

LA EDUCACIÓN CONSTRUYE SUJETOS... CUANDO NO LOS DESTRUYE

La prioridad de la acumulación
de la información se presta a la
destrucción de la subjetividad



*Becquer Reyes**

I. Introducción

En la actualidad se propone una función doble en la educación formal: la primera ligada al saber, y la segunda, con miras a lo social. Esta dupla abre otro espacio para pensar los procesos pedagógicos pero poco se hace en las aulas porque existe una tendencia a la inercia y al mantenimiento de prácticas anteriores.

Por otro lado, la educación formal en el Ecuador no alcanza a la comprensión de ese espacio de subjetividad. Frecuentemente nos encontramos con estudiantes “estrellitas” por su gran capacidad de retención de infor-

* Psicólogo Clínico. Master en Psicoanálisis. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana en las Carreras de Psicología y Comunicación Social.



mación, pero con grandes fracasos en su diario vivir y en su vida profesional.

En la función social de la educación encontramos la discusión sobre la subjetividad. Un tema discutido pero con poco alcance en la práctica pedagógica porque no se han ampliado las diferentes aristas del problema del sujeto para la pedagogía, y la tendencia es tomar prestado construcciones de otros espacios como la filosofía, la sociología, la psicología. Pues abramos la discusión desde un espacio hacia la construcción del lazo social y la intervención de la institución educativa en tal proceso.

La propuesta es partir de los aspectos cotidianos, lo que se escucha de las personas sobre la educación. En primera instancia nos centramos en abrir el tema hacia considerar la educación como algo más que producción de saberes en un intento de resignificar la educación; luego pasamos a oponer un proceso de mantener la información versus la prioridad de un sujeto; pasamos a la búsqueda de una reinterpretación de la memoria para acceder al tema de la creencia y sus efectos en la subjetividad; vamos avizorando en el horizonte al sujeto y lo social cruzado con el eje de la educación.

En nuestro recorrido nos basamos en la propuesta psicoanalítica de Sigmund Freud, tergiversada-reestructurada con elementos de los desarrollos conceptuales de Gilles Deleuze.

Nuestra propuesta se definiría en: el saber enciclopédico entendido como memoria en el sentido de acumulación de información lleva a la repetición con la eliminación de procesos subjetivos, es decir, la acumulación de información aniquila al sujeto para la cultura porque elimina la distancia necesaria para la apropiación subjetiva.

En este sentido se omite la producción de saberes y nos quedamos en la acumulación de datos, no sería una propuesta de educación para la vida.

II. Un espacio en la educación, una oportunidad para que advenga el sujeto

Pretendemos acercarnos a la importancia de la educación formal en la construcción de subjetividades. Partamos con una historia simple. Hace unos días atrás, un hombre de aproximadamente 70 años me comentó su historia: Luego de un divorcio, su nueva pareja lo abandona y deja a su cargo 4 hijos; en su trabajo se jubilaría dentro de un año; durante un par de años se encontró en un profundo estado de desesperación, sin saber qué hacer y aquejado, principalmente, por un estado de soledad; mientras todo esto ocurre en su vida, el hombre se abandona hasta casi llegar a la indigencia; lo que llamamos una muerte psíquica o aniquilamiento del sujeto. Por un salto del destino encuentra una persona que decide ayudarlo para que ingrese a una carrera en una universidad en la modalidad semipresencial. Este hecho le “devolvió la vida”, él consideraba que todos esos años anteriores a sus estudios “estaba muerto”.

Con la historia relatada podríamos preguntarnos ¿Cómo la educación le podría dar vida a una persona? ¿Acaso el saber da vida? En este punto es donde la educación interviene en un espacio dejado de lado por la práctica pedagógica que se ha concentrado más en la producción y transmisión del saber; mas existe un espacio diferente en el cual la educación se presta como herramienta vital y este es el espacio subjetivo.

Podemos mostrar en nuestra breve historia una subjetividad aniquilada por los acontecimientos de la vida, retomada por medio de la educación hacia un nuevo rumbo, hacia la producción de la reedición o resignificación de sus impresiones sensibles. Entonces nos queda preguntarnos ¿Será posible reapropiarse de la vida por medio de la educación formal?





Si bien el espacio de producción de saberes es de importancia en el tema de la educación, dedicarnos a ser agentes de reproducción es una visión limitada para una propuesta educativa con miras en una edificación social. La construcción de una sociedad se da en la educación y no solamente por la producción de saberes sino por la producción de la subjetividad, hacia este espacio de diferencia y de comunidad es a donde pretendemos acercarnos.

La educación se resiste, prefiere lo más sencillo, centra su efectividad en la producción de saberes; lo cual establece un área por fuera de las significaciones discursivas pero a la vez operador en la realidad subjetiva. Dicho espacio situado por fuera, es el ámbito de la subjetividad. Reconsideremos las propuestas educativas actuales incluyendo al proceso de subjetivación, dando como resultado una educación constructora y reorganizadora de la subjetividad.

Ninguna pedagogía ha podido dejar de lado elementos sociales inmersos en los procesos de aprendizaje, es más, la concepción de educación se amplía porque ya no se refiere simplemente a la construcción de saberes dentro de las aulas, o lo que llamamos educación formal; hoy se abre hacia la función socializadora de la educación formal que aparece visible en el escenario de las aulas. Lo cual permite un espacio de una educación-otra jugada en espacios diferentes a las aulas porque no es el material físico sino la relación con los otros, será un espacio informal; qué tan informe puede resultar un lugar que no cumple con la adquisición de saberes impuestos desde ejes de poder, sobre todo del poder de la racionalidad.

La humanidad no se quedó en la razón como el eje de lo humano. Hace un par de siglos se establecieron descubrimientos en los campos de la psiquiatría y la psicología, y uno en particular que decantó en una praxis,



Freud lo llamó psicoanálisis. Algunos de los seguidores de dichas ideas proponen a Freud como un golpe al narcisismo de la humanidad: ya no sería la conciencia el espacio de determinación de nuestros actos sino un espacio por fuera de ella el que determine nuestro diario vivir, un espacio otro donde lo que no se dice se lo actúa, al contrario de lo que se creería con la racionalidad; después de todo dicen que “perro que ladra no muerde”. Seguramente podemos afirmar con esto un severo golpe a la razón como eje de los procesos humanos y a la vez la promoción de la presencia de un antes reeditado en la actividad cotidiana.

Por otro lado, las ciencias cognitivas hicieron lo suyo al equiparar un ordenador, a la forma de procesadores de información, a los procesos humanos. Dejan a los procesos cognitivos del lado de sistemas de creencias, jugados en los esquemas mentales. Si bien no es un golpe a la razón resulta que la fiabilidad de ésta es posterior, en tanto criterio de verdad, a la organización de los canales procesadores de información.

En ambos casos, y sin pretender equiparar los dos constructos, se presenta que la racionalidad es un proceso posterior a la construcción de la subjetividad. Para demostrar esto nos amparamos en los desarrollos sobre la discursividad, desde donde se propone al discurso, antecesor del sujeto, como un prerequisite para la humanización (o subjetivización) de un ente; se requiere de otro que me done la existencia.

Con estos desarrollos la educación (formal e informal) va dejando de lado la preeminencia de la memoria, pues ya no se trataría de enseñar para la obtención de un saber enciclopédico; sino desde una postura de aprender ligada a la semiótica:



“Aprender concierne esencialmente a los signos. Los signos son el objeto de un aprendizaje temporal y no de un saber abstracto. Aprender es, en primer lugar, considerar una materia, un objeto, un ser, como si emitieran signos por descifrar, por interpretar [...] todo aquello que nos enseña algo emite signos, todo acto de aprender es una interpretación de signos o de jeroglíficos” (Deleuze, 1970: 12).

Desde esta propuesta el eje de un aprehender es considerar a las personas en su mundo, a los sujetos en sus discursos, y entonces aparece como forma un desciframiento o una interpretación de aquellos signos emitidos ante nosotros, así es como Deleuze (1970: 13) afirma: “no se descubre ninguna verdad ni se aprende nada a no ser por desciframiento o interpretación”.

Muchas veces hemos escuchado la frase “cada persona es un mundo” y efectivamente lo es, pero qué significa eso. Podríamos pensar en la frase como una forma de ratificar la diferencia entre los seres humanos, y encontrarnos con el inconveniente de una igualdad y una diferencia ¿Cómo resolverlo? Posiblemente no exista forma, pero si consideramos que cada persona es un mundo y que un mundo es un sistema de signos emitidos por personas, objetos, materias –tal como lo afirma Deleuze– llegamos a un punto donde los signos circulantes son los elementos básicos de la construcción de la subjetividad.

La educación, sin ninguna distancia a la subjetivación, ubica el aprender como desciframiento de signos, y relacionarse es descifrar signos, incluso vivir es descifrar signos... La institución educativa se liga de forma directa con la apreciación de una subjetividad estructurada por signos y reconstruida en ellos.

III. Una hipótesis: la prioridad del saber enciclopédico en la educación formal aniquila al sujeto para la cultura

Los programas estatales intentan proponer un giro en la concepción de la educación ya sea por medio de políticas o a través de talleres de capacitación; principalmente buscan intervenir para considerar un espacio por fuera de la malla curricular, el espacio de esa llamada “malla oculta” presente en la educación (Santos y Portaluppi, 2009) no es otra cosa que ese espacio de subjetividad o de relación con el otro. Dicha malla se establece por la transmisión de estereotipos, prejuicios y, en fin, todo modelo mental que se transmite en el diario actuar de los llamados educadores. Intervienen conductas verbales y no verbales (como la postura del educador, por ejemplo) porque no podemos negar el papel de la imitación en los procesos de aprendizaje (Bandura y Walters, 1985). Pero ¿es la imitación, así a secas, o existe algo más que una repetición de modelaje?

La importancia que ha tomado en estas últimas décadas el tema de las relaciones humanas, y desde la moral de un buen vivir, recae en la presencia del otro como entidad que permite la existencia, mi existencia es lograda gracias al reconocimiento de la alteridad. El espacio de construcción subjetiva viene dado por un intercambio, es la función del don -como la propone la etimología del término en el trabajo de Benveniste en su *Vocabulario de las instituciones indoeuropeas*-. Quiere decir que el intercambio funda la posibilidad de relación con el otro y desde ahí las personas se constituyen como agentes sociales.

La dificultad se establece porque el sujeto no es aislado, toma de los otros varios aspectos, los imita, los refleja, hereda de sus ancestros; por tanto su vida depen-





de de otros. Por otro lado, el sujeto es una entidad única; podríamos afirmar que es única y repite. Esto marca el aspecto de construcción social de cada uno de sus agentes, es por el don que nos construimos como agentes sociales y guardamos algo de nuestra propiedad como el elemento único.

Lo particular de la problemática, cosa curiosa, es hablar tanto de dicha función social de la educación formal. Una reiteración palabrera porque no llega a más. Posiblemente es un problema su manejo y no hay claridad en aquello que pretende alcanzar, quizá existe otros temas tras de ello que operan sin ser mencionados. No es un problema de la técnica sino de concepción, de discurso.

En el marco de esta construcción existe un enquistamiento de la razón que responde al tema de la memoria y la acumulación de datos. En la diaria labor de la docencia se encuentra actividades como las lecciones (escritas u orales, es indiferente) exámenes, resúmenes, entre otros, al servicio de la repetición de información. ¿Cuál es la diferencia entre un ser humano y una flash memory? Posiblemente la capacidad de almacenamiento, y entonces ¿cuál es la diferencia con un ordenador? También diríamos que la capacidad de almacenamiento de datos, siendo en este caso superior la del ordenador.

La herencia de la razón en nuestro sistema educativo se encuentra fuertemente enraizada. Basta escuchar expresiones como “serás racionalito” para observar que además es parte de la cotidianidad, aunque sea un concepto vaciado de contenido que opera como una orden: así debes ser: racional o educado. La educación y la racionalidad son sinónimos y producen un efecto de poder sobre en quien recaen estos adjetivos.

La educación en las aulas responde a procesos de repetición, esa es la meta final, sin procesos reflexivos sino de una memorización para un repetir y repetir... por



ello la función primordial es la de la memoria bajo el aspecto de un archivo de datos.

Nuevamente en este punto encontramos que en la sociedad se muestra un apogeo de cursos sobre la memoria, como por ejemplo “Estimulación y desarrollo de la atención y la memoria”, y basta con poner en un buscador de Internet las palabras curso y memoria para tener una larga lista detallada de este tipo de cursos; pero no se trata del aspecto de la memoria en su totalidad sino la retentiva de información.

La idea es retener la información, condensar y almacenar para luego, en el momento propicio, sacarla a flote. ¿Acaso no es una enciclopedia? Afirmaríamos incluso que se trata de un archivador o de una ficha mnemotécnica.

Vamos al lado de los estudiantes, sus herramientas para realizar consultas y trabajos. Ellos usan en sus trabajos enciclopedias como Wikipedia, Encarta y hasta hace una década, la famosa enciclopedia Salvat. Podríamos sumarle el uso de la Internet que funciona de la misma forma: lo mencionado en estos espacios enciclopédicos son una verdad absoluta, no hay discusión y simplemente es realizar la acción de sacar un poco de esos saberes verdaderos y escribirlos-imprimirlos para que quien lo lea (o no lo lea) califique-cuantifique ese saber.

También lo podemos comprobar fácilmente cuando escuchamos a los estudiantes chismear por los corredores sobre las características de los profesores, afirmando que “a ese le gusta al pie de la letra”, “con él/ella¹ tienes que escribir con punto y coma”, y podríamos hacer una larga lista de este tipo de frases pero no es nuestra intención. Simplemente notamos la exigencia de los docentes hacia los estudiantes para una repetición de los saberes supuestos verdad, que no son otra cosa que los saberes ligados a la razón.



Hasta aquí podríamos preguntarnos si un disco compacto no hace lo mismo, y como consecuencia el estudiante se convierte en un lecto-reproductor de cds, se queda en la reproducción-repetición de información.

Consideremos la característica que Umberto Eco (1997: 261) da: “un conocimiento con formato de enciclopedia presupondría conocimientos extralingüísticos” decantando en un saber incontrolable hacia el infinito (en cantidad) y por ello opera con la restricción de que son los “conocimientos enciclopédicos sólo los que la Comunidad [...] ha registrado públicamente”. Entonces, la colección de información se convierte en una estrategia de poder y además transforma a los estudiantes en entes sumisos, miedosos, vaciados y sin capacidad de apropiarse porque de lo contrario corren el riesgo de ser excluidos.

Los procesos cognitivos quedan implantados por razonamientos con inferencias del tipo “si esto es un prísido, entonces es sin duda un prósido; y no es posible que algo sea un prísido y no sea un proceido”(op. cit., 266) como verdades absolutas y en consecuencia, dice Eco: “Desafortunadamente, si este es el modo en que razona cuando se hacen los ejercicios de lógica, y el modo en que contesta en un examen de zoología el que se ha preparado mnemónicamente sin entender de qué está hablando, no es el modo en que razonamos para entender tanto las palabras que usamos como los conceptos que les corresponden” (op. cit., 266). Claramente se muestra una incongruencia entre el aprendizaje no formal y el instaurado en la educación formal.

Y entramos en otra dificultad en el plano de la enseñanza y la clasificación: El acto de unificación de las personas en contra del respeto a la diferencia. Experimenten brevemente ir un día lunes en la mañana a un colegio o escuela y luego vayan a visitar las estanterías de un su-



permercado. Sorprende la similitud, la uniformidad y el afán de clasificación decretado en órdenes como “formarse en orden de estatura”.

Es un efecto de archivo porque se juzga desde la similitud o la diferencia y con lo no clasificable es mejor no tratar o, mejor aún, dejarlo en manos de otros departamentos como el DOBE. No se entiende que el problema de las taxonomías en el archivo radican en que “El mismo archivo, según las ocasiones, puede colocarse en más de un directorio al mismo tiempo, y tomarse de uno o de otro, según sean los contextos y las ocasiones. En efecto, como bien sabemos, el pensamiento salvaje procede por bricolage, que es una forma de distribución que no contempla la organización jerárquica” (idem, 171) y los estudiantes son clasificados dependiendo de la subjetividad del profesor, principalmente desde sus prejuicios y estereotipos; es un modelado salvaje y desordenado al servicio del poder de la razón.

Este proceder por clasificación intenta excluir la alteridad, el otro diferente no existe y si quiere hacerlo es diagnosticado –otro nombre para la exclusión–.

Con todos los elementos mencionados el sujeto es dejado de lado, aunque en la palabrería se proponga un tratamiento holístico de las personas. Y junto con él una función importante queda expulsada de la buena práctica, el olvido.

IV. Una función importante, el olvido

La palabra olvido es propuesta como antónimo de la palabra memoria, siempre que consideremos a la memoria como el almacenamiento de datos e información y puede organizarse de manera jerárquica.

Lo importante es alejarse de las definiciones de diccionario para buscar otras posibilidades; por ejemplo,



la memoria y el olvido relacionadas como la vida y la muerte. La analogía es posible –según lo sostiene Augé– porque así como la muerte es el motor de la vida, si no fuera porque moriremos no realizaríamos ningún esfuerzo y la vida no sería esperanza; de igual forma si no fuera porque olvidamos o perdemos recuerdos, la memoria no tendría sentido. Imaginemos una memoria al infinito, al estilo de *Funes el memorioso*, sería una proliferación de información. Con la analogía de los tumores, la proliferación excesiva marca un derrumbarse del sistema porque no es tolerable.

Además quizá no se trata de un olvido como la no posibilidad de la evocación de un recuerdo-contenido; trataremos al olvido como un cortocircuito en las conexiones entre los contenidos. Por lo tanto el seleccionar la información responde a un sistema organizado de antemano y no distante de los procesos de creencias y afectivos.

Sobre esto apunto un ejemplo. Hace algunos meses me encontraba en una comunidad del norte de la ciudad de Ambato, su nombre, Calhua; en este lugar las personas se sentían muy identificadas con el nombre de su comunidad, sin embargo de dónde provenía era inmemorable; fue como si no existiera registro alguno, y la única respuesta posible era “así dijeron los mayores”. Claramente nos damos cuenta de una omisión de contenido en sus formas manifiestas, no es que no recordaran el nombre de su comunidad pero sus cadenas de asociaciones se encuentran interrumpidas.

Además, la memoria, como la propone Deleuze, “siempre llega demasiado tarde respecto a los signos que hay que descifrar” y entonces “observamos que sólo interviene en función de una clase de signos muy particulares: los signos sensibles” (Deleuze, op. cit., 64-65) por ello la memoria es limitada.



La memoria funcionaría por similitudes de cualidades bajo la forma de asociaciones de identidad; por lo cual siempre el pasado se escapa y finalmente la memoria termina siendo una reedición del pasado a partir de las posibilidades presentes. El efecto retroactivo en el tiempo de la memoria lo podemos pensar desde la lectura. Si leemos la frase “duermo con una vieja”, nuestras impresiones tienden a producir asociaciones con datos extras a los establecidos en la frase y dan lugar a un significado de ella, podríamos afirmar al leer esa frase que se trata de una actividad de pareja o incluir elementos sexuales en ella, las posibilidades serían muchas. Si proponemos la misma frase y agregamos “duermo con una vieja cobija” resulta que el sentido queda con mayor definición y no daría cabida a una interpretación con elementos sexuales. Con estas dos frases pretendemos dar con ese efecto de posterioridad, la leemos no del inicio al final (de izquierda a derecha) sino a la inversa porque es cuando termina que se le otorga el sentido.

Algo similar ocurre con la memoria porque cada evento tendrá una condición relativa al pasado y otra entrecruzada con la anterior relativa al presente: “podemos decir que la memoria no toma directamente del pasado, sino que lo recompone con presentes” (ídem: 70). Sin embargo existiría una memoria que tiene que ver con otro proceso, la memoria involuntaria: “Lo esencial en la memoria involuntaria no es la semejanza, ni incluso la identidad, que sólo son condiciones. Lo *esencial es la diferencia interiorizada, hecha inmanente* [...] la memoria voluntaria la análoga de una metáfora, pues, toma «dos objetos diferentes» [...] los envuelve uno en el otro, y convierte su relación en algo interior” (ídem: 73). Este tipo de memoria tendría más relación con los procesos subjetivos, en esos olvidos que los podríamos llamar cotidianos.



Freud exploró tales movimientos y los propuso como producciones del inconsciente. Brevemente podríamos afirmar que se trata de un ligarse entre un monto de afecto libre a una representación. La disociación-asociación produce un nuevo elemento expresado como dato extraño en la conciencia. Lo importante de estos procesos es el papel de un elemento afectivo y de relación que interviene en la memoria y en consecuencia el olvido a la vez que evita la saturación de los sistemas se transforma en un sistema de la memoria.

Con estos desarrollos el problema de la memorización de información no se encontraría en el espacio de la memoria sino en otro que lo llamamos la creencia.

Necesitamos creer para sostener la ilusión, por ejemplo, si tomamos a la muerte como el evento más cruel para los seres humanos, ante la cual nada podemos hacer, se nos reitera la necesidad de protección formulada en la creencia fantástica de la inmortalidad. La humanidad muestra su impotencia frente a la naturaleza por su indefensión, necesita un padrino o directamente un padre protector quien conceda sus favores a la humanidad y que mediante su poder proteja del poder destructor de la naturaleza.

La creencia basa su fundamento en el poder ensalmador de la palabra: es darle crédito a una palabra de un ser al cual se le otorga una jerarquía superior y el valor de verdad; puede ser un profesor sobre quien recaiga esta potestad. No olvidemos, que es entregarse sin miramientos a una voluntad poniéndose un velo en los ojos para participar de un acuerdo, un pacto, un conjuro, que posibilite calmar las angustias humanas.

Freud (2001: 297) parte considerando a la creencia como un fenómeno ajeno al inconsciente, que pertenece al sistema del yo consciente, es decir que piensa a la creencia del lado de las representaciones conscientes.



Sin embargo, en otro momento de su obra, en el *Proyecto de psicología*, Freud tomará a la creencia del lado de juicio de realidad. Discierne así a la creencia como un proceso de identificaciones dadas en el aparato anímico en tanto la representación, mediante el trabajo del pensar debe producir un *estado de identidad*, donde luego del trabajo del pensar existe la sumatoria del signo de realidad a la percepción, “se habrá obtenido el *juicio de realidad*, la *creencia*, alcanzándose así la meta de todo el trabajo” (Freud, 2001: 378) de pensamiento.

En *Psicología de las masas y análisis del yo* de 1921 Freud (2001: 76) propone que: “la masa está sujeta al poder verdaderamente mágico de las palabras”², y adhiere que la credulidad es una característica tanto del individuo como de la masa. Por lo tanto la palabra esta en el fundamento de toda ligazón libidinal, en lo que creemos es en la palabra de Otro que lo elevamos por sobre los demás mediante la creencia, la palabra instituye ese Otro y le dota del poder de decir lo que quiere para su satisfacción y de esta manera se instituye el espejismo que el creyente quiere oír —que le conviene— para cumplir con la satisfacción de un deseo que pone pausa a una angustia.

Freud dirá que la identificación sería un “modo de ligazón libidinal” caracterizado por ser “la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona” (ídem: 99). Puesto que la identificación es una ligazón libidinal no puede dejar de ser pensada en relación a la palabra y su configuración, es decir, en relación al Otro y a su instauración. Existirían desde el inicio dos formas de identificación: la primera, se trataría de una “directa investidura sexual del objeto”; y, la segunda, sería una identificación al padre, a quien se lo toma como modelo. Posteriormente habría una conjunción en la vida anímica de estos mecanismos, decantando en la constitución del Complejo de Edipo.



La identificación al padre es “la más originaria, del lazo afectivo” (ídem: 100), correspondería a “lo que uno querría *ser*” (ídem: 100), siendo previa a la elección de objeto. Tal identificación “aspira a configurar el yo propio a semejanza del otro, tomando como «modelo»” (ídem: 100). Freud agrega sobre este tipo de identificación que se la debe considerar como parcial, “pues toma prestado un único rasgo de la persona objeto” (ídem: 101). Podríamos decir tomando a Lacan, que en esta identificación de lo que se trata es de la configuración del un lugar desde el cual se constituyen los espejismos en los cuales uno se refleja, es decir es la creación de la instancia simbólica mediante la palabra para constituir al Otro que le diga al sujeto en dónde identificarse imaginariamente.

Acerca de la segunda identificación, dada en una masa entre “iguales”, se trataría de una transmutación “al yo respecto de un componente en extremo importante [...], según el modelo de lo que hasta ese momento era el objeto” (ídem: 102). Esta identificación, según Lacan, sería al otro especular al semejante y estaría eminentemente ubicada en el plano imaginario.

Los dos tipos de identificaciones son ubicables tanto en la constitución del yo³, como en la base de la organización de la masa.

En la masa, por amor al conductor y a sus compañeros, se resignan las mociones hostiles y se evidencia el amor tierno. Existiría tres términos que ayudan a explicar tal proceso: la idealización, el enamoramiento y la hipnosis.

En la idealización “el objeto es tratado como el yo propio, [...]. Y aún en muchas formas de la elección amorosa salta a la vista que el objeto sirve para sustituir un ideal del yo propio, no alcanzado” (op. cit., 106). Se trataría del enaltecimiento, la sobreestimación del objeto, pudiendo afirmar que el objeto “ha devorado al yo” ubi-

cándose finalmente en el “lugar del ideal del yo”. Tal proceso de idealización, también, estaría en la base del enamoramiento, donde el yo se ha entregado al objeto; sin duda, “el objeto se ha mantenido y es sobreinvertido como tal por el yo a sus expensas” (ídem: 108). La diferencia entre idealización y el enamoramiento dependería de si el objeto se coloca en lugar del yo⁴ o en el lugar del ideal del yo. La hipnosis y la masa, compartirían el mecanismo del enamoramiento, pero a diferencia de éste, excluyen la satisfacción sexual, es decir reprimen la corriente amorosa sensual y la moción afectiva de hostilidad.

Dentro de este texto, después de caracterizar a la hipnosis, el enamoramiento y la idealización, Freud define a la masa como: “una multitud de individuos que han puesto un objeto, uno y el mismo, en el lugar de su ideal del yo, a consecuencia de lo cual se han identificado entre sí en su yo” (ídem: 109). Como vemos en la masa estas dos formas de identificación corresponden a formas de lazos libidinales. En la masa, una forma de identificación es la que se dirige hacia un conductor (o hacia una idea abstracta, Dios por ejemplo) establecido por fuera de la masa; y otra forma de identificación deriva hacia los participantes de la masa, con quienes se identifica como iguales en tanto comparten su objeto imaginario. Desde esta perspectiva en la constitución de la masa se halla un proceso simbólico constituyente y que rige un plano de relaciones imaginarias.

La creencia junto con las identificaciones es la base de lo social, en consecuencia estas formaciones responden a una organización primaria de la subjetividad y por ello lo ordena en un espacio discursivo, de Otro.





V. Conclusión

Otra forma de entender la educación formal: Construir el sujeto del discurso

Bajo el tema de la creencia no hemos hablado de otra cosa que de un primer momento en la construcción subjetiva. La identificación, la herencia cultural, la repetición de modelos y formas establecidas como una primera fase, requiere de un segundo movimiento que lo llamaremos de apropiación. Lo que heredas debes apropiártelo, es una de las consignas freudianas de las cuales partiremos, es decir que si el espacio entre las figuras parentales y el nuevo ser no se produce, el nuevo ser pierde su capacidad de existir y en consecuencia es un ser aniquilado en su subjetividad, incluso podríamos afirmar que es una “copia de”.

Así la subjetividad se transforma en un proceso de apropiación de sí mismo. El proceso parte de la apropiación de nuestro cuerpo por medio de las vías del placer y el displacer, una fase de libidinización, de importancia para la existencia misma. Sin el Otro y el otro yo no existo⁵.

Para el paso a una segunda fase es necesario que los agentes que funcionan como padres se retiren y permitan el proceso de apropiación y el sujeto se pueda extender a un proceso social. De no permitir este espacio el sujeto queda atrapado en la repetición de modelos condenado a la alienación.

La separación es importante para el establecimiento de un lazo social, la formación de una comunidad radica en la ruptura con los modelos parentales. Este espacio es solventado por la educación formal, es decir, la institución educadora cumple una función de corte para la producción de sujetos en la sociedad.



Pensemos en el primer día de clases. Una madre acude con su niño va a dejarlo en la institución; este ser en algún momento debe dejar las fauces de la madre obligatoriamente, de lo contrario la condena social recae sobre sí mismo. En estas condiciones los padres no tolerarían ser expulsados de una comunidad y deben dejar su proceso narcisista con su hijo para dotar a la comunidad de un nuevo ser para su subsistencia. Las identificaciones iniciales son puestas a prueba en el nuevo proceso, las figuras parentales caen y otras formas aparecen en su lugar.

Desde estas características proponemos la postura Deleuziana basada en la lectura de Foucault, se establece al proceso de subjetivación como un pliegue que consiste en: “La fórmula más general de la relación consigo mismo es el afecto de sí por sí mismo, o la fuerza plegada. La subjetivación se hace por plegamiento” (Deleuze, 2005: 136-137), es decir, ese afuera apropiado por la función de un pliegue sobre sí mismo; el afecto interviene en ello porque es un doblete que conforma el interior.

Luego, Deleuze postula la existencia de “*cuatro plegamientos*, cuatro pliegues de subjetivación” que son: la parte material de nosotros mismos, para los griegos trabajado como el cuerpo y sus placeres y para los cristianos se trataría de la carne y sus deseos; el pliegue de la relación de fuerzas; el pliegue del saber; el pliegue del afuera. Estos vendrían a ser como “la causa final, la causa formal, la causa eficiente, la causa material de la subjetividad o de la interioridad consigo mismo” (idem: 137).

La importancia de la educación formal interviene en el fortalecimiento de ese cuarto plegamiento, el del afuera, en tanto apropiación de aquello que le viene a su encuentro.

Finalmente podemos decir sobre el sujeto y la apropiación subjetiva que:



“Si no hubiera objetos, la circulación de la luz no tendría fin y tampoco seríamos sensibles a ella.

Si no hubiera sujetos, la circulación del pensamiento sería infinita y tampoco habría eco de él en la conciencia.

El sujeto es aquello sobre lo cual se detiene el pensamiento en su circulación infinita, y sobre lo cual se refleja” (Baudrillard, 2008: 95).

Al cambiar los presupuestos de la educación alteramos el espacio de los estudiantes, propongámoslos en un papel de importancia, el de protagonista de su educación. Cuando ingresan en un primer momento al sistema educativo existe un encuentro con lo extraño, una reedición de encuentros anteriores, un reencuentro. En dicho espacio teatral “Lo importante es que el protagonista no sabía al principio algunas cosas y las aprende progresivamente, hasta que al final recibe una revelación última” (Deleuze, op. cit., 36), no siendo otra cosa que un proceso dirigido hacia la decepción. La revelación última es una decepción en el sentido deleuziano del término.

Los signos son tomados por el protagonista como provenientes de otras esferas, son constantes regresiones y avances en el sentido de producciones y recuerdos. Constantemente nos encontramos con ese “re” en el espacio de la marca de un continuo ir y venir de signos e interpretaciones para la consolidación de saberes, o mejor dicho de creencias. Se trata de un apropiarse.

Los sujetos no serían simplemente una construcción de memoria, con las decepciones se alimentan los procesos, y en conclusión son series de “decepciones discontinuas y también de los medios para elaborados para cada serie” (idem: 37).

El aprendizaje se sostiene en un mundo de signos por interpretarse y en consecuencia esto es posible si



consideramos “el mundo como objeto que hay que descifrar” (ídem: 37).

Deleuze advierte un fallo si no se rompe con las creencias consolidadas con anterioridad. De la primera creencia: “atribuir al objeto los signos de que es portador” (ídem: 37), donde el objetivismo como hábito nos reenvía al objeto para encontrar su verdad. Sin embargo, existirían dos aspectos en nuestras impresiones, la primera insertada en el objeto, y la segunda en la prolongación de nosotros mismos –el pliegue-. Además el signo presentaría una designación y un significado. Al confundir estos aspectos del mundo nos quedamos en un reconocer y no damos paso al conocer porque “lo que el signo significa lo confundimos con el ser u objeto que designa” (ídem: 37). Elogiamos la contemplación de un reconocimiento, no lo hallamos, lo reconocemos.

Como opción frente al proceso de carga de memoria como datos e información, tenemos la apropiación, que en palabras de Eco diríamos: “Podríamos decir que se trata de un ejemplo espléndido de cómo unos enunciados de observación pueden ser emitidos sólo a la luz de un cuadro conceptual o de una teoría que les dé un sentido, es decir, que el primer intento de entender lo que se ve es encuadrar la experiencia en un sistema categorial previo [...] las observaciones ponen en crisis el cuadro categorial, y entonces se intenta readaptar el cuadro” (Eco, op. cit., 287).

Si estos procesos no se dan nos quedamos en una repetición inserta en la inercia de la cultura, significando la muerte del sujeto.

Por lo tanto consideremos un proceso metafórico de la vida porque “En ese sentido la interpretación metafórica, en la medida en que debe elaborar modelos hipotéticos de descripciones enciclopédicas y volver perti-



nentes algunas propiedades, no descubre la similitud sino que *la construye*” (Eco, 1968: 163-164).

No es una repetición sino una reedición lo que mantiene vivo al sujeto y lo hace como constructor de sí mismo en un movimiento de separación que lo podríamos llamar pliegue, pese a que nos referimos en realidad a uno de los cuatro pliegues.

Dejamos abierto un campo de exploración en la educación formal, una hiancia del sujeto porque sería necesario explorar más los alcances de la educación en la construcción subjetiva; ya no como elementos de proyección de insatisfacciones sino como elementos reestructores de la vida cotidiana, pensamos en una educación para la vida.

Notas

- 1 Utilizo pronombres para no ser hiriente con los docentes porque en realidad en el espacio de los pronombres vienen términos no siempre gratos para las personas, entre los más leves “el viejo de ciencias”, o en su efecto el apodo del docente.
- 2 FREUD Sigmund, 1921. *Psicología de las masas y análisis del yo*, Obras completas, Tomo XVIII, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2001. p. 76.
- 3 Mediante el proceso identificatorio “el yo se ha enriquecido con las propiedades del objeto” (Freud, 1921:107) como si lo habría tragado, introyectado.
- 4 En este texto Freud da una característica importante de la identificación: “El objeto se ha perdido o ha sido resignado; después se lo vuelve a erigir en el interior del yo, y el yo se altera parcialmente según el modelo del objeto perdido” (Freud, 1921:107).
- 5 Consideramos la nomenclatura usada por Jacques Lacan sobre el tema de la estructuración psíquica y las identificaciones tanto imaginarias como simbólicas.