XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

De la sensibilidad materna a la racionalidad del sistema educativo: una lectura rozitchfreudiana sobre la historia de los cuerpos.

María Zo.

Cita:

María Zo (2023). *De la sensibilidad materna a la racionalidad del sistema educativo: una lectura rozitchfreudiana sobre la historia de los cuerpos. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/87

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

De la sensibilidad materna a la racionalidad del sistema educativo

una lectura rozitchfreudiana sobre la historia de los cuerpos.

María Zo

La Construcción Histórica de la Subjetividad Moderna

Cátedra Rozitchner

Universidad de Buenos Aires

Índice

Introducción 2

Desarrollo 2

Conclusiòn 11

Bibliografía 13

Introducción

En el presente trabajo me propongo comprender los procesos que caracterizan la vida del niño desde principio de la vida hasta el ingreso al sistema educativo capitalista inclusive, a través de la obra de León Rozitchner y Sigmund Freud. La relación que puede establecerse entre ambos autores es estrecha y clara, en tanto comparten ciertas premisas que operan como pilares para comprender sus filosofías. Me centraré particularmente en la importancia que Rozitchner y Freud otorgan a la primera vivencia sensorial que el niño como cuerpo sensible experimenta con la madre, precedida por el encuentro con el padre como momento de ingreso a la cultura, en donde la experiencia maternal termina para dar lugar al sometimiento del niño a un poder racional abstracto. Bajo esa visión abordaré a la institución educativa, utilizando como respaldo escritos de Weber y Focault, entre otros autores. El pasaje entre las instancias brevemente mencionadas recibe en el trabajo rozitchneriano el nombre de *tránsito,* y aquí propongo tomar el ingreso a la escuela como un tránsito. Es que para Rozitchner los tránsitos son algo difícil, doloroso, violento, y en este sentido cobra importancia preguntarse cómo experimentan esto los niños. Presento, para esta descripción, la hipótesis de que el rol de la maestra jardinera puede incidir en la forma de este tránsito, haciéndolo más "llevadero", en tanto su ejercicio docente remite, de alguna manera, a aquel momento sensible con la madre. Busco así, por último, reafirmar la idea de León sobre la importancia de la afectividad y el tacto para los sujetos, pero sobre todo para los niños.

Desarrollo

León Rozitchner plantea una filosofía en la que los sentidos son producidos en y por los cuerpos de los individuos. Esto es, que el conocimiento y las percepciones que los sujetos poseen del mundo, y de todo lo que en este existe, están dados por la experiencia corporal, sensorial, afectiva, que en él vivencian. Vivencias que se experimentan en primera persona, a través del cuerpo que los sujetos *son*. Se separa, de esta manera, de las doctrinas de pensamiento que conciben al cuerpo como algo que se *posee,* dando centralidad a abstracciones metafísicas como el alma o el espíritu. Por el contrario, en la filosofía rozitchneriana el foco está puesto en el cuerpo: es en él donde los sentidos del mundo son plasmados, aprehendidos y comprendidos, a través de experiencias sensoriales. En *Contribución a una Teoría del Hombre* (2011), dice León: "...la significación la experimentamos con todo el cuerpo: el valor resuena en el cuerpo, el cuerpo es el campo de la percepción del valor" (Rozitchner, 2011, p. 4). No solo hay una concepción del cuerpo como núcleo y/o elemento fundamental de los seres humanos, sino como el espacio primordial en el que las significaciones de la vida pueden ser desanudadas y producidas. Si hay un sentido, es porque hubo/hay un cuerpo que lo produjo, y de esta manera la significación en tanto significación en sí misma resulta una falacia. Solo

hay significación cuando los sentidos son, efectivamente, por un cuerpo, por lo que toda significación supone un cuerpo que se vive en primera persona. El cuerpo es, entonces, el punto de partida de la filosofia, entendido no como una cosa (y menos, como cosa que se posee), sino como espacio en el que confluyen y se organizan todas las vivencias y horizontes de experiencias, que darán forma a los sentidos de las cosas.

De todas estas experiencias, Rozitchner registra una primera y fundamental. Una experiencia que ordenará toda experiencia posterior de los sujetos, por lo que considera que es una experiencia *a priori*. Se trata de la primera experiencia vital del niño con su madre, que no es otra que la que toma Sigmund Freud en varios de sus trabajos, también conceptualizándola como un momento cúlmine para la formación de la subjetividad de los hombres en tanto seres humanos. Los puntos de contacto entre estos dos autores son varios. Principalmente, ambos parten de la concepción de los sujetos como sujetos escindidos. Lo que en la teorìa freudiana es la escisión entre el sueño y la vigilia, entre el consciente y el inconsciente, entre el Eros y el Thanatos, entre el deseo y el objeto de satisfacción, es decir, entre diferentes componentes del aparato psíquico que son opuestos entre sí, en Rozitchner (1972) cobra el nombre de *distancia interior.* Distancia que, como se encuentra, valga la redundancia, dentro del sujeto, resulta invisible al mismo. Por el contrario, la distancia que sí le resulta perceptible es la que Rozitchner llama *distancia exterior,* que refiere a la que los sujetos como cuerpos individuales mantienen con respecto a otros sujetos y al mundo. Es esta última distancia la que separa al niño de su madre, quien es su primer objeto de deseo, y por ende es esta la distancia que debe acotarse para que dicho deseo pueda ser satisfecho. “En el origen la necesidad se hizo deseo, nos dice Freud, porque la distancia inaugural la acortó el otro: la madre reconoció el clamo desesperado del hijo, y se acercó para satisfacerlo” (Rozitchner, 1972, 33). Nos encontramos, según ambos autores, frente a la primera experiencia de satisfacción de un deseo, que posee un carácter fundante en la subjetividad del niño. Pero la historia no termina ahí, sino que como explica Freud en el Complejo de Edipo, la descarga de pulsiones de satisfacción será coartada por la aparición de la figura del padre, que reinstaura entonces la distancia interior (por ejemplo, entre deseo y satisfacción). El padre aparece afirmándose como el verdadero poseedor de la madre, imponiendo una distribución de roles afín a las leyes de la cultura patriarcal capitalista. Hasta este momento, el niño era puro *ello* (y un *yo* aún desestabilizado), puro cuerpo deseante. Todo su accionar estaba orientado por el deseo y la búsqueda del placer. Desconocía aún de leyes, de mandamientos. Es solo tras este encuentro con el padre que estas, en su faceta represiva y punitiva, se hacen presentes al niño, que ha formado su *superyó*. Encuentro que el niño experimenta como algo violento, y que se inscribirá como memoria en el cuerpo, reactivándose dentro de él toda vida. Véase en este punto cómo Freud, así como lo hace Rozitchner, pone en boga la importancia del cuerpo; el resultado de la experiencia edípica es, entre otros, la introyección de la ley dentro del cuerpo del niño. Las leyes culturales penetran dentro del niño, en su seno como estructurantes de la subjetividad, ordenando las percepciones y acciones del

mismo, controlando las descargas de sus pulsiones. Y, en tanto reguladoras de prácticas, debemos entender a estas leyes como parte de un poder -si es que no como un poder en sí mismo. En *Freud y el problema de poder* (2003), Rozitchner aborda esta cuestión y nos explica que "la fortaleza con la que el poder nos contiene no está fuera sino situándonos desde adentro de nosotros mismos, instalada en el dominio llamado 'interior', organizando con su aparato de dominación nuestro propio 'aparato psíquico'" (Rozitchner, 2003, p. 80). Existe un poder exterior al que el niño como sujeto es sometido, el poder de la cultura, de las instituciones, de las relaciones de fuerza, que tiene un carácter restrictivo. Ahora, el verdadero aparato represor se encuentra en el interior del sujeto mismo, en el nucleo de la propia subjetividad. El lugar de la represión no es otro que el propio *yo*, y es por esto que en la teoría freudiana no existe sujeto sin represión: no hay sujeto que no desee trasgredir la cultura, y por lo tanto los mecanismos de represión y control están (casi) siempre activos. Esto sucede porque la historia del Complejo de Edipo, cuyas raíces pertenecen a la mitología griega, constituye una experiencia universal independiente de los casos particulares.

Cabe detenerse en la cuestión mítica para dar cuenta de un aspecto característico de la perspectiva de León Rozitchner, que es el uso del recurso del *mito* para responder las preguntas sobre el sentido, para contestar sobre el origen. Como Freud, concibe al mito como una herramienta histórica para hallar conocimiento, e inclusive, como una herramienta superadora en tanto permite superar las limitaciones de la conciencia. Es que es tras el impacto del enfrentamiento con el padre que la conciencia se forma como tal, entonces no tener este momento-origen en cuenta significaría negar dos cuestiones: en primer lugar, la historicidad de la conciencia, el mismo momento de su génesis, y en segundo lugar, el carácter cultural de la distancia interior, que llevaría a entenderla como algo del orden natural. Esto último sucede porque, a pesar de lo verdaderamente impactante, disruptiva y traumática que resulta la experiencia edípica, el niño no conservará memoria consciente de la misma. Del enfrentamiento a muerte entre el hijo y el padre por dominar la voluntad del adversario no habrá recuerdo. No se reconoce este momento como fundamento de la subjetividad. Afirma Roztichner: "la ley del padre aparecerá como lógica y norte de su conciencia, pero quedará excluido de ella el contenido preciso del cual resultó" (Roztichner, 2003, p. 101). Es decir que, a pesar de la introyección resultado del complejo de Edipo, el niño no recordará ninguna de esas instancias, sino que desconocerá esa ley que vive dentro de él desde su primer encuentro con el padre, momento constituyente de su conciencia en tanto solo puede hablarse de conciencia moral una vez que la autoridad ha sido introyectada. Es importante, a fin de comprender la filosofìa de Rozitchner, así como el presente trabajo, que esta constitución, este momento de génesis, que se presenta como natural no lo es. El pasaje violento de la mera sensibilidad, del puro deseo, a la actividad consciente tiene carácter cultural. En otras palabras, los cuerpos adquieren conciencia cuando se culturizan.

En *La cosa y la Cruz* (2001), Rozitchner describe cómo la experiencia con el padre del que nos habla Freud está presente en las confesiones que escribía San Agustín con el fin de expandir las instrucciones para ser un buen cristiano. Vuelve al mito freudiano para leer, desde esa clave, a San Agustín. Freud ya habìa advertido, de todos modos, que el trauma parental correspondía a todos los hombres. Sin embargo, la doctrina cristiana genera un cambio en la concepción que tiene Freud tras leer mitología griega. A diferencia de esta última, el cristianismo busca diluir los conflictos, y de esta manera lo que en Edipo es enfrentamiento entre el hijo y el padre, se trata para ellos de una parodia: el niño copia al padre buscando ocupar su lugar como poseedor de la madre, sino como estrategia para ocupar su lugar sin abandonar lo que la ley que el padre encarna le exige. No se trata de imitación sino de una simulación, distante, a diferencia de la cercanía simbiótica que el niño siente para con la madre. En esta cercanía, el niño se siente impune. Dice León: "Está claro; ser impune quiere decir que la ley no lo alcanzaba; estaba a cubierto de las amenazas de su padre genitor con la omnipotencia protectora de la imagen tenebrosa de la madre" (Rozitchner, 2001, p. 142).

Esta experiencia con la madre que vengo desarrollando, habiendo aclarado su importancia en tanto origen y productora del sentido, del mundo, del yo y de los otros, recibe en *La Cosa y la Cruz* (2001) y en *El materialismo ensoñado* (2011) el nombre de e*xperiencia arcaica.* La etapa arcaica de la infancia refiere el momento en el que toda la materialidad que rodea al niño le es aún desconocida y únicamente mediada y aprehendida a través de la madre, con quien el primer se vincula como indiferenciada de sí (por eso se habla de simbiosis), ya que en términos de Freud aún desconoce del *principio de diferenciación*. La madre guía al niño, abre para él el mundo mientras lo cubre con una estela de sentidos y lo protege. Se presenta un mundo exterior de relatividades, entre las que el niño buscará recuperar aquella primera experiencia de satisfacción que la madre le ha permitido conocer. A partir de aquella, la vida del sujeto se tratará de una búsqueda constante. Una búsqueda cargada de fracasos y esfuerzos, pues la realidad muchas veces no coincide con lo deseado, con lo que el cuerpo pulsional reclama, y la única forma de satisfacerlo será transformando el mundo real objetivo. Aquí se comprende, nuevamente, lo violento que es el pasaje de ser cuerpos naturales a cuerpos culturales. Con la madre arcaica el sujeto podía hablar de goce, deseo, sexualidad, amor - de hecho, fue ella quien sentó la base sensible para que pudiera conocerlos; el objeto de goce estaba cercano, tangible, corporal. Ahora, inmerso en un mundo de relaciones objetivas, distantes, lo racional se superpone a lo sensible, y deja al niño despojado de aquella afectividad que la madre le habia propiciado, todas aquellas experiencias, sensaciones y significados que Rozitchner engloba en lo que denomina la *lengua materna*, aquella que será luego reemplazada por la paterna. El lenguaje del tacto, del roce, del amor, es reemplazado por la lengua adulta, instituida, gramatical. Una lengua racional, producto de y funcional a a la racionalidad que el capitalismo supone. Esta creciente racionalidad ya la habría explicado Max Weber en *Economía y Sociedad* (1922), donde advierte que es de esta índole la

dominación[1] que el sistema capitalista ejerce sobre los individuos. Para el sociólogo alemán, en la modernidad capitalista la racionalidad, la legalidad y la burocracia son atributos principales de la autoridad despersonalizada a la que los sujetos son sometidos, ese nuevo poder abstracto del que nos habla León. Dice Weber: "...se obedecen las ordenaciones impersonales y objetivas legalmente estatuidas y las personas por ellas designadas, en méritos éstas de la legalidad formal de sus disposiciones dentro del círculo de su competencia" (Weber, 1922, p.171).

El hablar de dominación social separa el pensamiento weberiano de aquellos que conciben a las instituciones como algo neutral y meramente administrativo. Rozitchner adhiere a esta perspectiva, pues tiene en cuenta las relaciones de poder que dan forma a las construcciones históricas y culturales, que construyen socialmente las emociones, malestares y angustias de los individuos. Es importante tener esto en cuenta al momento de introducirnos en la institución que el presente trabajo pretende abordar: el sistema educativo. He de seleccionar este por el impacto que la entrada (pasaje) y permanencia en el mismo implica para los niños. Como buen lector de Marx, Rozitchner afirma que el capitalismo no es únicamente un sistema productor de mercancías, sino también de sujetos. Teniendo en cuenta que el sistema educativo es el segundo espacio primordial de socialización de los niños y las niñas, ¿cómo no reconocerle centralidad en la formación de subjetividades? De hecho, según Bourdieu (1993) es esta, y no otra, la función principal del sistema educativo, a través de la imposición de una *doxa común*. Pero que esta última palabra no nos engañe, puesto que Bourdieu aclara que se trata, en verdad, de una perspectiva particular, del "punto de vista de los dominantes, que se presenta y se impone como punto de vista universal; el punto de vista de los que dominan dominando al Estado y que han constituido su punto de vista como punto de vista universal al hacer al Estado" (Bourdieu, 1993, p. 13).

La escuela encarna todas las caracterísitcas que Weber destaca de las organizaciones burocráticas capitalistas: una organización detipo jerárquico, con división de tareas que son aseguradas a través de un sistema de control y sanciones reglamentado por un grupo especializado de burócratas, seleccionados por un superior a través de competencias impersonales, acreditaciones y/o concursos. Siendo más precisa, el funcionario que demanda la burocracia es en sí mismo producto del sistema educativo, en la medida en que las instituciones modernas exigen estas credenciales o certificados del saber del candidato (títulos, diplomas, etc.). Es decir que la creciente burocratización crea un proceso dual, en el que el sistema educativo y la escuela se construyen como organizaciones burocráticas, al mismo tiempo que estas organizaciones son las responsables de formar a los sujetos como funcionarios.

Otro autor que analizará la formación de sujetos desde el sistema educativo es Foucault. En *Vigilar y castigar* (1975), el autor pone el foco en los mecanismos menos visibles que se ponen en juego para

[1] Definida en *Economía y Sociedad* como "la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos" (Weber, 1922, p. 170).

asegurar el sometimiento de los cuerpos para la reproducción del sistema capitalista. El que mencione a los cuerpos ya nos da un pie para leerlo en clave rozitchneriana. Cuando Foucault habla de esos mecanismos de control para encauzar las conductas de los individuos (en este caso, de los alumnos y alumnas), aclara que tienen efectos sobre el cuerpo. Percibe, en las sociedades modernas, una nueva tecnología para dividir, controlar y medir: se trata de la disciplina, recurso desarrollado en hospitales, ejércitos, colegios y escuelas, caracterizado por la "vigilancia, ejercicios, maniobras, calificaciones, rangos y lugares, clasificaciones, exámenes, registros, una manera de someter los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas" (Foucault, 1975, p. 5). Según Foucault, lo que se busca es crear sujetos a la vez dóciles y útiles - esto último en estricta relación con los postulados de Weber-, es decir el tipo de sujeto que la cultura capitalista demanda. Se establece entonces un sistema de vigilancia y castigos, y una vez más queda evidenciado como la culturalización deviene en una experiencia dolorosa para el cuerpo sensible, que continúa deseando la suavidad y el amor de la madre. Por el contrario, inmerso en la escuela, la realidad social le presenta el niño obstáculos concretos; otros individuos, un sistemas de roles con relaciones de fuerza, el trabajo y demás. El niño que llega al jardín quiere quedarse con la madre, aferrarse a ese cuerpo con el que una vez se relacionó como parte de sí, hace un berrinche en la puerta de la institución, llora y patalea, pero finalmente deberá abandonar ese deseo, pues como explica Escolano (2000) en los tiempos en los que está organizada la infancia toca un rato de permanecer en la escuela, en ese espacio diferenciado con funciones y fines diferenciados. Nótense aquí las restricciones del mundo real objetivo ya advertidas previamente.

Existe otro punto de conexión entre la lectura rozitchfreudiana y la propuesta de Foucault, sobre la que desarrollaré a continuación. Foucault nos introduce en la posibilida de hacer uso de la dimensión arquitectónica para controlar. Presenta al *panóptico* como la expresión prototípica de cómo el poder, desigualmente distribuido, opera en el espacio, aseguràndose la vigilancia y la normalización. Es que se trata de una lógica arquitectónica en la que los dominadores pueden ver sin ser vistos, espiar y controlar sin ser espiados y controlados. El poder de los disciplinadores se ejerce haciéndose invisible, mientras que los sometidos son obligados a un principio de visibilidad. A través de la división del espacio y disposiciones de iluminación, los sometidos son constantemente vistos por quienes ejercen el dominio del poder sobre ellos. Y es, justamente, "el hecho de ser visto sin cesar, de poder ser visto constantemente, lo que mantiene en su sometimiento al individuo disciplinario" (Foucault, 1995, p. 174). El pensarse constantemente observado y en posibilidad de ser castigado, hace que el observado (niño/niña-alumno/alumna[2]) se auto-regule permanentemente. Para esto, debió haber introyectado la mirada de los dominantes, la serie de reglas que estos proponen y que deben ser acatadas. Esto no

[2] He ubicado a los alumnos y alumnas en el lugar de "observados" a fin de mantener este escrito en su propia propuesta. Sin embargo, entiendo también que otros actores de la institución educativa podrían ubicarse allí, dejando en el lugar de los "observadores" a otra figura más alta dentro de la organización jerárquica que la escuela supone.

refiere a algo muy diferente que lo que sucede en la experiencia edípica: el niño ha aprendido hasta internalizar las normas institucionales, las ha incluido en el nucleo de su subjetividad, y desde allí replicará su condición y regulará sus prácticas de dominado. La amenaza ya no es la castración, pero la severidad de esa primer amenaza se ha inscripto en el cuerpo como memoria, y sigue resultando amenazante, aunque en este este caso el castigo pueda ser firmar el cuaderno de convivencia. De ser necesario, aclaro que no se está suponiendo que todos los alumnos acatarán a rajatabla las instrucciones escolares. Eso sería negar la realidad material, observable. Lo que sí, pueden explicarse los casos de trasgresión recurriendo nuevamente al análisis freudiano: por un lado, ya he mencionado cómo es inconcebible un sujeto sin deseos de faltar a las restricciones de las leyes culturales, y en segundo lugar debemos tener en cuenta que hablamos de niños, de un yo contradictorio que media entre las pulsiones de un ello que hasta hace no tanto era protagonista y comandante de su esquema psíquico, y un superyó que está en formación.

Retomando a Escolano, en *Tiempos y espacios para la escuela* (2000) este toma a Focault para explicar los procedimientos especiales a través de los cuales se ejerce el control continuo y la ocupación sistemática de las infancias. Para esto, se plantea un ritmo y tiempo de aprendizajes, y aquí se denota un cifrado instrumental del cuerpo: en todo momento se espera que los individuos actúen en rapidez, de manera eficaz. Si no lo son, repetirán el ejercicio hasta serlo, pues en el *modus operandi* de la escuela la repetición es la operación por excelencia, ya que se busca encontrar castigos más correctivos que punitivos. Por eso, por ejemplo, la citación a los progenitores, en virtud de que lo hagan reflexionar sobre su accionar, es más pedagógico que las quinientas flexiones de brazos extra en el horario de gimnasia.

Me interesa, casi para finalizar, retomar la cuestión sobre el poder impersonal, la autoridad abstracta a la que los niños son presentados una vez que el materialismo ensoñado con la madre arcaica ha sido brutalmente interrumpido por el orden paterno. Es claro que “el sistema educativo” como ente resulta impersonal. No hay conexión personal y sensible con el sistema educativo como tal (más allá del acto se hacerse presente en él en tanto espacio físico), pero ¿qué sucede con el docente? Más precisamente: ¿qué sucede con la maestra? Recordemos que, en sus orígenes, la idea de que la maestra jardinera fuese una mujer respondía a la vinculación entre estas y el instinto maternal (Morgade, 1993). Como feminista, no reinvidico el carácter objetivo ni natural de esa vinculación (de hecho, gran parte de este trabajo está dedicado a la recuperación de la índole cultural sobre aquello que es en apariencia propio de la naturaleza), pero sí me funciona para dar cuenta del sentido de aquella propuesta sobre el ejercicio docente, para el que se articularon principios de oficio con significaciones de género patriarcales que pasan a naturalizarse, ubicando a las mujeres en un lugar de “moralizadoras”. Y aquí, la palabra sentido no es, en lo absoluto, azarosa: me permito sostener la hipótesis acerca de que la figura de la maestra tiene raíces en la madre arcaica. No solo porque como advierte Rozitchner, el fundamento de todo sentido se encuentra para siempre en la cosa fundante que la madre es, sino

porque (por lo menos, en muchos casos) existe la pauta de efectivamente recrear actitudes y/o sensaciones maternas. El concepto "segunda madre" refiriendo a una maestra jardinera sirve para dar sustento a la hipótesis mencionada, aunque en el lenguaje cotidiano, adulto, racionalizado, se encuentre anudado el sentido que hay en el trasfondo de la expresión. El concepto de segunda madre, que en un principio brindó a muchas mujeres la posibilidad de acumular capital simbólico, de reconocimiento como trabajadoras dentro de la división del trabajo en el mundo capitalista patriarcal, oculta sin esconder la relación estrecha que el niño encuentra entre esta y su madre. La maestra se acerca al niño, lo contiene, media para él el mundo escolar que aún le es ajeno - a la vez que ella es parte de esta nueva exterioridad. Muchas veces, los niños y niñas más timidos son aquellos que se mantienen espacialmente más próximos a la docente. Como la madre arcaica, la maestra busca y logra ser un espacio de contención, de contención, de afecto. Eso sí: mientras que con la madre se trataba de un afecto natural, a priori de los componentes culturales, el afecto para con la maestra está estrictamente intervenido por los mismos. No sorprenderán, a esta altura del análisis, aquellos casos en los que los niños caen en un enamoramiento por la maestra; tal como con la madre, posan sobre ella su libido. Por otro lado, tampoco sorprenderán los casos en los que haya identificación con la maestra en virtud de su autoridad; desde un abordaje freudiano, se trata de identificación con la ley. De esta manera, el rol de la maestra presenta un carácter dual, donde convergen características del materialismo ensoñado de la madre y la racionalidad legal del padre como representante de la cultura.

Conclusión

Ya hemos visto cómo, para Léon Rozitchner, dar cuenta de la historia de los sujetos implica recuperar la historicidad de los cuerpos. Estos cuerpos naturales, que son pura sensibilidad y puro *ello,* y que mediante uno o varios tránsitos devendrán en cuerpos culturales. Un tránsito que, tanto como Freud, reconoce doloroso. Tránsitos que implican una pérdida, un duelo, y un sentimiento de nostalgia que acompañará al hombre por el resto de su vida, aunque desconozca su existencia y/o su razón, su origen -que, como todo, se encuentra en la experiencia con la madre. En este sentido, la entrada a la institución educativa comprende nada más y nada menos que ese tránsito. El niño es apartado de su casa, por una determinada cantidad de horas, seleccionada rigurosamente a través del cálculo y criterios de maximización de la productividad (Weber, 1922), para ser introducido en un cosmos de reglamentaciones, objetos extraños y relaciones de fuerza, y esto lo carga de angustia. Una angustia que se plasmará mayoritariamente en lo inconsciente, aunque tambien en el plano de lo explícito. Para calmar esa angustia, esa crisis del tránsito, que es conocida por adultxs y expresada por las crianzas, es que por ejemplo en muchas escuelas se acostumbre a hacer una visita previa al inicio del ciclo lectivo, con el fin de lograr una más armoniosa adaptación, es decir, un pasaje menos violento. Sin embargo, en virtud de lo desarrollado en el párrafo anterior, me atrevo a reivindicar a la figura de la

maestra y su rol como otro medio, y seguramente el principal, para hacer más llevadero el pasaje que aquí nos compete. Alegando a cuestiones que la memoria del niño relaciona con la madre, esta permite cargar de elementos afectivos el momento en que la racionalidad busca superponérseles.

Hace un tiempo, una familia que conozco decidió mudarse de Argentina a Canadá. En el transcurso de la primera semana, el hijo menor, que aún no había ingresado a primer grado, comentó a sus padres que "ahí las maestras no abrazaban". La madre y el padre habían previsto el cambio cultural que experimentarían, pero este llamado de atención del hijo de cinco años los dejó perplejos. Aparentemente, el impacto cultural, que me propongo también concebir como un pasaje, se manifestaría de manera más directa que lo esperado. ¿Y, cómo no? Si una diferencia tan grande se expresaba en el espacio principal de socialización del hijo. Recordé esta anécdota por años, pero fue recién con el estudio de Rozitchner y Freud que pude dar cuenta de lo que ella contenía: la reafirmación de la importancia de la afectividad, de la sensibilidad corporal, del tacto como sentido dador de sentido, y como vinculación constante con la primera experiencia afectiva universal. Si tenemos esto en cuenta, podemos afirmar que en aquellas culturas en la que dentro del sistema educativo el rol de las maestras es más distante, será para el niño más difícil la adaptación y conocimiento en el nuevo mundo exterior. Por el contrario, aquellas maestras cercanas, afectivas y de tratos personales, facilitan la integración del mismo en la escuela, haciéndolo sentir cómodo en este en tanto lo remite a una experiencia de total comodidad.

Bibliografía

- León Rozitchner, (2011). *Contribución a la teoría del hombre.*
- León Rozitchner, (2011). *El materialismo ensoñado.* Tinta Limón.
- León Rozitchner, (2001). *La cosa y la Cruz.* Ediciones Biblioteca Nacional.
- León Rozitchner, (2003). *Freud y el problema de poder.*
- Freud, S. (1940). *El esquema del psicoanálisis,* en *Obras Completas.* Amorrortu.
- Weber, M. (1922). *Economía y Sociedad.* Editorial Libertador.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar.* Siglo Veintiuno.
- Morgade, G. (1993). *¿Quiénes fueron las primeras maestras?*.
- Bourdieu, P. (1993). *Génesis y estructura del campo burocrático* en *Espíritus de Estado.* Revista Sociedad.
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela.* Biblioteca Nueva.