Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Psicología

Trabajo Integrador Final

Una lectura psicoanalítica del discurso pedagógico en la actualidad

Modalidad: Ensayo

Autora: Princic, Carolina

Legajo: P-5413/5

DNI: 40366329

Graduada responsable: Schiaffi, Juliana

2026

Agradecimientos

A la *Universidad Pública*, por hacer posible este recorrido y por darme la oportunidad y el privilegio de formarme como profesional. Y, especialmente en el contexto actual, por todo lo que significa poder transitar una universidad pública. También le agradezco los amigos que me dio, que fueron sostén, compañía, escucha y aguante durante estos años. Muchas de las conversaciones compartidas, las preguntas y reflexiones que surgieron con ellos también fueron parte de la construcción de este trabajo.

A los *amigos* de la vida y a quienes, además, se volvieron compañeros de trabajo y de recorrido. Gracias por las preguntas, las lecturas, las conversaciones y por ayudarme a pensar y repensar aquello que me convocaba. Gracias también por acompañar la construcción cotidiana de las labores y las responsabilidades, y por recordarme que nadie se salva completamente solo.

A mi *familia*, por impulsarme a estudiar, por sostenerme en este recorrido y por transmitirme, desde siempre, el valor de la educación. Gracias por acompañar cada paso y por hacer posible, de tantas maneras, que pudiera llegar hasta acá.

Índice

Resumen **4**
Introducción **5**
Desarrollo **7**
3.1 El discurso y las transformaciones del lazo social en la actualidad 7
3.2 Educar entre la norma y el deseo: el imposible estructural 10
3.3 De la universalización educativa a la subjetivación 13
Conclusiones 16
Referencias Bibliográficas 18

Resumen

El presente Trabajo Integrador Final se propone problematizar la relación entre la actualidad, la constitución subjetiva y el discurso pedagógico desde una perspectiva psicoanalítica. A partir de las transformaciones contemporáneas del lazo social y de los discursos que participan en los procesos de subjetivación, se interroga qué lugar queda para la singularidad del niño en una época atravesada por discursos que tienden a individualizar y homogeneizar. En este marco, se aborda la posición del sujeto-niño frente a los discursos e instituciones que participan de su constitución subjetiva, así como las tensiones entre la función educativa, la transmisión cultural y la singularidad. Desde allí, el trabajo se pregunta de qué manera los aportes del psicoanálisis pueden contribuir al discurso pedagógico, considerándolo como un saber auxiliar capaz de introducir una posición ética orientada a sostener la pregunta por el sujeto, la palabra, la escucha y aquello que excede las respuestas anticipadas. Finalmente, se propone pensar condiciones institucionales que permitan alojar la singularidad sin renunciar a la función educativa ni a la transmisión cultural.

Palabras clave: discurso pedagógico; psicoanálisis; sujeto-niño; actualidad.

Introducción

El presente Trabajo Integrador Final (TIF) persigue el objetivo de problematizar la época, la constitución subjetiva y el discurso pedagógico desde el psicoanálisis. Aborda cuestiones que atañen a estos conceptos a partir de una lectura psicoanalítica centrada en los modos actuales de construcción del lazo social, que obligan a revisar de qué manera se configuran hoy los discursos que organizan la vida colectiva y orientan los procesos de subjetivación.

Entendiendo que la actualidad se encuentra fuertemente atravesada por la lógica del mercado y por nuevas formas de regulación del goce, resulta necesario interrogar qué efectos producen estas coordenadas en aquellos espacios históricamente ligados a la transmisión cultural y a la constitución subjetiva. Entre ellos, la escuela se presenta como una institución privilegiada, en tanto encarna el discurso pedagógico y "mantiene aún hoy cierto monopolio sobre los discursos acerca del niño" (Daumas, 2018, p. 9).

Desde esta perspectiva, el presente escrito parte de una premisa: el discurso pedagógico no puede pensarse por fuera de las transformaciones epocales que afectan al lazo social, ya que en él se inscriben, se reproducen y también se tensionan los ideales dominantes de cada época. Asimismo, se sostiene que el psicoanálisis puede constituirse como un saber auxiliar del discurso pedagógico, en tanto aporta herramientas para pensar los procesos de constitución subjetiva y la singularidad de los sujetos frente a dichos ideales.

Por otro lado, si hablamos de que en la actualidad impera la lógica del mercado, no podemos prescindir del discurso capitalista, el cual indica nuevas formas de vinculación con el saber, con el deseo y con los objetos. Cabe preguntarse, entonces, qué modos de subjetivación se promueven cuando el mercado se vuelve una referencia central en la producción de sentidos. Del mismo modo, resulta pertinente interrogar qué lugar ocupa el niño en estos discursos, específicamente en el discurso pedagógico actual, qué se escucha de su decir y qué se dice sobre él. En este marco, surge la pregunta que orienta el presente trabajo: ¿de qué manera los aportes del psicoanálisis pueden contribuir al discurso pedagógico en los procesos de constitución subjetiva de los sujetos-niños, considerando las transformaciones de la actualidad?

Cómo antecedentes de la temática abordada, diversos trabajos han problematizado los vínculos entre psicoanálisis, educación y constitución subjetiva en la contemporaneidad. Campodónico (2021), desde una lectura de la hipermodernidad, analiza los efectos de las transformaciones socioculturales actuales en los procesos de estructuración subjetiva de los niños. En la misma línea, el trabajo *Psicoanálisis y pedagogía: la lógica de los discursos en la práctica docente*, de Chavez Dorian (2023), examina la relación entre enseñanza, saber y subjetividad a partir de la teoría lacaniana de los discursos. Estos aportes resultan relevantes para el presente trabajo, en tanto permiten situar las articulaciones entre época, educación y subjetividad, así como delimitar el lugar que puede ocupar el psicoanálisis en la lectura de los procesos educativos actuales.

Frente a estos antecedentes, el escrito se interesa en una pregunta que continúa abierta: qué lugar queda para la singularidad del niño en una época atravesada por discursos que tienden a individualizar y homogeneizar. En este sentido, se propone explorar los aportes que el psicoanálisis puede ofrecer al discurso pedagógico, apostando a una lectura que permita escuchar algo de lo singular allí donde muchas veces predominan las respuestas ya conocidas.

En este punto, las reflexiones que orientan la navegación de este recorrido no son posibles sin tener presentes las condiciones actuales de la escolaridad, la influencia de los medios de comunicación y el auge del diagnóstico en la escuela, fenómenos que parecen incidir directamente sobre los sujetos inmersos en la institución educativa. Las nuevas formas de nominación adquieren así una relevancia particular, en tanto pueden incidir en el devenir subjetivo y producir efectos sobre las trayectorias escolares.

Interrogar el discurso pedagógico en la actualidad implica entonces preguntarse qué formas de subjetivación promueve la escuela, qué lugar se ofrece al deseo en los

procesos educativos y hasta qué punto las infancias quedan alojadas o capturadas por discursos que tienden a universalizar experiencias diversas. En este marco, el recorrido se orienta, en primer lugar, a delimitar la noción de discurso y su relación con las transformaciones del lazo social contemporáneo; luego, a situar las tensiones estructurales que atraviesan la educación desde la perspectiva freudiana del imposible de educar; posteriormente, a problematizar la relación entre pedagogía, infancias y producción de subjetividad; finalmente, a considerar qué aportes puede ofrecer el psicoanálisis como lectura auxiliar para sostener una práctica educativa atenta a lo singular.

Desarrollo

> Es función y podríamos decir, una obligación de los psicoanalistas, intervenir ahí donde los discursos vigentes fallan, interrogando los saberes constituidos. Porque los psicoanalistas sabemos por nuestra práctica, que los saberes constituidos, no hacen lugar a la verdad.
>
> Ferreti

3.1 El discurso y las transformaciones del lazo social en la actualidad

Como punto de partida para este escrito, resulta pertinente delimitar qué se entiende por *discurso*. Desde una perspectiva foucaultiana, el discurso puede concebirse como una práctica social atravesada por relaciones de poder que regulan lo que puede decirse, quién está habilitado para hablar y qué enunciados son reconocidos como válidos en un determinado contexto histórico. En este sentido, el discurso no se reduce a lo dicho, sino que comprende el conjunto de reglas, instituciones y procedimientos que organizan la producción de saber y de verdad en una sociedad. Instituciones como la escuela, la ciencia o la medicina no solo transmiten conocimientos, sino que también establecen criterios de verdad, delimitando autoridades enunciativas y definiendo qué discursos quedan legitimados o excluidos. De este modo, discurso y poder se encuentran intrínsecamente vinculados: los discursos producen efectos de poder y, simultáneamente, son producidos por las relaciones de poder que los atraviesan (Foucault, 1992).

En articulación con esta perspectiva, la lectura lacaniana permite situar el discurso en una dimensión estructural. Para Lacan (2008), los discursos no se reducen a palabras ni a significados, sino que constituyen estructuras que organizan posiciones, términos y modalidades del *lazo social*. Desde esta concepción, el discurso puede pensarse como una práctica significante que excede las palabras y subsiste en las relaciones que el lenguaje instituye. En su Seminario de 1972-1973, conceptualiza el discurso como un vínculo social fundado en el lenguaje, esto es, en la medida en que este opera como condición de posibilidad de los lazos entre sujetos. En esta línea, Najles (2009) retoma y precisa que “es el discurso lo que estructura toda formación humana, en cuanto aparato constituyente de todo lazo social” (p. 32), subrayando su función estructurante de y en la vida colectiva.

La lectura de estos autores nos conduce necesariamente a interrogar su inscripción en la actualidad. Los discursos no son invariantes, sino que se reconfiguran según las coordenadas históricas, económicas y culturales de cada tiempo. En este sentido, pensar la actualidad supone indagar cómo las lógicas contemporáneas inciden en la producción de subjetividades y en los modos de relación con el saber, el poder, el deseo y el goce. No nos remite solo a un marco contextual, sino a las condiciones mismas de constitución del sujeto en un momento histórico determinado.

Como señala Leserre (2009), en la actualidad, las condiciones de producción de subjetividades están profundamente influenciadas por el mercado. El avance del capitalismo, en su forma neoliberal y globalizada, ha tenido una fuerte injerencia no solo en los ámbitos económicos, sino también en los espacios simbólicos y afectivos, moldeando modos de ser, de vincularse y de desear del sujeto.

En términos foucaultianos, podría decirse que asistimos a la configuración de un nuevo régimen de verdad, en el cual el mercado no solo organiza intercambios económicos, sino que se erige como instancia legitimadora de saberes, prácticas y formas de subjetivación. Existe una expansión acelerada y masiva del capitalismo que está afectando tanto los lazos sociales como la intimidad del ser-hablante (Foucault, 1992; Leserre, 2009).

Esta lógica mercantil tiende a homogeneizar aquello que orienta las experiencias, promoviendo identidades funcionales al consumo, en detrimento de la constitución de

subjetividades críticas y deseantes. En este marco, el sujeto queda cada vez más expuesto a una economía del goce inmediato, en la que prima la satisfacción rápida y la evitación del malestar, desarticulando los espacios de lazo y elaboración simbólica. Con ellos se destaca cómo es la segregación que el capitalismo pone al relieve. Tal como lo expone Najles (2009): “Interpretamos este camino de la segregación como la pérdida del estatuto de ser hablante para caer en el estatuto de objeto de manipulación por parte del mercado; objeto plus de goce, homologable a cualquier objeto producido por la tecnología” (p.50).

Por tanto, el discurso capitalista da una posibilidad directa de goce al sujeto, tapona la hiancia subjetiva y tapa toda pregunta por el ser, anulando la castración, es decir, rechazando todo vacío estructural (Najles, 2009; Leserre, 2019). El objeto se le impone al sujeto desorientado, lo empuja a atravesar inhibiciones y a ir en busca de un goce ilimitado, absoluto y continuo, sin la marca de la castración ni de la represión. Así, parece haber un aspecto pulsional del superyó que se pone de manifiesto y que ordena un goce que trasciende el principio de placer, provocando que el sujeto se una a otros que tengan en común formas de goce, según los consumos y la imagen (Berenstein, 2022).

Asimismo, el discurso capitalista, como uno de los fenómenos característicos de la actualidad, representa para Lacan (2008) un falso discurso que no establece lazo social. Para comprender el alcance de esta afirmación, resulta necesario retomar la noción de discurso en la teoría psicoanalítica lacaniana. Como ya fue señalado, para Lacan el discurso constituye una forma de lazo social que organiza las posiciones del sujeto en relación con el saber, el deseo, el goce y el poder. Los discursos no se reducen a aquello que se enuncia explícitamente, sino que operan como estructuras que regulan los modos de vinculación entre los sujetos y con el Otro. En este punto, interesa particularmente detenerse en el discurso del amo, no solo por su lugar central dentro de la teoría de los discursos, sino también porque ofrece una vía de lectura para pensar posteriormente al discurso pedagógico.

El discurso del amo organiza el lazo social a partir de una lógica en la que un significante ordena, produce saber e instituye posiciones diferenciadas. La autoridad no proviene de una condición natural, sino del efecto organizador del significante que nombra, clasifica y distribuye lugares. Sin embargo, esta organización conserva la marca de la castración, en tanto reconoce la división subjetiva como aquello que la sostiene (Lacan, 1992).

En este sentido, no debe confundirse con una figura histórica particular de dominación, sino que constituye una matriz lógica desde la cual se organizan determinadas relaciones con el saber y la autoridad (Lacan, 1992). Su desarrollo resulta especialmente relevante para este trabajo porque permite distinguirlo del discurso capitalista, aun cuando este último se presente como la lógica predominante de nuestra época. Precisamente será a partir del discurso del amo que Lacan formalizará el discurso capitalista como una modificación que altera su funcionamiento y rechaza la castración simbólica.

Entonces, cuando se plantea que el discurso capitalista constituye un falso discurso que no hace lazo social, ¿a qué se está aludiendo? Lacan aborda esta cuestión en la conferencia pronunciada en Milán el 12 de mayo de 1972, titulada “Del discurso psicoanalítico”, en la cual describe el discurso capitalista como una transformación del discurso del amo. Allí señala que este nuevo discurso es “locamente astuto” pero está destinado a “reventar”, ya que su estructura es insostenible (Lacan, 1972).

Esta transformación implica, en términos estructurales, una perversión del discurso del amo, al rechazar la castración simbólica. Tal rechazo produce como efecto la proliferación de objetos de consumo que obturan la falta estructural del sujeto y promueven un goce ilimitado. En este marco, Lacan (1972) sostiene que la crisis actual no responde al discurso del amo tradicional, sino que emerge del discurso capitalista, el cual lo sustituye y permanece estructuralmente “abierto”. Es decir, aunque el discurso capitalista demuestra una eficiencia funcional en términos de producción y consumo, su lógica es intrínsecamente insostenible, ya que excluye la dimensión de la falta, fundamental para la constitución del sujeto.

Desde esta perspectiva, el discurso capitalista no cumple con los elementos ni con las relaciones estructurales que definen a un discurso en el sentido lacaniano. Al no establecer un verdadero lazo social, ni organizar de manera simbólica la relación del sujeto con el saber y el goce, este discurso se presenta más bien como una operación de captura que simula una completud ilusoria. En efecto, el capitalismo no atañe a la realidad subjetiva, en tanto que sus promesas de plenitud y felicidad se revelan como una falacia estructural, encubriendo la falta constitutiva del sujeto con objetos de consumo que no logran colmar el deseo.

En este sentido, se pondría de manifiesto cierto predominio en la época de lo real y lo imaginario, con una particular precariedad de lo simbólico. Lo que enfrenta al sujeto a la caída de los semblantes del padre y la consecuente desorientación. Entonces, alterada la función del padre y la orientación que ofrecían los ideales, se reafirma que el ancla es el mercado. La causa que provoca esta pérdida de interés en el lazo y lo que dificulta el surgimiento de sentimientos amorosos es, precisamente, la existencia de esos objetos que no están más en el otro, sino en el mercado. Cada quien busca y se provee su objeto —solo y aislado del Otro y de los otros— fragilizando los lazos sociales (Berenstein, 2022).

Estas coordenadas, que caracterizan y configuran la actualidad, nos enfrentan a la constitución de sujetos que Leserre (2019) denomina *neosujetos*, los cuales se destacan por ser productivos, consumistas, competitivos e individualistas, cuyos deseos están profundamente modulados por el mercado aplastados por los ideales que él mismo establece. Esto impone y determina cuáles son los deseos legítimos y cuáles no, intentando avasallar con lo singular y sosteniendo como única modalidad posible la lógica del para todos. En otras palabras, vivimos bajo los imperativos éticos del neoliberalismo que sostienen un para todos y no da lugar al Uno singular.

Si la subjetividad de estos *neosujetos* está orientada por esos ideales, podríamos pensar que está encaminada al fracaso en lo que respecta al deseo, porque el lazo que se establece con el ideal falla. Si bien hace lazo social —ese que congrega a la masa en relación a un uno totalizante—, se trata de un lazo temporario. En definitiva, podemos ubicar que la época se enmarca por la ruptura con las sujeciones provenientes del Otro, por un rechazo de las determinaciones inconscientes y una disolución del lazo social.

Desde esta perspectiva, contemplar el contexto actual se vuelve indispensable para comprender el entramado que el discurso pedagógico y sus prácticas educativas proponen. En ese sentido, se pretende interrogar qué formas de lazo se promueven y qué lugar queda para lo singular del sujeto resulta hoy ineludible, a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué se transmite cuando lo que prima es la promesa de satisfacción inmediata, la eficacia y el rendimiento? ¿Qué se pierde en ese movimiento? ¿Responde el discurso pedagógico a los ideales de la época? ¿Qué lugar se le ofrece al deseo en las prácticas educativas contemporáneas? ¿Aloja la escuela la singularidad subjetiva o tiende a homogeneizar las experiencias?

Es por ello que, en los renglones siguientes, se dirigirá la mirada hacia aquello que, bajo una cierta apariencia de continuidad, introduce una torsión decisiva en el lazo educativo. Si algo del discurso de la época se infiltra en la escuela transformando sus prácticas, sus ideales y sus modos de relación, resulta imprescindible interrogar la estructura que hoy sostiene al discurso pedagógico y los efectos que produce en la constitución subjetiva. Se trata de precisar qué lógica lo orienta en la actualidad y qué lugar queda allí para el sujeto cuando los imperativos del mercado atraviesan la producción de sentidos. Dilucidar esta cuestión orientará el desarrollo del apartado que sigue.

3.2 Educar entre la norma y el deseo: el imposible estructural

Los interrogantes planteados invitan a dirigir la mirada y la atención hacia el discurso pedagógico como uno de los dispositivos privilegiados en la producción de subjetividad, especialmente en un tiempo en el que las transformaciones epocales inciden

en los modos de lazo y en las formas de constitución del sujeto. En este sentido, se vuelve pertinente indagar cómo dicho discurso opera en la actualidad. En este escenario, las infancias se presentan como un campo especialmente sensible donde los efectos de estos discursos se hacen visibles.

En este punto, preguntarse por el discurso pedagógico en la actualidad también supone revisar las tensiones estructurales que atraviesan históricamente a la educación. Desde el psicoanálisis, Freud (1991) ofrece una vía de lectura que permite complejizar la función educativa más allá de ideales normativos o adaptativos. En su 34° conferencia titulada "Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones" brinda una clarificación nodal.

> La educación tiene que inhibir, prohibir, sofocar, y en efecto es lo que en todas las épocas ha procurado hacer abundantemente (...) Entonces, la educación tiene que buscar su senda entre la Escila de la permisión y la Caribdis de la denegación {frustración}. Si esa tarea no es del todo insoluble, será preciso descubrir para la educación un optimum en que consiga lo más posible y perjudique lo menos. Por eso se tratará de decidir cuánto se puede prohibir, en qué épocas y con qué medios (1991, p.138).

Esta travesía exige, entonces, hallar una vía intermedia para no ser devorado ni absorbido, aquí el ápice de la cuestión: el *optimum.* Este no remite a un punto de equilibrio fijo ni universal, sino a una búsqueda que debe situarse en cada época, en función de sus condiciones históricas y culturales particulares. Dicho equilibrio no puede resolverse mediante procedimientos ni recetas técnicas, sino que exige una posición que reconozca la dimensión deseante del sujeto.

En este marco, el psicoanálisis ofrece herramientas conceptuales valiosas al introducir una concepción del sujeto como efecto del lenguaje, irreductible a los intentos de modelización total por parte de los dispositivos educativos. En este sentido, puede pensarse como un auxiliar de la educación, no para normativizarla, sino para habilitar una lectura sobre la singularidad y el malestar que atraviesa toda experiencia formativa. Discurso pedagógico y discurso psicoanalítico responden a lógicas diferenciadas y no deben confundirse ni sustituirse; no obstante, su articulación puede abrir un espacio que evite la reducción del sujeto a objeto.

En este punto, hay una reflexión freudiana que permite dar un paso más: "Y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones «imposibles» en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar" (Freud, 1991, p. 249). La dificultad de la educación no remite únicamente a problemas metodológicos o epocales, sino a un límite constitutivo. Freud sitúa la educación entre las llamadas profesiones imposibles —junto a gobernar y analizar— para señalar que se trata de prácticas en las que el resultado nunca puede ser plenamente anticipado ni garantizado (Coccoz, 2021). Lo imposible, en este marco, no equivale a la impotencia ni a la renuncia, sino al reconocimiento de que se trabaja con aquello del sujeto que siempre introduce un resto no calculable. Educar y analizar suponen intervenir donde el deseo, el inconsciente y la palabra abren un margen de indeterminación imposible de suturar. Es precisamente allí donde la noción de *optimum* adquiere su valor: no como punto de equilibrio ideal y estable, sino como una orientación ética que busca producir los mejores efectos posibles sin desconocer el límite estructural que atraviesa toda práctica educativa y analítica.

Resulta necesario realizar una precisión conceptual: en el presente trabajo no se entiende a la pedagogía y al discurso pedagógico como términos equivalentes, ni sinónimos. Este último no surge en un vacío, sino que se sostiene en una pedagogía históricamente constituida como saber atravesado por coordenadas socio-históricas y espaciales determinadas. Se tomarán algunas orientaciones conceptuales en tanto permiten advertir cómo ciertos ideales acerca de la educación y la formación de los sujetos han contribuido a configurar los modos en que el discurso pedagógico se organiza según

las épocas, más aún considerando su lugar central en la transmisión y transformación de la cultura.

Diversos pensadores, a lo largo de la historia, fueron elaborando distintas concepciones sobre la pedagogía y el niño, las cuales Núñez (2003) articula en su escrito "El vínculo educativo" Entre ellos se destacan Herbart, Hegel y Gramsci, cuyas perspectivas permiten situar diferentes modos de comprender la educación y la formación de los sujetos. Las perspectivas de estos pensadores convergen en otorgarle a la educación un papel central en la construcción de sujetos dentro de sus contextos culturales y sociales, sin perder de vista las herencias que cada época transmite. Asimismo, coinciden en reconocer una posición activa del sujeto frente a la educación. En palabras de Hegel, "el acto educativo requiere de una otra disposición por parte del sujeto: querer aprender" (Núñez, 2003, p. 23). El sujeto construye una nueva configuración del mundo, lo que implica una disponibilidad voluntaria que, la mayoría de las veces, opera más allá de su conciencia.

Se entiende entonces que estas visiones reflejan la importancia de una educación que no solo transmite conocimientos, sino que también prepara a los sujetos para participar de la vida social y contribuir a la construcción de la cultura. Gramsci sostiene que la función de la educación consiste en crear al hombre actual de cada época. Para este autor, la sociedad produce al hombre y, para ello, resulta necesario inscribir al ser biológico en su propia cultura, haciendo de él un sujeto social e históricamente situado (Núñez, 2003).

Ahora bien, si la pedagogía puede comprenderse como un campo de saber que reflexiona acerca de la educación y de los modos de transmisión cultural, sus elaboraciones no permanecen exclusivamente abrochadas a dicho ámbito. Los ideales, valores y concepciones que históricamente ha producido participan de la configuración del discurso pedagógico, entendido aquí como una trama más amplia de sentidos, normas y saberes que intervienen en los procesos de constitución subjetiva (Najles, 2009).

Se hace necesario preguntarse si el discurso pedagógico se encuentra atravesado por los principios propios de la cultura capitalista y consumista. En este sentido, cabe reflexionar sobre cómo los ideales de competencia, productividad y consumo se infiltran en los procesos educativos, no solo orientando a los sujetos a adquirir habilidades, sino también a internalizar determinadas formas de comprender el mundo y de vincularse con los otros.

En continuidad con lo planteado, la contextualización de la época constituye una condición de lectura necesaria para interrogar qué cultura se transmite y cuáles son los ideales que circulan en el discurso pedagógico. En efecto, preguntarse por este último implica también cuestionar los modos de subjetivación que la escuela promueve, en tanto participa activamente en la construcción de subjetividades. Analizar estas orientaciones conceptuales permite situar qué ideales, valores y formas de lazo social se ponen en juego en la experiencia escolar, y de qué modo estos inciden en la constitución subjetiva de las infancias.

Si bien la pedagogía así como el discurso pedagógico actualmente están enfocados principalmente en la infancia, esto no es así desde siempre. La preocupación específica por la educación de los niños emerge con fuerza en la modernidad, momento en el que —como señala Narodowski (1994)— comienza a construirse una idea particular de "niño", que es objeto de nuevas formas de cuidado, puesta de reglas y límites. Será este punto una invitación a acercarse a la idea que se tiene hoy en relación al niño con la escuela.

La escuela es una institución fundamental en la vida del niño, ya que representa uno de los principales espacios donde transita gran parte de su tiempo y en el que se produce su constitución subjetiva. En este entorno, el niño no solo adquiere saberes académicos, sino que también construye su identidad, se vincula con otros, internaliza normas sociales y desarrolla su sentido de pertenencia. En este marco, vale preguntar si la escuela participa entonces de la conformación de subjetividades según ciertos ideales normativos o bien, por el contrario, si promueve el descubrimiento del deseo singular que habita a cada sujeto.

Como señala Freud (2017) en *Tres ensayos sobre teoría sexual*, la educación, junto con la cultura y la represión, cumple un rol central en la constitución psíquica del sujeto al establecer lo que denomina "diques anímicos". Estos diques, que son el pudor, el asco y la moral, funcionan como barreras psíquicas que limitan y canalizan las pulsiones, orientando al niño hacia formas de relación socialmente aceptadas. En este sentido, la escuela, como institución educativa, opera también como agente civilizador al promover e instalar estos frenos mediante prácticas cotidianas: el control del cuerpo a través de normas de higiene y vestimenta, la regulación de la expresión emocional mediante pautas de conducta, o la instauración de criterios normativos que distinguen lo aceptable de lo inapropiado en el uso del lenguaje y en la regulación de los vínculos interpersonales. Estas intervenciones, frecuentemente naturalizadas en la vida escolar, conforman un entramado simbólico que no sólo estructura la experiencia infantil, sino que también orienta la construcción de subjetividades hacia modelos normativos socialmente legitimados.

Si bien estas coordenadas históricas se transforman, la lógica sobre la cual se configura el discurso pedagógico no desaparece. La obligatoriedad de la asistencia escolar tuvo —y continúa teniendo— efectos decisivos en la constitución subjetiva de niños y niñas, que son interpelados por discursos que oscilan entre la protección, la represión y la educación (Carli, 2001), reproduciendo tensiones entre regulación, normalización y subjetividad.

El discurso pedagógico, en este sentido, aparece y permanece con el fin de regular la dimensión pulsional a través de contenidos culturales, aunque según las épocas, cambian las coordenadas que organizan el espacio escolar, la manera en que inciden las tecnociencias y el lugar del mercado en la sociedad. Como consecuencia de ello y pensando en la actualidad, se evidencia un notorio empuje hacia el divorcio entre subjetividad y lazo educativo (Daumas, 2018).

La lectura del discurso pedagógico que se propone en este trabajo no pretende reducirlo al aula ni circunscribirse exclusivamente a la escuela. Si bien esta constituye un espacio privilegiado de transmisión y educación, sus efectos la exceden ampliamente. El discurso pedagógico puede pensarse también en otros escenarios e instituciones educativas, tanto formales como no formales, donde circulan saberes, valores e ideales que orientan los modos de enseñar, aprender y habitar el lazo social. Centros de educación terapéutica, espacios comunitarios y barriales, movimientos de alfabetización, clubes, bibliotecas populares y diversas organizaciones sociales constituyen, entre otros, ámbitos donde también se producen procesos educativos y se ponen en juego formas de transmisión que participan de la constitución subjetiva.

Desde las prácticas cotidianas de estas instituciones hasta las políticas públicas impulsadas por el Estado, se despliega una trama de discursos que define qué conocimientos adquieren legitimidad, qué formas de relación se promueven y qué modos de comprender al sujeto se privilegian. En este sentido, el discurso pedagógico no se limita a organizar la enseñanza, sino que participa activamente en la producción de sentidos acerca de la infancia, la educación y los modos de estar con otros.

No es novedoso afirmar que estamos experimentando una generalizada crisis de la educación. Siguiendo una lectura crítica, el psicoanalista italiano Massimo Recalcati, en su libro *La hora de clase* (2016), advierte sobre la crisis actual del discurso educativo. Según el autor, la escuela ha perdido su antiguo prestigio y su función como aparato disciplinario al servicio del Estado. Esta crisis no puede leerse únicamente como declive institucional, sino como efecto de una mutación en los discursos que organizan el lazo social: la escuela ya no se presenta como un instrumento ideológico capaz de moldear subjetividades en torno a ideales firmes y universales, sino que aparece desorientada, desbordada por nuevas demandas sociales que exceden su función tradicional. Se encuentra así en una encrucijada entre el mandato de seguir funcionando como espacio de transmisión cultural y formador de subjetividades, como se ha especificado anteriormente, y la dificultad de sostener ese lugar en una época en la que el vínculo con la autoridad, el deseo de aprender y el sentido del esfuerzo se encuentran profundamente erosionados.

Retomando como foco de investigación a las infancias dentro de la escuela y en línea con lo que hemos desarrollado hasta aquí, es necesario remarcar que es el niño, como sujeto de la educación, quién queda principalmente “entrampado” en la mencionada encrucijada entre el mandato hereditario formador de cultura y normas (universalización), y la producción de singularidades, subjetividades y sentido. El siguiente apartado invita a puntualizar estos conceptos y tomar posicionamientos al respecto.

3.3 De la universalización educativa a la subjetivación

En este apartado, nos interesa comenzar introduciendo algunas nociones que permiten desentramar el enfoque desde el cual se abordará la infancia**.** Podría afirmarse que lejos de tratarse de un concepto unívoco, la infancia ha sido construida desde múltiples voces y discursos que la interpretan y definen de maneras diversas. En este sentido, resulta necesario advertir que categorías como “niño”, “niñez” e “infancia” no siempre se utilizan con precisión, y a menudo tienden a solaparse o confundirse. Sin ahondar en cada una de ellas, consideramos útil señalar algunas cuestiones que permiten situar la mirada que orienta este trabajo.

Niño, niñez e infancia no son categorías universales ni homogéneas sino conceptos polisémicos cuyas definiciones dependen de construcciones históricas, sociales y culturales que han variado con el tiempo y según los contextos. Pensando estos conceptos en clave social, el concepto que más se destaca es el de Infancia. Podemos comenzar tomando los aportes que hace Carli (1999), quien define a la infancia como una construcción histórica de la modernidad en la que la escolaridad pública desempeñó un papel importante respecto a la población infantil. Comenta la autora que, según los historiadores de la infancia, fue a partir de la modernidad cuando esta etapa comenzó a reconocerse como una edad diferenciada de la adultez. En ese contexto, el niño pasó a ser visto como una figura central: objeto de inversión social y heredero de un porvenir.

Hablar de las infancias nos resulta especialmente útil en este apartado para dar cuenta de esa diversidad y pluralidad que destaca el concepto, al mismo tiempo que interpela las perspectivas homogeneizadoras y permite reconocer la multiplicidad de formas en que niños y niñas configuran su mundo psíquico en articulación con los contextos sociales, familiares y culturales que habitan. En otras palabras, nos invita a ampliar la pregunta sobre quiénes y desde dónde se las define. Asimismo, nos permite complejizar la mirada y profundizar en las diversas realidades que coexisten y que se expresan, por ejemplo, en las instituciones y los discursos.

Esta elección y manera de abordar y leer el concepto de infancias no es solo teórica, sino también ética y política, ya que implica visibilizar las desigualdades que atraviesan la experiencia infantil contemporánea y cuestionar las miradas hegemónicas que tienden a homogeneizarla. Nos resulta interesante reconocer la existencia de una pluralidad de discursos y saberes —como la pedagogía, el derecho, la medicina, entre otros— que producen representaciones sobre la infancia desde sus propios marcos conceptuales. Cada uno intenta captar una porción de esa complejidad, contribuyendo a delinear al sujeto infantil desde perspectivas diversas y a veces contradictorias (Daumas, 2018).

Entre estos discursos, el pedagógico —y en particular, el que se materializa en las instituciones escolares— cobra un lugar central, ya que regula y produce subjetividades de manera sistemática. En el marco de los ideales sociales contemporáneos, el acto de enseñar ya no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino que se encuentra atravesado por dimensiones ideológicas, sociales y culturales que exceden los límites del aula. Implica también la circulación de valores, normas y significados que inciden directamente en la constitución subjetiva (Bernstein, 1985).

Desde esta perspectiva, las pedagogías pueden concebirse como prácticas de transmisión cultural que no solo comunican saberes, sino que moldean formas de ser, pensar y habitar el mundo. La categoría *niño*, en este entramado, no es patrimonio exclusivo de ella, ni del derecho o la medicina sino que se encuentra atravesado por

múltiples discursos que buscan legitimarse como marcos válidos de interpretación. Como plantea Daumas (2018), cada uno de estos discursos intenta abordar aquello real que permanece disperso y en tensión dentro de cada campo del saber. En este entramado, el niño se convierte simultáneamente en sujeto y objeto de múltiples miradas e intervenciones que lo configuran, lo atraviesan y, en ocasiones, lo fragmentan.

En esta línea, el análisis institucional desarrollado por Lourau y Lapassade aporta una mirada complementaria para comprender cómo las instituciones, incluidas las educativas, configuran la vida social. Desde esta perspectiva, toda sociedad se organiza a partir de un conjunto abierto de instituciones que definen realidades, comportamientos y valores, ya sea a través de normas formales, discursos o costumbres. Sin embargo, dichas instituciones, aunque indispensables, se expresan de manera singular y siempre incompleta, es decir, ninguna logra abarcar la totalidad de lo social (Baremblitt, 2005). La tensión que se produce en y entre las instituciones y los discursos se enfrenta a esa imposibilidad estructural, en sintonía, como se mencionó, con la idea de las “profesiones imposibles”: educar, curar y gobernar. Profesiones que, aun siendo necesarias, nunca alcanzan una resolución definitiva, ya que trabajan sobre lo inacabado del sujeto y de lo social (Freud, 1991).

Esta imposibilidad estructural que atraviesa a las instituciones y a las llamadas profesiones imposibles se manifiesta de manera concreta en el ámbito educativo. En las lógicas institucionales escolares puede observarse el riesgo de que la educación se reduzca a una forma de reproducción del orden capitalista, orientando los procesos formativos hacia la productividad, la eficiencia y la individualización, en detrimento de una educación centrada en la formación integral de los sujetos. En este marco, la creciente normativización de los espacios institucionales tiende a ubicar a los educadores en un lugar predominantemente sancionador o de control, lo que muchas veces obstaculiza el despliegue de las funciones pedagógicas vinculadas al acompañamiento, la transmisión y la construcción de sentidos. Si bien la escuela, como institución moderna, ocupa un lugar central en la producción de lazo social y en los procesos de subjetivación, también puede tender a transformar la universalización educativa en un dispositivo que coloniza la subjetividad, especialmente cuando se articula con lógicas de mercado. Sin embargo, dicha universalización no implica necesariamente una homogeneización de los procesos de subjetivación. Por el contrario, estos procesos son singulares, complejos y están atravesados por múltiples dimensiones (simbólicas, sociales, afectivas y culturales) que no pueden ser plenamente capturadas por una lógica universal (Bernstein, 1985; Freud, 1991).

El recorrido realizado hasta este punto del escrito nos permite interrogar qué lugar queda para lo singular, cuando todo parece regido por lo común. ¿Cómo encaja el deseo propio en una estructura pensada para todos? También resulta interesante traer la pregunta, tal como se fórmula en el texto La *Ética del chocolate*, “¿Cómo la educación puede volver a pensar en dar soporte a las infancias que aparecen «ateridas» ante la falta del Otro protector, en medio de la avalancha tecnológica y de proliferación de los derechos?” (Bernfeld, 2005, p. 15).

Tal vez el desafío que se presenta sea el de sostener la incompletud e imposibilidad que presenta el educar —sin garantías—, entendiendo que lo verdaderamente educativo no reside en imponer una forma de ser, sino en acompañar la emergencia de lo singular en cada niño y niña. En el momento en que la escuela, como institución escolar, encuentre el optimun entre la universalidad y la particularidad, a lo universal y lo singular, a la norma y el deseo, la educación recuperará su sentido más profundamente humano. Para ello se podría valer de una perspectiva que apuesta por la singularidad y la subjetividad: el psicoanálisis.

Daumas (2018) señala:

> El psicoanálisis aplicado es una práctica lógica de la refutación, que permite a un sujeto construirse un antidestino por su voluntad de decir en contra de ser alguien abonado al goce del Otro, y que permite cernir el propio síntoma articulado al deseo

> del analista, que acoge esas invenciones que funcionan como marcas, a partir de las cuales se elabora saber. (p. 22)

Desde esta mirada, se invita a leer las articulaciones entre la historia singular del niño y el contexto histórico-social que la atraviesa. Para todo psicoanalista, resulta fundamental reconocer que “el psicoanálisis no opera sobre la masa; retira de la misma al uno por uno y lo sumerge en una experiencia privada” (Leserre, 2015, p.17). En este sentido, el psicoanálisis introduce una lógica distinta, que resiste la normatividad impuesta por otros discursos y propone, a la manera de una función de corte, una lectura singular del sujeto infantil.

En este punto, recuperar las ideas de Bernfeld (2005) permite reafirmar que la educación se encuentra inmersa en una ‘operación subjetivante’: cada niño, niña o adolescente lleva consigo una historia, una narración, que lo posiciona frente al Otro y al lazo social. Cuando un niño, niña o adolescente va a la escuela para comer, no está allí por una motivación educativa en el sentido clásico. Su asistencia responde a una condición social, a veces de pura subsistencia. Pero eso no implica que no haya allí una operación subjetivante. Ese acto —ir a la escuela para comer— está inscripto en una novela familiar, en una historia, en una serie de condiciones que lo inscribe en una trama vincular y simbólica con el Otro. Y si hay alguien allí dispuesto a leer eso, a sostener ese uno por uno, entonces hay posibilidad de que algo subjetivo se juegue, más allá del contenido escolar.

Frente a este escenario, se vuelve necesario repensar el espacio escolar como un territorio en tensión, que pueda articular dos líneas fundamentales: por un lado, garantizar el acceso universal al conocimiento y a los derechos educativos que habilitan la participación ciudadana; y, por otro, habilitar condiciones que resguarden y promuevan la producción subjetiva de los sujetos, es decir, su capacidad de agencia, deseo y construcción identitaria. Este desafío implica construir una pedagogía crítica y situada, capaz de resistir la lógica homogeneizadora del mercado y de abrirse a la diversidad de experiencias, trayectorias y formas de estar en el mundo.

En definitiva, una práctica subjetivante no puede limitarse al marco escolar, ni agotarse en la pedagogía formal. Es una práctica que escucha, que aloja, que trabaja en lo singular, y que muchas veces se produce a pesar del sistema, como gesto ético-político en territorios donde lo humano todavía resiste. Poder generar la instauración de lo singular y lo particular contra lo ideal es un desafío institucional (Leserre, 2015).

Conclusiones

Tras la escritura y las lecturas realizadas para este Trabajo Integrador Final, se puede afirmar que todo acto educativo se dirige a un sujeto que nunca coincide por completo con aquello que los discursos esperan de él. Como se especificó a lo largo del trabajo, algo siempre se resiste a esa pretensión. Hay una dimensión del sujeto-niño que nunca termina de acomodarse a los ideales, las planificaciones o las expectativas que los adultos le depositan. Educar, gobernar y analizar son profesiones imposibles, en tanto se trata de prácticas atravesadas por un límite estructural: nunca producen efectos plenamente calculables. Precisamente allí donde la educación no logra, no puede y, sobre todo, no debe responder, es donde puede hacerse un lugar al psicoanálisis.

Si el psicoanálisis se inaugura con Freud como una práctica orientada al tratamiento del sufrimiento psíquico a través de la palabra, cabe preguntarse qué puede aportar al discurso pedagógico. ¿Por qué recurrir a un saber nacido en el ámbito clínico para leer y pensar los procesos educativos? Precisamente allí reside el *optimum* de este trabajo: interrogar qué puede aportar el psicoanálisis al discurso pedagógico cuando se trata de pensar la constitución subjetiva de los niños.

La respuesta construida no supone pensar al psicoanálisis como un saber destinado a completar aquello que a la educación le falta, sino como una perspectiva capaz de introducir preguntas allí donde suelen aparecer respuestas anticipadas. No ofrece métodos pedagógicos, técnicas de enseñanza ni recetas para resolver problemas escolares o institucionales. Más bien, propone una lectura sobre la subjetividad infantil que permite pensar de qué manera instituciones educativas como la escuela, centros educativos terapéuticos, espacios comunitarios, bibliotecas populares, entre otros, pueden acompañar estos procesos sin convertirse en un instrumento de normalización o control absoluto.

En este sentido, el recorrido permitió precisar que el niño, desde la perspectiva psicoanalítica, no constituye una identidad acabada ni una realidad dada de antemano. Adviene en el lenguaje y en el lazo con el Otro, a partir de los significantes que lo nombran, lo esperan y lo inscriben en una historia que lo antecede. Sin embargo, esa inscripción nunca resulta completa. Siempre permanece un resto que ningún saber logra agotar: la falta. Lejos de representar un defecto, constituye una condición estructural que posibilita el deseo y permite que cada sujeto encuentre un modo singular de responder a aquello que la cultura, el Otro y los discursos le ofrecen (Leserre, 2015).

Esta consideración permite volver sobre una de las cuestiones centrales desarrolladas en el trabajo: si los niños son permanentemente hablados por los adultos, también construyen relatos acerca de quiénes son, qué lugar ocupan y qué creen poder llegar a ser. Sus narrativas no permanecen ajenas a los discursos que los atraviesan, pero tampoco se reducen a ellos. Existe una diferencia radical entre escuchar al niño y hablar sobre él o por él. En una época en la que proliferan las clasificaciones, los diagnósticos y las respuestas anticipadas sobre las infancias, el psicoanálisis permite sostener abierta la posibilidad de escuchar aquello del niño que excede lo que puede ser nombrado, medido o explicado.

Desde esta perspectiva, escuchar no implica únicamente dar la palabra, sino reconocer al niño como sujeto capaz de producir sentidos propios acerca de sí mismo y del mundo que habita. Sus relatos, preguntas, juegos y producciones constituyen modos singulares de responder a la herencia cultural que recibe. Por ello, toda transmisión implica también una escucha: si la educación transmite una herencia cultural, esa transmisión adquiere valor cuando deja un margen para que cada niño pueda apropiarse de aquello que recibe desde un lugar propio, sin quedar reducido a la reproducción de saberes o ideales.

Así, frente a la inconsistencia propia del discurso pedagógico, el psicoanálisis, como su auxiliar y desde su impronta, lo invita a revisar la posición desde la cual piensa al sujeto y al acto de educar. Allí donde aparece la necesidad de explicar, clasificar o anticipar respuestas, propone sostener preguntas, admitir que no todo puede saberse ni calcularse

de antemano, y reconocer que siempre existe una dimensión del sujeto que escapa a cualquier intento de universalización. Esta posición ética no busca eliminar las tensiones propias de las instituciones educativas sino posibilitar otra manera de habitarlas.

Asumir esta posición ética supone apostar a sostener espacios que cuiden la constitución subjetiva del sujeto-niño, por ejemplo, a través de prácticas subjetivantes como espacios de conversación y escucha, talleres de narración, lectura o escritura, propuestas lúdicas, artísticas o recreativas, dispositivos grupales de reflexión, reuniones interdisciplinarias y tiempos institucionales destinados a interrogar las propias prácticas educativas. Estas funcionan como herramientas institucionales que favorecen una lectura diferente de los malestares y malos-entendidos inherentes a todo sujeto —o a toda cultura, como señala Freud—, y que no reemplazan la función educativa de la escuela ni de los espacios no formales. Mucho menos la transforman en un espacio exclusivamente terapéutico.

Para finalizar, el recorrido realizado en este TIF, en el que se ha pensado al sujeto-niño como objeto de múltiples discursos e instituciones que participan de su constitución subjetiva, abre la pregunta por otra posición posible: pensarlo como síntoma, desde la concepción psicoanalítica y en las coordenadas de la actualidad. Este interrogante se plantea como una posible línea de investigación para futuras lecturas y escritos, orientada a profundizar la relación entre las manifestaciones del malestar infantil, los discursos que las nombran y las instituciones que construyen respuestas frente a ellas.

En definitiva, el aporte del psicoanálisis al discurso pedagógico no consiste en ofrecer respuestas cerradas frente a aquello que acontece en las infancias, sino en sostener abierta la pregunta por el sujeto allí donde los discursos tienden a anticiparlo, clasificarlo u homogeneizarlo. No se trata de que todos los niños reciban una terapia individualizada, sino de reconocer el valor que una lectura psicoanalítica puede ofrecer para pensar instituciones capaces de alojar la subjetividad de quienes se encuentran constituyéndose como sujetos.

Para concluir, en definitiva, se trata de construir las condiciones para que la palabra circule, la escucha encuentre un lugar y cada niño pueda responder de un modo singular a aquello que recibe. De este modo, sostener la singularidad del sujeto-niño no implica desconocer la función educativa ni renunciar a la transmisión cultural, sino asumir que toda transmisión debe dejar un margen para que algo propio pueda emerger. No se trata de enseñar a jugar ni a desear, sino de crear las condiciones para que algo de eso pueda tener lugar.

Referencias Bibliograficas

Baremblitt, G. (2005). *Compendio de análisis institucional y otras corrientes: Teoría y práctica.*

Bernfeld, S. (s. f.). *La ética del chocolate: Aplicaciones del psicoanálisis en educación social*. Gedisa.

Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacía una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación. Volumen 15.*

Campodónico, N. M. (2021). El psicoanálisis con niños y la estructuración subjetiva: Una lectura desde la hipermodernidad sobre el niño. *Perspectivas en Psicología*, 17, 56–65.

Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social*. Paidós.

Chávez, D. (2023). Psicoanálisis y pedagogía: La lógica de los discursos en la práctica docente. *Revista Yura: Relaciones Internacionales y Ciencias Sociales,* 35, 1–19.

Coccoz, V. (2021) *Nuevas formas del malestar en la cultura.* Grama.

Daumas, A. (2018) *La Dignidad del Niño Analizante.* Grama.

Dussel, I. y Carusso, M. (2003). *La invención del aula*. Santillana.

Foucault, M. (1992) *El Orden del Discurso*. Tusquets.

Freud, S. (1956). Prefacio [Prefacio]. En A. Aichhorn, *Juventud descarriada: el tratamiento psicoanalítico de los delincuentes* (pp. 7–10). Paidós.

Freud, S. (1991). Análisis terminable e interminable. En *Obras completas* (Vol. XXIII, pp. 211–254). Amorrortu.

Freud, S. (1991). *Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones* (Conferencia 34). En *Obras completas:* Vol. XXIII (pp. 137-147). Amorrortu.

Freud, S. (2017). *Tres ensayos sobre teoría sexual*. (Obra original publicada en 1905). Amorrortu.

Lacan, J. (1972). Del discurso psicoanalítico [Conferencia pronunciada en Milán el 12 de mayo de 1972] https://aula.olgamater.com/wp-content/uploads/2026/01/Version-critica-y-bilingue.-Del-discurso-psicoanalitico.-Lacan.-T.-O.M.M.pdf

Lacan, J. (1992). *El seminario, Libro 17: El reverso del psicoanálisis*. Paidós.

Leserre, A. (2015) *Una Lectura de Nota sobre el niño.* Grama.

Leserre, A. (2019) *La Hidra Neoliberal.* Grama.

Najles, A. (2009) *Problemas de aprendizaje y psicoanálisis*. Grama.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna*.

Nuñez, V. (2003) El vínculo educativo. En H. Tizio (comp.), *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp 19-47). Gedisa.

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.