

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2012.

# **Tiempo, deseo y don en educación.**

Molina, Yesica y Herrera, Paloma.

Cita:

Molina, Yesica y Herrera, Paloma (2012). *Tiempo, deseo y don en  
educación. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica  
Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de  
Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -  
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/480>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/DX0>

*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>.*

# TIEMPO, DESEO Y DON EN EDUCACIÓN

Molina, Yesica - Herrera, Paloma

Facultad de Psicología, UBA

---

## Resumen

Este trabajo profundiza la indagación de configuraciones educativas en contextos institucionales complejos con jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa. A partir del registro de experiencias educativas en instituciones de encierro para jóvenes acusados de la comisión de delito, se recuperan algunas insistencias en el discurso de algunos de los profesores que sitúan el obstáculo del acto educativo en que “no hay tiempo”, teniendo en cuenta la permanencia generalmente acotada de los sujetos en la institución. A partir de conceptos provenientes de la filosofía, la antropología, la educación y el psicoanálisis se interroga sobre las relaciones entre el modo de concebir el tiempo, el don y el deseo en la educación para pensar la producción de acontecimientos y experiencias educativas emancipatorias. La articulación entre estos conceptos permitirá dilucidar variaciones del posicionamiento docente en el vínculo educativo.

Sostenemos que educar puede ser una forma de dar (el) tiempo, una apuesta sin garantías, para la construcción de un vínculo educativo que se teje en la incertidumbre de un deseo sin objeto, un tiempo desamarrado del ordenamiento cronológico, y en un espacio producto de la invención asentada en la libertad de aquél que se deja atravesar por la intensidad de la experiencia.

## Palabras Clave

Time, desire, gift, educative-bond

## Abstract

### TIME, DESIRE AND GIFT IN EDUCATION

This paper aims to deepen the investigation about educative configurations in complex institutional contexts with young people in situation of educative vulnerability.

From the registration of educative experiences in institutions of confinement for young people accused of the commission of crime, we give some insistencies from the speech of the teachers, who situate the obstacle for educate in the fact that “there is no time”, concerning the short permanence of students in the school of the institution.

By elucidating some concepts from different disciplines such as philosophy, pedagogy and psychoanalysis, we problematize the relations between the way of conceptualize the time, the gift and the desire in education, for the production of educative experiences of emancipation.

Stepping from the articulation of these concepts, this paper elucidate the variations of the teachers positioning in the educative bond.

We hold the hypothesis that educate could be a way of give (the) time,

a wager without guarantee, for the construction of a bond established in an uncertain desire - without an object - , that take place in a time out of the chronology, that configure a space where subjects could be crossed by the intensity of an educative experience of emancipation.

## Key Words

Time, desire, gift, educative-bond

## Introducción

En el marco del Proyecto UBACyT (20020090200595) “Configuraciones de la Autoridad en Educación. Transmisión, Subjetivación y Emancipación de Jóvenes en Situación de Vulnerabilidad Educativa”, el presente trabajo profundiza la indagación de configuraciones educativas en contextos institucionales complejos con adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa y con trayectorias de vida signadas por múltiples exclusiones: sociales, culturales, económicas. En este caso, partimos de un trabajo de campo que registra experiencias educativas en instituciones de régimen cerrado para adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito.

Pensar y hacer actividades educativas y culturales en instituciones de seguridad nos coloca en medio de un campo de tensiones donde se debaten lógicas y sentidos en contradicción (Herrera y Frejtman, 2010): una lógica punitiva propia de la institución de encierro que apunta al control y al disciplinamiento de los sujetos a través de su corrección y normalización y una lógica educativa que se basa en el reconocimiento del derecho inalienable a la educación de todas las personas, comprometiéndose con el desarrollo del potencial humano de cada uno. Considerando el poder hegemónico de la lógica carcelaria, rígida y molarmente (Deleuze, 1997 y 1988) estructurada, en determinadas ocasiones la institución educativa puede introducir una fisura e interrumpir, a través de insistencias que operan en la superficie y molecularmente (Deleuze, 1997 y 1988), la función naturalizada de un sistema que repite y refuerza circuitos cerrados de exclusión-estigmatización-encierro para los jóvenes. La encrucijada reaparece cada vez que se ponen en tensión lógicas y prácticas institucionales que buscan sostener y normativizar, y otras que apuntan a provocar un despliegue singular del sujeto. En estos contextos, la tarea consiste en inventar y hacer lugar al sitio de la educación, entre el límite y su rebasamiento.

A partir de varias visitas a la institución, la observación y participación en actividades educativas, y entrevistas a los docentes y estudiantes, vamos a recortar una viñeta de la vida escolar y puntuar algunas frases que en su insistencia interpelan saberes y permiten comprender estas lógicas en tensión, produciendo nuevos sentidos y delineando modos de intervención pedagógica. Esta lectura fragmentaria o molecular de la realidad educativa permite visibilizar aspectos institucionales así como abordar la particularidad de la relación pedagógica, la distribución y redistribución de posiciones, lugares instituidos, rituales institucionales, modos de hacer y formas de actuar, captando sensaciones, actitudes, gestos mínimos; esa

materialidad afectiva que no cabe en las rationalizaciones y que nos permite comprender, en el lenguaje silencioso de la afectación, lo que está sucediendo (Toscano, Benedetti, Greco y otros, 2009). En estas configuraciones lo que opera es una ficción, una constelación de posiciones y operaciones que configuran la escena de la educación. La constelación (Adorno, 1966) designa un conjunto yuxtapuesto, mas que integrado, de elementos cambiantes que resisten a ser reducidos a un denominador común o núcleo central. Se trata de configuraciones móviles donde los elementos no determinan un conjunto armónico, sino que conviven a fuerza de tensiones que no se resuelven en ninguna instancia superadora. Este análisis de las sutiles relaciones entre dimensiones contrapuestas, nos previene de cualquier subordinación jerárquica de argumentos y criterios.

Distinguir y puntuar algunas insistencias en la realidad institucional, y en cada uno de sus actores, hace visible la existencia de experiencias paradójicas en el encierro, creando espacios de libertad, cada vez que es posible desmarcarse de aquellas lógicas disciplinarias que también impregnán las instituciones educativas. Entonces, considerando que la escuela en contextos de encierro se construye y reconstruye permanentemente entre lógicas en tensión, y que es en ese terreno de disputa ideológica, en ese entre-medio (Bhabha, 2002) donde surge y se desarrolla el sitio de la educación, abordaremos las particularidades de su aparición y desaparición en la insistencia de ciertos discursos, en fragmentos de escenas de la vida escolar, a la luz de una constelación de estrellas conceptuales que provienen fundamentalmente del campo de la filosofía, la educación y el psicoanálisis.

### **Variaciones y tensiones en el posicionamiento docente**

La articulación entre las nociones de don, deseo y tiempo nos permitirán ver y pensar las variaciones del posicionamiento docente y revisar la noción de vínculo pedagógico al recorrer las tensiones que atraviesan la práctica de los educadores, donde se debaten posiciones antinómicas que producen efectos distintos en todos los que participan, o son invitados a participar, a la escena educativa. Con fines analíticos se demarcarán dos posiciones que se presentan como contrapuestas: de un lado, una función docente que opera a partir del reconocimiento de un no-saber, un vacío que funciona como causa y abre a la posibilidad de un vínculo educativo (Tizio, H. 2005) que se sostiene en la potencia de un deseo para provocar una producción del lado del sujeto, un acontecimiento en términos de experiencia educativa; del otro lado, un posicionamiento que demarca el lugar de un maestro poseedor de un saber que instruye al alumno con la intención de darle aquello de lo que éste carece. La densidad conceptual que Derrida (1995) desarrolla en torno a la noción de don, alejándolo del sentido común y afirmando que hay don en la medida en que éste no sea reconocido como tal, pone en cuestión la idea de la educación como acto de un maestro explicador que busca imprimir conocimientos predeterminados en el sujeto, y avanza en dirección a la deconstrucción de la ficción de la instrucción, con la consiguiente división entre aquellos que saben y aquellos considerados ignorantes. Además, al afirmar que para que haya don no debe haber sujeto ni objeto, reinstala la indeterminación del vínculo educativo que se revelaría como una forma, vacía, y de este modo el don se anuda al deseo en la educación.

¿Qué es lo que los docentes ubican como distintivo en la tarea educativa en una institución de encierro? Tanto los directores como los profesores insisten en que el problema específico que se les

presenta en este contexto es que “los chicos hoy están y mañana no sabés si los vas a volver a ver”. En el nivel del discurso, los docentes sitúan el obstáculo del acto educativo en que “no hay tiempo”, dando a entender que debido al contexto un tiempo cronológico y lineal es habitualmente interrumpido, y el proceso de enseñanza - aprendizaje entendido de manera clásica se vuelve imposible.

Docente L: “(...) Eso es este trabajo, no tiene continuidad.”

Docente N: “Lo que uno se propone es que en cada clase, aunque sean veinte minutos, cada uno, pueda llevarse algo. Si ninguna persona puede estar concentrada una hora consecutiva. Por más que estén bien alimentados o por más que venga de un lugar cómodo, nadie puede estar concentrado una hora. En estos chicos que tienen una clase de cuarenta minutos, si vos te conformas con que incorporen o que puedan entender o fijar algún concepto, en esos dos o tres días que estuvo, mirá qué poco que pide uno. Porque te puede pasar que los chicos que están hace un tiempo avanzan, vos le querés tomar exámen y se van. Y también pasa que hay chicos que vienen por un día.”

Docente L: “Si la causa es muy leve no los dejan acá.”

Docente N: “Y sí, eso te condiciona, porque vos no podes proyectar planes a largo plazo.”

Este fragmento abre a las preguntas sobre: ¿Qué es lo que se da en la educación?, ¿Cómo se produce el acto de dar?, ¿Qué esperamos cuando suponemos que damos? Preguntas que insisten en este contexto donde se pone de relieve una particular conexión entre educación y libertad, pero que atraviesan el sentido de toda práctica educativa.

### **El qué y el cuándo de dar. Heidegger y derrida.**

En cuanto al tiempo en educación se abre el interrogante sobre de qué tiempo hablamos cuando pensamos en la posibilidad de que se produzca un vínculo educativo.

En “Dar (el) tiempo” (1995), Derrida estudia la cuestión del tiempo a partir de la crítica que Heidegger hace de la teoría hegeliana, derivada de la física de Aristóteles; “... la determinación conceptual del tiempo de Hegel sigue también la línea de la comprensión vulgar del tiempo y eso significa a la vez que sigue la línea del concepto tradicional del tiempo” (Heidegger, 1968, en Derrida, 1995, p. 18). Un tiempo cronológico con un decurso circular, repetitivo e incesante, calculable y predecible. Esta manera de concebir el tiempo se expresa en la modernidad como forma sociohistórica que instituye un tiempo como patrón de medida que ordena la sociedad, segmentando y compartimentando el tránsito de los sujetos por las instituciones. Esta forma del tiempo entendida molarmente, estructurada en bloques prefabricados, se pone al servicio del disciplinamiento y la homogenización de los sujetos.

Derrida juega con la idea de lo circular en relación al tiempo; dirá que la cuestión del don también conlleva la idea del círculo. El don es lo imposible y lo anaeconómico, acontece donde el círculo de intercambios y el del tiempo se cortan, allí donde no se lo reconoce o, incluso, se lo olvida. El don sólo es posible en el instante en que el círculo se fractura, instante que “...ya no debería pertenecer al tiempo” (p. 19), que se produce en el desgarro del tiempo mismo.

Para que haya don es preciso que no haya reconocimiento del mismo, dar y olvidar al mismo tiempo, esa es la condición del don. El olvido como condición del don no es no-experiencia, es un olvido absoluto, que se diferencia de la función de lo reprimido. A su vez, el don sería también condición del olvido.

En una crítica al *Ensayo sobre los dones* de Marcel Mauss (1979), Derrida acusa una supuesta sumisión del antropólogo a una lógica economicista que subsumiría toda la potencia expansiva del don a un circuito de “toma y daca” que en el intercambio de aquello que se dona anula al don como tal. Según el filósofo, Mauss se refiere a una economía de intercambios, una lógica de la deuda y de las equivalencias simbólicas que ordenan las sociedades. Entonces dirá que allí donde hay un sujeto (supuesto donador), una cosa (supuesto don) y un objeto (supuesto donatario) no hay don, porque esta estructura ternaria supone la imposibilidad misma del don debido a que para que éste exista es preciso que no haya reciprocidad, devolución, ni reconocimiento de don. Es interesante cómo incluso cuando el ensayo antropológico sobre los dones describe curiosos circuitos de intercambio entre clanes, tribus de sociedades primitivas que fundamentalmente consisten en la entrega de “presentes” y la contra-entrega de parte de aquellos que han sido colocados en el lugar de donatarios, al indagar en profundidad lo que Mauss dice sobre aquello que describe, se producen puntos de encuentro en relación al sentido, teórico, filosófico y político, que ambos otorgan al don. Cuando en los relatos sobre las sociedades estudiadas parece ser que Mauss afirma que el don existe[i], en simultáneo se percibe la rareza y paradoja de estos intercambios que no pueden reducirse a una relación clásica entre sujetos individuales que intercambian objetos en un espacio que, tarde o temprano, devendrá mercado. Dice Mauss: “En el fondo, todo es una combinación donde se mezclan las cosas con las almas y al revés. Se mezclan las vidas y precisamente el cómo las personas y las cosas mezcladas salen, cada uno de su esfera, y vuelven a mezclarse, es en lo que consiste el contrato y el cambio” (Mauss, 1979, p. 178). Vale decir, un intercambio en los límites, entre aquello que se dona y aquel supuesto punto de subjetivación que constituye al sujeto donatario o al sujeto donante, donde ambos se mezclan y confunden, desarmándose y armándose de nuevo a partir de esas conexiones inesperadas y heterogéneas.

## **El tiempo de dar en educación.**

### Variaciones en el posicionamiento docente.

Retomaremos las reflexiones de Heidegger sobre el ser y el tiempo para elucidar, en el discurso de los maestros, la noción del tiempo en educación.

En “El concepto del tiempo” (1999), donde se retoma el texto clásico *Zeit und Sein* (1962) de Heidegger, se plantea el ser en su proximidad con el tiempo originario o temporalidad. Se trata de pensar al ser en su condición de finitud, revelada en el “ser para la muerte”, un futuro incierto que interroga al ser por el haber-sido a la vez que sitúa al ser-ahí en el presente a través de la pregunta por el cómo el ser-ahí está en el mundo. “El pasado, experimentado como historicidad propia, es todo menos lo que se fue. Porque si uno experimenta el pasado es que está siendo.” (Heidegger, 1999. párr. 56). El autor habla del olvido como condición del ser y de su verdad, siendo el ser el *ereignis* (acontecimiento). En el decurso de este movimiento, el ser, que no es, que no existe como ente presente, se anuncia a partir del don, porque para que haya acontecimiento (y no acto) de don es preciso que algo

ocurra en un instante por fuera de la economía circular del tiempo, en un tiempo sin tiempo, de forma que el olvido olvide. En este sentido se puede afirmar que hay (el) ser y hay (el) tiempo.

Pensar al ser en relación con la temporalidad implica descartar la pregunta por el cuándo o cuánto, porque esta dimensión cuantitativa manifestada primeramente en el uso del reloj muestra la forma superficial y metódica en el que se aprecia el tiempo, ese “tiempo para”, con carácter utilitario, que hace que el hombre olvide la potencialidad de la temporalidad presente del dar-se, del ser con los otros o del interrogarse sobre el ser.

La temporalidad del don, del deseo y del vínculo educativo que permiten la producción de acontecimientos y experiencias no es ese tiempo que se inscribe en las agujas del reloj, no se trata de un futuro calculable, programable y previsible, y generalmente inmediato en el cual los alumnos adquirirían los conocimientos que se les imparte. Tanto la visión de Derrida como el planteo heideggeriano permiten pensar estas cuestiones justamente al revés. Para que el sujeto de la educación se haga presente es necesario dar (el) tiempo, asumiendo la ex-sistencia de lo imprevisible, abrir el tiempo futuro predecible y determinado a la incertidumbre del porvenir (*l'avenir*)[ii].

En este ensayo de hacer dialogar los conceptos filosóficos con un pensamiento sobre las prácticas en educación, diríamos que el sujeto educativo no existe previamente, no se encuentra ahí, pasivamente, disponible para que el maestro lo moldee o directamente lo fabrique. El sujeto educativo se anuncia a partir del don, eso que ocurre por fuera del tiempo cronológico, en esos resquicios donde algo se escapa, se fuga de la lógica pedagógica tradicional, y es posible una producción de sentido, una construcción de conocimiento, en el tiempo presente donde se presenta el sujeto.

Nos interesa retomar la conceptualización del don como aquel acontecimiento que se da por fuera del reconocimiento y del tiempo circular o cronológico, para pensar la queja que nos traen los maestros de que “no hay tiempo” para enseñar, refiriéndose a la ausencia de garantías en el sostenimiento de un tiempo cronológico. Dice el docente “eso (se refiere a la no continuidad) te condiciona, porque vos no podés proyectar planes a largo plazo”. En este sentido el obstáculo que aparece es la no continuidad de un tiempo cronológico que les asegure la efectiva transmisión de los contenidos curriculares a partir de un sujeto educativo previamente identificado. A esto se refiere el docente cuando manifiesta: “lo que uno se propone es que en cada clase, aunque sean veinte minutos, cada uno, pueda llevarse algo (...) te conformás con que incorporen o que puedan entender o fijar algún concepto”, o cuando dice: “te puede pasar que los chicos que están hace un tiempo avanzan, vos le querés tomar exámen y se van.” De este modo se pierde la potencia del ser-ahí del sujeto, del tiempo presente en que se anuncia el sujeto de la educación.

Sin embargo, Derrida nos alerta, cuando uno pretende dar algo específico no hay don, el verdadero don se produce por fuera del tiempo cronológico, circular y repetitivo. Si el tiempo que se pretende tener es ése, entonces el don es imposible. Quizás de lo que se trate es de mantener vivo el deseo de dar algo, sin esperar nada a cambio. Sabemos que en la tarea educativa, formateada por la pedagogía normativa y disciplinaria, esto puede resultar una novedad. Como puede apreciarse en el discurso del docente, para quien lo natural es el examen, como dispositivo que viene a confirmar que hubo un donante y donatario que recibe y devuelve con esa evaluación aquello

que se le donó.

Ahora quizás podamos complejizar la noción de vínculo educativo a partir de la conexión entre don y tiempo.

“El don no es un don, sino en la medida en que da (el) tiempo. Es decir, la diferencia entre un don y cualquier otra operación de intercambio puro y simple es que el don da (el) tiempo (...) Allí donde hay don, hay tiempo. Lo que ello da, el don, es el tiempo, pero ese don del tiempo es asimismo una petición de tiempo. Por eso, es preciso que la cosa no sea restituida inmediatamente ni al instante. Es preciso (el) tiempo, es preciso que dure, es preciso la espera sin olvido. Ello, la cosa, requiere tiempo, pero requiere un tiempo delimitado, ni un instante ni un tiempo infinito, sino un tiempo determinado por un plazo, dicho de otro modo, un ritmo, una cadencia.” (Derrida, 1995, p.47 [El subrayado en negrita es nuestro])

Se puede observar que esta reflexión delimita dos posicionamientos docentes que encontramos en constante tensión: uno en donde un sujeto –docente/donante– da algo a otro –alumno/donatario– carente, para completarlo, a partir de un saber que se tiene; y otra posición, donde cae la diferencia entre sujeto y objeto y en el vínculo algo pasa, sin poder decir bien qué: allí se puede dar sin esperar. Decimos, por último, que en el acto educativo algo puede ser posible de ser donado. Eso, que no tiene palabra, puede ser el tiempo, la libertad de habitar un afuera, incluso estando “encerrado” en una institución de seguridad.

Por lo tanto, hay vínculo educativo en la medida en que hay don. El vínculo educativo, como forma vacía, sería ese espacio que se abre y se extiende superficialmente en la medida en que hay lugar para el don, para dar el tiempo. Una temporalidad que no necesita que la cosa sea restituida inmediatamente: no es la satisfacción inmediata de la demanda ni el tiempo de la urgencia, es en definitiva el tiempo del deseo; tampoco es un tiempo infinito, en la medida en que la apuesta al vínculo educativo es una apuesta a la producción del lado del sujeto, singular, una escritura<sup>[ii]</sup> de su propia diferencia (Herrera, P. 2008).

### **El don, el deseo y la vertiente del amor**

El psicoanálisis también enriquece la construcción de esta constelación ficcional de conceptos que nos puede dar pistas sobre ciertas condiciones necesarias para que ocurra experiencia educativa, al señalar cierto anudamiento entre deseo y don para la producción de vínculo educativo. Como ya hemos dicho, este último se sostiene en el punto de reconocimiento de una cierta ignorancia, lo cual nos permite ubicar allí un lugar vacante: cierto impasse en la direccionalidad determinada e inevitable de la instrucción. Sabemos que no se puede obligar a nadie a que aprenda. En ese sentido, la función docente operando como causa en la configuración educativa puede interrumpir esa escena repetida de la educación donde el que enseña espera que sus alumnos aprehendan los conocimientos que él les da, y sorprender disruptivamente con un semblante que encarna la falta de objeto, esa barradura del sujeto que lo lanza a la aventura del deseo. Es aquí donde podemos plantear la conexión entre deseo y don en la medida en que, como plantea Derrida, para que haya don no deberían configurarse un sujeto y un objeto. El movimiento deseante, que puede producir acontecimientos y experiencias, es causado por la falta de un objeto que corresponda a ese deseo. De este modo se mantiene la lógica del don debido a que para que haya

don es necesario que éste no sea reconocido como tal.

Para que se configure un vínculo pedagógico, debe existir la posibilidad de dar, a partir de reconocer que el don es imposible –no se lo puede nombrar, no se lo puede tener ni dar a otro sujeto. El don es lo imposible y el olvido es su condición, esto es lo que a su vez implica un vínculo educativo que se sostiene en su carácter de causa, en base a un vacío, que también toma la forma de un tiempo vacío o un fuera de tiempo: la temporalidad del acontecimiento, donde se producen esos aprendizajes que producen experiencias de intensidad pedagógica, de apertura en términos de extensión del campo de lo posible. Así, estas constelaciones que se presentan situacionalmente pueden abrir espacios de libertad más acá o más allá del tiempo cronometrado, donde los manuales administran y seccionan el tiempo de la educación. De esta manera se abre la posibilidad de dar sin esperar nada a cambio, saliendo de la lógica del reconocimiento y dejando ingresar la vertiente del amor. De aquí que retomemos la clásica definición de Lacan (1961) sobre el amor: “dar lo que no se tiene a alguien que no lo es”. Es decir, un docente que tolera un no saber de su lado, que reconoce una falta de objeto – no hay reconocimiento del don como tal en ese dar lo que no se tiene –, y que no se dirige a un alumno, previamente identificado y caracterizado en función de sus competencias y sus deficiencias. Da lo que no tiene a alguien que no es, entonces es posible dar sin esperar que alguien le devuelva. Una vez más, resuena la definición de Derrida sobre la ausencia de sujeto y objeto para que haya don. Este posicionamiento donde parece posible dar (el) tiempo, dar sin esperar, no implica que el docente deje de poner a circular en ese espacio que se abre con el vínculo educativo, objetos de conocimiento, objetos de la cultura.

### **Conclusión**

#### **Dar (el) tiempo de la libertad**

La crisis de la escuela pública que ha tenido su punto más álgido en la década de los '90 y que es una de las causas fundamentales que aún hoy dejan a muchos adolescentes y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad educativa y social, ha puesto en evidencia el amplio y creciente espacio de experiencias educativas que no necesariamente responden a lógicas de la educación formal. En este caso, nos encontramos con un contexto donde las prácticas educativas conviven en tensión con prácticas institucionales basadas exclusivamente en el control, el disciplinamiento y el castigo. De ahí, que se ponga de relieve, se nos haga más visible e imperioso, actualizar interrogantes que atraviesan toda práctica en el campo de la educación. ¿Cuál es el sentido de educar?, ¿Para qué estamos en ese lugar?, ¿Cómo estamos?, ¿Cómo se produce la experiencia educativa?, ¿En quién?

A partir de un recorrido teórico hemos señalado ciertas insistencias de la vida cotidiana en instituciones educativas en contextos de encierro, dando cuenta de las tensiones y paradojas que atraviesan y configuran la escena de la educación, a partir de la combinación de los elementos en juego. Nos hemos detenido especialmente en las variaciones del posicionamiento docente, como función que opera en la escena educativa, produce efectos y deja huellas en la experiencia de los sujetos y en la vida (o no vida) de las instituciones; y en cómo el posicionamiento que asume el docente abre u obtura la posibilidad para el despliegue de un vínculo educativo en la medida en que éste se asume como un espacio vacío, un entre, no dado de antemano, que no se construye siguiendo protocolos ni manuales de procedimiento sino que debe ser inventado o reinventarlo (Tizio,

2005) en cada momento.

El anudamiento entre los conceptos tiempo, don y deseo han sido nuestra constelación ficcional para hacer visible la posibilidad de experiencias educativas y la potencia de la práctica pedagógica que puede detener o interrumpir la reproducción de lógicas disciplinarias y normativas que dominan las instituciones de encierro y que asimismo se encuentran muy arraigadas en las instituciones escolares. Estas lógicas, que se repiten incesantemente, reproduciendo el *statu quo* de las cosas y del sujeto, ingresan en una lógica circular del tiempo que refuerza estos circuitos de encierro y exclusión para el sujeto. En cambio, pensar en términos del tiempo del don y el deseo, permite distinguir situaciones particulares, en el aquí y ahora de la experiencia, y suspender (olvidar) las representaciones instituidas sobre los destinos prefijados de los sujetos. Reinstalando la dimensión del ser en tiempo presente, y afirmando la potencia del don y el deseo para provocar el despliegue singular e incierto del sujeto.

No se trata de hacer el bien al sujeto desde un punto de vista moral o ideal resocializador, que refuerza la lógica de la homogenización, sino en intervenciones alusivas, que sorprendan y provoquen un deseo singular. La posibilidad de que haya don en educación implica ocupar, desde la posición del educador, un lugar desde donde ofrecer(se) sin esperar nada a cambio, y así extender el límite de lo posible al dar (el) tiempo, para que acontezca la experiencia educativa, siempre incalculable e imprevisible: una experiencia que no depende de la voluntad ni de la intención de un sujeto, una experiencia que se presenta bajo la forma de un sujeto receptivo, abierto, pasional, y no tanto del lado de un sujeto de la acción. Y esto vale tanto para aquel que enseña como para aquel que aprende.

En función de lo dicho, educar puede ser una singular forma de dar (el) tiempo, una apuesta sin garantías que se teje en el entramado de un vínculo en la incertidumbre de un deseo sin objeto, un tiempo desamarrado del ordenamiento consecutivo de la cronología, y un espacio efecto de una invención que se asienta en la libertad de todo aquel que se deja atravesar, pasionalmente, por la intensidad de la experiencia educativa.

[i] Según la distinción que realiza Derrida entre “el don existe” y “hay don”.

[ii] Derrida ha distinguido *le future de l'avenir*. El futuro es lo que será mañana, más tarde, el próximo siglo. Un futuro predecible, programable, ya agendado. Pero está el futuro por venir (*l'avenir*), que refiere a aquello que llega totalmente inesperadamente, impredecible. Para Derrida ese es el verdadero futuro. *L'avenir* no se puede anticipar más que en la forma del peligro absoluto. Es aquello que rompe absolutamente con la normalidad constituida y no puede entonces anunciararse, se presenta. Esta referencia se encuentra en el documental Derrida (2002), directed by Kirby Dick and Amy Ziering Kofman

[iii] Derrida señala la escritura y el proceso del don, no en términos del contenido de un escrito sino el hecho de marcar una huella: “El don sería siempre el don de una escritura, de un informe, de un poema o de un relato, el legado de un texto en cualquier caso...” (Derrida, J. 1995, p. 50)

## Bibliografía

- Adorno, T. W. (1966) *Dialéctica negativa*. Taurus. Madrid (1975, 2<sup>a</sup> parte).
- Adorno, T. W. (2004) *Teoría estética. Obra completa* (Vol. 7) (R. Tiedemann, Ed., & J. N. Pérez Trad.), Madrid.
- Bhabha, H. (2002) *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial.
- Deleuze, G. (1980) “*Políticas*”, Cap. IV en *Diálogos*, Valencia, Pre-textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988) *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia. Pre-Textos.
- Derrida, J. (1995) “*Dar (el) tiempo*”. Barcelona. Paidós
- Foucault M. (1998) *Vigilar y Castigar*. (27<sup>o</sup> edición). Madrid. Siglo XXI.
- Greco, B; Toscano, A. Alegre, S., Benedetti, E. y otros (2009) “*Estética de las relaciones pedagógicas. Escenas o ficciones de la autoridad*”. Presentado en el I Congreso internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de investigación en Psicología. V Encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. 6 al 8 de agosto 2009. Ciudad de Buenos Aires. Publicado en Memorias. Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina (Vol I. pp. 293–295). 2009. ISSN 1667-6750.
- Greco, M.B. (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario. Ed. Homo Sapiens.
- Heidegger, M. (1999) “*El concepto del tiempo*”. Traducción de Raúl Gabás Pallás y Jesús Adrián Escudero. Publicada en Madrid por Trotta en 1999. Disponible en [http://www.heideggeriana.com.ar/textos/tiempo\\_pallas\\_escudero.htm](http://www.heideggeriana.com.ar/textos/tiempo_pallas_escudero.htm).
- Herrera, P. (2008). “*Construcción de identidad y educación en jóvenes privados de libertad*”. En *Memorias XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Bs.As. Facultad de Psicología (UBA) Tomo II. ISSN 1667 – 6750.
- Herrera, P. y Frejtman, V. (2010) *La educación en contextos de encierro. Primeras aproximaciones a un campo en tensión*. (Módulo 1, Colección “Pensar y Hacer Educación en Contextos de Encierro”). Bs.As. Ministerio de Educación de la Nación.
- Jay, M. (1988) *Adorno* (orig. ing. 1984), Madrid. Siglo XXI.
- Lacan, J. (1960-1961) *El Seminario, Libro VIII, “La transferencia”*. Bs As, Paidós, 2003.
- Mauss, M. (1979 [1971]) *Ensayo sobre los dones. Razón y formas del cambio en las sociedades primitivas*. Madrid. Tecnos.
- Ranciere, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris. Fayard. (Versión en español: (2007) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona. Libros del Zorzal).
- Tizio, H. (2005) “*La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma*.” En *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Tizio, Hebe. (coord), Barcelona: Ed. Gedisa.