

La funció psicològica de l'espera:

aplicacions en els àmbits clínics, educatius i socials

José Ramón Ubieto
Psicòleg clínic i psicoanalista

Dues de les característiques més definidores de la nostra civilització són, sens dubte, la instantaneïtat i la pressa amb què els subjectes moderns subjectiven el temps en què viuen, el seu temps. Per això molts autors parlen de la civilització instantània, la cultura del *just in time* tan present en tota la retòrica del consum ("no esperis a pagar-ho, gaudeix-ne ara!!"), i dels avenços tecnològics ("la informació en temps real") com una aportació específica d'aquest canvi de mil·lenni caracteritzat per les noves tecnologies de la informació i la comunicació.

Aquesta instantaneïtat no solament és un efecte virtual i tecnològic, sinó que també pren forma en la trama institucional moderna i en cada subjecte que la compon. Per a cadascú, les maneres d'obtenir el gaudi (menjar ràpid, viatges accelerats, acumulació d'objectes (*gadgets*, baixades d'Internet, sexe funcional)) i les maneres de relacionar-se amb l'activitat (lleure, feina) són determinades per aquest mesurament del temps que és la pressa, la qual cosa no deixa de crear, al seu torn, unes altres patologies pròpies d'aquest entorn (accidents de trànsit i laborals, morts per infart, quadres d'estrès, passos a l'acte violents o de risc). El fenomen del *zapping* no és sinó una de les maneres contemporànies de relacionar-se amb aquest objecte que és la mirada com a forma de gaudi.

És, doncs, una relació nova del subjecte amb el temps que ens obliga a pensar en les seves implicacions psicològiques en diferents àmbits quotidians i professionals (les dinàmiques familiars, les pautes de criança, la pràctica professional...).

El temps del subjecte

Si prenem com a punt de partida la decisió d'un subjecte (tria de professió, de parella, d'estil de vida,

de maneres de relacionar-se socialment; comptat i debatut, qualsevol acte que ho implica) entès com un moment de conclusió que permet l'acte, ens podem preguntar quina ha estat la seqüència anterior, què l'ha decidit a prendre aquesta decisió i no una altra.

Per a alguns, pot ser un mecanisme reflex, el fruit d'un condicionament educatiu o d'un mecanisme mixt entre aquest condicionament i la voluntat activa i conscient. Tanmateix, també podem formular una altra hipòtesi avalada per l'experiència clínica, educativa o social. És la hipòtesi segons la qual, a més d'aquests factors ambientals i de voluntat conscient, hi ha elements inconscients que "forcen" aquesta tria en un sentit o en un altre, i de vegades contra la voluntat conscient del subjecte; per exemple, moltes dones manifesten conscientment la voluntat de separar-se i, tot i això, no la poden dur a terme o quan la realitzen, és per tornar a establir un altre vincle similar a l'anterior. Passa el mateix en el cas d'alguns adolescents que, encara que volen integrar-se en un recurs educativoformatiu, fan els possibles perquè els n'expulsin i per confirmar la seva "des-integració".

Podem concebre, doncs, una seqüència de l'acte en tres moments que no responen a un criteri temporal, sinó lògic, tal com el formula Jacques Lacan:¹

1. Instant de mirar: és el moment de copsar un element (estímul extern o pensament intern) que es presenta amb un caràcter de desig (expectativa, anhel), d'imperatiu (exigència a respondre, manament) o de falta (dificultat, conflicte); per exemple, algú ens proposa d'iniciar una relació (o n'intuïm el desig), algú ens demana una cosa o afrontem una discussió o un conflicte familiar, personal o social.

2. Temps per comprendre: és el moment d'afrontar aquest fenomen des de la posició que hi mantenim (volem?, podem respondre?, entenem què succeeix?) per tractar de comprendre què passa i també quina posició hi mantenim. És un temps amb diferents graus de consciència i subjectivació per a cadascú, des del qui és conscient del que es juga en aquesta possible relació fins al qui ignora completament les raons de la repetició simptomàtica (addicció no admesa)

3. Moment de concloure: ara s'ha de realitzar un acte que pot ser reflexiu i assumit en un grau més o menys elevat o, al contrari, en l'extrem oposat, pot aparèixer com una acció acèfala sense un subjecte que en respongui (impulsió, repetició). En aquest cas, mostra la falta total d'elaboració subjectiva.²

La pressa, com a manera subjectiva del temps ben reflectit en la posició d'urgència subjectiva, promou la supressió del temps per comprendre i, així, passa de l'instant de mirar al moment de concloure sense solució de continuïtat. En aquest pas, en esborrar el buit de l'interval entre 1 i 3, el subjecte i la seva responsabilitat (capacitat de respondre) també queden, de passada, esborrats. L'acte es degrada a l'acció i no comporta efectes de rectificació subjectiva: una separació sense elaboració no rectifica les raons d'aquesta tria patològica, igual que un càstig sense subjectivació produeix pocs efectes de canvi en el nen-adolescent.

Si el temps en la modernitat era determinat per la narrativa en què hi havia un relat que aportava un sentit i que funcionava basant-se en una certa retroacció (el futur resignificava el passat i, així, constituïa les causes), avui assistim més aviat a un temps organitzat sobre la base del funcionament, de

l'imperatiu que "la cosa rutlli" sense preguntar quina és la causa, sinó que s'ha de fer! Que curtcircuita aquesta producció clàssica del sentit i produeix significants i escansions per fora del sentit "comú" (argots nous, lèxic del mòbil, codis d'Internet).

L'espera i l'elaboració

D'aquesta anàlisi del temps i la subjectivitat, se'n dedueix la necessitat psicològica de l'espera com un temps necessari per al subjecte per oposició a la pressa, que curtcircuita el procés d'elaboració psíquica.

Avui veiem, en àmbits diferents, que la tendència dominant és ignorar aquest temps, cosa que té conseqüències: passos a l'acte, avorriments, repetició... Vegem-ne alguns exemples:

Les pràctiques de criança i cures en la primera infància cada vegada han estat més influïdes pels consells medicosanitaris, que, a tall de saber expert, han anat substituint el saber de la tradició, transmès de generació en generació.

Si l'imperatiu clàssic corresponia al doble objectiu de supervivència i rectitud moral, avui en l'educació infantil ja es tracta d'un objectiu d'alt rendiment, de cerca d'una *performance* òptima en l'adquisició d'habilitats que s'inicia en el naixement i fins i tot en la gestació (consells sobre els efectes dels sons intrauterins com a preaprenentatge d'idiomes o d'aptituds musicals).

D'altra banda, alguns factors relacionats amb la condició professional dels pares, en especial de la mare -pel fet que s'ha generalitzat la incorporació de la dona al món laboral-, afavoreixen un cert apressament en els temps de criança i maduració de l'ésser humà. A propòsit d'això, és simptomàtic l'(erroni)ús precoç, des de les primeres setmanes del nadó, d'alguns mètodes³ basats en una orientació conductista perquè abans d'hora adopti hàbits de son. Aquestes tècniques, l'eficà-

cia de les quals ha estat provada, es basen a regular els cicles del son del nadó per anar-li allargant períodes de son nocturn i afavorir el canvi del ritme biològic de tres o quatre hores a vint-i-quatre.

L'ús generalitzat i massa precoç d'aquests mètodes, fins i tot abans de l'aparició de possibles dificultats i en un moment en què encara no hi ha senyals d'un primer reconeixement de l'altre per part del nadó -per tant, no s'ha donat aquesta alternança de presència-absència, primera elaboració simbòlica encara que sigui rudimentària- no té cap funció positiva en la via de l'elaboració psíquica, de manera que esdevé un exercici forçat, fora del circuit de la demanda.

En aquest cas, es veu que l'espera, tant la del nadó com la dels pares, es torna necessària perquè aquest interval entre la presència de l'altre i la seva desaparició permeti un progrés en l'emergència del subjecte. Una presència absoluta l'obturaria i una absència prolongada també.

Un altre àmbit de l'educació -en aquest cas, la primària- ens ofereix innombrables exemples del fet que la proliferació d'objectes (jocs, joguines, especialment audiovisuals) que s'ofereixen als nens pel motiu imperiós de la novetat provoca en la seva metonímia incessant un pur efecte d'avorriment amb relació al desig.

La necessitat de substituir-los d'una manera gairebé immediata per l'última versió oferta per al consum reforça així la falta-de-gaudi, alimentada per haver eliminat l'interval entre una versió i una altra. El retorn d'aquesta no-espera és el valor de resta caduca que prenen aquests objectes de desig (gangues, pèrdua d'interès, escombraries).

En el treball amb adolescents trobem un altre exemple de la importància de l'espera. Molts professionals que treballen en aquest àmbit (mestres, educadors i treba-

lladors socials, psicòlegs) afronten, en la tasca diària, conductes disruptives que moltes vegades es manifesten espectacularment (robatoris, agressions, conductes de risc) i que generen molta angòxia en l'entorn (pares, tutors, comunitat). Aquesta espectacularitat molts cops provoca una precipitació de la resposta (expulsió, internament...) que més aviat sembla un pas a l'acte professional i no una resposta d'acollida o contenció i que moltes vegades serveix de reforç de la conducta de l'adolescent i d'inici d'una "cursa" d'augment progressiu de la disruptivitat, tal com ens van ensenyar els teòrics de la reacció social.

A propòsit d'això, la nostra experiència⁴ de treball en xarxa ens ha permès verificar la importància que té la xarxa de professionals com a mitjà de contenció per als professionals mateixos davant d'aquestes estratègies de pas a l'acte, perquè és una mena d'"aturaangoixa" que permet l'interval conducta-resposta i, així, converteix l'espera en una funció psicològica necessària per al tractament d'aquest malestar.

Finalment, el treball amb pares, sigui amb entrevistes individuals o amb les dinàmiques de parella o de grup, també és un àmbit en què podem exercitar aquesta funció de l'espera. Les seves demandes moltes vegades es presenten com a preguntes imperioses en què es busca una fórmula que suposadament nosaltres tenim sobre les seves preocupacions educatives o relacionals. Acceptat el desafiament en aquests termes (pregunta-resposta),⁵ sabem què ens espera: la impotència o la decepció.

En canvi, tornar-los la pregunta i suspendre la resposta ja és una manera de tornar-los la responsabilitat, això és la seva capacitat de respondre i, per tant, de construir un saber sobre això, que, per a cadascú, esdevé un interrogant.

¹ Lacan. J. (1971). "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma", *Escritos*, vol I, Ediciones Siglo XXI, Mèxic.

² Si bé és veritat que tota conclusió implica una precipitació com a sortida subjectiva, l'hem d'entendre en el sentit que el terme *precipitació* té en química ("produir en una dissolució una matèria sòlida que cau al fons de l'atuell").

³ Un dels més coneguts és el popular mètode del doctor Estivill (Estivill, E.; Béjar, S. (1996). *Nen, a dormir*. Barcelona, Plaza y Janés).

⁴ Ubieto, J. R. (2004). "Adolescència, subjecte i xarxa social", *Revista d'Educació Social*, 26, Barcelona, Fundació Pere Tarrés.

⁵ Aquí veiem la presència de l'imperatiu del funcionament com a manament del superjò. En alguns textos d'autoajuda dirigits a pares es parla de la necessitat de tenir un "manual d'instruccions" que permet "programar" les estratègies educatives i els seus resultats.