Atahualpa al estudiante que protagonizara el enfrentamiento discursivo con el docente.

Quien fuera el último Emperador del Perú, luchó contra su hermano y rival Huáscar, también por el poder. Este otro Atahualpa, estudiante universitario, “*era medio líder*”, “*llevaba la voz cantante*” en el Centro de Estudiantes, “*demostraba una mayor inteligencia, perspicacia*”, era “*bien parecido*” y evidenciaba un “*buen pasar*”. He aquí la complejidad de este primer eje temático al que preferimos abordar como **conflicto en torno del poder**.

En una primera instancia, el grupo docente que escuchara el relato y aun el propio Cristóbal -a pesar de las advertencias establecidas por la coordinación- transformó el análisis en una suerte de enjuiciamiento y *mea culpa* respecto al abuso de autoridad. Esto supone ubicar a Atahualpa como víctima inocente y a Cristóbal como victimario. Pero lo cierto es que ambos detentan una cuota de poder.

Sin embargo, la filosofía de estos “grupos de reflexión” lejos de centrarse en un problema de culpabilidades y prescripciones, se orienta a entender por qué los docentes nos vemos muchas veces compelidos a actuar en contradicción con nuestras propias creencias. Situaciones de perplejidad, malestar y confusión como la que Cristóbal narra, no constituyen meras excepciones sino, por el contrario, hacen a la cotidianeidad del acto educativo. Se trata de develar cuáles son las servidumbres que nos atrapan, es decir, qué circunstancias culturales, societales, institucionales, grupales o personales nos determinan sin siquiera saberlo.

Si el encuentro de Cajamarca puede ser calificado de “terrible y traumático”, digamos que esta nueva versión situada en las postrimerías del siglo veinte -la de nuestro Cristóbal- no deja de ser violenta. La ansiedad persecutoria que se confiesa a través de la imagen de “*un campo minado*” o la vivencia de ser *atropellado*, aunque más no sea por el tuteo, nos habla de un contexto bélico. La lucha transcurre en el plano discursivo y el motivo o excusa es **la verdad**.

¿Sería lícito decir que siempre que se produce un combate no faltan las provocaciones que lo desatan y justifican?

Para empezar por los anfitriones, “*los parias*”, ¿dónde se reciben los invitados? ¿Qué mensaje le llega a Cristóbal -si de comunicación se trata- cuando se lo ubica en el “*subsuelo*”?

Veamos ahora cómo se posiciona el invitado cuando, en nombre de la *motivación*, pretende seducirlos con “*juicios recientes de varios periodistas*”.

⁴ Por superioridad me refiero a aspectos tales como: poseer una estructura orgánica más consolidada, gozar de mayor prestigio académico, tener mayor incidencia en el gobierno universitario, etc.

⁵ Como puede verse nos hemos deslizado, casi sin proponérselo, al escenario institucional como fiel heredero del societal.

Suele ocurrir que la racionalidad de los proyectos didácticos se ve afectada por respuestas irracionales de sus destinatarios o, sin ser tan drásticos, por otras lógicas ajenas al modelo propuesto. Por otra parte, la seducción, como atestigua el mito de Adán y Eva, no comulga con la inocencia.

Entonces me pregunto, ¿qué escena subyace a la meramente pedagógica? ¿Qué mensaje le llega al grupo -si de comunicación se trata- cuando el abogado (docente) coloca a los periodistas (estudiantes) en el banquillo de los acusados? ¿O es más plausible pensar que los estudiantes se identifiquen con el abogado que no pretenden ser y que Cristóbal no pretende formar? Creo, por el contrario, que esta es la primera estocada que da el docente⁶. Como él mismo atestigua, desde que llegó y aún antes, el juicio estaba sobre la mesa: *“tenía una vaga idea de que era una zona problemática y bastante inorgánica, reforzada por la falta de planificación que demostraba el que el pedido llegase tan sobre la fecha de inicio.”*

No sería atinado omitir en estas reflexiones el referente pedagógico, ya que Cristóbal también representa a dicha institución. Como tal encarna su discurso disciplinador, imponiendo *“las reglas de juego”*: *“rigurosidad en el trato”* y *“orden”*. ¿Tiene otra alternativa?

Dice Follari (1996) al respecto que en nombre de la razón se han asumido normatividades rígidas e intolerancias varias. Pero señala que, al mismo tiempo, se ha ido gestando su contracara necesaria, como reivindicación de aquello que se expulsa: sentimientos, expresividad, juego, deseo... Y es en este otro sentido que Cristóbal se posiciona frente a los estudiantes *“a través de una actitud de apertura”*, autorizando que la discusión se produzca y se extienda durante cuarenta y cinco minutos. Creo que esta permisividad concuerda con la siguiente afirmación de Follari: *“El discutir la centralidad del docente ha permitido poner el acento en el aprendizaje de los alumnos, más que en el sujeto del acto de enseñanza; y ha evitado abusos que algunos maestros cometían en otras épocas en nombre de la disciplina y del saber.”* (p. 36)

El problema es que ambas tendencias -impositiva una, permisiva otra- coexisten en el discurso pedagógico y en quienes pretendemos detentarlo. Como situación de conflicto, constituye una fuente de malestar que es inherente al oficio del educador. Y en virtud de ello, nos vemos obligados a realizar múltiples negociaciones que pautan la cotidianeidad educativa. Pero diría que lo habitual es que todo transcurra dentro de los límites de un malestar basal. En cambio, el acontecimiento narrado por Cristóbal rebasa lo canónico y, por lo mismo, se torna narrativa particularmente adecuada para estos grupos de reflexión.

Lo no canónico se produce por la intransigencia de Atahualpa, que no está dispuesto a negociar. Como vemos, no acepta ni siquiera *“un mínimo de reglas de convivencia”*. ¿Sería justo decir que el abuso no ocurre sólo del lado del maestro, como dice Follari, sino también del lado del alumno? ¿O tal afirmación es tributaria de mi condición docente, a la que tampoco podría escapar más allá de mi rol de coordinadora?

Lo cierto es que la situación **des-coloca** literalmente a Cristóbal, entrampándolo; desde este punto de vista, se ha transformado en víctima de una emboscada. Tanto lo

⁶ Me arriesgaría a tildar esta estrategia docente de *agresiva* en cuanto a sus efectos residuales, siendo necesario aclarar que no atribuyo al docente ningún viso de intencionalidad conciente al respecto.

descoloca que lo arroja fuera del círculo pedagógico, ajeno a los excesos de lo carnal, cuando al sentirse arrebatado por “*un impulso de brutal ferocidad*” pronuncia un innombrable: la masturbación.

El escenario de lo grupal brindará nuevas luces sobre el presente análisis, siempre que no pretendamos encontrar transparencias allí donde se juegan diversos intereses o tendencias. Decíamos que en esa lucha por el poder que finalmente se desata entre Cristóbal y Atahualpa, ambos responden en su calidad de representantes. Desde el punto de vista de los fenómenos grupales, Atahualpa es un *portavoz*: habla por el grupo, dice y actúa algo que está en el grupo y lo hace, desde esta perspectiva, como defensa frente a la presencia amenazante del abogado-docente de una Facultad poderosa.⁷ Y es probable que su condición de líder determine que sea él y no otro quien ocupe dicho lugar.

Sabemos además que en aquella discusión las mujeres se mantuvieron al margen. Fundamentaré el silencio femenino desde dos perspectivas divergentes, no sin antes señalar que con frecuencia coexisten en el seno de un grupo requerimientos y disposiciones encontrados.

Por un lado, el silencio denuncia una suerte de complicidad, es decir, la necesidad de mantener la cohesión grupal y no evidenciar ninguna fisura frente al *extranjero-conquistador*. Diría que esta es la tendencia que prevalece en un primer momento. Por otro lado, el silencio responde a un conflicto de género que, aunque más velado, tampoco es ajeno al tema del poder que aquí se debate.⁸

El enfrentamiento, la lucha por el “*liderazgo político*”, no por casualidad se lleva a cabo entre dos hombres. En este sentido, el sector femenino es excluido y, al mismo tiempo, se excluye y abstiene de otorgar su apoyo al compañero-varón.

Y entonces, cuando se define el vencedor, se produce a mi entender un movimiento estratégico: se quiebra la complicidad con Atahualpa, se establece una alianza con el más poderoso y se desencadena la traición: “*Le decían que la cosa no daba para más, que se dejara de joder.*” Tal vez se trate de una versión actualizada de **malinchismo**, reforzada por la necesidad de obtener un saber (poder) socialmente validado.

Segundo eje temático:

EL AMOR EN LOS TIEMPOS DE(L) CÓLERA

IncurSIONAREMOS ahora en el recinto de Eros, ya que no sólo de *poder* vive el hombre. Así daremos cabida al escenario del **sujeto psíquico**, asignatura pendiente de este análisis. Hemos visualizado a Cristóbal y a Atahualpa *sujetados*, es decir, mandados por múltiples y contradictorios compromisos institucionales que los trascienden. Pero nada hemos dicho de otras suje/ciones: las pasiones que los condicionan y, al mismo tiempo, nos los recortan en su calidad de sujetos.

Digamos entonces que al obrar no responden únicamente a imperativos en los que su singularidad queda opacada, y veamos asimismo la contienda como una **lucha por el territorio**.

⁷ No está demás precisar que este atributo referido al poder tiene siempre un carácter relativo.

⁸ Mientras que la institución educativa en su conjunto es predominantemente femenina, la composición de los cargos de gobierno es abrumadoramente masculina.

En este caso no ha sido la coordinadora -psicoanalista- quien introdujo el tema de la sexualidad, sino nuestro audaz caballero y colega. Pues, casi despojado de sus investiduras académicas y dejando atrás todo sayo “acartonado”, ha denunciado el motivo subyacente de la disputa, enunciando un referente de la sexualidad: la masturbación.

Cristóbal no peca de ingenuidad al respecto: *“No sólo un liderazgo político estaba en juego, sino erótico.”*

Lamentablemente, un sector del grupo docente no pareció escucharlo y se atrincheró en el tema del poder y del “deber ser”.

Los docentes solemos detentar cierta fidelidad hacia esta institución -la educativa- que nos exige y maltrata, pero también nos satisface y ampara. Entre sus mandatos o cometidos, el aprender se sitúa en un primer plano. Y aunque aspiramos a que el aprendizaje transcurra por los carriles del placer, aun lográndolo la satisfacción siempre es parcial y condicionada a una renuncia o rodeo previo, inconciliable con la inmediatez de lo pulsional.

Si es preciso acallar al cuerpo e inmovilizarlo -al menos en una cuota parte no despreciable- para que el aprendizaje sea viable, es absolutamente justificable que la institución educativa se muestre tan reacia a dejar ingresar la sexualidad en sus aulas. Más bien intenta por todos los medios ignorarla, desoír-la y hasta condenarla.

Cristóbal, obligado a incluir lo excluido, en el mismo acto de enunciación descalifica esta presencia incómoda: *“lo que usted defiende es una especie de masturbación moral, y en ese caso no nos interesa.”*

Aquella sexualidad a la que cerramos las puertas de nuestras aulas, porque atenta contra una aséptica racionalidad, se nos cuele por las ventanas. Se trata de una presencia inexorable, habitualmente acallada, fondo mudo sobre el que transcurre la figura del devenir pedagógico... Mas, cuando adquiere contornos ostensibles, genera un indeseado malestar que es preciso erradicar. Por eso decir que Cristóbal se ve obligado a incluir lo excluido, para así desterrarlo, es también reconocer su fidelidad profesional.

Hasta ahora hemos visto los aspectos más explícitos en relación con la sexualidad. Veamos de aquí en adelante sus trazas menos evidentes, ya desde el comienzo del relato. Cristóbal nos habla de “iniciar la materia”; luego agrega: *“Tampoco estaba iniciando una generación”*. Entonces manifiesta la “resonancia” que esto tuvo en él: *“se trataba de una cuestión problemática”*. El desenlace narrativo nos concede la licencia de resignificar este problema de la iniciación en términos de **iniciación sexual**, convocando esa arista enigmática de la sexualidad: algo que ocurre en *“una tierra desconocida”*. ¿Cuál es en esta nueva escena, que intersecciona con la escena pedagógica, el guión que le corresponde al docente?

Cristóbal no se limita a describir las características intelectuales de Atahualpa; nos habla de su constitución física y de su vestimenta, e incluso introduce un elemento identificador destacable: *“ese aspecto que todos hemos lucido en algún momento”*. Hay aquí un fragmento de su historia -*tierra desconocida* para nosotros, sus escuchas- que se anuda en el presente de Atahualpa. Y una parcial intelección se produce cuando comenta, hacia el final del trabajo de análisis grupal sobre su relato: *Yo tengo un hijo más o menos de esa edad con el que he tenido discusiones similares; la situación me evocó bastante las disputas con mi hijo.*

En esta otra escena que se pretende develar, el papel de Cristóbal-docente se ha trasmudado en Cristóbal-padre y el de Atahualpa-estudiante en Atahualpa-hijo. Entre uno y otro, la rivalidad adquiere matices relevantes (“*liderazgo político*” y “*erótico*”). El tema del poder ha ganado especificidad: **poder fálico**. Lo acartonado-duro y la presencia-ausencia de la corbata pueden ser leídos en este mismo sentido.

¿Qué funciones le competen a un padre cuando lo que está en juego es la iniciación del hijo? Tarea *problemática* si las hay.

No creo que debamos tomar esta idea de una iniciación sexual con absoluta literalidad e independencia, sino pensarlo en el sentido del ingreso al mundo adulto. Así entendido, tanto la actividad sexual como el desempeño de una actividad profesional constituyen motivos de conflicto y “trabajo psíquico” comunes a los jóvenes universitarios.

Detengámonos en dos funciones que competen al padre en relación con esta puerta de entrada a la adultez. En primer término, le corresponde officiar como **modelo identificadorio**. En este aspecto, Cristóbal ofrece “*una actitud de apertura*”, favorable a la “*actitud de curiosidad*” que constata en los estudiantes. Se muestra seductor en su “*estrategia*” y procura una imagen no *acartonada*. Pero exige luego “*rigurosidad en el trato*”. Podemos imaginar los fundamentos racionales que lo llevan a imponer tales “*reglas de juego*”; nada sabemos en cambio de las coordenadas histórico-personales que lo determinan⁹.

Sí es posible inferir que Cristóbal necesita mantener con sus alumnos una clara distancia. En este sentido nos llama la atención su argumento, “*si tuteás al primero que conocés qué dejás para después...*”, y su preocupación por “*evitar malentendidos*”. Podría pensarse que el temor a que los límites se transgredan, su propia *incredulidad*, fácilmente lo lleva a establecer vallas estrictas. No obstante, quedan preguntas abiertas. ¿A qué *malentendidos* se alude? ¿A qué se refiere con su frase incompleta: *qué dejás para después...*? La *incredulidad* que Cristóbal detectara en los estudiantes, ¿se habrá incrementado con la suya? ¿O se habrán alimentado mutuamente? ¿Es una desconfianza hacia los otros o respecto a sí mismo? Dejo en manos del lector las respuestas, no sin antes señalar que como modelo identificadorio, este “padre” ha mostrado aristas contradictorias.

La otra función paterna que nos ocupará a continuación es la **función ordenadora**. Cristóbal subraya el carácter “*entreverado*” de la propuesta institucional, que se reproduce en los alumnos -como no podía ser de otra manera- en sus modos de intervención y deambulación: “*Eran bastante indisciplinados*”.

Mientras que lo *entreverado* da cuenta de algo confuso, indiscriminado o promiscuo, la función ordenadora sería la responsable de delimitar los lugares, de reconocer las diferencias y de establecer las respectivas atribuciones. Cristóbal no es dubitativo en cuanto al ejercicio de esta tarea que hereda por su pertenencia a una cadena generacional; él mismo hace una referencia al *orden* y a las *reglas*.

Los actos reguladores que ejecuta Cristóbal constituyen precisamente el motivo manifiesto de la discusión con Atahualpa, forman parte de esos “*sistemas*

⁹ Cada uno de nosotros tendrá que preguntarle a su propia historia por qué se afilia a determinadas concepciones pedagógicas y no a otras, y por qué sostiene los modelos relacionales que lo caracterizan en su función docente.

normativos y morales” que hacen viable la convivencia social y dan su razón de ser a la cultura.

En su defecto, los vínculos sociales “*quedarían sometidos a la arbitrariedad del individuo, vale decir, el de mayor fuerza física los resolvería en el sentido de sus intereses y mociones pulsionales.*” (Freud, 1930, p.93)

Tales consideraciones son extensivas al ámbito familiar, en el que el padre opera como representante del orden social y cultural, siendo portavoz de aquellas prohibiciones y habilitaciones que modulan el relacionamiento con los otros. De su debida transmisión y aceptación depende, asimismo, toda posible iniciación en lo adulto.

A pesar de los esfuerzos de Cristóbal, es evidente que algo de este orden social queda invalidado cuando se siente “*atropellado*”, cuando se ingresa en un “*juego imaginario de cambiar al mundo*”, y cuando este juego peligroso se sustenta en un alto grado de arbitrariedad por el que se pretende imponer una moral exclusiva y excluyente.

Lo que Atahualpa propone es un juego sin reglas o, aún peor, regido por las reglas de uno solo y de unos pocos cómplices. Y este equivalente del “vale todo”, del entrevero en que no quedan marcados los lugares -salvo del más o menos fuerte, del más o menos violento-, éste es el escenario promiscuo de la “lucha por el territorio”, espacio fértil a todo tipo de cóleras.

Por eso nos cuesta reconocerlo, porque somos sujetos de la cultura; nos rebelamos frente a la posibilidad de ese resto indomeñado, salvaje, que siempre acecha y pulsa.

Pulsa porque es precisamente pulsional: erótico y violento, inconciente, infantil y amoral.

No sólo somos sujetos de la cultura; también somos sujetos del inconciente. Mal que nos pese¹⁰ y mal que le pese a Cristóbal, que “solidariamente” le sigue el juego a Atahualpa durante tres cuarto de hora. La progresión dramática del relato alcanza su punto más alto en el momento en que nuestro protagonista renuncia a su seductora “*actitud de apertura*”, desbaratando el *juego*.

Se podría afirmar que la modalidad utilizada fue aún más violenta. Pero debería aducirse como atenuante que sólo una **intervención disruptiva** era capaz de restaurar la legalidad perdida, devolviéndole al grupo enmudecido la palabra. Sólo explicitando lo implícito, algo del orden de **la verdad** lograba emerger, abriendo otros canales de comunicación.

Tercer eje temático:

ERRARE HUMANUM EST

En un ensayo de bioantropología, Edgar Morin (1973) desarrolla una interesante concepción en torno al proceso de hominización, caracterizando al hombre como *un ser cultural por naturaleza* y connotando al *reinado de sapiens* por una masiva introducción del error y el desorden en el mundo. Afirma al respecto: “*El orden se halla en la cultura, en la sociedad, y qué duda cabe que la regresión de los programas genéticos aparece estrechamente vinculada a la programación sociocultural, al sistema de normas y prohibiciones y a las reglas de organización de la sociedad que encauzan el desorden y saben darle asueto, en especial por medio de los días de fiesta.*” (p.130)

¹⁰ Más adelante veremos cómo el grupo docente queda “capturado” por el relato, y ya puede ver el lector el interés prestado, en lo que a mí respecta.

¿Y qué hace Atahualpa sino atacar ese sistema de normas y prohibiciones que hacen posible la convivencia social en ese “*juego imaginario de cambiar al mundo*”? Tomemos en cuenta, además, que estos mecanismos ordenadores (reguladores), marcan la diferencia entre las organizaciones sociales humanas y las organizaciones territoriales del mundo animal.

Un diálogo atemporal se nos ocurre al respecto. Morin, por un lado, habla del error y el desorden concomitante a una erupción psicoafectiva que tiñe el escenario de homo sapiens; presencia de la *ubris* o *desmesura* de un *sapiens-demens*. Por otro lado, Freud (1930) plantea como máximo obstáculo que se opone a la cultura, la inclinación constitucional de los seres humanos a agredirse unos a otros. Sobre esta inclinación en la que ambos pensadores coinciden con diferentes palabras y formulaciones, la cultura edifica sus consabidos mandamientos: “*La renuncia de lo pulsional (impuesta a nosotros desde afuera) crea la conciencia moral, que después reclama más y más renunciaciones.*” (p.124)

Así entendemos la angustia de Cristóbal por lo ocurrido, su necesidad de compartirlo¹¹, socializarlo, elaborarlo colectivamente... Su propia conciencia moral es la primera fuente de atribuciones.

Ha hecho lo que tenía que hacer como pudo hacerlo. Atahualpa representa el afán transgresor a la Ley y Cristóbal, aunque con violencia, logra restituirla. En dicho acto, no sólo no favorece al individuo-Atahualpa; también él se somete a la Ley frustrando algo que es de su propia cosecha y que señaláramos como elemento identificador (“*ese aspecto que todos hemos lucido en algún momento*”). Porque en definitiva ninguno de ellos dos son individuos, sino sujetos divididos, podemos decir que Cristóbal padece su propio triunfo sobre el “*contrincante*” al que descalifica y también padece descalificando una parte de sí mismo -transgresora- que no lo abandona definitivamente. Él es juez y parte; parte que confiesa su padecer pero no su eventual satisfacción frente al triunfo.

Volvamos ahora al terreno institucional: “*un acuerdo lleno de excepciones...*” En nombre de quién sabe cuántos ideales que circulan por el locus universitario se ha hecho una especie de pacto con el diablo: “*obviar la parte presupuesta*”. La transgresión se instala en el comienzo de esta historia, como crónica de una transgresión anunciada. La mirada pedagógica, tan engeguada por su ideal de racionalidad, raras veces contempla la importancia del encuadre en los fenómenos educativos.

El grupo de reflexión, en cambio, se propone realizar una genealogía de lo episódico y, por lo tanto, se detiene en sus partidas de nacimiento y en sus contextos. Una nueva modificación del encuadre -el cambio de salón dentro del subsuelo-, no puede pensarse como inocua al fenómeno grupal. El grupo responde desde su historia, a la que Cristóbal no es ajeno, actualizando en una nueva versión estas coordenadas identitarias atravesadas por un pacto transgresor. A nuestro entender, tal insistencia da cuenta de la necesidad de una adecuada tramitación.

¿Cómo es posible, sin embargo, que sea un acto violento el que reinstaura la Ley?

¹¹ Dice haberlo conversado con varios colegas docentes antes que con nosotros, ya que “necesitaba hablarlo”.

El grupo docente que analizara el relato se preocupó por indagar sobre los efectos que tuviera la drástica respuesta final de Cristóbal de allí en más. Fue entonces que nos enteramos que el resto del grupo retomó la palabra, que Atahualpa no abandonó el curso después del incidente y obtuvo una muy buena calificación final. ¿Se trata sólo de un acto de sometimiento frente al docente que tiene en sus manos un arma tan poderosa como es la evaluación? Reducir nuestra interpretación del hecho a este único aspecto nos parece algo ingenuo, aun aceptando que pueda haber estado en juego.

En su defecto recurriré una vez más al género narrativo, procurando instalar ese diálogo fructífero entre historias que ocurren en tiempos y lugares muy disímiles. Y abusaré para ello de la generosidad de tres narradores que escriben o reescriben un mismo “cuento”, porque cada cual lo cuenta a su manera y según sus propios tiempos.

Al observar los hábitos de los monos superiores, Darwin infirió que el hombre habría vivido originariamente en pequeñas hordas. En cada una de éstas imaginó un padre violento y celoso, que reservaba para sí todas las hembras y expulsaba a los hijos varones cuando éstos crecían.

Freud hizo suya la hipótesis darwiniana sobre el estado primordial de la sociedad humana y construyó otra que él mismo no dejó de considerar como “fantástica”: *“Un día los hermanos expulsados se aliaron, mataron y devoraron al padre, y así pusieron fin a la horda paterna. (...) El violento padre primordial era por cierto el arquetipo envidiado y temido de cada uno de los miembros de la banda de hermanos. Y ahora, en el acto de la devoración, consumaban la identificación con él, cada uno se apropiaba de una parte de su fuerza.”* (p.143 y 144)

Luego explica por qué *“aquella hazaña memorable y criminal”* fue el comienzo de las organizaciones sociales, las limitaciones éticas y la religión.

He aquí un primer nexo con la historia de Cristóbal que hemos de explicitar. Atahualpa no está dispuesto a negociar y encarna así a aquel padre violento y celoso de la horda darwiniana, pretendiendo imponer sus propias reglas sin siquiera comunicarlas y dispuesto a cambiarlas arbitrariamente cuando él decida. Si el tema de la clase es el de la *“legitimación de los sistemas normativos y morales”*, Atahualpa se propone a sí mismo como único legitimador.

Algo más recientemente, Marcelo Viñar (2000) sitúa el Mito de la Horda como un intento de explicación del pasaje de la animalidad a la hominización y sus formas primarias de sociabilidad, que es también pasaje de las leyes de la naturaleza a las leyes de la cultura: prohibición endogámica y prohibición parricida: *“... un mito en los confines del tiempo humanizado, donde un acto asesino y abyecto engendra su opuesto: la ley de la convivencia entre los hombres, donde la devoración se hace interiorización de una prohibición.”* (p.25)

Por eso concibe al Mito de la Horda no sólo como origen de la cultura en nuestra especie, también como origen de la violencia; ambos ingredientes forjando el escenario en el que se inaugura la convivencia humana.

Cuando nuestro protagonista *“descalifica al contrincante”* comete, simbólicamente, un acto asesino y abyecto. Luego surge en él la conciencia culposa por el crimen cometido. ¿Acaso Cristóbal es aquí, para nosotros, un cuarto narrador del mismo mito?

Otra cita del trabajo de Viñar aproxima una alternativa de entendimiento: *“Si bien en el mito, como tiempo fundador, hay un antes y un después nítidos, en el desarrollo de la*

historia y su diacronía habría que pensar en momentos alternantes de la estructura (...) donde el padre de la horda y el padre muerto de la Ley, están siempre en tensión y son fundamentos posibles de dos modos contrastantes de convivencia.”(p.13)

Abandono de una concepción cronológica y concomitante posicionamiento en la dialectización de los *tiempos lógicos*, que promueve en nosotros una lectura ensanchada de lo ocurrido en el espacio educativo y una mirada indulgente sobre Cristóbal, que carga sobre sus hombros los mandamientos de toda una humanidad.

Iniciamos este eje temático apelando al pensamiento de Morin en “El paradigma perdido”. Algo más de veinte años más tarde es él mismo quien retoma aquellas consideraciones suyas sobre el *sapiens-demens* en “Mis demonios” (1994), haciendo referencia a la *fragilidad de la racionalidad del ser humano*.

Ese margen que Morin otorga, casi como una suerte de derecho humano a la locura, es el núcleo en torno al cual gira este tercer eje. Digamos además que la emergencia de lo irracional se produce como aquello que escapa a la Ley o a la Cultura.

Ocurre que, en tanto proyecto social, la institución educativa se asienta en la más incuestionable racionalidad. Todo cuanto la perturbe es sentido como un cuerpo extraño al que es preciso eliminar. Cualesquiera de sus actores -estudiantes, padres o docentes- son portadores de este mandato implícito: la cordura debe ser restituida al precio que sea cuando se la jaquea.

Tal es el caso del episodio que nos ocupa, en el que lo extraviado se ha colado en esos tres cuartos de hora de una clase, a través de un recurso recurrente: el **exceso de racionalidad**. Porque es precisamente el exceso -*ubris* o desmesura- lo que señala la incómoda presencia de lo irracional.

Decíamos anteriormente que en un primer momento Cristóbal se comporta como cómplice de Atahualpa. Desde otra perspectiva, diríamos que el docente queda atrapado en un raptó enajenante que acaso todos hemos vivido alguna vez, cuando el regazo de la institución educativa nos envuelve con su promesa bondadosa y sus cláusulas de perdón.

La permisividad inicial deviene en urgencia de restauración del estado de legalidad: “*retomar la autoridad perdida*”. Entonces irrumpe la frase consabida, desgarrando el discurso del exceso por medio de otro exceso: el escenario privado de la intimidad sexual transformado en hecho público. Luego son sus propios pares -aunque pares del sexo femenino- los que denuncian y condenan el desvarío: “*terminala, loco*”.

Creemos que en esta historia Atahualpa ha asumido ese lugar que el decir explicita y que siempre está allí a la espera de que alguien lo ocupe o haga suyo.

Pensar el episodio como “un momento de locura” nos acerca a otra importante confesión que pronuncia Cristóbal: “*sentí un impulso de brutal ferocidad*”. ¿Momento regrediente en que el homínido -llámese hoy docente y mañana del modo que sea- retorna a su estado salvaje o experimenta su animalidad? O pensado en términos de estructura, como lo planteara Viñar: ¿reedición del pasado de la especie, drama indefinidamente actuado, es decir, momentos en que la estructura se repite y actualiza en el seno de cada conciencia individual como pasaje que se produce continuamente?

Por ello nos resulta operativa la idea de Morin sobre el aumento del “error” en sapiens, relacionado con el surgimiento del imaginario y de la fantasía.¹² Según nuestra lectura del acontecimiento, son las **fantasías parricidas inconcientes** que circulan en la disputa entre docente y estudiante -involucrando a ambos contrincantes- las responsables del desborde que atormenta a Cristóbal.

Digamos que en la cotidianeidad de lo educativo se producen estos “momentos de locura”, que es lo poco o lo mucho que esta institución tolera o perdona. Fugaz irrupción de lo inesperado: cuestionar los andamios en los que se sostiene la cultura o hablar de la masturbación ajena, en el aula del *magister dixit*. Pero aun así y siempre que no sean dos o demasiado ruidoso el desvarío, “la empresa perdona un momento de locura”.

Cuarto eje temático: APOCALYPSE NOW

Este último nivel de análisis o eje temático que desarrollaré a continuación versa sobre aspectos muy primarios que se juegan, a mi entender, en el hecho narrado. Algo que ya está dicho en los titulares de la anécdota hará de pie inicial: “*Todo empezó por un pedido de auxilio...*” Un pedido de auxilio que, como tal, evoca una situación límite y un contexto de precariedad.

Cristóbal alimenta esta primera señal cuando nos acerca su impresión de “*una zona problemática y bastante inorgánica*” o cuando describe el ambiente físico en el que se desenvuelve la actividad académica. Y uno hasta puede conjeturar cierto grado de desesperación cuando se accede institucionalmente a tolerar todo tipo de condiciones y excepciones a cambio de recibir la ayuda solicitada (“*con tal que fuéramos a darles las clases*”). Más adelante nos sorprende su vívida percepción del peligro: “*un campo minado*”.

Hacia el final del relato, una vez pronunciada la dramática sentencia de Cristóbal, advertimos en sus justificaciones una nueva situación de fragilidad: “*Si yo dejaba disolver la idea de norma, yo estaba demás, la materia estaba demás...*” Articulada con la fantasía parricida, creemos que en estos fragmentos de la narración lo que se pone de manifiesto es una **fantasía de aniquilamiento**.

En este sentido subrayamos la categorización de *parias* que utiliza Cristóbal, aludiendo metafóricamente a la condición de excluidos, rechazados, descartados y “privados de todos sus derechos”, según reza el diccionario.

Cuando se ha instalado el discurso jurídico en este escenario educativo que contextualiza el episodio, estar por fuera del derecho no es problema menor. Tal vez la sensibilidad de Cristóbal para captar esta acuciante circunstancia hizo posible lo ocurrido. Me refiero al insistente lapsus de estar en una Facultad, vehiculizando la denuncia de lo que no se es: “*No estamos en una Facultad. Nosotros no somos nada.*”

La condición de **no ser** es aquí relevante, en esta búsqueda de entender lo acontecido. A través de la palabra de Atahualpa, se logra activamente hacer padecer a Cristóbal

¹² No es éste el momento de detenernos en los beneficios que aporta el incremento del “error”. Morin se refiere con ello a lo que ya está programado genéticamente y a sus desviaciones; pero estas desviaciones son tan responsables del aumento de las carnicerías como del progreso cultural que ha caracterizado a la especie.

(“yo estaba demás”) lo que se sufre pasivamente (“no somos nada”). Amenaza narcisista que jaquea los pilares identitarios, desde donde eclosiona ese “impulso de brutal ferocidad” que hace de este embate una lucha por la supervivencia.

A MODO DE EPÍLOGO...

Relataré a continuación, según lo prometido, lo que ocurriera en el grupo docente a partir del relato de Cristóbal y de su respectivo análisis. Con esto me refiero a los efectos de la narrativa, dando cuenta de lo que otros han llamado “eficacia literaria”. He aquí entonces un nuevo relato que recrea al primero de los aquí vertidos y quién sabe a cuántos más.

El grupo de docentes tenía, en cuanto al género, algo más que “una ligera predominancia femenina”. Pero en él se destacaban, por sus intervenciones y aspecto, dos docentes varones de diferentes Facultades. Uno de ellos, como ya puede imaginarse el lector, era Cristóbal. Al otro lo llamaremos por ahora simplemente Juan.

Como ya hemos dicho, el grupo se atrincheró durante largo rato en el tema del poder, costándole aceptar que otras lecturas pudieran coexistir con la más evidente. Transcurrido algún tiempo, otras puertas empezaron a abrirse pudorosamente al entendimiento.

No obstante, Juan persistía en su necesidad de explicitar qué hubiera hecho él en aras a evitar un desenlace tan violento. Algo pulsaba en él obturando su escucha.

Mientras insistía en relatar una serie de estrategias que empleaba “exitosamente” con sus estudiantes, empecé a percibir que algunas mujeres del grupo intercambiaban comentarios secretamente y entre risas. Una sencilla interpretación de lo ocurrido llegó a mis oídos: las chicas (estudiantes mujeres) seguramente habían preferido deleitarse escuchando y mirando a Cristóbal que perder el tiempo con Atahualpa. Y algo más en torno a los atributos de Cristóbal sonrojaba las mejillas de quienes sustentaban esta argumentación clandestina.

La sexualidad se había instalado una vez más en las abstinentes aulas universitarias y el virtuoso discurso de Juan ya poco importaba. Claro que es hora de preguntarnos, ¿otra vez el enfrentamiento entre dos hombres?

Como mujer -¿por qué no?- empaticé con las apreciaciones femeninas. Por otra parte empezaba a inquietarme la obstinada actitud del nuevo contrincante. ¡Tan similar a la de Atahualpa!

Faltaban unos pocos minutos para el mediodía. Se acercaba el fin de la actividad, y el obligado corte del almuerzo se insinuaba. No sin dudas, decidí tomarme la libertad de contar un “cuento” que, a modo de cierre, abriera otros canales de comunicación y otros recorridos de pensamiento. Reconozco que no me hubiera atrevido a emplear dicho recurso de no ser por la cohesión grupal existente y por la prevalencia de un clima de trabajo francamente favorable. Transcribo, a continuación, una versión de dicho cuento tomada de Alberto Moncada (1982):

“En los años del desarrollismo, un ingeniero agrónomo viajaba por cuenta de la FAO por un país del altiplano andino. Amigo de recorrer concienzudamente el campo, se metió un día por caminos que no conocía y se le hizo de noche en una pequeña aldea. Paró su carro en la plaza y comenzó a llamar a las puertas buscando posada.

La primera mujer que le abrió, se negó a darle hospedaje porque no estaba su marido. El ingeniero trató de tranquilizarla. “Yo soy, señora, un experto de la FAO y mi trabajo consiste en ayudar a los agricultores y ganaderos a tener mejores rendimientos. Puede fiarse de mí.” Pero ni por esas.

La buena india le dio con la puerta en las narices. Una y otra vez recibió el mismo trato, hasta que al fin una mujer basó su negativa en que sólo tenía una cama. El ingeniero vio el cielo abierto y le dijo: “Señora, no tiene nada que temer de mí. Yo soy experto de la FAO, etc., etc.” La mujer, una cuarentona de buen ver, que criaba ella sola animales domésticos, le dio albergue y nuestro ingeniero pasó la noche a buen recaudo. A la mañana siguiente, cuando ya se marchaba, pasó por la pequeña chacra, detrás de la casa, donde la dueña criaba sus aves, y vio que en un corralito tenía cinco gallinas y cinco gallos. Queriendo pagar con su asesoramiento la buena acogida, ya que la mujer no había querido cobrarle, le dijo: “Señora, el ciclo reproductor de estos animales sólo requiere un gallo por cada cinco gallinas, de modo que le sobran cuatro.” Pero ella contestó: “Mi señor ingeniero, es que sólo tengo un gallo que sea verdaderamente gallo. Los otros son -concluyó- expertos de la FAO.” (pp.11-12)

Dos horas más tarde retornamos para emprender otra tarea. ¡Vaya sorpresa la que recibimos! En la mesa de cada una de las damas del grupo -incluyendo a las coordinadoras- un clavel rojo aguardaba. Gesto de Don Juan, que así justificaba: “¡Para celebrar la llegada de la primavera!”

Las renovadas risas femeninas y algunos comentarios suspicaces promovieron la pronta denuncia del nuevo acto seductor. Entonces, en el contexto de este grupo docente que iba dejando atrás su inicial “inocencia”, un papelito empezó a circular. En él decía: “¿Quién es el gallo en este gallinero?”.

Momento para quien escribe de suspender la palabra y de dejar en manos de quien lee la eventualidad de reescribir el relato.

Alicia Kachinovsky
Profesora Adjunta de la Facultad de Medicina
Profesora Titular de la Facultad de Psicología
Miembro Asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay
(abril de 2001)

BIBLIOGRAFÍA

Follari, R. (1996). **¿Ocaso de la Escuela?** Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Freud, S. (1913). **Tótem y Tabú**. A.E. 13.

----. (1930). **El Malestar en la Cultura**. A.E. 21.

Hernández, M. (1992). *Reverberaciones de un acontecimiento traumático en la enseñanza*. En **Psicoanálisis y Educación**. Gheiler, M. (Comp.) Lima: Biblioteca Peruana de Psicoanálisis, 13; 106-110.

Kachinovsky, A. (2000). *Grupos de reflexión sobre los componentes relacionales de la práctica docente*. En **Rev. Uruguaya de Psicoanálisis**, 92: 187-198. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.

Moncada, A. (1982). **La Crisis de la Planificación Educativa en América Latina**. Madrid: Tecnos S.A.

Morin, E. (1973). **El Paradigma Perdido**. Barcelona: Kairós, 1992.

----. (1994). **Mis demonios**. Barcelona: Kairós, 1995.

Real Academia Española. (2001). **Diccionario de la Lengua Española, II**. Madrid: Espasa Calpe S.A., 22ª edición.

Viñar, M. (2000). *Sobre vivir juntos: una reflexión desde Tótem y Tabú (1911-1913)*. Presentado en la Sociedad Brasileña de Psicoanálisis de San Pablo y en la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Inédito.