



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

La autoridad: una lectura singular en educación

Dayron Javier Agudelo Jiménez

Asesor: PhD. Guillermo Bustamante Zamudio

Trabajo de grado presentado para optar al título de Magister en educación

Departamento de Posgrados

Facultad de educación

Bogotá, Colombia

2022

Dedicatoria:

A Él.

Al tío camión de quien heredé su “inteligencia”

La gente no se da muy bien cuenta de lo que pretende hacer cuando educa. Se esfuerzan, sin embargo, por tener una vaga idea, pero raramente reflexionan sobre el tema

Jaques Lacan (1974)

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a Dios, quien, con su palabra, como lámpara a mis pies, ha iluminado este camino paso a paso, enseñándome a leer, a razonar, a comprender...

En segundo lugar, quiero agradecer a mi familia. Sin ellos nada de esto hubiera sido posible, y cualquier esfuerzo no tendría razón de ser. También agradezco Miguel Ángel Gómez, quien ha estado de forma incondicional en los momentos más cálidos, como en las situaciones más complejas.

En tercer lugar, quiero agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional, por acogerme y por brindarme diferentes posibilidades para elucubrar una relación con el saber.

Un agradecimiento especial al profesor Guillermo Bustamante. Todas las conversaciones que tuvieron lugar a lo largo de los diferentes espacios académicos compartidos, me contribuyeron a nivel personal e intelectual, permitiendo que este trabajo tenga lugar.

Contenido

INTRODUCCIÓN

¿CUÁL ES EL PANORAMA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN?	1
--	---

CAPÍTULO 1

LA CONDICIÓN HUMANA: PLATAFORMA DE LA EDUCACIÓN.....	3
1.2 SUJETO Y LENGUAJE	3
1.2 LÓGICA DEL SIGNIFICANTE.....	12

CAPÍTULO 2

DIMENSIONES DEL ACTO EDUCATIVO	18
2.1 EL CUIDADO.....	22
2.2 LA DISCIPLINA.....	33
2.3 LA INSTRUCCIÓN	60

CAPÍTULO 3

LA AUTORIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	68
3.1 EL CONCEPTO	68
3.2 INSTRUCCIÓN Y REGULACIÓN: OPERACIONES Y PRODUCTOS	76

EPILOGO

BIBLIOGRAFÍA	82
--------------------	----

INTRODUCCIÓN

¿Cuál es el panorama actual de la educación?

En su texto *Infancia e ilusión (psico)pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*, Leandro Lajonquière¹ pretende mostrarnos, de forma breve, algunas de las acciones que tienen lugar en el panorama actual de la educación. De acuerdo con Lajonquière, asistimos a una “revolución” pedagógica, en donde es posible evidenciar tres acontecimientos: a) Las nuevas maneras de educar sitúan a los estudiantes como semejantes a los maestros. b) Se desfigura el vínculo que posee el maestro con el saber que busca profesar. c) El estudiante realiza demandas sobre lo que “debe ser” la educación. Por tal razón, encontramos maestros que hablan de aula activas y participativas, en donde todos tienen algo por decir, y todo lo que se dice es válido; y como esto acontece, el irrespeto, la pereza, entre otras actitudes ajenas al vínculo educativo que la escuela tiene como horizonte, suelen estar a la orden del día

Pese a que el texto propuesto por Lajonquière fue realizado en 1999, es una mirada a sobre el acto educativo que tiene correlato hoy en día. De este modo, encontramos que, las investigaciones en educación pretenden dar cuenta de metodologías activas, en las cuales se dispone al estudiante como actor principal de su educación, como aquel que descubre el mundo por sí mismo; y al maestro se le ubica como un mediador o un facilitador de este proceso, el cual carece de vínculo con el saber, solo es un agente más en el proceso. Además, la incursión de los discursos de psicología y neuropsicología traen a cuento aspectos como: la motivación intrínseca y extrínseca, la estimulación correcta de neurotransmisores mediante experiencias disruptivas de clase, las inteligencias múltiples y/o el estudio de los hemisferios del cerebro para dar cuenta de una “afinidad” con un campo de saber, entre otros enunciados, olvidando y omitiendo que, la

1 Doctor en educación. A lo largo de treinta años ha dedicado esfuerzos a los estudios psicoanalíticos en el campo de la educación, la infancia y la formación profesoral. Profesor invitado en diferentes universidades a nivel mundial, pues es responsable de los avances de la relación psicoanálisis – educación en varios países de la región suramericana y en Francia.

compresión del fundamento de lo humano, es decir, la condición humana presente en los hombres hablantes, es un rasgo necesario para dar cuenta y situar en discusión una teoría educativa.

La propuesta de investigación que se desarrolla a continuación pretende mostrar la importancia de la condición humana en el acto educativo, buscando explicitar cómo esta nos diferencia de las criaturas animales, y a su vez, permite, bajo acciones sociales, “civilizar” a los recién llegados a la Cultura, acto en el que el Otro interviene, que solo es posible bajo concesión del recién llegado a la Cultura. Así, es posible poner en discusión que, aunque los sujetos están en la capacidad de acoplarnos a ciertas dinámicas bajo refuerzos positivos y negativos, o bajo motivaciones propiciadas por el entorno, este no es el fundamento de la educación. La escuela propone como horizonte de su acción la transformación de la forma primitiva y pintoresca (que hace parte del registro imaginario) bajo la cual los humanos nos relacionamos con los objetos, los cuales satisfacen nuestras necesidades.

Siguiendo esta línea de pensamiento, desde la compresión de la condición humana es posible comprender las dimensiones bajo las que se mueve el acto educativo: la instrucción y la disciplina. Para la compresión de estas dimensiones, no es un requisito necesario situarse en una época específica, es decir, no se habla de disciplina e instrucción en un sentido contingente, más bien, se proponen cómo el conjunto acciones necesarias, que tienen lugar en la escuela, para el desarrollo del carácter extra-natural presente en los hombres, siendo este un aspecto diferencial con respecto a los animales. Es decir, se sitúa la disciplina y la instrucción en un sentido estructural (rasgo común) a todo acto educativo, el cual solo tiene lugar en los sujetos.

Finalmente, al dar cuenta de la disciplina y la instrucción, y los posibles efectos que trazan como horizonte en el ámbito educativo, es posible hablar de lo que significa *la autoridad* en dicho ámbito. Parece pertinente dicha discusión, pues tal como lo sitúa Hannah Arendt, en la modernidad existe una crisis de la autoridad, y como consecuencia de esto, nuestro concepto de autoridad no tiene un rasgo diferencial con la idea de autoritarismo. Así, el objeto final de la investigación se centra en explicar la autoridad como una concesión dada por el Otro, y como esta concesión puede producir ciertos efectos en el acto educativo, la formación uno de ellos.

CAPÍTULO 1

La condición humana: plataforma de la educación

*La condición primera del individuo humano debería ser
el fundamento último de toda teoría de la educación,
no importa de qué disciplina provenga.*

Bernard Charlot.

1.2 Sujeto y lenguaje

En los textos consultados de filosofía y de psicoanálisis, se discrimina entre el hombre y las criaturas animales, y se busca comprender cómo el hombre puede ser entendido en tanto *sujeto*. Para posibilitar esta comprensión, es necesario aproximarse al concepto de *condición humana*, entendida como el rasgo constitutivo del hombre en términos de sujeto. Así, la comprensión del hombre, desde la condición humana, permite una doble función: enunciar y entender las características que son estructurantes de éste como sujeto y, a su vez, diferenciar la criatura humana —el hombre, como sujeto— de otras criaturas del mundo animal.

Al comprender al hombre desde la perspectiva en cuestión, se posibilita una lectura específica de la escuela y de los acontecimientos que allí tienen lugar. Tal lectura permite construir *un punto de vista singular* sobre el acto educativo y sobre lo que allí significa la autoridad, entendiendo este acto —el educativo— desde una perspectiva estructural, es decir, independiente de las condiciones sociales e históricas que lo pueden permear, de los factores contingentes que convergen en la escuela, según la época concreta en que se ubique.

Así, con la pretensión de acercarnos al concepto de condición humana, será pertinente situar algunos trabajos de Immanuel Kant, en especial en una franja de pensamiento de 1776 a 1784. En primer lugar, nos apalancaremos en su tratado *Pedagogía*, publicado en 1803, donde se

recopilan los seminarios dictados por Kant del período señalado. En este texto, el filósofo alemán sitúa un criterio diferencial entre el hombre y los animales: la completitud sería propia de los animales, mientras que la incompletitud sería característica de los hombres. De este modo, Kant (1803) propone que:

Un animal ya lo es todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta (pp. 29-30)².

En su reflexión, Kant explicita la condición de completitud del animal (pues ya lo es todo), gracias a una condición particular que es propia de las criaturas animales: su *instinto*. Sin embargo, Kant destaca que el animal no es consciente de que el instinto es constitutivo de sí, que le posibilita ser un todo completo. Así, Kant sitúa el instinto cómo *razón extraña*, (es decir, un saber presente [impuesto] en el animal, del cual no tiene consciencia alguna) que le posibilita al animal un conjunto de acciones, de respuestas; tiene un “saber” propio de su condición que podemos denominar como “saber animal”. Este “saber”, caracterizado por la ausencia de reflexividad, orienta la vida del animal desde su nacimiento hasta su muerte, pues, aunque biológicamente presenta cambios (nace, crece, se reproduce y muere), no tenemos evidencia de un cambio en las condiciones estructurantes de su ser. Así, algunos animales no se hacen conscientes de que agredir a otra criatura más grande o más fuerte puede costarles la vida: ¡su instinto, como condición biológica, lo lleva a actuar sin tener la conciencia para medir riesgo alguno!

Este “saber animal” nada tiene que ver con el hombre. Pese a que el hombre puede ser considerado como una criatura animal, inmediatamente Kant enfatiza en que necesita de *razones propias*, ya que carece³ de instinto alguno que le provea dicho estado de completitud. Este conjunto de razones propias constituye las condiciones de posibilidad que le permiten al hombre construir(se) su plan de conducta, plan que delimitará, de manera contingente, las pautas para su “desarrollo” como hombre.

2 Cuando los énfasis en itálicas de las citas sean añadidos por el autor de la investigación, será señalado al pie de página. De lo contrario, no se señalará.

3 Es importante enfatizar en que Kant enuncie que el hombre no tiene instinto. Pues más adelante hablará del “impulso animal”, condición disyuntiva del instinto. Si el hombre tuviera instinto, no tendría sentido indagar sobre su condición humana, ni pensar en las acciones educativas. El hombre, al igual que el animal, sería una totalidad.

Por su parte, Ortega y Gasset (1939) señala algo semejante a lo propuesto por Kant en su tratado de *Pedagogía*. Para el filósofo español, en el hombre los instintos están “casi borrados”, lo cual permite explicar que éste no se orienta por los instintos, “[...] sino que se gobierna mediante otras facultades como la reflexión y la voluntad que reobran sobre los instintos” (p.320). Situar al hombre bajo esta condición (ausente de instintos) permite, a suerte de hipótesis, traer a cuento algunas características del “primer hombre” como sujeto, tal como lo propone Kant (1786) en su ensayo “Comienzo presunto de la historia humana”: “[...] el primer hombre podía erguirse y andar, podía hablar⁴ [...] sí, hacer uso del discurso, es decir, hablar según conceptos coordinados, por lo tanto, pensar” (p.59). De esta manera, el primer hombre propuesto por Kant podía hablar, es decir, estaba inserto en el lenguaje. Bajo esta condición, el hombre tiene la facultad de pensar, y así se encuentra en situación de reflexionar, es decir, tener la capacidad de “reobrar sobre sus instintos”.

Ahora bien, Ortega y Gasset (1939) nos sitúa ante un problema que será fundamental: explicar la necesidad como una de las características de la condición humana. Cuando el filósofo español se pregunta por las otras facultades que gobiernan al hombre, busca responder a una pregunta más amplia: ¿por qué el hombre *decide vivir*? Así, para el filósofo español la decisión de vivir, considerada como un acto voluntario, implica un reconocimiento subjetivo, es decir, el acto de reflexionar. Este interrogante, que es particular de los hombres (no se hace la pregunta en el caso de los animales, no tendría sentido pues carecen de reflexión semejante a la humana), permite hacer meditaciones aún más profundas, situando la necesidad como el conjunto de condiciones que el hombre, de manera subjetiva reconoce, y le permiten satisfacer su deseo de vivir, siendo el vivir, de manera momentánea, la necesidad de necesidades y, por ende, la necesidad originaria de todas las demás condiciones a satisfacer (necesidades *secundarias*), como alimentarse o cubrirse ante el frío (p.321). Así, Ortega y Gasset puede afirmar que, para el hombre

4 Hay un asunto que se escapa del marco explicativo sobre el que se centra la presente discusión; una posible explicación del contacto del hombre con el lenguaje tiene lugar en el texto “El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica” (1949), donde Lacan explica el modo en que una pequeña cría de homo sapiens, al identificarse en el espejo mediante la acción de precipitarse sobre la imagen invertida que es dada por el reflejo, “[...] manifiesta, en una situación ejemplar, la matriz simbólica en la que el yo [je] se precipita en una forma primordial” (p.100). Así, esta precipitación en la matriz simbólica inscribe al sujeto en el lenguaje, y en su facultad comunicativa.

[...] la necesidad de vivir no le es impuesta a la fuerza, como le es impuesto a la materia no poder aniquilarse. *La vida —necesidad de las necesidades— es necesaria sólo en un sentido subjetivo*; simplemente porque el hombre decide autocráticamente vivir (p.321)⁵.

Pero el reconocimiento de la necesidad —en tanto carácter subjetivo del hombre— sólo es posible por las facultades de reflexión y voluntad que gobiernan al hombre, facultades que tienen lugar ya que el hombre es tocado por el lenguaje⁶, y por lo tanto se encuentra en condición de pensar. A partir de lo suscitado previamente, es posible encontrar dos diferencias sustanciales del hombre respecto a los animales. La primera es la ausencia del instinto en el hombre, cuya consecuencia es la producción de un plan (a partir de las razones propias en el hombre) que oriente la conducta y, por ende, su pretensión de ser. La segunda se desprende de la primera: al carecer de instinto, el hombre posee otras facultades, como la reflexión y la voluntad, que le permiten reconocer las necesidades como algo subjetivo y no constitutivo de su ser, a diferencia de como sucede en los animales. Esto nos da puerta a una pregunta: si el hombre reconoce y está en capacidad de reflexionar sobre las necesidades (tanto de la necesidad máxima de vivir como de las necesidades secundarias), ¿cómo éstas —las necesidades— le posibilitan construir un plan de conducta que le permita desarrollarse como sujeto?

Ortega y Gasset (1939) insiste en que el hombre tiene un fuerte deseo: *quiere vivir*. Este deseo posee tanta fortaleza que el hombre *transforma* la naturaleza, pues ella no le permite satisfacer de manera inmediata las condiciones que posibilitan la necesidad máxima de vivir. Esta acción performativa es posible mediante la ejecución de una serie de actividades que toman como recurso principal la misma naturaleza, la circunstancia (entorno) en palabras de Ortega y Gasset, que es común para a hombres y animales. Por ejemplo, el hombre puede, usando recursos naturales, generar herramientas para construir herramientas; así, un percusor le permite crear múltiples formas de objetos corto-punzantes para cazar, implicando esto un tiempo de espera.

5 Énfasis añadido.

6 Slavoj Žižek (2006) sitúa la adquisición del lenguaje como un don tan peligroso como fue el caballo para los troyanos. Piensa que el lenguaje nos es dado y que, como comunidad, creemos manejarlo; sin embargo, el lenguaje nos coloniza y terminamos como subordinados a él. Así, “El orden simbólico surge a partir de un don, de un regalo, que presenta su contenido como neutral para hacerse pasar por un don: cuando se ofrece un regalo, lo que importa no es su contenido sino la relación entre el que regala y el que recibe [...]” (p.21).

El animal, en cambio, sólo puede construir algunas herramientas rústicas como salida inmediata a la satisfacción de necesidades, sin que necesariamente esto implique un tiempo de espera.

Para Ortega y Gasset (1939) el hombre tiene una condición de extrañeza con respecto a los animales; pues al reconocer la necesidad como subjetiva, es “[...] capaz de desprenderse transitoriamente de esas urgencias vitales, despegarse de ellas y quedar franco para ocuparse en actividades que, por sí, no son satisfacción de necesidades” (p.322). Así, el hombre, a diferencia de los animales, es capaz de transformar su entorno, pese a que esto le implique un tiempo de espera para satisfacer las condiciones que posibilitan la necesidad máxima de vivir. Caso contrario sucede con el animal, quien depende de, y se encuentra atado a, la necesidad biológica. Por ejemplo, en el alimentarse, el animal puede echarse a morir si no consigue las condiciones para satisfacer su necesidad, mientras que el hombre suspende su necesidad de alimentarse mientras piensa y genera estrategias para cocinar diferentes alimentos y modificar su dieta. Así, es posible empezar a dar cuenta de una condición de extrañeza que, desde la concepción de necesidades, permite diferenciar al hombre del animal. De esta manera tenemos que:

Animal	Hombre
Criatura atada a las necesidades biológicas y a su satisfacción inmediata.	Criatura no atada a sus necesidades biológicas, pues es capaz de suspenderlas para transformar la naturaleza en pro de su satisfacción.

Tabla 1: Posibilidades para la condición de extrañeza en el hombre.

Esta posibilidad de transformar el entorno, en pro de satisfacer sus necesidades, permite denominar a el hombre cómo *técnico*, pues impone una adaptación del medio a sus necesidades, a diferencia del animal, que se adapta al medio. Por ende, el hombre técnico es reflexivo, pues reconoce que las condiciones a satisfacer (como el calentarse, o el alimentarse) juegan a favor de la necesidad de “querer vivir” y actúa transformando su entorno para satisfacerla; en el animal, en cambio, el calentarse es impuesto, su instinto lo guía a calentarse, sin necesidad de reflexionar sobre el por qué hacerlo, sólo acontece; de nuevo, su instinto —un “saber no sabido”— lo guía y, entonces, se ve obligado a vivir en un piso térmico inferior. El hombre, en cambio, fabrica un abrigo, enciende el fuego, etc.

Así, nuevamente reaparecen las facultades de reflexión y voluntad en el hombre, las cuales, siguiendo a Kant (1784), le permiten “[...] cobrar conciencia de que la razón era una facultad que permitía traspasar los límites en que se mantienen todos los animales” (p.61) y así “[...] descubrió en sí la capacidad de escoger por sí mismo una manera de vivir y de no quedar encerrado, como el resto de los animales, en una sola” (p.61). No obstante, esta capacidad de elección sólo es posible gracias a la facultad que tiene el hombre de separarse momentáneamente de las necesidades biológicas.

En su breve conferencia “El mito del hombre allende la técnica”, Ortega y Gasset (1951) reconoce la elección como aspecto constitutivo del hombre; ahí afirma que el hombre, a diferencia de los animales, posee un carácter de elector entre el proyecto instintivo que aún pulsaba en él, y el mundo fantástico, cuya creación es posible a partir de su introspección en sí mismo, consecuencia de ser un hombre tocado por el lenguaje⁷. De este modo, tenemos un hombre que tiene razón, gracias al lenguaje. Además, este hombre tiene facultades de reflexividad, de voluntad y de extrañeza (ser técnico) de manera simultánea, gracias a la razón.

Ahora bien, para Ortega y Gasset (1939) los actos técnicos del hombre no siempre buscan la satisfacción de necesidades objetivamente biológicas, pues ha creado utensilios “innecesarios”, en el sentido en que no sirven para satisfacer necesidades biológicas, pero que son esenciales en el sentido de la satisfacción de necesidades que le aporten al “querer vivir” como máxima necesidad. Por esto, el filósofo español afirma: “[...] tan antiguos como los inventos de utensilios y procedimientos para calentarse, alimentarse, etc., son muchos otros cuya finalidad consiste en proporcionar al hombre cosas y situaciones *innecesarias*” (p.327)⁸. Un ejemplo puede ser el debate que sostienen algunos antropólogos (y arqueólogos) alrededor de si el arco para cazar derivó del arco musical o viceversa. Aunque esto no es objeto de nuestra discusión, sí nos sitúa ante un problema orientado a la jerarquización de necesidades ¿Es esto posible?

Siguiendo la línea de pensamiento de Ortega y Gasset, la decisión de querer vivir es subjetiva en el hombre; gracias a esto, el hombre puede realizar acciones particulares sobre las condiciones

7 Para Ortega y Gasset, el primer hombre, en su mito, tiene un carácter diferencial con respecto a los animales, pues “[...] este animal que se convirtió en el primer hombre ha encontrado súbitamente una enorme riqueza de figuras imaginarias en sí mismo. Estaba, naturalmente, loco, lleno de fantasía, como no la había tenido ningún animal antes que él, y esto significa que frente al mundo circundante era el único que encontró, en sí, un mundo interior” (p.621).

8 Énfasis añadido.

que posibilitan su *querer vivir*. Un ejemplo: adiestrarse a vivir a bajas temperaturas, pese a que esto vaya en contra de su condición natural. De este modo, es posible afirmar que en el hombre existen condiciones superfluas que, al no poder ser satisfechas a cabalidad, éste, de manera subjetiva, puede prescindir de ellas y, de paso, con su deseo *querer vivir*. Lo anterior conlleva a pensar que el hombre

[...] no tiene empeño alguno por estar en el mundo. En lo que tiene empeño tiene empeño es en estar bien. Sólo esto le parece necesario y todo lo demás es necesidad sólo en la medida en que haga posible el bienestar. Por lo tanto, para el hombre sólo es necesario lo *objetivamente superfluo* (Ortega y Gasset, 1939, p.328)⁹.

De acuerdo con lo anterior, no es posible hablar, en sentido estricto, de jerarquización de necesidades. En cambio, sí es posible afirmar que la necesidad “objetivamente superflua” puede entenderse como condición necesaria para contribuir a su *querer vivir*, pero que, a su vez, contribuye, desde lo subjetivo, a su “estar bien”, a su bienestar. Por tal motivo, ya no es el vivir la necesidad de necesidades, sino el bienestar. Así, “[...] el hombre es un animal para el cual sólo lo superfluo es necesario” (p.329).

En este punto, Ortega y Gasset coincide con Kant (1784): la razón, característica del primer hombre, se convirtió en cualidad para la posibilidad de nuevos deseos: “[...] resulta ser una cualidad de la razón que, con ayuda de la imaginación, puede provocar artificialmente nuevos deseos, no sólo *sin* necesidad de un impulso natural que a ello la empuje, sino hasta en contra de tales impulsos [...]” (p.60). Esto complementa la condición de extrañeza del hombre, pues es una criatura extraña, con un soporte natural, cuya necesidad máxima es situarse en un estado de bienestar, mas no necesariamente satisfacer lo que biológicamente necesite.

Ortega y Gasset se plantea un interrogante más amplio alrededor de la idea de bienestar en el hombre: el bienestar ¿significa lo mismo para todos los hombres? Así responde el filósofo: “[...] mientras el simple vivir, el vivir en sentido biológico, es una magnitud fija que para cada especie está definida de una vez para siempre, eso que el hombre llama vivir, el buen vivir [...] es un término siempre móvil, ilimitadamente variable” (Ortega y Gasset, 1939, p.330).

9 Énfasis añadido.

Sin embargo, es posible ampliar la respuesta sobre el interrogante en cuestión; para ello es necesario ampliar la condición de extrañeza previamente descrita. Esta condición se había definido como la capacidad que tiene el hombre para desprenderse de las necesidades secundarias que conllevan a satisfacer la necesidad netamente biológica, dándole un tiempo de espera a la misma; ahora bien, este tiempo lo emplea en la transformación del medio, lo cual es posible ya que el hombre es un ser que encarna una dualidad: es un ser natural y, al mismo tiempo, extra-natural. Es decir, es un ser técnico que “está metido en la naturaleza, pero no pertenece a la naturaleza” (Ortega y Gasset, 1951, p.619).

Siguiendo la línea de pensamiento del filósofo español, lo natural puede ser entendido como el cuerpo biológico, *soporte físico en el hombre*; este cuerpo le es dado al hombre por sí, por su condición de criatura animal. Mientras que lo extra-natural no le es dado por sí, es algo que debe construirse, ya que tiene un carácter de pretensión, es decir, algo que se desea llegar a ser. Para Ortega y Gasset (1939) lo extra-natural toma el sentido de “[...] nuestro verdadero ser, lo que llamamos nuestra personalidad, nuestro yo” (p.338), donde este “yo” se forja a lo largo de un determinado programa o proyecto de existencia. De este modo, el hombre es “[...] un ente cuyo ser consiste, no en lo que ya es, sino en lo que aún no es, un ser que consiste en aún no ser” (p.338).

Lo anterior, nos permite dar cuenta de una anomalía lógica que es constitutiva del hombre. Para explicar dicha anomalía, recurramos a elementos de la teoría de conjuntos:

- En primer lugar, tenemos un conjunto A, cuya regla constitutiva es la condición biológica, entendida como las características que, a nivel biológico, poseen todas las criaturas (sus rasgos naturales, dados por sí), entre ellas el hombre.
- En segundo lugar, tenemos el conjunto B, cuya regla constitutiva es la condición lingüística (el lenguaje como sistema lógico), entendida como las características extra-naturales que no le son dadas al hombre por sí, y que él debe construir en pro de lograr su pretensión.

Dados los elementos que pueden pertenecer a los conjuntos A y B, se presenta una intersección: el hombre. Pero como las reglas constitutivas de ambos conjuntos son excluyentes, entonces la intersección es una anomalía lógica. De tal forma, esta anomalía será constitutiva del hombre, pues lo entendemos, de un lado, como una criatura que posee un sustento biológico

(rasgos naturales dados por sí); pero, de otro lado, como un ser hablante (rasgo no natural). Es criatura, pero *no tiene instintos*; habla, pero no está completamente en el lenguaje. Es criatura, pero se diferencia de las otras criaturas. Es un ser hablante, pero toda su pretensión de ser no logra ser explicable en el lenguaje¹⁰.

Veámoslo en la siguiente figura:

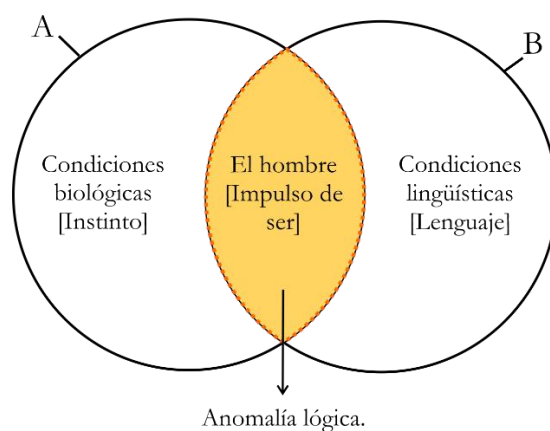


Figura I: Anomalía lógica del hombre: Ser natural y extra-natural.

Así, describimos a cabalidad, desde la necesidad, la primera característica central de la condición humana: *el hombre es una anomalía lógica, es decir, un sujeto con características naturales y extra-naturales, es decir, un subconjunto que excluye condiciones tanto biológicas como lingüísticas.*

En cierto sentido, Ortega y Gasset (1951) ya da algunas ideas para la concepción del hombre como anomalía lógica: “[...] como enfermo, desde la naturaleza es imposible, pero en la medida de que está ahí, vale como ser real, a pesar de ser al propio tiempo antinatural” (p.620). Y este hombre, caracterizado por un impulso de ser, tiene que arreglárselas en el mundo, es decir, frente a una red de contingencias que pueden obrar a favor o en contra.

Ahora bien, comprender la anomalía lógica que define a los hombres no basta para explicar lo móvil e ilimitadamente variable que puede ser su bienestar; se requiere de otras categorías para tener una mejor comprensión al respecto. Para ello, recurriremos al psicoanálisis, donde Jaques-

¹⁰ Un ejemplo de esto puede tener lugar cuando en una pareja de enamorados, el uno exclama al otro su amor e incluye la frase “no hay palabras para explicar lo que siento por ti”. Esta pretensión de ser para su amado no es posible de ser puesta en palabras.

Alain Miller utiliza las cantidades del juicio propuestas por Kant, entre las cuales está la *singularidad*, que será constitutiva del hombre.

1.2 Lógica del significante

Mientras lo universal y lo particular tienen que ver con conjuntos, se extiende a lo largo de éstos, lo singular “no tiene extensión”. Es una categoría lógica que está caracterizada, principalmente, por no parecerse a nada, por no pertenecer a conjunto alguno. Así, lo singular está “encajado” al individuo. Ahora bien, Miller (2008-9) relaciona lo singular con el sintoma, pues éste no tiene más extensión que el individuo (p.100). Pero ¿por qué es eso posible? Para explicarlo, se requiere nuevamente de la lógica de conjuntos. En tanto sistema lógico-formal, el lenguaje presenta en sí mismo una anomalía. En la lectura que Miller (1981) hace de Saussure identifica *el principio diacrítico del significante*, de acuerdo con el cual el significante es un elemento diferencial en sí mismo. Este principio postula que la característica que garantiza a los significantes es la oposición entre significantes diferentes. Así, el significante es “[...] un elemento que no tendría consistencia propia [intrínseca]¹¹ y [...] sólo existiría por diferencia con otros elementos del mismo tipo” (p.12).

Definir los significantes a partir de la diferencia nos permite mostrar la anomalía lógica del lenguaje como sistema lógico, desde el cual es posible producir silogismos. Así, supongamos que tenemos una colección de elementos ‘a’, ‘b’, ‘c’ y ‘d’, los cuales forman el “campo de significantes”. Usando esta colección de elementos, es posible definir ‘a’, desde la operación de “diferencia de”, recordando el principio diacrítico del significante, así:

$$a \neq b \quad (1)$$

$$a \neq c \quad (2)$$

$$a \neq d \quad (3)$$

Obsérvese que los elementos ‘b’, ‘c’, ‘d’, de las ecuaciones (1), (2) y (3) tienen un rasgo singular: todos son diferentes de ‘a’. Por ende, podemos definir el conjunto A como los elementos del “campo de significantes” denominados como los ‘x’ que son diferentes de ‘a’:

$$A = \{x \mid x \neq a\}.$$

11 Inserto añadido.

Esto nos permite señalar fácilmente la condición de pertenencia y no pertenencia a un conjunto, en donde $a \notin A$, mientras que $b, c, d \in A$. Ahora bien, esta condición de pertenencia y no pertenencia permite dar cuenta de una imposibilidad: volver a tener toda la colección de elementos con la que iniciamos, es decir, obtener el “campo de significantes”, sin perder la definición de ‘a’. De este modo, Miller (1981) muestra que no es posible “[...] definir un todo, en el campo del significante, excepto a condición de un elemento que no esté en él” (p.15).

De este modo, si suponemos un campo de significantes formado por la colección ‘a’, ‘b’, ‘c’ y ‘d’, puedo definir estos elementos, si y solo si, extraigo un elemento de la colección (en nuestro ejemplo, ‘a’) y establezco la condición de “diferente de” en relación con los elementos restantes de la colección (en nuestro ejemplo: ‘b’, ‘c’ y ‘d’). No obstante, no puedo sacar por completo el elemento ‘a’ de dicha colección, pues es nuestro elemento de referencia en la operación “diferente de”. (Ningún otro elemento en la colección es ‘a’, por ende, los elementos restantes no son ‘a’). Así, siguiendo a Miller (1981), la anomalía previamente presentada, se denomina en Lacan *correlación antimónica*, e indica que “[...] dos elementos, el todo y el x que no forma parte de él, son indisociables y al mismo tiempo no se puede reabsorber ese elemento en el todo que captura” (p.16).

Este primer momento es un prefacio para dar respuesta a la pregunta previamente planteada. Para complementar la respuesta, en un segundo momento usaremos la figura II. Allí, tenemos nuevamente dos conjuntos, el conjunto A, en donde el lenguaje (un sistema lógico que goza de la correlación antimónica, pues se estructura con significantes) es una condición universal que se extiende a todos los hombres, para convertirlos en sujetos, como ya hemos señalado. Ahora bien, en el conjunto B, encontramos que todos los hombres pueden tener relación con el lenguaje, es decir, es una característica que es particular (semejante) en todos los hombres que podrían ser sujetos. Como es posible entrever, tanto universal como particular se extienden en cuanto a los diferentes elementos del conjunto. Ahora bien, la intersección entre los conjuntos A y B dan como resultado a un sujeto singular, es decir, un hombre que es tocado por el lenguaje, entendido éste como sistema lógico con una correlación antimónica. Este sujeto singular tiene un residuo (producto del encuentro con el lenguaje), el cual entenderemos como síntoma, que es la condición de singularidad del sujeto.

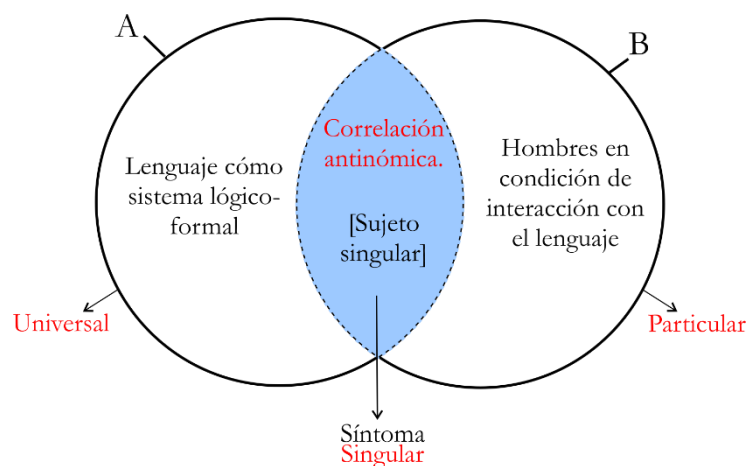


Figura II: Condición de singularidad en el hombre.

Así, es posible afirmar que el síntoma, ese residuo que es producto de la interacción de los hombres con el lenguaje, permite construir la característica de singularidad en los sujetos hablantes, característica entendida desde Ortega y Gasset (1939) como esa pretensión de ser, ese programa que aspira a formar el “yo” en el sujeto, “yo” que no es parecido en dos sujetos, que, aunque semejantes, por condiciones biológicas, históricas, socioeconómicas —entre otras—, son singulares en su síntoma (su pretensión de ser). Esta idea de singularidad cuando es anidada al carácter extra-natural del hombre, carácter que explica cómo el hombre construye su pretensión de ser, puede configurar una comprensión sobre el carácter móvil e ilimitadamente variable del bienestar en cada hombre, y con esto, comprender que las condiciones que busca satisfacer esta necesidad de bienestar son ilimitadamente variables ¡Pues son singulares en cada hombre! Un ejemplo particular de esto se encuentra en Ortega y Gasset (1966), quien sostiene que la necesidad de estudiar, es una necesidad mediata (no intrínseca) en los hombres. Sólo algunos hombres han transformado esta necesidad en in-mediata (intrínseca), pues el encontrar una verdad mediante los postulados de la ciencia es una satisfacción de la necesidad objetivamente superflua, necesidad específica para ese hombre que busca elaborar una relación con el saber.

Ahora, si bien las condiciones para la satisfacción de esta necesidad de bienestar son ilimitadamente variables, parece existir una condición a satisfacer que es “semejante” para todos los hombres que viven en sociedad: la condición de educarse. De acuerdo con Bernard Charlot (1997) “[...] el hombre no es, debe volverse lo que debe ser; para esto debe ser educado [...], y debe educarse, «volverse por él mismo»” (p.84). Siguiendo a Charlot, este acto educativo es

posible puesto que el hombre sobrevive en un mundo preexistente, que ha sido estructurado por el Otro: “[...] la condición humana no es solamente la ausencia de ser en el niño que nace, es también la entrada a un mundo donde lo humano existe bajo la forma de otros hombres y todo lo que la especie humana construyó precedentemente” (p.85). De esta forma, encontramos la segunda característica central de la condición humana: *la esencia del hombre no se encuentra originariamente dentro de sí, sino más bien afuera, condicionada por una posición externa y en relación con un mundo social* (pp. 84 - 85).

Como se ha intentado mostrar, el hombre requiere de la educación para materializar su pretensión de ser y, entonces, satisfacer su necesidad de bienestar. Enunciamos que requiere de la educación, pues cuando el hombre es un recién llegado, el Otro hace diferentes esfuerzos con el horizonte de hallarlo inserto en la Cultura. Así, es posible entender el acto educativo como el desarrollo del programa que le permite al hombre convertirse en lo que pretende ser.

Esta condición a la que es sometido el hombre tiene relación con lo propuesto por Kant (1803), quien sostiene que “El hombre es la única criatura que ha de ser educada” (p.29). Ahora bien, esta afirmación materializa otra anomalía lógica que es posible mostrar si, nuevamente, hacemos uso la teoría de conjuntos: el conjunto A está compuesto por las criaturas que *no son educables*. Luego, tenemos el conjunto B, el cual se encuentra compuesto por los entes educables, es decir, seres capaces de hacer uso de su condición extra-natural (situarse en relación con el lenguaje) en pro de desarrollar su pretensión de ser. Nuevamente, dado el cubrimiento de los conjuntos, se produce una intersección entre A y B: el hombre que ha de ser educado. Este hombre que ha de ser educado es una anomalía lógica, pues el hombre puede ser caracterizado como una criatura, pero es una criatura anómala, pues también tiene las características de ser educable, a diferencia de las criaturas que no son educables. Así, el hombre que ha de ser educado, que se encuentra en “proceso de ser”, en la posibilidad de completar el plan que orienta su pretensión de ser, pretensión que, como previamente mostramos, se caracteriza desde la singularidad del sujeto. Y, no obstante, dirá Kant (1803) que gobernar y educar son “los dos descubrimientos más difíciles” (p.35).

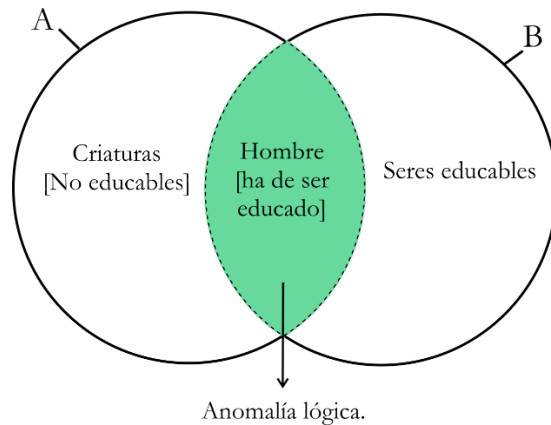


Figura III: Anomalía lógica del hombre que debe ser educado.

Así, al hombre que ha de ser educado, que tiene por horizonte estar inserto en la cultura, aunque es criatura, es tomado por los otros en la condición de los seres educables, condición extra-natural, con el propósito educarlo. No obstante, desde este esquema es posible enunciar que existen seres educables que puede que nunca hagan uso de su condición extra-natural para ser educados, es decir, nunca son tocados por el lenguaje (aunque para ellos era posible) y entonces no se vuelven “hombres sociales”. Un ejemplo: el “niño salvaje” conocido como Victor de L’aveyron (Itard, 1801). De este modo, el esquema anterior nos permite comprender la educación como un acto estructural, pues responde a una condición humana entendida como extra-natural.

Con todo, si bien el sujeto necesita un plan de conducta, “[...] no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás” (Kant, 1803, p.30). Sólo se puede hacer uso de la educación porque se tiene una condición humana (si se es un ser hablante); pero la educación —a su vez— da cuenta del proceso civilizatorio del hombre (Tizio, 2003).

Ahora bien, ¿cuál es el fin del mencionado “plan de conducta”? Charlot (1997) nos posibilita una respuesta. Siguiendo al pensador francés, nacer es ingresar a un grupo social y allí desarrollar su pretensión gracias al desarrollo de relaciones sociales. Pero nacer también implica aprender, lo cual es construirse desde “[...] un triple proceso: de hominización (volverse hombre), de singularización (volverse un ejemplar único), de socialización (volverse miembro de una comunidad, con la cual se comparten valores y donde se ocupa un lugar)” (p.87). Ahí tenemos, otra vez —en su orden—: lo universal, lo singular y lo particular.

Así, el plan de conducta que el Otro genera para educar a los recién llegados a la cultura responde por los tres ejes previamente descritos. Por otro lado, tal como lo sustenta Charlot (1997), este proceso de aprendizaje, como consecuencia de nacer en el seno de una sociedad, es un proceso de *producción de sí, asistido*, donde el recién llegado a la cultura les concede a los Otros, de forma singular, su mediación y su asistencia. Para ampliar esta idea de la educación como proceso de producción de sí, asistido, Charlot nos propone que

Nadie sabría educarme si yo no consintiera de alguna forma, si yo no “pusiera de mi parte”; una educación es imposible si el sujeto a educar no se inviste él mismo en el proceso que lo educa. Pero inversamente yo no podría educarme más que en un intercambio con los otros y con el mundo; una educación es imposible si el niño no encuentra en el mundo lo que le permite construirse (p.87).

De este modo, caracterizamos al recién llegado a la cultura como un hombre que tiene una pretensión de ser, la cual supone una inclinación hacia el objeto de satisfacción, como fuerza de impulso. Tal pretensión de ser permite constituirse como humano único (singular) y, a la vez, social (particular). Y este plan de conducta se desarrolla —y se modifica— generación tras generación, pues, tal como lo sostiene Kant (1803), la humanidad hace un esfuerzo por morigerar en sí mismo, de manera progresiva, las condiciones biológicas aún presentes en los hombres, sin entenderlas necesariamente como instintos.

A modo de cierre de este primer capítulo, enfatizo en que, al comprender la condición humana del hombre como un factor estructurante de los sujetos hablantes, es posible empezar a delinear una idea de la educación de manera estructural (rasgo común, constitutivo) y no solamente como una pragmática, como algo contingente (rasgos diferenciales de una sociedad a otra). Esta comprensión de la educación de manera estructural puede explicar cómo los acontecimientos que tienen lugar en el ámbito escolar posibilitan, o no, el advenimiento de la autoridad.

CAPÍTULO 2

Dimensiones del acto educativo

Para entender verdaderamente algo [...], no hace falta tener eso que se llama talento ni poseer grandes sabidurías previas; lo que, en cambio, hace falta es una condición elemental, pero fundamental: lo que hace falta es necesitarla

José Ortega y Gasset

En el capítulo anterior buscamos demostrar la importancia de comprender al hombre desde la condición humana, entendida ésta como las circunstancias que le posibilitan al hombre situarse en tanto sujeto. Esta comprensión nos da condiciones para realizar una lectura específica sobre la educación, desde una mirada estructural, y no solamente contingente y/o pragmática. Con el propósito de elaborar dicha lectura será necesario retomar lo propuesto: situar al hombre desde su condición humana, es decir, como una criatura que al estar en contacto con el lenguaje adquiere la condición de sujeto, y a su vez, es capaz de configurar y hacer parte de una vida en comunidad, sin olvidar que desde su carácter extra-natural puede transformar su entorno, en pro de satisfacer aquello que es objetivamente superfluo.

Kant (1803) y Charlot (1997) afirman que el acto educativo tiene lugar en la vida social del sujeto, pues el Otro, quien ya habita un mundo pre-existente, se encuentra en capacidad de precipitarse sobre recién llegado a la sociedad, y brindarle condiciones de posibilidad para que pueda construir su plan de conducta, plan que le permitirá desarrollar su pretensión de ser. La elaboración de este plan se enmarca en un proceso de *producción de sí asistida*, en donde el recién llegado a la cultura le *concede* al Otro la posibilidad de contribuir en su plan de conducta. Siguiendo a Kant (1803), tal producción de sí asistida posee diferentes dimensiones, las cuales serán objeto de estudio y discusión a lo largo de este capítulo.

Para Charlot (1997), la “vida social del sujeto” se sustenta en que la esencia del ser humano no se encuentra dentro de sí, si no fuera de sí mismo, en el mundo de las relaciones sociales (p.85). Esta condición de la especificidad humana es expresada en nuestro primer capítulo como la segunda característica central de la condición humana. Así, es posible consolidar la sociedad ya que los hombres, gracias a su condición técnica y a su razón, transforman su entorno para vivir en sociedad. Kant (1784) nos propone una hipótesis para explicar esto; para el pensador alemán, existe un lento tránsito entre el hombre salvaje —cuya condición de vida era el nomadismo— hacia el hombre doméstico, lo que Kant sitúa como el paso “[...] del esporádico desenterrar raíces y recoger frutos al cultivo” (p.70). Sin embargo, no todos los hombres acogieron este paso, pues algunos mantuvieron el nomadismo, gracias al pastoreo, mientras que otros hombres se convirtieron en agricultores (es decir, consolidaron una vida sedentaria). En esta presunta configuración de la historia humana, Kant expone que los hombres que cultivaban buscaron alejarse (y de paso protegerse) de los hombres que pastoreaban, pues estos últimos podía dañar los cultivos del hombre agricultor, y desaparecer sin responsabilidad alguna. De este modo, el hombre agrícola decide configurar comunidades, con otros hombres en condiciones semejantes, posibilitando así el surgimiento de “[...] la cultura y las primicias del arte, tanto para la diversión [...] como el trabajo” (p.70). Sin embargo, esta configuración no fue sencilla, necesitó de la razón y, por ende, del lenguaje para surgir:

[...] algunas disposiciones de *constitución civil* y de *justicia pública*, al principio en consideración a las máximas violencias, cuya venganza no se abandonaba ya, como en el estado salvaje, a cada uno, sino a un poder de ley, que mantenía el conjunto, es decir, a una especie de gobierno sobre el cual no podía ejercerse ningún acto de violencia (p.71).

De esta manera, Kant nos ayuda a explicar cómo el hombre, utilizando su condición de técnico, transforma su entorno y configura acciones encadenadas, junto a otros hombres técnicos, con el fin de crear elementos como los utensilios (técnicas) o de posibilitar la elucubración de disposiciones civiles para la vida en sociedad (inteligibles). Así, estas acciones encadenadas, ya sean técnicas o inteligibles, les posibilitan a los hombres tener condiciones que procuren satisfacer la necesidad máxima, es decir su bienestar.

H.G. Gadamer (2000), en su ensayo “Elogio de la teoría” sostiene algo semejante a lo situado por Kant. Para el filósofo alemán, “La forma de vida del hombre es destacada frente a la vida

gregaria de ciertas especies animales porque el hombre posee el lenguaje” (p.12). Sin embargo, Gadamer no sitúa al lenguaje al mismo nivel de la comunicación, semejante a lo propuesto por Benveniste (1966), pues señala las diferencias entre el lenguaje humano y la comunicación animal. De este modo, para Gadamer esto significa que, mediante el lenguaje, es posible “[...] señalar algo que se recomienda o contra lo que se quiere advertir, incluso, cuando no se recomienda directamente, porque tal vez no es agradable” (p.12), aspectos que no son notables en la forma de comunicación de los animales. No obstante, esta propiedad del lenguaje, propuesta por Gadamer, se sustenta bajo los principios del lenguaje humano descritos por Benveniste. Así, para el lingüista francés, el lenguaje humano posee la capacidad de comunicación de un mensaje, así, “hablamos a otros que hablan, así es la realidad humana” (p.60). De este modo, el Otro con quien hablamos, mediante un mensaje, puede entender y responder ante una idea semejante. Así, “[...] en el dialogo, la referencia a la experiencia objetiva y la reacción a la manifestación lingüística se trenzan libremente y sin límite” (p.60). En contraste, los animales (él analiza el caso de las abejas) no pueden construir un mensaje a partir del mensaje originario, solo siguen su instinto para interpretar el mensaje originario.

Por otro lado, el lenguaje humano, a diferencia de la comunicación animal, es susceptible de ser analizado (descompuesto). Para Benveniste, es posible descomponer los mensajes del lenguaje humano en elementos formadores, o en fracciones que pueden definirse como “unidades formadoras”. Así, “cada enunciado se reduce a elementos que se dejan combinar libremente según reglas definidas, de suerte que un número de morfemas bastante reducido permite un número considerable de combinaciones, de donde nace la variedad del lenguaje humano” (p.61).

En referencia a lo anterior, para poder establecer la vida en sociedad, sobre el hombre acontecen dos acciones que suceden prácticamente en simultáneo: es tocado por el lenguaje y, a su vez, gracias a esta acción, puede entrar en la Cultura, rasgo distintivo frente a la naturaleza. Esta comprensión de la cultura, de acuerdo con Gadamer (2000), es una “indeterminación singular” (p.7). Sin embargo, el filósofo alemán propone un intento de caracterización de esta en donde “[...] la cultura no es el empleo del tiempo libre, la cultura es lo que los hombres pueden impedir para precipitarse unos sobre otros y ser peores que los animales” (p.16). Así, la Cultura busca introducir elementos simbólicos para que impida que los hombres se precipiten unos sobre otros.

Así, es posible afirmar que el hombre tocado por el lenguaje es un sujeto, inmerso en la Cultura. Esta afirmación tiene correlato en lo propuesto por el antropólogo Claude Lévi-Strauss, quien sostiene la imposibilidad de formular reglas institucionales en un estado natural; asegura que más bien dichas reglas son un producto social, que difícilmente pueden tener lugar sin el lenguaje (Lévi-Strauss, 1955, p.41). Este ingreso a la Cultura no posee la misma forma de materialización en todas las sociedades, ni en todas las épocas; sin embargo, sí es posible garantizar algo: cuando el hombre entra en contacto con el lenguaje (independientemente de la lengua que aprenda) tiene la posibilidad de introyectar¹² los productos sociales que configuran el acervo cultural (mundo pre-existente), el cual, otros hombre han construido. Mediante el acto educativo, el Otro se precipita sobre el recién llegado y le brinda condiciones de posibilidad para que elabore su plan de conducta, desarrolle lo que ha de ser y, por ende, consolide su ingreso en una sociedad. Con todo, “[...] cada época, cada pueblo, cada individuo modula de diverso modo la pretensión general humana” (Ortega y Gasset, 1939, p.339).

Por el hecho de ser realizado en un contexto social específico y en una época en particular, el acto educativo tiene condiciones contingentes y/o particulares. No obstante, en su tratado *pedagogía*, Kant (1803) sitúa los rasgos comunes del acto educativo, describiéndolo desde dos dimensiones: el cuidado y la educación (ésta última compuesta por la disciplina y la instrucción). El pensador alemán correlaciona cada una de estas dimensiones y sus composiciones, con los diferentes momentos cronológicos del ser humano, el niño, el estudiante y el educando. Las dimensiones se caracterizan por ser estructurales, pues cada una de ellas aporta en la producción de sí asistida de manera particular, despertando en el hombre el carácter de elector, carácter ya trabajado en el primer capítulo por Kant¹³, y que profundizaremos ahora con Ortega y Gasset (1951), quien sitúa al ser humano como un ser inteligente, capaz de discriminar y elegir entre lo

12 Zuleta, en su texto “El carácter social de la infancia” nos plantea una tesis interesante. Cuando el niño entra en contacto con el lenguaje, no solamente adquiere el cómo se llaman las cosas, pues “[...] el lenguaje constituye la permanencia del objeto, fuera de la impresión que el objeto nos da, como objeto exterior. El niño aprende una palabra, y refiere esa palabra a un objeto; mejor dicho, descubre, al encontrar esa palabra la permanencia de un objeto” (Zuleta, s.f, p.43).

13 Insistamos en la siguiente idea de Kant (1784): al tener razón, el hombre “[...] descubrió en sí la capacidad de escoger por sí mismo una manera de vivir y de no quedar encerrado, como el resto de los animales, en una sola” (p.61).

objetivamente biológico y el mundo fantástico que el hombre, como sujeto tocado por el lenguaje, puede crear. Siguiendo al pensador español,

Los otros animales no tenían ninguna dificultad, porque solo encontraban en sí mismos supuestos y esquemas instintivos, que operaban de un modo mecánico. Pero este ser se encontró, por primera vez, ante estos dos proyectos totalmente diferentes: ante los instintivos, que aún alentaban en él y ante los fantásticos, y por eso tenía que *elegir, seleccionar* (p.622).

De acuerdo con lo anterior, resulta pertinente estudiar cada dimensión de la educación y las posibilidades de cada una para trabajar con el carácter extra-natural de lo humano. Con el ánimo de seguir el tratado *Pedagogía* de Kant, a continuación, se retoman el cuidado, la disciplina y la instrucción.

2.1 El cuidado

Para Kant, la dimensión del cuidado implica realizar acciones de manutención y sustento sobre el recién llegado a la cultura (el niño). Así, el pensador alemán describe el cuidado como una preocupación encarnada por el Otro¹⁴, que evita que los niños hagan uso perjudicial de sus propias fuerzas. Es decir, en la dimensión del cuidado, el Otro evita que el niño se haga daño a sí mismo, haga daño a sus semejantes o se exponga a condiciones de peligro. Con el ánimo de explicar esto, Kant (1803) señala que los animales, a diferencia del hombre, no necesitan de un cuidado prolongado, más allá de la alimentación en los primeros momentos de la vida y/o de la envoltura o el calor para las criaturas recién nacidas. Si un animal actuase como lo hace una cría de hombre recién nacido, sería una presa inevitable de los predadores de su entorno, pues no tiene control de sus fuerzas (p.29); un ejemplo de esto es el gritar para demandar la atención del Otro.

Ahora bien, el grito tiene una connotación particular, sólo si el Otro de la Cultura lo interpreta como una demanda. Eso abre la posibilidad de situar al sujeto recién llegado como un futuro hablante. Para ello véase la siguiente figura:

14 Cuando nos referimos al Otro, este puede encarnar la posición de cualquier agente social. Ejemplos: los padres, el cuidador, el maestro, el sacerdote, etc.

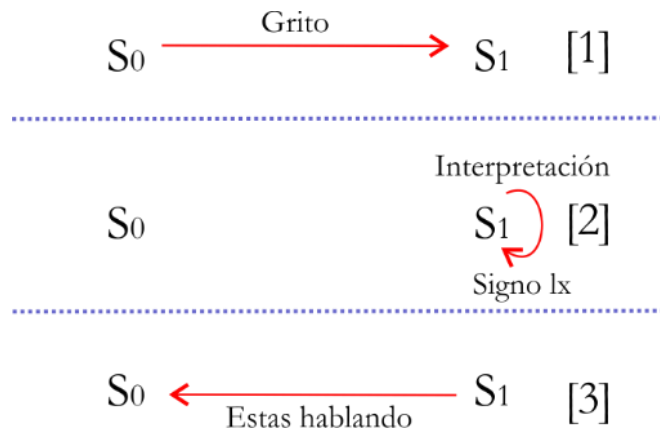


Figura IV: Interpretación del grito cómo Signo Lx

- En un primer momento [1] de la figura, el recién llegado a la cultura [S₀] emite un sonido carente de estructura, que denominaremos ‘grito’. Es importante señalar que, en este momento, el reciente llegado a la cultura puede entenderse como un *infans*, el cual Lacan (1949) describe como un hombrecito “[...] sumido todavía en la impotencia motriz y la dependencia de la lactancia” (p.100), es decir, en el cual la matriz simbólica no ha sido desarrollada.
- En el segundo momento [2], el Otro, que ya está en la cultura [S₁], le da una interpretación al grito —que es un sonido vacío— como un signo lingüístico¹⁵ (signo lx).
- Así, en el tercer momento [3] el Otro, gracias a un “error” en la interpretación del grito, le concede al recién llegado a la cultura la posibilidad de ser hablante, la posibilidad de demandar.

Con el ánimo de describir el cuidado desde una perspectiva estructural es necesario establecer una mirada particular sobre los niños. Estanislao Zuleta, en su ensayo “El proceso de desnaturalización”, nos invita a transformar la concepción que suele tenerse sobre los niños, cuestionando las ideologías sociales que se han formado alrededor de su comprensión. En su estudio, Zuleta afirma que suelen existir dificultades al plantear un problema de investigación, pues solemos entender los objetos de estudio (en este caso los niños) como objetos del sentido común (sociomediáticos, los llama Charlot (1997)). Es decir, al buscar entender a los niños tenemos tantos rasgos de la realidad social inmediata con el fin de solucionar las preguntas

¹⁵ Como signo lingüístico (en adelante signo lx), entendemos la unión indivisible de un significante (una imagen acústica) y un significado (un concepto asociado a dicha imagen acústica). Esta interpretación será ampliada más adelante.

asociadas a dicho objeto, que estamos obnubilados¹⁶ para plantear los problemas y/o las preguntas en cuestión.

Para explicar la infancia, Zuleta (1986) se aleja, tanto de las perspectivas morales, que sitúan al niño como un objeto de amor, inocente, que no tiene culpa, y que resulta ser corrompido por el adulto; como de las perspectivas naturalistas, las cuales consideran desarrollos evolutivos en el niño, es decir, pretenden entender al niño como

Un proceso natural de maduración, que tiene sus etapas naturales, sus momentos, por los cuales necesariamente pasa [...] y la culpabilización viene por otro lado: los adultos vienen a estorbar, a perturbar, a intervenir, a torcer esas etapas espontáneas del desarrollo del niño en lugar de respetarlas (p.13).

Zuleta propone una comprensión del niño con un sesgo psicoanalítico, alejándose del desarrollo infantil como una maduración espontánea y situándolo como “[...] un ingreso muy dramático en una cultura [sociedad]¹⁷ existente” (p.15). ¿Por qué hablamos de un ingreso dramático? Tanto Zuleta, como el filósofo español Ortega y Gasset nos dan pistas para responder. El ingreso a la sociedad es dramático pues el hombre debe, 1.- transformar su entorno para satisfacer su bienestar, pues el entorno es una red que imbrica facilidades y dificultades para que el hombre pueda estar allí. 2.- Ingresar a una sociedad asumiendo un conjunto de reglas contingentes, reglas que sólo son posibles gracias a la interacción del hombre con el lenguaje. Estas reglas, como veremos a continuación, permiten explicar la discontinuidad entre un estado natural y un estado social, pues tienen como objetivo morigerar las apetencias que el hombre tiene al establecer relación con los objetos que posibilitan su satisfacción.

Este drama también es desarrollado por Kant (1803), quien sostiene que el hombre tiene una fuerte inclinación a la libertad, y por tal motivo es necesario que la educación (disciplina e instrucción) tengan un efecto en él —como el seguimiento de reglas—, es decir, que se someta a los preceptos de la razón. Así, Kant sostiene que el drama que vive el recién llegado al entrar

16 Con el ánimo de fortalecer esta afirmación Zuleta (1986) afirma que “Porque el hombre no ve sino lo que combina con la idea que tiene de sí mismo, y sólo eso. Lo que no combina, lo que no es compatible con la idea que tiene de sí mismo, sencillamente no lo ve” (p.11).

17 Inserto añadido.

en la Cultura se centra en “[...] desbastar la incultura [civilizar]¹⁸ del hombre a causa de su inclinación a la libertad” (p.31).

Claude Lévi-Strauss, en su texto *Las estructuras elementales del parentesco*, hace un esfuerzo por explicar la discontinuidad existente entre el estado natural y el estado social presentes en el ser humano, pues, aunque para el antropólogo francés “[...] el hombre es un ser biológico a la par que un individuo social” (p.35), no existe un paso natural entre estas dos instancias. Para explicar la discontinuidad entre estos dos estados, Lévi-Strauss discute acerca de la imposibilidad¹⁹ que tiene el hombre, como sujeto domesticado, en volver a un “comportamiento natural”. Eso le permite situar una antinomia y, por ende, una discontinuidad entre el estado social y el estado natural. Tal antinomia puede ser considerada como un argumento complementario para diferenciar entre los hombres y los animales. Asistamos a los que propone Lévi-Strauss, quien afirma que en los animales

[...] se hallan reunidos atributos de la naturaleza que no cabe negar: el instinto, el equipo anatómico que sólo puede permitir su ejercicio y la transmisión hereditaria de las conductas esenciales para la supervivencia del individuo y de la especie. En estas estructuras colectivas no encontramos si quiera un esbozo de lo que podría denominarse el modelo cultural universal: lenguaje, herramientas, instituciones sociales y sistema de valores estéticos, morales o religiosos (Lévi-Strauss, 1955, p.38)

Hablamos de discontinuidad entre estos dos estados, pues no son conmensurables en un mismo sentido. Para ejemplificar, podemos usar la diferencia entre los números naturales y los números ordinales. En matemáticas, los números naturales permiten contar y ordenar, además pueden establecerse operaciones entre los mismos, por ejemplo, es posible calcular el perímetro de una zona con forma de polígono irregular, pues las medidas de su lado pueden ser contadas como un número natural. Por otro lado, los números ordinales permiten ordenar una colección de elementos, por ejemplo, los pisos de un edificio o la tabla de posiciones de un torneo. Así, si quisiéramos decir que pasamos del uno al segundo, encontramos una discontinuidad, pues el

18 Inserto añadido. Se agrega la palabra ‘civilizar’ con el fin de explicar la incultura, como la falta de civilización. En palabras de Tizio (2003), la educación tiene una función civilizadora, la cual busca hacer sociable al sujeto.

19 Después del lenguaje no hay vuelta atrás. En este sentido, el hombre, al ser tocado por el lenguaje, tiene la capacidad de volver sobre sí, de ser reflexivo, para hacer operaciones lógicas concatenadas. Mientras en el simio, si se dejara de estimular el uso o la construcción de una herramienta, este volvería a su comportamiento natural; en el hombre está la posibilidad de crear siempre nuevas herramientas gracias a su condición de técnico.

uno hace referencia a un orden conceptual particular (los números naturales) mientras que el segundo hace referencia a otro orden conceptual (los números ordinales). Con base en el ejemplo anterior es posible retomar una afirmación que Lévi-Strauss (1955) realiza frente a lo inconmensurable que es el paso entre estos dos estados, pues según el antropólogo francés “Ningún análisis real permite, pues, captar el punto en que se produce el pasaje de los hechos de la naturaleza a los de la cultura, ni el mecanismo de su articulación” (p.41).

Tal como lo señalamos previamente, Lévi-Strauss (1955) y Gadamer (2000) afirman que la configuración de las reglas institucionales en una sociedad sólo es posible ya que el hombre es tocado por el lenguaje y se convierte en un sujeto inmerso en la Cultura. Entonces, siguiendo la propuesta epistemológica de Lévi-Strauss, lo que diferencia el estado naturaleza del estado social parte de comprender que “en todas partes donde se presente la *regla* sabemos con certeza que estamos en el estadio de la cultura [sociedad]²⁰” (p.41).

Tal postulado le permite a Lévi-Strauss (1955) ahondar un poco más en las diferencias entre el estado de naturaleza y el estado de sociedad. Para el antropólogo francés, lo natural es del orden universal y resulta espontáneo; mientras que lo normativo es de orden social y resulta relativo y particular (pues se ajusta a cada sociedad) (p.41). Así, Lévi-Strauss muestra que no hay normas naturales, pues cada una responde a contingencias particulares de una época y de una sociedad. Las normas son “herramientas” que permiten estructurar la sociedad, y son impuestas con el fin de morigerar en los sujetos la apetencia de satisfacción inmediata. Por tal motivo, el antropólogo francés señala que

Si el horror al incesto resultase de tendencias fisiológicas o psicológicas congénitas ¿por qué se expresaría con la forma de una prohibición que es al mismo tiempo tan solemne y tan esencial como para que se la encuentre en todas las sociedades humanas con la misma aureola de prestigio sagrado? *No habría razón alguna para prohibir lo que, sin prohibición, no correría el riesgo de ejecutarse*²¹ (p.52).

20 Énfasis e insertos añadidos.

21 Es importante ejemplificar este énfasis realizado por el autor. Tal como lo señala Zuleta (1986), sólo se prohíbe aquello en donde interviene el deseo (para el caso de nuestra investigación, la apetencia). Así, no se formulan normas coercitivas que le impidan, a los sujetos de una época particular, subir a los postes en bicicleta ¡Nadie tiene la apetencia de subir un poste en bicicleta!

De acuerdo con Lévi-Strauss (1955), la prohibición del incesto es una pista para comprender la discontinuidad que tiene lugar entre el estado natural y el estado social, gracias a la anomalía lógica de dicha norma. De este modo, el antropólogo francés sostiene que

La prohibición del incesto presenta, sin el menor equívoco y reunidos de modo indisoluble los dos caracteres en los que reconocimos los atributos contradictorios de dos órdenes excluyentes: constituye una regla, pero la única regla social que posee, a la vez, un carácter de universalidad. (p.42)

Para explicar tal contradicción, será pertinente hacer uso, de nuevo, de la lógica de conjuntos. En la figura V podemos situar dos conjuntos, el conjunto A, que responde (hace cubrimiento) al estado de naturaleza, caracterizado por la universalidad; y el conjunto B, que responde al estado social, caracterizado por las normas particulares, propias de la vida en colectividad entre sujetos inmersos en la Cultura. La prohibición del incesto se sitúa como una anomalía lógica, pues posee elementos excluyentes: no es una prohibición propia del estado de naturaleza, es una elucubración de la vida en sociedad y, sin embargo, es una prohibición que tiene lugar a nivel universal (tiene lugar en todas las sociedades), con variaciones en cuanto al grado de prohibición, de acuerdo con la sociedad en la que se enmarque²². Obsérvese la figura V:

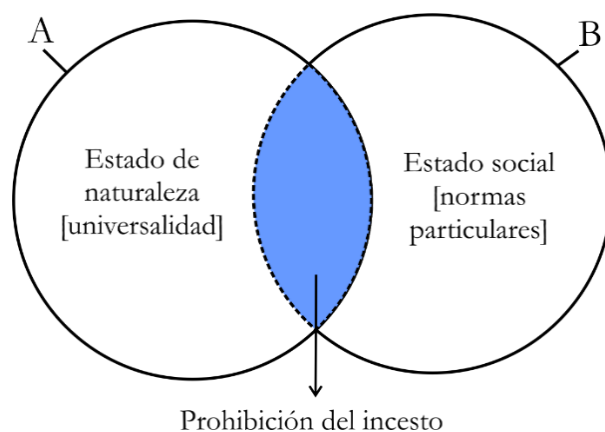


Figura V: Anomalía lógica de la configuración de la prohibición del incesto

22 De acuerdo con Lévi-Strauss (1955) “[...]basta recordar que la prohibición del matrimonio entre parientes cercanos puede tener un campo de aplicación variable según el modo en que cada grupo define lo que entiende por pariente próximo; esta prohibición sancionada por penalidades sin duda variables y que pueden incluir desde la ejecución inmediata de los culpables hasta la reprobación vaga y a veces sólo la burla, siempre está presente en cualquier grupo social (p.42)

Comprender la prohibición del incesto desde la perspectiva de una anomalía lógica nos permite cuestionar la idea de que “[...] la prohibición del incesto constituye precisamente el vínculo de unión entre una y otra” (Lévi-Strauss, 1955, p.59). Al pensar en un vínculo de unión entre estado de naturaleza y estado social, restamos importancia a la característica central de la norma, la cual nos permite identificar que estamos en el estado social (pues solo allí tienen lugar las normas), y puede conllevarnos a pensar que las normas se alcanzan gracias a un estado madurativo (desarrollo natural). Esto es un error: la prohibición del incesto no puede ser la unión de estos dos estados, pues el mismo pensador francés los situó como excluyentes. Así, ante nosotros es impuesta otra característica diferencial entre sujetos y animales: los primeros son gobernados por normas, creadas gracias al uso del lenguaje; mientras que los segundos son gobernados por sus instintos, sin normas sociales tales como las conocemos. En este punto, es importante hacer énfasis en que el lenguaje es reflexivo (se vuelca sobre sí mismo); es por ello que podemos usar el lenguaje para hablar del lenguaje. De igual modo, hacemos normas que operan sobre otras normas (que las modifican o que las desarrollan, por ejemplo); mientras que los animales son gobernados por “reglas” que obedecen a su instinto, como por ejemplo el marcar territorio para que otros no ingresen (y nunca para modificar o desarrollar otras reglas). Finalmente, Lévi-Strauss señala que, en virtud de esta prohibición del incesto se “[...] constituye el movimiento fundamental gracias al cual, por el cual, pero sobre todo en el cual, se cumple el pasaje de la naturaleza a la cultura” (p.59).

Las reglas, propias de un estadio social, a su vez implican coerciones y prohibiciones, pues buscan morigerar la apetencia de los sujetos. Esta caracterización de las reglas muestra con claridad la siguiente tesis propuesta por Zuleta (1986): “[...] la sociedad no es natural, la socialización no es natural. En lo normativo se ingresa no por evolución, no espontáneamente por desarrollo” (p.19). Bajo este hilo conductor, el pensador colombiano muestra cómo el acceso al lenguaje —condición que posibilita acercarse al recién llegado a la Cultura, dotándole de una condición humana— es una imposición, no se accede allí por evolución, ni por desarrollo; es decir, no se hace una elección si se quiere ingresar o no: el lenguaje es impuesto. Un ejemplo de dicha imposición es propuesto por Slavoj Žižek en su texto *Cómo leer a Lacan*. Allí, el filósofo esloveno sostiene que

Pertenecer a una sociedad supone un punto paradójico en el que a cada uno de nosotros se nos ordena adoptar libremente, como resultado de nuestra elección, lo

que de todos modos se nos impone (todos debemos amar a nuestro país, a nuestros padres, a nuestra religión). Está paradoja de querer (elegir libremente) lo que de todos modos es obligatorio, de fingir (mantener las apariencias) que hay una libre elección, aunque efectivamente no la haya, es estrictamente codependiente de la noción de gesto vacío [...] (Žižek, 2006, p.22).

De este modo, es importante señalar que todo lo que es impuesto no necesariamente es de orden negativo. En el caso del lenguaje, Zuleta (1986) sostiene que los sujetos necesitan de unas reglas gramaticales²³ que posibiliten el proceso de pensamiento y la comunicación con el Otro. Así, “el ingreso en la sociedad está lleno de coacciones y de prohibiciones y la sociabilización de la persona es, en gran parte, la interiorización de prohibiciones” (p.19).

Como hemos intentado mostrar hasta el momento, el ingreso a la sociedad es un drama, no se llega a las normas por maduración natural, no es un proceso moral, es un proceso que le implica al sujeto —hombre tocado por el lenguaje— interiorizar unas normas, coercitivas muchas veces, que buscan morigerar su apetencia, que permiten el vivir en sociedad. Sin embargo, cada sociedad tiene formas particulares de materializar dichas normativas, de acuerdo con su contingencia social y la época particular en que tengan lugar.

Interiorizar la norma contribuye a la producción de sí, proceso perteneciente al plan de conducta que desarrolla el sujeto, pero en el que, a partir del consenso, el Otro puede intervenir. Este argumento basta para señalar lo que Zuleta (1986) enuncia: “[...] los niños no solamente son un efecto de la sociedad, sino que *cada sociedad define sus niños*”²⁴ (p.21). Importante afirmación: ¡cada sociedad define a sus niños! En este sentido, como el cuidado es una condición estructurante, tal como lo afirma Kant (1803), todos los hombres comparten este rasgo, pero los cuidados específicos se *definen socialmente*, es decir: son contingentes. No existen cuidados naturales (o cuidados especiales acorde con cada estadio del desarrollo madurativo). Cada sociedad se inventa ciertas normas para dar cuenta del cuidado. Por eso es importante —como afirma Zuleta— desnaturalizar la mirada sobre el niño.

23 “La gramática es un conjunto de normas y de normas coactivas, no en el sentido que el que las use mal lo vayan a castigar o a meter a la cárcel, sino en el sentido de que el que las use mal, no se le entiende lo que dice. Ahora, esas no son normas de adquisición espontánea, precisamente por eso son normas” (Zuleta, 1986, p.15),

24 Énfasis añadido.

Para Zuleta, el hombre es un producto de las construcciones sociales —construcción enmarcada en las reglas configuradas por cada sociedad—. De este modo, podemos situarlo como una criatura desprovista de todo aparato instintivo, cuyo plan de conducta es aprendido, es adquirida por medio del Otro. Es decir, el proceso de aprendizaje de las estructuras que orientan la pretensión de ser resulta tan complejo que el hombre puede ser entendido como tal: una criatura en constante actividad de aprendizaje. Ahora bien, Zuleta (s.f.) sugiere que “[...] el hombre recibe así de su contorno natural la manera de ver y de pensar el mundo” (p.38). Esto conlleva a pensar que los diferentes fenómenos de lo humano, como la alimentación, el juego, la entrada a la adolescencia, el cuidado... ¡no son del orden de lo natural! Pues son reglas sociales definidas por el conjunto de hombres que viven en sociedad. Un ejemplo de los cuidados como un aspecto estructural que es definido socialmente, lo encontramos en Lévi-Strauss (1955b): en su estudio sobre los indígenas Nambicuaras nos relata:

[...] el despiojamiento parece encantar al paciente tanto como divierte al ejecutor; se lo considera también como una señal de interés o de afecto. El niño, o el marido, cuando quiere ser despiojado, pone la cabeza sobre las rodillas de la mujer, presentando sucesivamente los dos costados de la cabeza. La operadora procede dividiendo la cabellera en listas o mirando las mechas a trasluz. El piojo, en cuanto es atrapado, se revienta entre los dientes (p.307).

Lévi-Strauss nos posibilita ejemplificar el modo en que cada sociedad define a sus niños desde el cuidado. Así, el cuidado propuesto por Kant (1803) cobra sentido. Como hemos dicho, el cuidado evita que el los recién llegados se hagan daño. Y, para ello, la vida en sociedad configura unas reglas específicas. De este modo, el cuidado es un rasgo estructural en todos los seres humanos, aunque su materialización sea contingente y/o pragmática, de acuerdo con cada sociedad. Esta contingencia se muestra claramente en el documental *Bebés* de 2010. Allí, Thomas Balmès filma la relación con el niño, desde antes del nacimiento hasta el primer año, en cuatro sociedades diferentes: en Namibia, en Mongolia, en Japón y en Estados Unidos. A lo largo del documental se exponen diferentes escenas frente al cuidado, donde se verifican las variaciones, de acuerdo con las reglas sociales. Así, se entiende que ¡no existen cuidados naturales!

En las siguientes imágenes se muestran dos formas de cómo opera la higiene corporal en dos diferentes culturas:



Figura VI: El baño en la sociedad mongola

En la imagen de la izquierda se observa a la madre tomando un sorbo de agua del recipiente, ofrecido por un hijo mayorcito. Luego, en la figura de la derecha, vierte sobre el niño el agua previamente absorbida. En cambio, el baño en la sociedad americana se realiza mediante el uso, por parte del padre, de una regadera (utensilio externo) que dispensa el agua potable, como vemos en la siguiente imagen:



Figura VII: El baño en la sociedad americana

En conclusión, el cuidado —en cuanto a la higiene de los niños— se puede llevar a cabo de muchas formas. En las figuras VI y VII vemos dos de estas formas posibles.

Otro ejemplo en que es posible observar las variaciones sobre el cuidado desde una perspectiva social, tiene lugar con la alimentación de los niños. Retomemos el filme para explicarlo:



Figura VIII: Modo de alimentación de los niños en la sociedad Namibia



Figura IX: Modo de alimentación en la sociedad americana.

En la figura VIII se observa a un grupo de niños namibios comiendo en comunidad. Para efectuar esta acción usan sus manos, no recurren a utensilios, ni siguen un rito de aséptico en particular (lavarse las manos, lavar los alimentos). En la parte derecha de la figura VIII es posible observar a los niños jugando con el mismo alimento que consumen. Por otro lado, en la figura IX se presenta un modo más “aséptico” de consumir los alimentos. Para los americanos, el banano debe pelarse a medida que se consume, teniendo en cuenta la mediación de la cascara, pues ésta evita el contacto directo de lo que se ingiere con las manos.

Para culminar los ejemplos, obsérvese como tiene lugar la limpieza de los excrementos de los niños en la sociedad namibia:



Figura X: Limpieza de las deposiciones fecales en Namibia

En occidente se hace uso del pañal, en el cual los infantes hacen sus deposiciones que luego pueden ser desechadas; y luego se usan paños húmedos o papel higiénico para limpiar los restos. En Namibia, según vemos en las imágenes, la madre primero limpia el resto que queda de las deposiciones con su rodilla y luego utiliza una tusa de mazorca para retirar el excedente de su rodilla. Esto muestra distintas formas de limpieza frente a las deposiciones de los infantes.

Así, pese a que la dimensión del cuidado en su faceta estructural interpone unas reglas entre el niño y las fuerzas con las que quiere hacerse daño, la forma como esto se materializa depende de cada cultura. Tal como Zuleta (1986) lo propone, no podemos enunciar que una es mejor que la otra, o que existe un comportamiento natural en un caso y uno no natural en el otro. ¡Los cuidados —cualesquiera sean— son sociales, no naturales!

2.2 La disciplina

Según el tratado de pedagogía de Kant, la segunda dimensión del acto educativo es la educación {sic}, la cual está compuesta por la disciplina y la instrucción. Para Kant (1803), la disciplina impide que el hombre,

[...] llevado por sus *impulsos animales*, se aparte de su destino, de la humanidad. *Tiene que sujetarle*, por ejemplo, para que no se encamine, salvaje y aturdido, a los peligros. Así, pues, la disciplina es meramente *negativa*, esto es, la acción por la cual se borra la animalidad; la instrucción, por el contrario, es la parte *positiva* de la educación (p.30)²⁵.

25 Énfasis añadidos.

Comprender la disciplina desde lo propuesto por Kant, implica hacer hincapié sobre dos aspectos. El primero se encuentra asociado a los “impulsos animales”. Kant, bastante riguroso en su presentación, diferencia al sujeto de los animales, según hemos visto. El hombre está tocado por el lenguaje y ha de ser educado; el animal, en cambio, se caracterizan por tener instintos y es una criatura no educable. Los instintos brindan al animal un estado de completitud del que carecen los hombres, que, sin embargo, mantienen unos “impulsos animales”, impulsos propios de la relación con el lenguaje que sitúan al sujeto como un ente activo. Esta primera condición, nos lleva al segundo aspecto: se considera necesario introducir una acción, denominada *disciplina*, que busca “sujetar” al hombre (en condición de sujeto) para evitar que se aparte de su destino de la humanidad, para evitar que actúe bajo un estado de “salvajismo”. Kant (1803) nos invita a reflexionar acerca de la disciplina, situándola como una acción que “[...] somete a hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción” (p.30).

Sin embargo, antes de hablar de lo que implica tal sometimiento, será crucial entender lo que significa ese “impulso animal”. Siguiendo el hilo de pensamiento del filósofo alemán, y contrastándolo con Ortega y Gasset, el impulso animal es algo constitutivo del hombre, algo que emerge de su interior (de su naturalidad y de su carácter de elector Ortega y Gasset [1951]). En otras palabras, el impulso guarda relación tanto con la parte natural como con la parte extra-natural en el hombre, y es susceptible de intervención. Ahora bien, el ‘impulso’ del que habla Kant está expresado en el alemán mediante la palabra *Untrieb*. Traemos esto a cuento porque la palabra alemana para ‘pulsión’ es *Trieb*. Entonces, ¿podemos pensar que el ‘impulso’ kantiano, previa negación del instinto en el hombre, se corresponde con la pulsión que propone Sigmund Freud, alejada también de lo instintivo?

Entonces, para ahondar en la comprensión del impulso animal planteado por Kant, será pertinente recurrir al psicoanálisis. La noción de ‘pulsión’ fue estructurada por Freud, siendo un pilar central del pensamiento psicoanalítico. Como veremos, la noción de pulsión puede situarse de manera semejante al impulso animal, y aún, en la obra de Jacques Lacan, esta noción puede ser situada como goce.

En su artículo “Pulsión y destinos de pulsión”, de 1915, para mostrar el lugar del concepto ‘pulsión’, Freud expone una comprensión de la manera como se construye el conocimiento, la ciencia. Afirma que ninguna ciencia, ni siquiera la más exacta, parte de conceptos básicos claros y definiciones precisas. Para él, la actividad científica se sustenta en la descripción de fenómenos,

los cuales son agrupados ordenados y puestos en conexión, para su descripción misma. Así, sostiene que “[...] es inevitable aplicar al material ciertas ideas abstractas que se recogieron de alguna otra parte, no de la sola experiencia nueva” (Freud, 1915a, p.113). Tales ideas abstractas, en un primer momento, tienen un carácter de incertidumbre (poseen cierto grado de indeterminación); por lo tanto, no son caracterizadas por dilucidar su contenido con claridad. En dicho estado, las ideas abstractas son sometidas al material empírico, en donde dicha acción posibilita el ponerse de acuerdo alrededor de su significado. Como estas ideas poseen un carácter de convenciones, no son elegidas al azar, poseen ciertas relaciones significativas con el material empírico, relaciones que pretenden ser colegidas aun antes de que se les pueda conocer y demostrar. Así,

Sólo después de haber explorado más a fondo el campo de fenómenos en cuestión es posible aprehender con mayor exactitud también sus conceptos científicos básicos y afinarlos para que se vuelvan utilizables en un vasto ámbito, y para que, además, queden por completo exentos de contradicción. Entonces quizás haya llegado la hora de acuñarlos en definiciones (Freud, 1915a, p.113).

Ahora bien, los conceptos, al igual que los avances en el conocimiento, no pueden sostener rigidez alguna, pues serán sometidos a refinaciones, propias de un constante cambio del pensamiento enmarcado en la ciencia. Tal modalidad para estructurar los conceptos le posibilitó a Freud dar cuenta de algunas características para comprender la pulsión, concepto imprescindible del psicoanálisis. Freud trabajó sobre este concepto, lo amplió y reestructuró a lo largo de su obra; es un concepto *vivo*, no puede darse de forma concluyente una definición del mismo. Para iniciar su caracterización, Freud (1915a) hace uso de sus conocimientos como médico: toma en cuenta aquello que la fisiología entiende como estímulo (y también lo que entiende por esquema de reflejo²⁶), busca diferenciar los estímulos psíquicos —que se comportan de forma semejante a los fisiológicos— de los estímulos pulsionales. De acuerdo con esto, Freud propone que, los *estímulos pulsionales* poseen dos características relevantes²⁷:

26 Para Freud (1915a) los estímulos son de carácter externo, incidiendo sobre el tejido vivo. Éste reacciona bajo el esquema de reflejo, descargando el estímulo hacia afuera del tejido vivo bajo una acción. Esta acción guarda relación con el estímulo inicial pues busca que el tejido vivo pueda alejarse del radio de acción del estímulo (p.114).

27 Freud (1915a) da cuenta de que la pulsión tiene dos características que hacen de los estímulos pulsionales diferentes de los estímulos psíquicos. Así, en cuanto a la pulsión se tiene que “[...] su proveniencia de fuentes

- a) no provienen del mundo exterior, devienen del interior del organismo y
- b) no actúan como una fuerza de choque momentánea, si no como una *fuerza constante*.

De esta fuerza constante es imposible escapar, pese a que se realicen diferentes acciones fisiológicas, pues de acuerdo con el primer inciso, los estímulos pulsionales provienen del interior del organismo, lo cual hace nulo cualquier esfuerzo de huida. De este modo, Freud sostiene que “[...] será mejor que llamemos «necesidad» al estímulo pulsional; lo que cancela esta necesidad es la «satisfacción». Esta sólo puede alcanzarse mediante una modificación, apropiada a la meta (adecuada), de la fuente interior de estímulo” (p.114). Obsérvese que lo propuesto por Freud guarda una estrecha relación con lo descrito por Ortega y Gasset (1939), pues el estímulo pulsional puede ser entendido como una necesidad a satisfacer (conjunto de necesidades secundarias que posibilitan el bienestar), la cual es cancelada por acciones que posibiliten su satisfacción. No obstante, estas acciones están orientadas a modificar una fuente de estímulo, modificación que sucede acorde con una meta particular. Lo anterior nos permite concluir que, al igual que las necesidades (biológicas u objetivamente superfluas) *la pulsión siempre será satisfecha*, es decir, siempre existe algo que busca cancelar dicha necesidad secundaria con el propósito de brindarle bienestar al hombre.

Freud afirma que la pulsión tiene un carácter de fuerza constante, de la cual no se escapa fisiológicamente por acciones de huida. Pues bien, en Kant (1803) es posible inferir algo semejante, pues el filósofo alemán sostiene que la disciplina evita que el hombre sea llevado por impulsos animales; así, implícitamente nos dice que el hombre no puede escapar por sí mismo a estos impulsos que, como enunciamos, son constitutivos de su naturalidad y de su extra-naturalidad. Entonces, si tanto la pulsión como el impulso animal tienen un carácter de *fuerza constante* y, por ende, el hombre está sometido a la constancia de este (im)pulso —a eso que pulsa—, no está en condiciones de evitarlo, mas no se encuentra imposibilitado que el Otro intervenga sobre él. Esto nos permite inferir que, tanto la pulsión freudiana como el impulso animal kantiano, están en un estatuto semejante, ambos susceptibles de ser modificados.

Tal posibilidad de intervención sobre la pulsión o sobre el impulso animal nos permite ampliar un poco más la comprensión del concepto *disciplina*. Siguiendo a Tizio (2003), es posible

de estímulo situadas en el interior del organismo y su emergencia como fuerza constante, y de ahí derivamos uno de sus ulteriores caracteres, que es su incoercibilidad por acciones de huida” (p.115).

argumentar que el efecto civilizatorio de la educación busca interponer “[...] una barrera entre el sujeto y el goce [pulsión]²⁸ [...] [y le]²⁹ permite al sujeto obtener un placer regulado” (p.166). De acuerdo con esto, la disciplina sujeta al hombre al interponer barreras que regulen la satisfacción de su necesidad, barrera que necesariamente implica coacciones sobre el sujeto. En términos de la escuela, se busca morigerar la dimensión pulsional mediante “[...] la vía de los contenidos culturales y pedagógicos” (Tizio, 2003, p.171).

Freud (1915a) reconoce que los estímulos pulsionales no pueden ser tramitados de la misma forma en como el sistema nervioso elude los estímulos fisiológicos. Así, Freud sostiene que las pulsiones “[...] plantean exigencias mucho más elevadas al sistema nervioso y lo mueven a actividades complejas, encadenadas entre sí, que modifican el mundo exterior lo suficiente para que satisfaga a la fuente interior de estímulo” (p.116). Con base en esta afirmación, es posible entender la estrecha relación entre 1.- pulsión (Freud), 2.- impulso animal (Kant) y 3.- necesidad objetivamente superflua (Ortega y Gasset). Si bien la pulsión (o el impulso animal) son constitutivos de los hombres, la satisfacción de la pulsión implica realizar acciones encadenadas que modifiquen el mundo exterior con el fin de satisfacer las fuentes de estímulo interior, esto es lo que Ortega y Gasset (1939) sitúa cómo la condición técnica del hombre: el hombre es técnico en la medida en que busca satisfacer sus pulsiones (necesidades), que, como lo corroboraremos en los destinos de pulsión, no solamente atienden a una necesidad biológica (de la cual se puede huir), sino que es una necesidad objetivamente superflua, la cual debe ser satisfecha, y de la cual no se puede huir con esfuerzos biológicos.

Tales acciones encadenadas requieren del lenguaje, y de lo que Lacan denomina como el “doble movimiento” en la función simbólica. Así, la lectura de Žižek (2008) sobre Lacan nos permite explicar este “doble movimiento” como la función que cumple el lenguaje en el conocer y el actuar. Así, el filósofo esloveno sostiene:

Uno hace algo, se considera (se declara) como el que lo hizo, y, sobre la base de esta declaración, hace algo nuevo; el momento de la transformación subjetiva ocurre en el momento de la declaración, no en el momento del acto. Este momento reflexivo

28 La psicoanalista sostiene que “El hombre no responde al instinto sino a la pulsión en términos freudianos, al goce en términos lacanianos, lo que quiere decir que no hay respuesta universal para la especie sino la fijación particular [...]” (Tizio, 2003, p.167).

29 Insertos añadidos.

de declaración significa que todo enunciado no sólo transmite cierto contenido, *sino que, simultáneamente, comunica el modo en el que el sujeto se relaciona con ese contenido* (p.25).

La posibilidad de transformar lo que nos rodea tiene lugar gracias al lenguaje; así, el hombre es técnico porque es considerado como sujeto, es decir, como hombre que ha sido tocado por el lenguaje. Julia Kristeva, en su texto *El lenguaje, ese desconocido*, sostiene que dos de las principales funciones del lenguaje están asociadas al pensamiento y a la comunicación. De este modo, necesitamos de lo simbólico en pro de pensar las ideas, de crear condiciones de posibilidad para transformar lo que nos rodea, en pro de poner un “tiempo de espera” ante nuestra condición biológica para satisfacer las necesidades objetivamente superfluas. Así mismo, el lenguaje nos permite, mediante una lengua particular, generar una idea, transmitir una idea, reproducir una idea... así el carácter técnico del hombre sólo es posible gracias a su subordinación ante el lenguaje.

Siguiendo a Freud, hay una serie de términos que caracterizan a la pulsión: ‘esfuerzo’, ‘meta’, ‘objeto’ y ‘fuente’. Estos conceptos se relacionan con la posición de Ortega y Gasset frente a la condición humana. Así, para el Freud (1915a), toda pulsión tiene un *esfuerzo*, entendido como la posición activa, la demanda de trabajo, siendo el esfuerzo “una propiedad universal de las pulsiones, y aún su esencia misma” (p.117). Luego, toda pulsión tiene una *meta* que da cuenta de la satisfacción³⁰ de la pulsión cuando cancela el “estado de estimulación de la fuente de pulsión” (p.118). Retomando a Ortega y Gasset (1939), diríamos que el esfuerzo de las pulsiones tributa al aspecto extra-natural de los hombres, a su pretensión de convertirse en lo que se piensa ser; por ende, el trabajo que moviliza la pulsión no busca la satisfacción de necesidades biológicas (como la alimentación o la protección) si no la satisfacción de necesidades objetivamente superfluas, acciones que aporten al estado de bienestar. Además, toda pulsión tiene un *objeto* “en o por lo cual la pulsión puede alcanzar su meta” (p.118); es variable, pues no está enlazado de forma originaria con la pulsión, más bien se coordina con ésta a fin de posibilitar satisfacción. Finalmente, la *fuente* de la pulsión es el proceso somático —un órgano o parte del cuerpo— “cuyo estímulo es representado [...] en la vida anímica por la pulsión” (p.118). Nuevamente, situando a Ortega y Gasset (1939), cada hombre es singular, su idea de vida y de bienestar, donde este último siempre tendrá un carácter ilimitadamente variable; por ende, los objetos que se

30 La pulsión siempre se satisface. Por tal motivo, Freud (1915a) enuncia que la meta final permanece invariable pese a que los caminos que lleven a ella (o las metas intermedias) sean diversas.

coordinan con el esfuerzo pulsional para su satisfacción están ligados con la singularidad del sujeto y son, por tanto, variables. La satisfacción de la pulsión se materializa en el cuerpo, pero en el cuerpo que habla, pues sujeto que estamos considerando es aquel que ha sido tocado por el lenguaje.

Así, siguiendo a Freud (1915),

la «pulsión» nos aparece como un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante {Repräsentant} psíquico, de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su *trabazón con lo corporal* (p.117)³¹.

Con el ánimo de explicar la “trabazón con lo corporal” de la pulsión, es importante enfatizar en la idea de un cuerpo tocado por el lenguaje. Tal como Freud (1886) lo señala en su informe “Observación de un caso severo de hemianestesia en un varón histérico”, el efecto anestésico que sufre el cincelador August P, de 29 años, a lo largo de diferentes partes del hemisferio izquierdo de su cuerpo, tiene lugar por dos acontecimientos simbólicos³², es decir, que tienen relación con el lenguaje. De este modo, es posible afirmar que no es el cuerpo biológico del hombre, como tal, el que sufre el correlato de las pulsiones, sino un *cuerpo biológico tocado por el lenguaje*; es decir, el cuerpo biológico del sujeto (ser hablante) da lugar a que la pulsión tenga un correlato con lo biológico. De hecho, la parcialidad de la anestesia no obedece el “trazado biológico”, sino al “trazado imaginario”: si una anestesia de ese tipo tuviera origen biológico, no se registrarían ciertas sensaciones en el lado izquierdo, como verifica Freud.

Así, regresando a Žižek (2008), es posible argumentar que “[...] según Freud, cuando desarrollo un síntoma, produzco un mensaje codificado acerca de mis secretos más íntimos, mis deseos y traumas inconscientes” (p.21). Este mensaje es producto de un cuerpo tocado por el

31 Énfasis añadido.

32 El primero: “Por aquel tiempo se peleó con su hermano [...], quien rehusó devolverle una suma que él le había prestado; el hermano lo amenazó con acuchillarlo, y se le abalanzó con el arma” (p.28). Esto despertó las primeras patologías a nivel corporal. El segundo: August fue acusado de hurto a una mujer, lo que agravó las patologías y contribuyó a la hemianestesia.

lenguaje (cuerpo hablante), cuerpo sobre el que manifiesta las consecuencias propias de la pulsión.

Ahora bien: ¿por qué es importante lo simbólico para elaborar una explicación acerca de la pulsión y sus destinos? Para intentar esbozar una respuesta a esta pregunta, es posible apalancarnos nuevamente en Claude Lévi-Strauss, en su texto “La eficacia simbólica”. Allí propone postulados para dar cuenta de la importancia y la eficacia de la función simbólica. En el texto se analiza un canto que relata a detalle diferentes operaciones que tiene que realizar el chamán de la cultura cuna (el ‘nele’) a fin de posibilitar la recuperación del “purba” o “alma de la futura madre”, el cual ha sido raptado por Muu y sus hijas, generando dificultades en el parto. Esta recuperación se logra mediante las peripecias que realiza el nele y los espíritus que lo acompañan al librar una “batalla amistosa” con Muu y sus hijas. “amistosa”, pues —como señala el antropólogo francés— “El combate no ha sido librado contra la misma Muu, indispensable para la procreación, sino tan sólo contra sus abusos; una vez corregidos éstos, las relaciones se vuelven amistosas” (Lévi-Strauss, 1974, p.212) y el niño puede nacer. En el análisis realizado por Levi-Strauss sobre dicho canto, es posible entrever un elemento particular que puede ser base para la construcción de una respuesta: “Es la eficacia simbólica la que garantiza la armonía del paralelismo entre mito y operaciones” (p.224). Así, es posible aseverar que lo simbólico tiene un correlato en lo biológico. El mensaje que manifiesta el cuerpo biológico tiene su originalidad en lo simbólico. Asistamos a lo que nos muestra el investigador francés:

Constituye una medicación puramente psicológica, puesto que el shamán no toca el cuerpo de la enferma y no le administra remedio; pero, al mismo tiempo, pone en discusión en forma directa y explícita el estado patológico y su localización: diríamos gustosos que el canto constituye una manipulación psicológica del órgano enfermo, y que de esta manipulación se espera la cura (Lévi-Strauss, 1974, p.216).

De esta manera, Lévi-Strauss evidencia una relación entre lo simbólico y la comprensión de la noción de pulsión, tanto en su origen como en su tratamiento. Obsérvese el siguiente cuadro comparativo entre las curas chamanística y psicoanalítica (para Lévi-Strauss, ambas hacen uso de la “eficacia simbólica”):

Condiciones	Cura chamanística	Psicoanálisis
Condición 1	“[...] el propósito es llevar a la conciencia conflictos y resistencias que han permanecido hasta ese momento inconscientes, ya sea en razón de su represión por obra de otras fuerzas psicológicas, ya sea —como en el caso del parto— a causa de su naturaleza propia, que no es psíquica sino orgánica” (p.222).	
Condición 2	“[...] los conflictos y resistencias se disuelven, no debido al conocimiento, real o supuesto, que la enferma adquiere progresivamente, sino porque este conocimiento hace posible una experiencia específica en cuyo transcurso los conflictos se reactualizan en un orden y en un plano que permiten su libre desenvolvimiento y conducen a su desenlace” (p.222).	
Condición 3	Mito elaborado socialmente, que no corresponde a un estado personal antiguo.	Mito elaborado desde el paciente. Se construye a partir de elementos de su pasado.
Condición 4	El chamán ejecuta el canto y le posibilita una cura a la afectada.	El paciente es quien habla. El analista interviene bajo condiciones particulares.

Tabla 2: Cuadro comparativo entre cura chamanística y psicoanálisis.

Ahora bien, dejando en claro la idea de que el cuerpo tocado por el lenguaje es el cuerpo sobre el que se manifiesta somáticamente la pulsión, y que en lo simbólico también es posible elucubrar un tratamiento de la pulsión, continuemos con el estudio de los destinos posibles de la pulsión. Freud (1915) propone cuatro destinos, algunos de los cuales servirán para explicar lo que sucede con la disciplina. Freud propone los siguientes destinos de pulsión:

- A.** El trastorno hacia lo contrario
 - 1) De la actividad a la pasividad
 - 2) Trastorno en cuanto al contenido
- B.** La vuelta hacia la persona propia
- C.** La represión.
- D.** La sublimación.

2.2.1 Trastorno hacia lo contrario

Tomaremos las pulsiones sexuales, en especial en el caso del voyerismo. Observemos la figura XI para comprender el destino pulsional en cuestión.

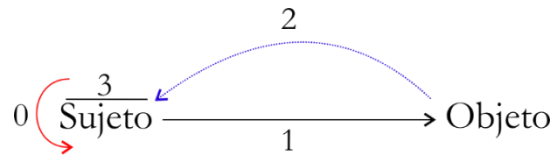


Figura XI: La pulsión sexual voyerista

Según Freud, en el voyerismo el *esfuerzo* es entendido como el goce de mirar. Así, en el primer paso, la meta pulsional es ver una parte del objeto ajeno (en este caso, otro sujeto). En el segundo paso, encontramos una mudanza del objeto: el goce de ver ya no recae sobre un objeto ajeno, sino sobre alguna parte de sí mismo. La vuelta hacia a la persona propia se realiza, en este caso, mediante el cambio del objeto. En el tercer paso, el sujeto *se muestra, se hace ver* por el Otro. Así, pone como *objeto* de satisfacción el Yo mismo³³, no el Otro. Esto explica otro de los destinos de pulsión, el cual es el trastorno a lo contrario, pues pasa de la actividad (mirar) a la pasividad (ser mirado), cambiando, de forma aparente, la meta de la pulsión. No obstante, lo anterior puede situarse como “figurado”, pues la pulsión siempre es activa, es decir, se basa en la parte activa del verbo ver: el sujeto se las arregla para ver o hacerse-ver, manteniendo la forma activa de la pulsión. No existe tal pasividad de “ser mirado”, el sujeto siempre se las arreglar para ser activo en el acto de mirar.

En el caso de la pulsión voyerista (también la gramática pulsional de Freud (1915a) asevera que sucede en la pulsión sádica) se explica que existe un paso cero, el cual es considerado como pulsión autoerótica (siendo narcisista el estado del sujeto) la cual consiste en el *mirarse*, antes de ser mirado por otros, esto a consecuencia del desarrollo narcisista del yo. De este modo, Freud asevera sobre las pulsiones que “[...] los destinos de pulsión que consisten en la vuelta sobre el yo propio y en el trastorno de la actividad en pasividad dependen de la organización narcisista del yo y llevan impreso el sello de esta fase” (p.127).

Finalmente, Freud pone en consideración que

33 Por esta razón, Freud (1915a) denomina estas pulsiones cómo autoeróticas.

Todas las etapas de desarrollo de la pulsión (tanto la etapa previa autoerótica cuanto las conformaciones finales activa y pasiva) subsisten unas junto a las otras; y esta aseveración se hace evidente si en lugar de las acciones pulsionales se toma como base del juicio el mecanismo de la satisfacción (p.125).

Para el caso de la educación, se evidencia el destino de la pulsión propuesto y la subsistencia de las diferentes etapas del desarrollo de la pulsión. Así, cuando un estudiante quiere “hacerse ver” por el resto de la clase puede inventar en el lenguaje cuanta monería pueda crear. De este modo, podemos ver un estudiante que siempre quiere participar, y por eso levanta la mano y quiere ser completamente activo, independientemente de lo que diga. Por otro lado, también estos destinos de la pulsión son evidentes en aquellos estudiantes que inventan chistes e interrumpen la clase y desean ser el centro de atención de sus compañeros.

2.2.2 Trastorno en cuanto al contenido

El trastorno en cuanto al contenido sólo es observado en un caso: la transposición de amor en odio. Para explicar dicho trastorno, Freud tomará como recurso conceptual las oposiciones del amar y las polaridades de la vida anímica, como vemos a continuación:

Oposiciones del amar	Polaridades de la vida anímica
<ul style="list-style-type: none"> • Amar/Odiar • Amar/Ser amado • Amar/Indiferencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeto (yo)/Objeto (Mundo exterior) • Placer/Displacer • Activo/Pasivo

Tabla 3: Polaridades de la vida anímica.

En un primer momento, podemos encontrar la relación entre las oposiciones del amar y las polaridades de la vida anímica en el siguiente esquema:

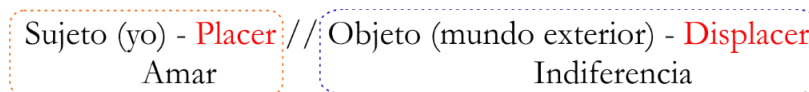


Figura XII: La primera polaridad de la vida anímica

Observemos lo siguiente, las polaridades de la vida anímica Sujeto (yo)/Objeto (mundo exterior) establecen una relación con el amar y la indiferencia. Esto tiene lugar, pues en un primer

momento el yo está investido de pulsiones que le son posibles de satisfacer por sí mismo (pulsiones autoeróticas). Por ende, el mundo exterior no le despierta interés, le es indiferente. Así, en este primer momento, el niño se ama a sí mismo, pues consigo mismo coinciden todas las fuentes de placer, y el mundo externo le es indiferente pues no le provee de fuentes de placer. Además, en el esquema es observable (de forma indirecta, por eso se sitúan en rojo) las polaridades de la vida anímica de placer/displacer, pues en este primer momento se encuentran latentes y serán explicitadas en el segundo momento.

Para comprender la evolución de la relación entre las oposiciones del amar y las polaridades de la vida anímica, obsérvese el siguiente esquema:

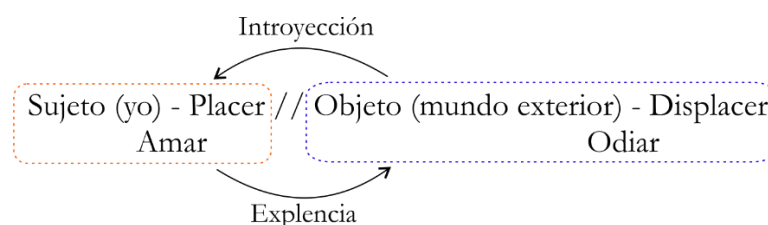


Figura XIII: La segunda polaridad de la vida

En un segundo momento, el yo recibe estímulos externos, esto como consecuencia del vivir como acción biológica, propio de las pulsiones de autoconservación. En este momento, es evidente que al yo le generan displacer algunos estímulos pulsionales internos. Así, empieza una relación con el mundo exterior y todos los objetos del mundo exterior que le generen placer pueden ser introyectados, mientras que los objetos que dentro de sí generen displacer buscan ser expelidos. Así

El mundo exterior se le descompone en una parte de placer que él se ha incorporado y en un resto que le es ajeno. Y del yo propio ha segregado un componente que arroja al mundo exterior y siente como hostil (Freud, 1915a, pp. 130 -131).

De este modo, Freud (1915a) explica que, en un primer momento, la oposición de amar/indiferencia se corresponde con el yo/mundo exterior, permitiéndole visibilizar la existencia de un mundo exterior que, aunque le es indiferente al yo, existe. En un segundo momento, la oposición del amar/odiar se corresponde con el placer/displacer, pues el yo reconoce el mundo externo y sus objetos como relacionables consigo mismo y, por ende, realiza

intercambios con el mundo exterior, a fin de introyectar elementos de placer y expeler elementos de displacer. Así, Freud asevera que “La indiferencia se subordina al odio” (p.131).

Pero estos dos momentos no sólo explican las relaciones entre las oposiciones del amar y las polaridades de la vida anímica, también explican cómo se posibilita el paso de la etapa autoerótica (es decir, un estado de relación narcisista, con el Yo mismo) a un estado de relación con los objetos del mundo exterior (Yo/mundo exterior). Asistamos a lo que Freud (1915a) nos propone:

Cuando el objeto es fuente de sensaciones placenteras, se establece una tendencia motriz que quiere acercarlo al yo, incorporarlo a él; entonces hablamos también de la «atracción» que ejerce el objeto dispensador de placer y decimos que «amamos» al objeto. A la inversa, cuando el objeto es fuente de sensaciones de displacer, una tendencia se afana en aumentar la distancia entre él y el yo, en repetir con relación a él el intento originario de huida frente al mundo exterior emisor de estímulo (p.131).

Finalmente, para Freud (1915a) tenemos la relación entre Actividad/Pasividad y Amar/Ser amado. Obsérvese el siguiente esquema:

Amar ———→ Ser amado
Activo ———→ Pasivo

Figura XIV: Tercera polaridad sobre la vida anímica.

La oposición amar/ser amado sigue el mismo conducto estudiado previamente en las pulsiones voyeristas (o sádicas): se relaciona con la polaridad activo/pasivo, siguiendo el esquema que explica este destino de pulsión. Sin embargo, como antes se menciona, este paso de lo activo a lo pasivo puede considerarse “figurado”, pues la pulsión es siempre activa, siempre se busca amar o hacerse-amar.

2.2.3 La represión

La represión —parte fundamental de la doctrina psicoanalítica— es una fuerza que pretende hacer inoperante a la pulsión. Para ello, Freud pone tres condiciones que va objetando a medida que arma su “aparato psíquico”:

- *Condición #1*: “[...] el logro de la meta pulsional deplaza el placer en lugar de placer” (p.141)

Pero los ejemplos citados en su explicación (c.f, Freud 1915b, pp. 141-142) muestran que la pulsión siempre tiene una satisfacción placentera. Con tales ejemplos de pseudo-pulsiones, Freud abandona la primera condición, pues lo sitúa en la posibilidad de afirmar que la represión no tiene lugar “[...] cuando la tensión provocada por la insatisfacción de una moción pulsional se hace insoportablemente grande” (p.142). Avanza, entonces, en búsqueda de otras condiciones.

Como segunda condición, Freud (1915b) explora, de nuevo, con los efectos placenteros y displacenteros que tienen relación con la pulsión; sin embargo, los sitúa de manera diferencial en cuanto a lo previamente descrito. Asistamos a lo propuesto:

- *Condición #2*: “la satisfacción de la pulsión sometida a la represión sería sin duda posible y siempre placentera en sí misma, pero sería inconciliable con otras exigencias y designios. Por tanto, produciría placer en un lugar y displacer en otro. Tenemos, así, que *la condición para la represión es que el motivo de displacer cobre un poder mayor que el placer de la satisfacción*” (p.142)³⁴

De este modo, la represión puede explicarse como el mecanismo que busca aplacar, de forma condicionada, aquellas pulsiones con alto contenido displacentero. Así, pretende dar cuenta de la condición dos, en donde, pese a que la pulsión sea siempre posible y placentera, su monto de displacer es mayor que el de placer³⁵.

De acuerdo con Freud (1915b), la represión consiste en “*en rechazar algo de la conciencia y mantenerlo alejado de ella*” (p. 142). Esto implica una tercera condición:

- *Condición #3*: Proponer un estatuto diferente a lo consciente, esto es: lo inconsciente. Tal estatuto tiene amplia relación con la represión, pues posibilita la ejecución de este mecanismo sobre las pulsiones.

34 Énfasis añadido.

35 Freud (1915b) sostiene que “Si una represión no consigue impedir que nazcan sensaciones de displacer o de angustia, ello nos autoriza a decir que ha fracasado, aunque haya alcanzado su meta en el otro componente, la representación” (p.148).

Freud (1915b) amplía la comprensión sobre la idea pulsión, ya ampliamente desarrollada en su trabajo anterior “Pulsiones y destinos de pulsión”. Siguiendo la línea de pensamiento del texto “La represión”, la pulsión, al entrar en contacto con el aparato psíquico, puede ser descompuesta en dos elementos. Para profundizar en esta idea, asistamos a lo que Freud (1915b) propone sobre la pulsión, explicándola como un paquete compuesto por dos elementos, en un principio inseparables. Así, Freud sostiene que la pulsión tiene una agencia representante-representación, la cual puede ser entendida como “[...] una representación o un grupo de representaciones investidas desde la pulsión con un determinado monto de energía psíquica (libido, interés)” (p.147). Esta idea pulsión desde la agencia representante-representación puede ser explicada mediante el siguiente esquema:

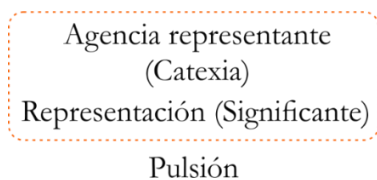


Figura XV: Contacto de la pulsión con el aparato psíquico

Cuando la pulsión se pone en contacto con el aparato psíquico, se produce una agencia representante (Catexia) y una representación (Significante). Si bien configuran un conjunto funcional, *no necesariamente la agencia representante necesita determinada representación para desarrollarse o llevarse a cabalidad*. Con base en estos dos constituyentes veamos el proceso represivo que, según Freud, tiene dos opciones: Represión primordial y Represión propiamente dicha. Veámoslas:

- a) *Represión primordial*: Rechaza la admisión de la agencia representante en lo consciente, con lo que fractura el conjunto de elementos que estructuran la representación de la pulsión en el aparato psíquico. Además, fija la agencia representante, la cual persiste inmutable, y sigue ligada a la pulsión. Para ejemplificar lo que sucede, obsérvese el siguiente esquema:

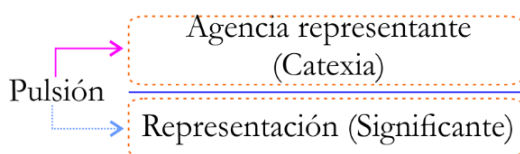


Figura XVI: Represión primordial

El esquema muestra (con la línea azul) la fractura en el conjunto constituido por la representación de la pulsión en el aparato psíquico. La línea morada muestra la fijación de la agencia representante sobre la pulsión. La línea celeste, discontinua, muestra que la representación es el significante que, originalmente, tiene relación con la agencia representante en cuestión, la cual no es propiamente fija.

- b) *Represión propiamente dicha*: En este segundo momento, el mecanismo de represión recae sobre los retoños psíquicos de la agencia representante, es decir aquellos pensamientos que provienen de alguna parte y han establecido relación (vínculo) con dicha agencia representante. Así, Freud (1915b) sostiene que “La represión propiamente dicha es entonces un «esfuerzo de dar caza»” (p.143). Explicamos este segundo momento mediante el siguiente esquema:

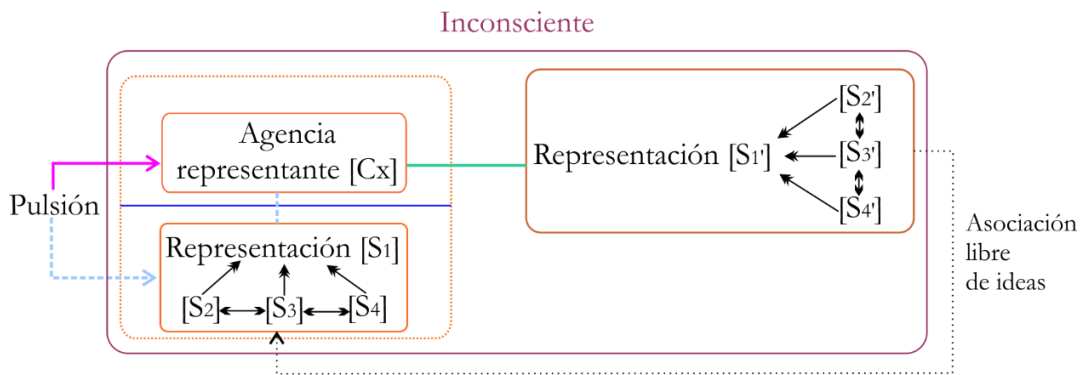


Figura XVII: La represión propiamente dicha

Cuando entra al aparato psíquico y es susceptible de ser reprimida, la pulsión se descompone entre Agencia representante [Cx] y una representación [S₁]. Y, por significativo, este [S₁] tiene relación con otros significantes [S₂], [S₃] y [S₄], los cuales, en la representación propiamente dicha sufren el mismo destino que [S₁], son reprimidos por el vínculo con éste, pues hacen posible el regreso del significante original reprimido. Así explica Freud el esfuerzo por dar caza de la represión (en el cine, tras acabar con el villano principal, se requiere acabar con los secuaces que lo acompañan, antes de que realicen una venganza o de que tomen su lugar).

Por otro lado, obsérvese que, pese a que [S₁] es susceptible de ser reprimido con sus significantes vinculados [S₂], [S₃] y [S₄], para que la agencia representante pueda salir de lo inconsciente es necesario que establezca vínculo con otro representante [S₁'], que no es el propiamente originario [S₁]; y este representante no originario, a su vez, se relaciona —en tanto

significante— con otros representantes que son sus retoños [S₂], [S₃] y [S₄], los cuales posibilitan la satisfacción de la pulsión. Sin embargo, al establecerse estas relaciones no es posible determinar que el monto de placer sea mayor que el monto de displacer, en cuyo caso la represión no tendría efecto.

Esta represión propiamente dicha se puede ejemplificar con un ejemplo que trae Freud (1901), a propósito del olvido de los nombres propios, en su texto *Psicopatología de la vida cotidiana*. El olvido de los nombres propios —afirma— “[...] no es dejado al libre albedrío psíquico, sino que obedece a unas vías {Bahn} calculables y ajustadas a ley” (pp. 9-10).

El caso es que Freud olvidó el nombre propio ‘Signorelli’. Para explicar *las vías*, sitúa algunas condiciones previas. El suceso ocurre durante un viaje desde Dalmacia hacia Herzegovina. Freud discutía con un extraño acerca de la visita a Orvieto y la contemplación de los oleos (famosos frescos) del pintor Signorelli. Antes, la conversación estaba centrada en el comportamiento de los turcos en la región de Bosnia y Herzegovina, caracterizado por la confianza desmedida en el médico y por la aceptación del destino ante los diferentes acontecimientos que tienen lugar en una enfermedad, como, por ejemplo, la ausencia de cura. En los turcos de esta región es usual oír: “«Herr {señor}, no hay nada más que decir. ¡Yo sé que, si se lo pudiera salvar, lo habrías salvado!»” (p.11). Antes del olvido del nombre Signorelli, en la mente de Freud se atravesaba un pensamiento previo, relacionado con el comportamiento de aceptación del destino:

Estos turcos estiman el goce sexual por, sobre todo, y en caso de achaques sexuales caen en un estado de desesperación que ofrece un extraño contraste con su resignada actitud ante la proximidad de la muerte. Uno de los pacientes de mi colega le había dicho cierta vez: «Sabes tú, Herr, cuando eso ya no ande, la vida perderá todo valor» (Freud, 1901, p.11).

También en Freud está presente la siguiente situación emocional que condiciona el olvido:

Estaba por entonces bajo el continuado efecto de una noticia que había recibido pocas semanas antes, durante una breve residencia en Trafoi. Un paciente que me importaba mucho había puesto fin a su vida a causa de una incurable perturbación sexual (p.11).

En el texto, Freud sostiene que esta emoción descrita no había logrado tener lugar consiente en la conversación con el extraño; sin embargo, la relación entre muerte y sexualidad era la

agencia representante a olvidar, más no el nombre del famoso pintor de Orvieto. En el siguiente esquema, recreado desde el texto original, podemos explicar el olvido de este nombre y su relación con la represión, pues el mismo Freud (1901) sostiene “[...] yo quise olvidar algo, había reprimido algo” (p.11):

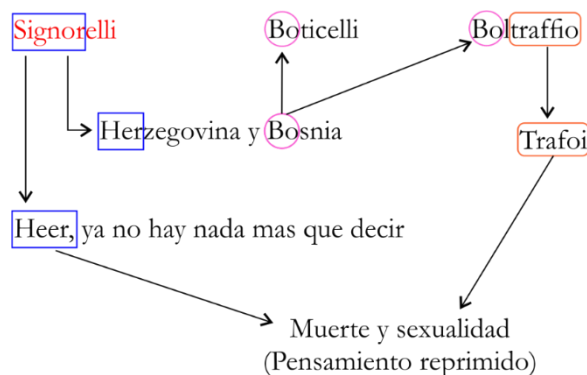


Figura XVIII: El olvido de la palabra Signorelli

De acuerdo con el esquema, el proceso de represión parte del olvido de la palabra Signorelli. Esta palabra se divide en significantes ‘Signor’ (en relación con ‘señor’) ‘elli’ (que es una desinencia que servirá para hacer asociaciones). ‘Signor’ tiene relación con ‘Herr’, que forma parte de ‘Her-zegovina’, y del vocativo usado en la forma como los turcos se dirigen a los médicos: ‘señor’ (‘Herr’). Obsérvese que este ‘Herr’ tiene lugar con la aceptación del destino y su vínculo con la sexualidad previamente señalado, donde la ausencia de goce sexual es casi que sinónimo de muerte.

Herzegovina tiene relación con Bosnia, cuyo significante ‘Bo’, aparece en ‘Bo-ticelli’ (palabra con impresión acústica semejante a ‘Signorelli’) y en ‘Bo-ltraffio’. Además, el significante ‘Boltraffio’ se divide en dos nuevos significantes: ‘Bo’, relacionado con Bosnia, y ‘Traffio’, relacionado con ‘Trafoi’, lugar donde se presentó el episodio emocional que condiciona a Freud para su olvido. Así, Freud (1901) sostiene:

Es verdad que yo quería olvidar otra cosa que el nombre del maestro de Orvieto; pero esto otro consiguió ponerse en conexión asociativa con su nombre, de suerte que mi acto de voluntad erró la meta, y yo olvidé lo uno contra mi voluntad cuando quería olvidar lo otro adrede. La aversión a recordar se dirigía contra uno de los contenidos; la incapacidad para hacerlo surgió en el otro (pp. 11-12).

En el ejemplo propuesto, es evidente que el olvido, como represión, genera más placer, que el displacer de recordar la relación entre muerte y sexualidad, con aquel significante que esta asociado, cuyo pensamiento es reprimido en Freud. Toda represión se encarga de dar caza, buscando reprimir todas las representaciones que estén vinculadas con la agencia representante. Tal como se evidencia en la figura XVII es posible conectar las representaciones reprimidas (originarias) con las representaciones secundarias (no originarias) mediante la libre asociación de ideas, proceso que tiene lugar en lo consiente (es lo que hace Freud para tratar de encontrar la palabra olvidada).

Para que este segundo momento (represión propiamente dicha) tenga lugar, será necesario unas fuerzas de atracción y repulsión. Así, la repulsión actúa desde lo consiente sobre lo que ha de ser reprimido. La atracción tiene lugar sobre aquellas conexiones que tiene lo reprimido primordialmente, y cómo estos elementos vinculados a lo reprimido son susceptibles de represión.

Por otro lado, Freud (1915b) sostiene que hay vínculo entre lo consiente y el lugar donde es expelido todo lo reprimido: lo inconsciente. Así, Freud sostiene que no es cierto que el destino pulsional de la represión “[...]mantenga apartados de lo consiente a todos los retoños de lo reprimido primordial” (p.144). Además, Freud propone que tal como sucede en lo consiente, que las pulsiones se desarrollan, la represión “[...] no impide a la agencia representante de pulsión seguir existiendo en lo inconsciente, continuar organizándose, formar retoños y anudar conexiones. En realidad, la represión sólo perturba el vínculo con un sistema psíquico: el de lo consiente” (p.144).

Para explicar este vínculo entre lo reprimido, que es expelido a lo inconsciente, y lo consiente, Freud (1915b) explicita un poco lo que párrafos atrás mencionamos como asociación libre de ideas, así, “invitamos de continuo al paciente a producir esos retoños de lo reprimido, que, a consecuencia de su distanciamiento o de su desfiguración, pueden salvar la censura de lo consiente” (p.114).

A fin de tener un paneo general de lo que sucede en lo inconsciente con la represión, se propone el siguiente esquema

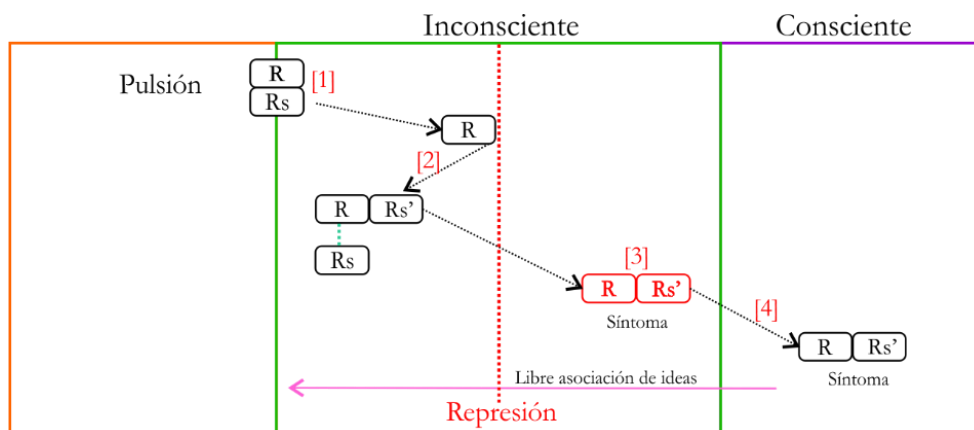


Figura XIX: Acontecimiento de la represión

En un primer momento [1], cuando la pulsión ingresa al aparato psíquico se discrimina desde dos elementos como previamente lo hemos comentado. Luego, la represión primordial [2] deniega el paso a lo consiente de la agencia representante $[R]$. Esta agencia representante debe desagregar su representación original $[R_s]$ y vincularse a otra representación secundaria (No original) $[R_s']$, formando de nuevo la representación de la pulsión en lo inconsciente. Luego, cuando esta representación de la pulsión pasa la barrera de la represión, la pulsión llega al estado preconsiente. Obsérvese que en este lugar se forma un síntoma, entendido como la solidificación de un agente representante $[R]$ con una representación no originaria $[R_s']$. Así, el síntoma puede ser entendido como una catexia que no se identifica con el significante (o idea). Un ejemplo puntual [4], son aquellas acciones que no pueden dejarse de hacerse $[R_s']$, pese a que no se identifiquen (o parezcan extrañas) respecto con $[R]$, en lo consiente, tenemos los toc (revisar la puerta varias veces antes de salir), como ejemplo concreto de los síntomas. Finalmente, la flecha morada nos permite identificar que pese a que $[R]$ y $[R_s']$ sean solidificados, mediante la asociación libre de ideas, que tiene lugar en lo consiente, es posible regresar a lo inconsciente, a fin de identificar cuál es el $[R_s]$ originario que se vincula de manera primitiva con $[R]$.

Finalmente, Freud sostiene que el destino de pulsión de la represión puede caracterizarse desde tres condiciones secundarias.

- No existe una medida particular de deformación o distanciamiento entre la agencia de representación de la pulsión, este distanciamiento o deformación es del orden variable;
- A consecuencia del inciso anterior, es posible aseverar que la represión actúa de manera individual sobre cada moción pulsional;

- La represión tiene un alto grado de movilidad. Así, explica que una moción pulsional que ha sido reprimida puede tener un proceso inverso que le permita salir de la zona de represión.

Anexo: Explicación del olvido de nombres propios desde la perspectiva de la represión

Con el fin de ejemplificar el proceso de represión, se pretende esquematizar la represión del nombre Signorelli de acuerdo como se ha mostrado que acontece la represión. Para ello, obsérvese el siguiente esquema:

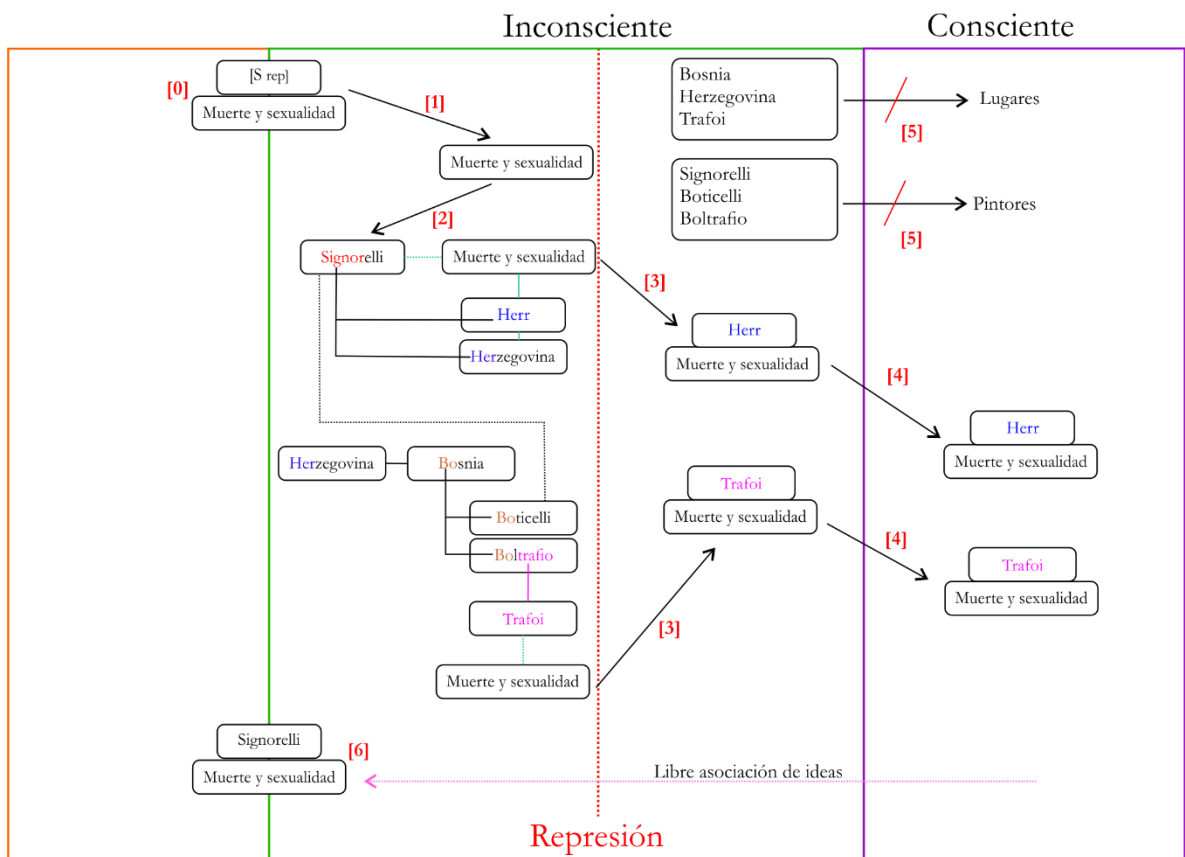


Figura XX: El olvido de los nombres propios desde la represión.

Encontramos en el anterior esquema la explicación particular del ejemplo del olvido de los nombres propios en función de la represión. En un momento cero [0], la pulsión de muerte y sexualidad (agencia representante) se encuentra vinculada a un significante a ser reprimido (representación). En un primer momento [1] la agencia representante no logra pasar

la barrera de la represión, pues si nivel de displacer es mayor. Esto nos lleva a un segundo momento [2], en donde muerte y sexualidad (agencia representante) no puede vincularse con significantes como Signorelli (representación), y por ende lo reprime. Sin embargo, las leyes del inconsciente no sucumben frente a las leyes de lo consiente. Tal como Miller (1981) nos lo propone “[...] sólo hay lógica del significante; toda lógica implica en sí misma una desvalorización del significado” (p.8). En esta parte es importante retomar lo propuesto acerca del signo lx. Saussure (1929) lo sitúa como una entidad psíquica de dos caras: concepto (o *significado*) e imagen acústica (o *significante*), huellas psíquicas que nos posibilitan hablar consigo mismo. De acuerdo con Saussure, concepto e imagen acústica están íntimamente relacionados, son recíprocos.

Si el inconsciente sólo funciona en relación con los significantes (imágenes acústicas), el significante ‘Signor’ tiene dos asociaciones, con ‘Herr’ (forma en que los turcos que viven en Bosnia hacen referencia a los médicos como ‘señor’) y ‘Her’ (componente significante del nombre del pueblo adjunto a Bosnia: Herzegovina). Así, el significante ‘Herr’ será un representante que, unido a la agencia representante, permite el paso hacia lo consiente. Por otro lado, esta agencia no podrá estar asociada a ‘Signorelli’, siendo el representante que se reprime (y por ende se olvida). Obsérvese el paso [3].

Freud nos permite notar que las costumbres turcas posibilitan la siguiente afirmación ya propuesta “«Sabes tú, Herr, cuando eso ya no ande, la vida perderá todo valor»” (Freud, 1901, p.11), haciendo referencia a la falta de bienestar (y, por ende, la ideación de muerte) cuando se limita el goce sexual.

Por otro lado, Signorelli, como significante completo se puede asociar con Boticelli, esto por su semejanza acústica. Pero en medio del asunto de recordar el nombre Signorelli, Freud intentando recordar el nombre del famoso pintor de Orvieto enuncia otros nombres como Boltraffio³⁶. En el esquema es evidente que la estructura silábica de Bosnia posibilita el significante Bo, el cual se asocia con los nombres de Boltraffio y de Boticelli. Pero ésta no es la única asociación posible, en el significante traffio (de Boltraffio) emerge una relación con Traffio, pueblo en el que vivía un paciente importante para Freud quien “[...] había puesto fin a su vida a causa de una incurable perturbación sexual” (p.11). De nuevo, la agencia representante logra

36 Siendo Boltraffio y Boticelli dos pintores semejantes a Signorelli.

pasar el umbral de la represión, ahora anudada al significante Trafoi, obsérvese el paso [3]. Finalmente, en el paso [4]: tanto Herr como Trafoi pasan a lo consiente, y posibilitan hacer el proceso retroactivo de asociación libre de ideas, el cual le permite a Freud dar cuenta de lo reprimido. Observe como en el acontecimiento [6] se evidencia que, mediante la libre asociación de ideas, Freud da cuenta que el significante reprimido es Signorelli, sin encontrar propiamente el significado originario de la catexia muerte y sexualidad, pero explicando que a la vez que olvida Signorelli, está reprimiendo la pulsión de muerte y sexualidad. Una anotación más: en el paso [5] es evidente cómo los significantes que están en el inconsciente se diferencian de signos lx en lo consiente (por ello están cruzados con una barra), pues, en el inconsciente sólo es importante la lógica del significante, no los significados.

2.2.4 La sublimación

Este destino de pulsión es analizado por Freud en diferentes textos. Sin embargo, no le dedica —como a los otros— un trabajo específico y extenso. En su texto “Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci” de 1910, Freud analiza algunos aspectos de este genio del renacimiento y aborda el señalamiento que le hacen diferentes críticos: una deuda con el arte a causa de su aparente desinterés y su visible minuciosidad (muchas veces confundida con lentitud) para finalizar diversas obras de arte. Para responder, Freud propone que el deseo por investigar la naturaleza, desarrollado en Leonardo, hace que este tome el arte como un medio, más no como el objeto principal de su deseo. Así, en función del arte propone la investigación carente de supuesto y centrada en la acción experimental, contradiciendo a la postura aristotélica de hacer ciencia, y situándose a la altura de predecesores como Francis Bacon. En la lectura realizada por Freud (1910) a los diferentes biógrafos de Da Vinci, es evidente cómo Leonardo empieza su trabajo de investigador

[...] al servicio de su arte; se empeña en averiguar las propiedades y leyes de la luz, de los colores, las sombras, la perspectiva, a fin de conseguir maestría en la imitación de la naturaleza y señalar a otros el mismo camino. Es probable que ya entonces sobrestimara el valor de estos conocimientos para el artista. [...] Y por fin esa pulsión devenida hipertrófica lo arrastra hasta desgarrar el nexo que mantenía con los requerimientos de su arte, y así lo lleva a descubrir las leyes generales de la mecánica, a colegir la historia de los estratos geológicos y sedimentaciones en el valle

del Arno, y hasta a insertar en su libro, con letras mayúsculas, este conocimiento: «Il sale non si muoue» (p.71).

De acuerdo con Freud (1910) fue pionero en diversos campos de las ciencias naturales, su gran pasión por investigar la naturaleza les permitió a futuras generaciones tomar su investigación como punto de partida para una comprensión más amplia del mundo. No obstante, el desarrollar esta faceta de investigación, le alejó de su relación con el arte, pues

Ya no lograba limitar su pretensión, aislar la obra de arte, arrancarla de la gran trama en que la sabía inserta. Tras los más agotadores empeños por expresar en ella todo cuanto en sus pensamientos se le anudaba, se veía forzado a dejarla inconclusa o declararla imperfecta (p.72).

Este deseo de investigar en la ciencia se fundamenta en el modo en que Leonardo incita a pensar en que los seres humanos deberían relacionarse con los objetos. Así, Freud (1910) señala que Da Vinci siempre buscó hacer *pasar por el pensamiento* los sentimientos de amor y odio que podían generarle el relacionarse con un objeto. Esta actitud le permitió desarrollar un sistema de aproximación a la realidad en donde “[...] uno no tiene derecho a amar u odiar algo si no se ha procurado un conocimiento radical de su naturaleza” (p.69).

De este modo, Freud nos sitúa ante un Leonardo en el cual sus “[...] afectos eran domeñados, sometidos a la pulsión de investigar; no amaba u odiaba, sino que se preguntaba por qué debía amar u odiar, y qué significaba ello” (p.69). Esto trajo como consecuencia un distanciamiento de la vida sexual, tal como uno de sus biógrafos relata. Siguiendo a Freud, en su lectura de Solomi, encontramos que Leonardo nunca tuvo una investigación marcada en la sexualidad, ni en el sexo opuesto; así, lo muestra como “[...] una fría desautorización de lo sexual” (Freud, 1910, pp. 64-65). Solomi lo sitúa como un hombre a quien “[...] el acto de coito y todo lo que se le relaciona es repelente” (p.65). De este modo, encontramos en Leonardo un hombre cuyo foco de interés nunca estuvo orientado a lo sexual, más bien su centro de investigación fue la ciencia. ¿Cómo podemos explicar esto desde lo pulsional?

Para Freud (1910), en Leonardo la pulsión de investigación es hiperpotente. Sin embargo, este carácter puede manifestarse “[...] ya en la primera infancia de esa persona, y consolidará su soberanía por obra de unas impresiones de la vida infantil; y además, suponemos que originariamente se atrajo como refuerzo unas fuerzas pulsionales sexuales” (p.72). Asistamos

con cuidado a lo que dice Freud: *la hiperintensificación pulsional se atrajo como refuerzo de unas fuerzas pulsionales sexuales*. Es decir, tal como Freud (1915) explica, las pulsiones primordiales³⁷ son de carácter sexual y, entonces, todas las demás pueden describirse en función de ésta (p.119).

En la observación de los seres humanos —continúa explicando Freud (1910)—, gran porción de las pulsiones sexuales es guiada hacia la actividad profesional, destacando que la pulsión sexual, por su carácter primitivo, está ampliamente dotada de la aptitud de sublimación, entendido este carácter como la capacidad de “[...] permutar su meta inmediata por otras, que pueden ser más estimadas y no sexuales” (p.72). A diferencia de los destinos de pulsión estudiados, en la sublimación hay un cambio de meta inmediata (o en las metas intermedias), sin embargo, su destino final seguirá siendo el mismo.

Ahora bien, para explicar la sublimación, Freud (1910) se servirá de la investigación sexual infantil³⁸ y sus posibles destinos. Esta investigación tiene lugar cerca de los tres años de vida. No surge de manera espontánea, se experimenta gracias a una vivencia marcada (como el nacimiento de un hermano, o el descubrimiento de que el Otro tiene genitales completamente diferenciados). Su pregunta tiene lugar al indagar: ¿de dónde vienen los niños? Sin embargo, es imposible satisfacer dicha investigación sexual infantil, a consecuencia de una doble situación:

- Una imposibilidad intelectual, que le impide al niño saber todo. No sólo tiene lugar porque haga falta que le cuenten, pues el adulto puede aproximarse antes con explicaciones dogmáticas y/o desde el saber científico, pero el niño no puede simplemente creer lo que el adulto le dice, pues ya tiene sus propias teorías, como explica Freud (1908).
- Una imposibilidad anatómica, pues su desarrollo biológico le impide recrear una situación semejante para comprobar esta pregunta. Es decir, tenemos niños aun no aptos para el acto sexual genital.

37 “Nada puede objetarse si alguien usa el concepto de pulsión de juego, de pulsión de destrucción, de pulsión de socialidad, siempre que el asunto lo exija y la rigurosidad del análisis psicológico lo permita. Empero, no puede dejarse de indagar si estos motivos pulsionales, tan unilateralmente especializados, no admiten una ulterior descomposición en vista de las fuentes pulsionales, de suerte que sólo las pulsiones primordiales, ya no susceptibles de descomposición, pudieran acreditar una significación” (Freud, 1915, p.119)

38 En el caso de hiperpotencialidad de la pulsión de investigar parece tener ciertas dificultades, “[...] pues uno no atribuiría justamente a los niños ni esa pulsión sería ni unos notables intereses sexuales” (Freud, 1910, p.73). Sin embargo, como se expondrá, es posible superar tales dificultades.

Estas imposibilidades conllevan a un fracaso investigativo en el niño. El abandono de dicha investigación a escala consciente es causado por una represión, a partir de la cual Freud (1910) analiza los siguientes tres destinos:

- Prohibición neurótica: el apetito de saber es inhibido, coartando a la pulsión de investigación. Se produce una limitación del pensamiento.
- Retorno de lo reprimido: la pulsión de investigación se sexualiza: busca “[...] sexualizar al pensar mismo y teñir las operaciones intelectuales con el placer y la angustia de los procesos sexuales propiamente dichos” (p.74).
- Sublimación: la pulsión sexual no se reprime, sino que se sublima, refuerza de manera vigorosa a la pulsión de investigar. Así, “[...] el investigar deviene en cierta medida compulsión y sustituto del quehacer sexual, [...] de él está ausente la atadura a los originarios complejos de la investigación sexual infantil, y la pulsión puede desplegar libremente su quehacer al servicio del interés intelectual” (p.75).

Con el propósito de ver cómo tiene lugar la represión y la sublimación en la educación, Tizio (2003) proporciona el siguiente ejemplo sobre los mecanismos por los cuales funciona la educación:

El niño pequeño puede jugar con los excrementos y pasárselo bien con eso, es el Otro el que se lo prohíbe. Si eso se hace de la buena manera, aparece el asco que testimonia de la represión psíquica operada. También la educación funciona por la vía de la sublimación, si se toma el mismo ejemplo, en lugar de que el niño juegue con los excrementos se le hace jugar con plastilina, con barro (p.176).

De acuerdo con el ejemplo propuesto, el niño en un primer momento siente placer al jugar con los excrementos, sin embargo, mediante la disciplina, el Otro introduce coerciones, prohibiciones a esta acción. Tal como sostiene Tizio, y como se intentó mostrar, la represión opera, generando mayor placer en una acción y posibilitando la represión de otra acción displacentera; así, el jugar con heces se vuelve displacentero, mientras que el asco que esto suscita es placentero. Finalmente, es evidente la sublimación de la pulsión, pues al principio el placer es jugar con un objeto de satisfacción inmediato, sin embargo, al introducir la disciplina, y de manera semejante, la instrucción, el niño puede, mediante la plastilina o la arcilla u otros

materiales moldeables, entrar a participar en la construcción de un saber relacionado con el arte en la escuela, por ejemplo.

2.2.5 ¿Qué es la disciplina?

Hemos presentado el impulso animal (o la pulsión freudiana) como un elemento constitutivo del sujeto, que lo posiciona en condición de ser activo. Sin embargo, es un ser activo que, mediante concesiones dadas al Otro, somete este impulso o esta pulsión a coacciones particulares, esto con el propósito de evitar ser llevado a la barbarie (Kant, 1803. p.30).

Como ya señalamos con Charlot (1997), el recién llegado a la Cultura le permita al Otro trabajar sobre dicho impulso. Así, la disciplina busca morigerar la pulsión en los sujetos, es decir, ejecutar la función civilizatoria, en donde se da placer regulado. Tal acción sugiere crear condiciones de posibilidad para el ingreso a los diferentes productos culturales ya trazados por la historia humana, es decir, desplegar acciones regulativas que permitan desarrollar, en un primer momento, la función civilizatoria de la escuela, que busca hacer sociables a los sujetos (en especial a los recién llegados), y, además, permitirle elaborar una relación con el saber. Así, Tizio (2003), sostiene que

[...] una cosa es intentar regular el goce por la vía de los intereses y el consentimiento —es decir, por la transferencia de trabajo— y otra cosa es intentar borrar esa modalidad de goce por la presión moralizadora, que lleva a callejones sin salida (p.173).

Tal como ya se presentó, la función civilizatoria tiene correlato con la educación desde Kant, pues, en un primer momento, pone una barrera entre el sujeto y el goce (entendido como satisfacción de la pulsión), permitiéndole obtener al sujeto un placer regulado (Tizio, p.166, 2003), ¡una sublimación! Esta barrera busca restar, morigerar, la pulsión en sujeto. Así, la pulsión puede tomar diferentes destinos, como hemos visto. Sin embargo, la función civilizatoria no sólo regula, también pone algo en juego: un saber, por ejemplo, como en la escuela. Esto que se pone en juego es la *instrucción*, como veremos a continuación. Así, el vínculo educativo (o la educación kantiana) se compone en un mismo momento de acciones regulativas y de acciones instructivas, de morigeración de la pulsión y de puesta en juego del saber, respectivamente. Frente a esto, Tizio (2003) afirma que

[...] cuando se aplasta la dimensión del saber, el vínculo educativo se reduce a una supuesta relación yo-tú, centrada imaginariamente, y generadora de tensiones. La educación, esta función civilizadora, se hace por la vía del saber que abre los horizontes del sujeto y mantiene también interesado al agente para evitar, justamente, que se centre demasiado en el otro (p.173).

2.3 La instrucción

Para Kant (1803), la instrucción es el carácter *positivo* de la educación. El filósofo sostiene que mientras la disciplina le resta algo al sujeto, la instrucción le brinda algo; ya hemos visto que estas dos perspectivas son, respectivamente, la morigeración de la pulsión y la posibilidad de tramitar lo pulsional —al menos parcialmente— con el acervo cultural. Ahora bien, tanto en la disciplina como en la instrucción, se requiere que el recién llegado a la cultura le conceda al Otro la posibilidad, tanto de morigerar su pulsión (disciplina), como de ponerlo en contacto con los diferentes productos sociales, culturales, intelectuales, entre otros, que la historia humana ha consolidado (instrucción). Esta idea de ‘concesión’ nos permitirá introducir, más adelante, el concepto de *autoridad*.

La instrucción, entendida desde Kant, parece ser “transmisión de conocimientos”, pues sería algo que *da* el Otro. No obstante, es posible enriquecer esta idea, pues el Otro *también* le resta al sujeto en la instrucción, pues se requiere disminuir su estado de opinión o de ignorancia. Charlot (1997), en su texto *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, discute lo que significa el saber, la relación con el saber y los diferentes sentidos que se pueden atribuir al saber. El autor invita a reflexionar sobre las formas como puede construirse el conocimiento en la escuela, estableciendo diferencias marcadas entre ‘información’, ‘conocimiento’ y ‘saber’. Asistamos a lo que nos propone el pensador francés:

La información es un dato exterior al sujeto, se la puede almacenar, “stockear”, en un banco de datos; está “bajo el primado de la objetividad”. El conocimiento constituye el resultado de una experiencia personal ligada a la actividad de un sujeto dotado de cualidades afectivo - cognitivas; en tanto tal, intransmisible, está “bajo el primado de la subjetividad”. El saber, como la información, está “bajo el primado de la objetividad”; pero es información *asumida* por un sujeto. [...] El saber es producido por el sujeto confrontado a otros sujetos, es construido “en marcos

metodológicos”. Puede entonces “entrar en el orden del objeto” y deviene en tal caso “un producto comunicable”, “información disponible para otro”. (p.100)³⁹.

Así, el saber, a diferencia de la información, no sólo implica un almacenamiento del conocimiento objetivo (es decir, de reglas propias de un campo de saber), además requiere que este conocimiento sea asumido por el sujeto. En *El nuevo espíritu científico* (1934), el epistemólogo Gaston Bachelard aporta algunos elementos para dar cuenta qué significa que el conocimiento sea asumido por el sujeto. Para Bachelard (1934), el saber no es realizante, sino que propone una realización de lo racional (p.11). Sostiene que una relación con el saber se enmarca en “[...] un realismo de segunda instancia, [...] un realismo en polémica contra lo inmediato, [...] un realismo hecho de *razón realizada*, de razón experimentada” (pp. 12- 13)⁴⁰. Bachelard sugiere que el saber asumido, a diferencia del conocimiento, no se enmarca en la experiencia, ni tampoco en el almacenar información, si no en el nómeno exento de valores fenoménicos. Así, una relación con el saber implica la producción de la experiencia desde la razón, mas no la deducción de la razón mediante la experiencia, por tal motivo Bachelard se refiere a una *razón realizada*. En una clase de ciencias podemos entrever una relación con el saber cuándo situamos el experimento como “[...] una razón confirmada” (p.13). Si un experimento⁴¹, en la clase de ciencias, busca establecer relación con el saber, no es la observación de un acontecimiento para discutir un fenómeno cotidiano, sino que implica un nuevo estatuto: “[...] la necesidad del experimento de ser aprehendida por la teoría antes de ser descubierta por la observación” (p.13). De acuerdo con Bachelard, para elaborar una relación con el saber, en donde el sujeto asume y produce conocimientos objetivos bajo marcos metodológicos, se requiere que “[...] el fenómeno sea escogido, filtrado, depurado, colocado en el molde de los instrumentos, producido en el plano instrumental. [...] De ahí surgen fenómenos que llevan, por todos lados, la marca teórica” (p.18).

Ahora bien, desde lo propuesto por Charlot, para construir un saber es necesario “un cierto tipo de relación con el mundo” (Charlot, 1997, p.98). Pero ¿cuál es ese tipo de relación? Para intentar una respuesta, nos apalancamos en los postulados de Zuleta, en su ensayo “Acerca de

39 Énfasis añadido.

40 Énfasis añadido.

41 Es importante destacar que, para Bachelard (1934), “Los instrumentos no son sino teorías materializadas” (p.18). En este sentido, un telescopio, que nos permite experimentar la observación planetaria, requiere el uso de teorías, por ejemplo, los postulados de la óptica geométrica, para ser materializado.

la ideología” (1974). Allí, el autor diferencia entre ‘ideología’ (‘dogma’, ‘opinión’) y ‘ciencia’: de un lado, en la ideología existen otras “autoridades” (lugares de mando) que respaldan los enunciados, y que se basan en opiniones o creencias; de otro lado, en la ciencia “la única autoridad que [...] [se]⁴² admite es la demostración; una proposición científica sólo es válida con este respaldo” (p.148).

De este modo, si se busca que la educación ponga en juego el saber, enmarcado desde la ciencia, ¿qué hacer con el dogma, con la opinión? Se hace necesario pensar en la construcción de conocimiento partiendo de una visión diferente a la que comúnmente se tiene acerca de la ignorancia: según Zuleta (1974), ésta no es una carencia, si un exceso de opiniones en las cuales tenemos una confianza loca, y a las que no les pedimos demostración (p.149). Así, en su ensayo “Educación y filosofía” (Zuleta, 1978) propone que una educación efectiva, que posibilite la necesidad de saber —enmarcado desde la ciencia—, requiere una crítica a la opinión. Al respecto, Gaston Bachelard, en su texto *La formación del espíritu científico*, sostiene que, para formar un espíritu científico, se hace necesario destruir la opinión. Asistamos a lo que nos propone el autor:

La opinión piensa mal; no piensa; traduce necesidades en conocimientos. Al designar a los objetos por su utilidad, ella se prohíbe el conocerlos. [...] El espíritu científico nos impide tener opinión sobre cuestiones que no comprendemos, sobre cuestiones que no sabemos formular claramente [...]. Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico (Bachelard, 1938, p.16).

Con el ánimo de formular este espíritu científico, Zuleta (1978) propone una condición necesaria y suficiente: “[...] que cada cual encuentre el saber por sus propios medios, y pueda dar cuenta de lo que sabe por haber hecho el proceso de pensar por sí mismo, y extraer sus propias conclusiones, a partir de sus propias premisas” (p.71). Para *pensar por sí mismo*, Charlot (1997) sugiere que “el sujeto de saber despliega una actividad que le es propia: Argumentación, verificación, experimentación, *voluntad* de demostrar, de probar, de validar. [...] es cargar con exigencias y prohibiciones respecto de sí mismo” (p.99)⁴³. Sin embargo, esta acción de pensar por sí mismo, esta *voluntad* de cambiar de un sistema de pensamiento basado en el dogma a un

42 Inserto añadido.

43 Énfasis añadido.

sistema de pensamiento basado en la ciencia, tiene unas condiciones específicas: no tiene un tiempo definido para llevarlo a cabo, no depende de “buenos propósitos” ni de acciones calculadas con antelación.

De acuerdo con lo explicado previamente, habría que redefinir la instrucción, tal como la concibe Kant: como algo *positivo*, como una aportación. En realidad, la instrucción no sería estrictamente “positiva”, pues —como hemos intentado demostrar—, oponerse a la opinión implica remover (restar). Es decir, la instrucción ¡también tendría un factor *negativo*! “[...] el conocimiento efectivo⁴⁴ es un saber *negativo*; es entender que la opinión que teníamos sobre algo no era más que una opinión y no constituye un verdadero conocimiento” (Zuleta, 1974, p.150)⁴⁵. Y cuando ponemos en entredicho la confianza extrema en las opiniones o creencias ¡Estamos objetando configuraciones identitarias del yo! (Zuleta 1985).

De esta manera, cada sujeto construye de manera singular su relación con el saber, pues como nos fue expuesto por Zuleta, cada quien debe hacer un esfuerzo de pensar por sí mismo y formular sus propios enunciados frente a un saber. Por otro lado, Charlot (1997), en su comprensión de la relación con el saber, postula algunos elementos conceptuales que muestran cómo es posible elaborar dicha construcción singular de la relación con el saber, sin olvidar que su marco general es la *producción de sí asistida*. Tales elementos también serán relevantes para mostrar que hacer ciencia implica el desarrollo de una necesidad intrínseca en los sujetos.

En primer lugar, Charlot discrimina entre la *movilización*, que requiere una acción desde el interior, y la *motivación* —tan cara en ámbitos educativos—, que acarrea una acción, pero por factores externos (algo o alguien). Son categorías diferentes, si bien es posible conectarlas, pues los sujetos se relacionan con el mundo exterior y, por ende, pueden mobilizarse para obtener algo que los motiva. Así, la movilización se entiende como la acción que pone recursos en movimiento (en un estado activo, de actividad), entendiendo los recursos como el hacer uso de sí. No obstante, es posible mobilizarse porque existen ‘móviles’... Charlot no puede desprender los móviles de la actividad. De este modo, puede decirse que “[...] la actividad es un conjunto de acciones llevadas por un móvil y que vislumbran un fin” (p.89). Sin embargo, el móvil es

44 “Platón muestra por ejemplo en el sofista que, si la opinión es un estado de llenura, la educación es en gran parte crítica y refutación de un saber anterior, y no simple información para colmar una carencia” (Zuleta, 1974, p.150)

45 Énfasis añadido.

diferente del fin, los móviles remiten al deseo, al valor que tiene la actividad, la cual requiere una dinámica interna. En otras palabras, cuando me movilizo, desarrollo un estado que internamente es dinámico, que atiende a una actividad, la cual es movilizada por diferentes móviles (condiciones internas para la movilización).

Ahora bien, toda actividad tiene un sentido. Al igual que el sentido de las palabras tiene lugar cuando el significante encuentra relación con el significado, formando el signo lx. La actividad realizada por el sujeto adquiere sentido cuando “[...] tiene relaciones con otras cosas de su vida, cosas que ya ha pensado, cuestiones que se ha planteado” (p.91) De este modo “el sentido de una actividad constituye la relación entre su fin y su móvil, entre lo que incita a actuar y aquello hacia lo cual la acción está orientada como resultado inmediato” (p.92). No obstante, es importante aclarar que el mismo Charlot sostiene que el sentido de una actividad es dinámico: un acto tiene la posibilidad de perder de sentido o de cambiar de sentido. Esta condición es fundamental para entender la propuesta de ciencia como *necesidad interna*.

¿Por qué situar la relación de saber desde la ciencia como una necesidad? Podemos responder esta pregunta desde Ortega y Gasset. En el capítulo anterior habíamos situado que la necesidad mayor de los sujetos son aquellas necesidades objetivamente superfluas, es decir, aquellas que, al ser satisfechas, aportan bienestar, o estar bien en el entorno. Sin embargo, Ortega y Gasset (1966) sostiene que el estudiar es una necesidad mediata, es decir, una necesidad impuesta, a diferencia de las necesidades in-mediatas, es decir, de las necesidades internas que surgen en el sujeto. En términos de Charlot, lo que Ortega y Gasset quiere decir es que el hombre es motivado a estudiar, más no se moviliza a estudiar. Esto puede tener sentido en el correlato actual de la educación, en donde la gamificación en el ámbito escolar sugiere que los sujetos deben ser motivados por TIC para mantener su concentración y atención durante el aprendizaje de ciertos contenidos⁴⁶.

Sin embargo, Ortega y Gasset invita a reformar la educación partiendo del estudiar como una necesidad in-mediata, no mediata:

Decimos que hemos encontrado una verdad cuando hemos hallado un cierto pensamiento que satisface una necesidad intelectual previamente sentida por

46 Para más información, véase Villarroel, R., Santa María, H., Quispe, V., & Ventosilla, D. (2021). La gamificación como respuesta desafiante para motivar las clases en educación secundaria en el contexto de COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(1), 6-19.

nosotros. Si no nos sentimos menesterosos de ese pensamiento éste no será para nosotros una verdad. Verdad es, por lo pronto, aquello que aquieta una inquietud de nuestra inteligencia (Ortega y Gasset, 1966, p.156).

No es algo semejante a lo que nos plantea previamente Bachelard (1938) en torno a la disuasión de la opinión. Él sostiene, recordemos, que “para un espíritu científico *todo conocimiento es una respuesta a una pregunta*. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico” (p.16)⁴⁷. Así, Tanto Bachelard como Ortega y Gasset llegan a un mismo punto: la construcción de saber busca aquietar (dar solución) a una inquietud (a una pregunta); pero, para hacerlo, el sujeto ha de requerir (sentir necesidad) de esa pregunta; solo él puede hacerlo, no el Otro. De esta manera,

Para entender verdaderamente algo [...], no hace falta tener eso que se llama talento ni poseer grandes sabidurías previas; lo que, en cambio, hace falta es una condición elemental, pero fundamental: lo que hace falta es *necesitarla*⁴⁸ (Ortega y Gasset, 1966, p.156).

Así, para construir un saber se requiere que el sujeto tenga como móvil la necesidad inmediata de ese saber; esto le dará el sentido a su actividad de relacionarse con el saber, y no lo situara como información que puede almacenar, como conocimiento que parte de la experiencia o como un conjunto de enunciados sin sentido. Además, la relación con el saber no tiene precondiciones asociadas al desarrollo natural (estar en cierta etapa de desarrollo), *sólo se necesita ser menesteroso del saber*.

Para Ortega y Gasset, resulta complejo darle un sentido a la construcción de un saber desde la ciencia, pues, para el estudiante, el estudiar es una necesidad no sentida, es decir, una necesidad mediata. Así, los móviles que tiene el estudiante no lo llevan “crear un saber” (p.157) como una necesidad in-mediata, sitúan la relación con el saber de forma mediata, que demanda lo concreto; mientras que, los hombres de ciencia, en cambio, sienten la necesidad in-mediata de explicar algo, de conocer algo, de aportar al conocimiento.

47 Énfasis añadido.

48 Bachelard (1938) propone algo semejante cuando sitúa que “Espiritualmente el hombre necesita necesidades” (p.18)

Esta ausencia de la necesidad in-mediata de establecer relación un saber es lo que le permite a Ortega y Gasset afirmar que “estudiar sería una falsedad” (p. 155). Así, el filósofo español nos permite explicar que el estudiar es una acción falsa. pues al sujeto “[...] la vida le impone la necesidad de estudiar las ciencias de las cuales él no ha sentido inmediata, auténtica necesidad” (p.157).

Esta idea de que el hombre es obligado a estudiar le permite a Ortega y Gasset demostrar *la tragedia de la pedagogía*: “[...] que el estudiante no estudie, y que si estudia, poniendo su mejor voluntad, no aprende, y claro es que si el estudiante, sea por lo que sea, no aprende, el profesor no podrá decir que enseña, sino, a lo sumo, que intenta, pero no logra enseñar” (p.161). Lo anterior, tiene implicaciones en el desarrollo de la sociedad, pues ésta pretende satisfacer las necesidades in-mediatamente sentidas, entre las cuales el estudiar no es necesidad. Así, la transmisión del acervo cultural corre peligro⁴⁹, pues ya que el saber no es una necesidad in-mediata (necesidad interna), “[...] se introduce en la mente humana un cuerpo extraño, un repertorio de ideas inasimilables, o lo que es lo mismo, muertas” (p.162).

En este sentido, para producir una relación con el saber no existe una receta exacta, según Estanislao Antelo: “[...] entre la suposición de que el otro a educar es un ser medianamente influenciable y el efecto final de la acción consecuente no hay proporción alguna” (2005, p.174). Así, para que el acto educativo que busca instruir al otro en el marco una relación de saber tenga lugar, se requiere despertar la curiosidad, no en el sentido mecánico y vago que conlleva a curiosear y meter las narices en todas las cosas, sino aquella que resulta del hecho de que las opiniones se hayan puesto en crisis. De ahí resulta el “[...] hombre cuidadoso, es decir, un hombre que hace con atención y extremo rigor y pulcritud lo que tiene que hacer, que no se despreocupa de lo que le ocupa, sino, al revés, se preocupa de su ocupación” (Ortega y Gasset, 1966, p.160). Este hombre cuidadoso, es el que se esfuerza por sí mismo para conocer, evitando demandarle al otro que le concrete el conocer. Es decir, la curiosidad —como es entendida por Ortega y Gasset— como necesidad in-mediata en el hombre, y no que el estudiar se conciba como una necesidad mediata, que busca lo concreto... justo a la que actualmente la educación

49 De acuerdo con Ortega y Gasset, la enseñanza de la técnica es completamente diferencial de la construcción de una relación de saber mediante la enseñanza. De acuerdo con esto, el filósofo español sostiene que: “El número de hombres que hoy viven sólo puede subsistir merced a la técnica superior de aprovechamiento del planeta que las ciencias hacen posible. Las técnicas se pueden enseñar mecánicamente. Pero las técnicas viven del saber, y si éste no se puede enseñar llegará una hora en que también las técnicas sucumbirán” (p.162)

le da pábulo, y que da lugar a “libros con la letra grande y con muchas imágenes”, “fórmulas para resolver mágicamente los problemas”, “juegos que permitan la experimentación y las experiencias disruptivas”.

Ortega y Gasset propone a los maestros el reto educar un hombre que se niegue a sí mismo, es decir, que niegue el estudiar como una necesidad mediata, y la asuma como una necesidad inmediata. Para esto, es necesario cambiar la concepción sobre lo educativo, aprendido con brevedad por el legado a la cultura. Tal concepción de lo educativo sostiene —como ironiza Zuleta— que la clase es necesaria pero aburrida, mientras que el descanso no sirve para nada (en torno a la construcción de saber) pero es el disfrute: “el saber no es un disfrute. Aprender es lo contrario de disfrutar. Disfrutar es lo contrario de aprender” (Zuleta, 1978, p.78). Sin embargo, para lograr lo que Ortega y Gasset sugiere, “es preciso volver del revés la enseñanza y decir: enseñar no es, primaria y fundamentalmente, sino *enseñar la necesidad de una ciencia*⁵⁰, y no enseñar la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante” (p.163).

Esto sitúa un problema para el docente: *convertirse en autoridad con relación a un saber*. Es algo que se logra si el docente tiene,

- en primer lugar, una relación de deseo con el saber; es decir, si esa relación se enmarca en una investigación constante, lo cual quiere decir que reconoce que no sabe —al estilo socrático—. Así, Tizio (2003) sostiene que el docente es “el primero que tiene que estar interesado, motivado, causado [...]” (p.175) por el saber. Al respecto, dice Bachelard (1938): ¿[...] mantener un interés vital en la investigación desinteresada, no es el primer deber del educador, cualquiera sea la etapa formativa en la que se encuentra?” (p.12). Esta relación con el saber permite,
- en segundo lugar, un espacio para que el otro a educar pueda colarse y disfrutar —del mismo modo que el maestro lo hace—, una relación con el saber... si hace el trabajo, por supuesto. Es decir, el maestro materializaría un testimonio de la satisfacción de una relación deseante con el saber.

50 El énfasis añadido.

La autoridad en el contexto educativo

No habrá transmisión posible que el profesor pueda hacer de una pasión que él no tenga por un tema.

Estanislao Zuleta

3.1 El concepto

Estamos situados ante un *sujeto*, es decir, una criatura animal inserta en el lenguaje, que requiere de Otro para realizar la producción de sí. En este proceso, se hace necesario realizar diferentes acciones, tales como el cuidado, la disciplina y la instrucción —según vimos en el capítulo anterior—. Así, lo que Kant sitúa como acto educativo puede tener diferentes configuraciones de la disciplina y de la instrucción, cuya operación produce efectos sobre el recién llegado a la cultura. Ahora bien, estas operaciones son posibles pues —como lo sostiene Antelo (2005)— el recién llegado a la cultura es *influenciable*, y quien se encuentra allí en la cultura (el Otro) hace todo para influenciar; es decir, interviene con la intención de influir sobre el recién llegado a la cultura, siempre y cuando este último le conceda tal posibilidad.

Retomando lo propuesto por Charlot (1997), el acto educativo se hace posible si el recién llegado pone de su parte para que el Otro introduzca las acciones correspondientes a su pretensión de “educar”. De este modo, ambas condiciones son necesarias. Pero la segunda requiere algo más: para que el acto educativo tenga como finalidad una relación con el saber, enmarcado en la ciencia, se hace necesaria *autoridad*. Es necesario hacer una aclaración al respecto, pues, en tanto esfera de la praxis (Bajtín, 1953), la educación materializa distintas modalidades de relación entre los que allí se mueven. Esas relaciones, de un lado, dependen de la época, donde distintos discursos y prácticas se disputan el control de lo que acaece en el ámbito educativo; y, de otro lado, oscilan entre los siguientes extremos: el exceso de poder y la “escasez de poder”. En el exceso, tenemos los castigos, las doctrinas instruccionales basadas en límites

escritos. Y, en defecto, tenemos las intervenciones ajustadas y reguladas a fin de evitar, supuestamente, “traumas” del orden de lo psicomadurativo: de acuerdo con Lajonquière (1999), asistimos a una pedagogía “moderna” con intervenciones “justificadas” que hablan, por ejemplo, de tener “[...] una intervención natural y normal para cada ocasión y, por consiguiente, la obligación de pensar dos veces antes de intervenir para no correr el riesgo de que aquello que podría ser normal termine convirtiéndose en frustrante por causa de ese destempe psicomadurativo” (p.38).

Y bien, una de las relaciones posibles es la que genera *autoridad*. Desde la revisión de algunos textos de psicoanálisis y filosofía, es posible entender la autoridad desde una perspectiva diferencial a lo que “comúnmente” se entiende respecto a ella. El filósofo Alexandre Kojève, en su texto *La noción de autoridad*, nos permite una aproximación a una forma de entender la autoridad, de manera que nos ayude a pensar el tema de la educación que venimos perfilando. Para Kojève, la idea de autoridad implica movimiento, cambio, transformación en función de quien ejerce o representa la autoridad. Esto conlleva a caracterizar la esencia de la autoridad cómo activa, mas no pasiva. Siguiendo las ideas de este pensador, es necesario que un sujeto sea investido de autoridad, y que éste se considera libre y consciente de ejercer autoridad. Así, “[...] el acto autoritario⁵¹ es siempre un verdadero *acto* (consiente y libre)” (Kojève, 1942, p.36). El autor sostiene que los actos autoritarios poseen una característica elemental, pues “[...] no encuentran oposición por parte de quien, o quienes, es el destinatario” (p.36). Tal característica permite diferenciarlos de los actos imperativos. Lo anterior implica que, pese a que existe una posibilidad de oposición sobre quien recae el acto de autoridad, éste —quien posibilita la autoridad— renuncia de forma consciente y voluntaria.

Con las ideas desarrolladas por Kojève (1942), y las articuladas por Hannah Arendt en el artículo “Qué es la autoridad” (1957), es posible entrever una característica que marcará la diferencia de lo que comúnmente se entiende por autoridad. Ambos filósofos posicionan la autoridad a un nivel que excluye la fuerza. De acuerdo con Arendt, la autoridad “[...] excluye el uso de medios extremos de coacción: se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa” (p.147). Para Kojève (1942) la autoridad no busca establecer compromisos (p.37); y para Arendt (1957) la autoridad no se sitúa en el nivel de la persuasión: quien propone el acto de autoridad, y sobre

51 El autor usa esta expresión en el sentido de “relativo a la autoridad”, no en el sentido de un abuso de poder de quien ejerce un cargo.

quien recae el acto de autoridad, se sitúan en el mismo nivel, justificando que la autoridad ocurre por un proceso de argumentación (p.147). Esta idea se articula con la posición de Antelo (2005): el acto educativo no se compromete con lo que el otro quiere, no se “ajusta” a lo que el recién llegado a la cultura demanda; como dice Antelo, “Hay acto educativo en la medida que no se enseña para el que viene a comprar, para el que necesita, para el que está interesado” (p.176). Es decir, la propuesta que la educación traza como horizonte atiende a quien es curioso, en el sentido de ser cuidadoso, a quien mantiene una relación con el saber, a quien necesita de esta relación de forma in-mediata. Sin embargo, en un primer momento la escuela recibe a quien busca concreciones, o a quien curioseas de manera mediata. Asunto de la escuela es transformar esa postura.

Así, la autoridad no tiene lugar entre iguales, aunque se legitime que ambos estén al mismo nivel por su capacidad de argumentar. Para Antelo (2005), “[...] quien enseña no está en la misma posición de quien más o menos expectante, más o menos atraído, distraído, ido, aguarda sin saber la visita inesperada en lo previsible de una enseñanza escolar” (p.175). De este modo, diferente al discurso de la pedagogía moderna, para que la autoridad tenga efecto en la construcción de una relación con el saber, se requiere que estudiante y maestro no estén en un mismo nivel. Lajoquière (1999) proporciona un ejemplo: en una cátedra universitaria, el maestro da bombones a los alumnos, con el fin de motivar su aprendizaje. Así interpreta el autor este acto del docente:

[...] aquel que está en la posición profesoral no ocupa cierto lugar para así profesar un cierto saber hacer —que no es más que un saber obedecer a las normas propias de cierto dominio— sino con la intención de gozar con cierta satisfacción narcisista a ser leída en los ojos complacientes de sus alumnos. Esta inversión del eje educativo implica la renuncia al acto educativo [...] (p.37).

Sin embargo, el no estar al mismo nivel no implica una relación de poder (autoritaria). Significa, más bien, que para que exista una autoridad que genera condiciones para que la instrucción tenga relación con el saber, el maestro ha de tener una relación de deseo con el saber, posición en la que —al menos todavía— no está el estudiante, cuya pulsión tiene otra relación con los objetos de satisfacción: sólo le interesan los tangibles.

Obsérvese la siguiente figura:

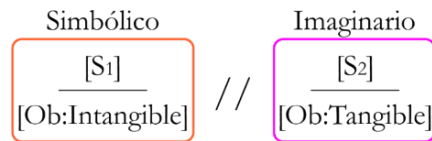


Figura XXI: Registros en los que se ubican maestro y estudiante.

Encontramos, de un lado, un $[S_1]$ que representa a un maestro que ya ha organizado su pulsión con respecto a objetos propios de la cultura, es decir, su modalidad de satisfacción no reside en los objetos tangibles, sino en los objetos inteligibles (un saber, el saber que corresponde con su asignatura). Y sabemos que esto se conquista invirtiendo tiempo y trabajo. Ubicamos esta posición en el registro simbólico. Por otro lado, encontramos un $[S_2]$, que representa al estudiante, el cual organiza momentáneamente su pulsión con respecto a los objetos tangibles, es decir, objetos que producen satisfacción inmediata, que no requieren de tiempo de espera para su construcción, y que tampoco implican trabajo en relación con un campo de saber. Ubicamos esta posición en el registro imaginario. Las dobles barras [//] implican el bloqueo o la asimetría en cuanto a los niveles que ambos sujetos ocupan.

En un momento retomaremos el esquema propuesto...

Para ampliar nuestras concepciones de lo 'simbólico', lo 'imaginario' y lo 'real', Žižek (2006) nos propone el ejemplo del ajedrez para dilucidar tales conceptos:

Las reglas que hay que seguir para jugarlo constituyen la dimensión simbólica: desde el punto de vista puramente formal y simbólico, el alfil se define por los movimientos que la figura puede hacer. Este nivel se diferencia claramente del imaginario, esto es, las formas que tienen las diferentes piezas y los nombres que las caracterizan (rey, reina, alfil). Es fácil imaginarse un juego con las mismas reglas, pero con un imaginario diferente, en el que estas figuras se llaman "mensajero" o "corredor" o algo semejante. Finalmente, lo real es todo el complejo conjunto de circunstancias contingentes que afectan al curso del juego: la inteligencia de los jugadores, las impredecibles instrucciones que pueden desconcentrar a un jugador o directamente interrumpir el juego (p.18).

Así, cuando hablamos de que el objeto de satisfacción del maestro se ubica en el registro simbólico, enunciarnos que tiene una relación y, por ende, una posibilidad de satisfacción, con

objetos que van más allá de la imagen inmediata; por eso hablamos de un saber, el cual es un objeto inteligible, que lleva tiempo en construirse, y que está mediado por unas reglas epistémicas para su consolidación. Por otro lado, cuando decimos que el objeto de satisfacción del estudiante se ubica en el registro imaginario, hacemos referencia a la relación y, por ende, a una posibilidad de satisfacción, con objetos netamente tangibles e inmediatos, es decir, objetos de satisfacción inmediata, que son propios del mundo mediado por las experiencias (las opiniones frente a un tema, puede ser un ejemplo; enunciados como que calor y temperatura están en un estatuto semejante cuando hablamos en términos de la física).

Para ejemplificar lo anteriormente propuesto, obsérvese el siguiente esquema:

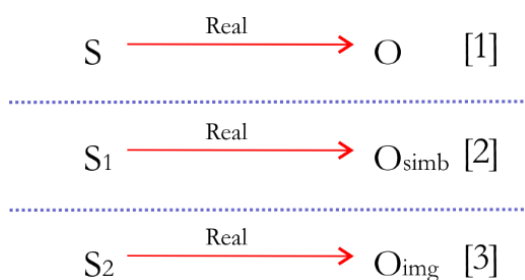


Figura XXII: Relaciones sujeto - Objeto en los registros psicoanalíticos.

En la parte [1] de la figura XXII, es posible enunciar que el sujeto [S] realiza la satisfacción de su pulsión en el registro real; para ello, utiliza diversos objetos [O]. En la parte [2], el maestro [S₁] satisface su pulsión, en el registro real, mediante objetos que se ubican en el registro simbólico [O_{simb}]. Y, en la parte [3], el estudiante [S₂] satisface su pulsión, en el registro real, mediante objetos ubicados en el registro imaginario [O_{img}]. Es claro que, aunque ambos sujetos satisfacen su pulsión en el registro de lo real, los objetos de satisfacción que emplean para hacerlo se ubican en registros diferentes.

Regresando a la discusión sobre la autoridad, tanto Kojève (1942) como Arendt (1957) tienen definiciones complementarias sobre este concepto. Obsérvese:

- a) Kojève entiende la autoridad como “[...] la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros reaccionen contra él, siendo totalmente capaces de hacerlo” (p.36).
- b) Arendt, entiende la autoridad como “[...] una simple opinión que no necesita ni la forma de una orden, ni el apremio exterior para hacerse oír” (p.195).

Entendida desde estos dos filósofos, la autoridad no incluye violencia y poder, como suele ser en algunas definiciones usuales. Para ellos, se trata de una acción que incide en el otro, sin tener que usar la fuerza (o las ordenes violentas); de manera voluntaria y consciente, el otro no se opone a las transformaciones que busca aquel que realiza actos de autoridad.

Finalmente, Kojève (1942) sostiene que la autoridad humana, a diferencia de la autoridad divina, es perecible. Mientras que en los actos de autoridad atribuidos a una divinidad es imposible la reacción humana, en los actos de autoridad humanos es posible dicha reacción; es más: usualmente no existe explicación para la renuncia consciente y voluntaria a dicha reacción, pues dicha renuncia no es la naturaleza de los sujetos. Esto implica una última característica: la autoridad humana es finita, es decir, “[...] en cada momento la posibilidad voluntariamente reprimida de la reacción puede actualizarse, y así anular la autoridad” (p.40).

Ahora bien, ¿cómo puede tener lugar esta lectura de autoridad en la escuela? En su intervención sobre el tema, titulada “Autoridad auténtica - autoridad autoritaria” (2015), Philippe Lacadée, plantea que cuando un maestro, de forma auténtica, de forma orgánica, está en capacidad de transmitir un saber y cómo éste presenta incidencia en su vida (p.97), entonces da lugar a la *autoridad*, siempre y cuando el estudiante lo reconozca. En este caso, el carácter activo de la autoridad tiene relación con la pulsión en el maestro: es lo que psicoanalista francés llama “incidencia en su vida”. El maestro que ha dado lugar a una *autoridad auténtica* —en términos de Lacadée— ha tramitado su pulsión en una relación con el saber que incide sobre su vida, pero que, además, lo pone en situación de crear condiciones de posibilidad para transmitir dicha relación. Por su parte, Tizio (2003) habla de una “autoridad epistémica”, que tiene relación con la autoridad auténtica propuesta por Lacadée. Asistamos a lo desarrollado por Tizio:

La autoridad en el campo del saber es una autoridad que no se puede imponer pues la autoridad epistémica la reconoce el Otro. La autoridad epistémica es algo que se otorga, y que se otorga a alguien si su deseo trabaja la letra del texto para vivificarla con su enunciación y para crear una ignorancia nueva (p.174).

De tal modo, puede acontecer una autoridad auténtica en el aula de clase si el maestro se sitúa como una autoridad epistémica, lo cual implica tener una relación con el saber enmarcada en la constante investigación para satisfacer su apetencia de saber, dado que en él late una falta de saber (según presentamos previamente en el apartado de la instrucción). Si el docente tiene

una débil relación con el saber, o está convencido de que ya sabe lo que tiene que enseñar, no es una autoridad epistémica y, entonces, no puede dar lugar a una autoridad auténtica.

Para Kojève (1942), “cualquier autoridad humana existente debe tener una «causa», una «razón» o una «justificación» para su existencia: una «razón de ser»” (p.40). Traslademos esta idea a la escuela: la razón de ser de la autoridad allí, su justificación, es dar lugar a que una parte de la pulsión de los recién llegados puede realizarse en relación con los objetos inteligibles que ha elaborado la cultura. Y si el estudiante concede autoridad a un docente es porque está en un nivel diferente. Ampliemos un esquema anterior al respecto:



Figura XXIII: Relación maestro estudiante frente a los objetos de satisfacción.

El maestro [S₁] tiene una relación con un saber [a], que es un objeto inteligible (es decir, ubicado en el registro simbólico). Esta relación es in-mediata: el maestro siente la necesidad de este objeto de saber, que le produce goce. Esta relación entre el maestro y el saber es abierta (línea punteada en el esquema), permitiendo que el otro tenga un lugar de goce en dicha relación. Por otro lado, encontramos al estudiante [S₂] quien tiene una relación de goce con un objeto sensible [b] (no es un saber). Esta relación con el objeto [b] es in-mediata en el estudiante, y le produce goce. Su relación de goce es cerrada (línea continua en el esquema), este objeto le satisface, él siente la necesidad de tener relación con tal objeto, que no le implica tiempo de espera, ya que es sensible (ubicado en el registro imaginario). Nuevamente, las dobles barras [//] nos muestran la diferencia entre maestro, que tiene relación con un objeto inteligible (un saber), y el estudiante, que tiene relación con objetos tangibles.

Ahora bien, al tener esta relación con el saber, el maestro pone este saber en juego, para ello genera unas condiciones de posibilidad, con el propósito que el recién llegado a la cultura acceda al saber dispuesto. Si esta puesta en juego objeta las opiniones, tiene la posibilidad de agujerar la relación cerrada que tiene el estudiante con su objeto de satisfacción. El maestro se mueve en la dimensión instruccional y en la dimensión regulativa (las cuales se explican en el siguiente apartado), pues el maestro tiene que ejercer acciones que guarden la disciplina, pero a su vez ejercer acciones instruccionales que dan cuenta de su relación con el saber. Así, ya no es tan

cerrada sobre sí misma la modalidad de satisfacción del estudiante, según se expresa en esquema, que modifica el anterior; obsérvese que permanecen las barritas y los objetos respectivos:



Figura XXIV: Posibilidades de acción de la puesta en juego de un saber.

Los efectos de las acciones que realiza el maestro son incalculables (Antelo, 2005). Es decir: independientemente de los “buenos propósitos”, el maestro que tiene relación con el saber no puede anticipar que el otro aprenda, que dude de sus opiniones, que le otorgue autoridad. Sus acciones no obedecen a la fórmula “objetivos + medios = meta”. El maestro pone en juego un saber, crea unas condiciones de posibilidad para que el otro pueda gozar de este saber, pero tiene que contar con el consentimiento del otro, cuyos destinos de pulsión son múltiples y están atados a todas las dimensiones de la vida, no sólo la escuela.

Como sostiene Lacadée (2015), al profesor se le nota el placer que le produce, tanto el saber, como su transmisión. Estas son condiciones de posibilidad, es decir, que esperan a otras condiciones incalculables para producirse. Condiciones necesarias, pero no suficientes. Pueda que el estudiante se “enganche” con lo que el maestro propone, y así, cambie su objeto de satisfacción: de [b], que es un objeto cualquiera, en el marco de lo tangible, a [a], que es un saber inteligible. Esta posibilidad de “enganche” que tiene el otro depende de la autoridad: no ocurre a escala de la fuerza, no de la persuasión, como hemos visto. El estudiante, de manera “voluntaria y consiente”⁵², renuncia a una reacción posible (aunque siempre puede ejercer esa renuncia), otorga la autoridad y se pone en relación con el saber.

Entonces, cuando la autoridad tiene efecto, estudiante cambia su posición y, en consecuencia, se sitúa en un estatuto semejante al del maestro: ahora ambos tienen el mismo objeto (aunque no tengan el mismo recorrido) y entablan relaciones discursivas en torno a este mismo saber. Insistamos: no en una perspectiva de intersubjetividad, en la cual se crean relaciones sociales basadas en otros objetos. Cuando el maestro quiere “ganarse al otro” por esta

52 Son los términos de nuestros filósofos (Kojève y Arendt), pero en esta investigación hemos considerado que la condición humana tiene que ver con el lenguaje y con sus efectos: el inconsciente, la pulsión, la represión, el deseo.

vía, no incide en la relación del estudiante con su objeto y da lugar solamente a relaciones imaginarias, tales como las que ya se presentan en la vida cotidiana, sin necesidad de que haya escuela.

El esquema anterior se transforma, entonces, en el siguiente sentido:

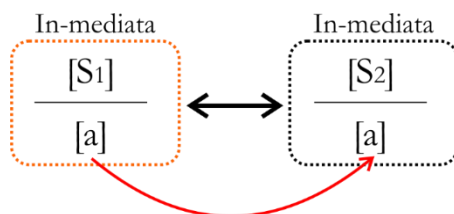


Figura XXV: Posibilidad de poner al Otro en relación con un saber.

Como se ve, ahora el objeto [a] pasa del lado del estudiante (flecha roja, en el esquema); en consecuencia, desaparecen las barritas dobles, para dar lugar a un vínculo posible, gracias a la existencia del saber (flecha doble, en el esquema).

De acuerdo con lo anterior, siguiendo a Tizio (2008), es posible afirmar que

No se trata de interrogar al sujeto sobre lo que quiere, sino de poner en juego el propio deseo del educador como aquello que abre un campo de posibles.

Si no hay un mínimo de autoridad epistémica no se puede activar el vínculo educativo. Cuando esa autoridad se hace reconocer se introduce el respeto y el límite (pp. 174-175).

3.2 Instrucción y regulación: operaciones y productos

El pensador de nuestra educación, Mario Díaz Villa, en su texto *El campo intelectual de la educación en Colombia*, retoma una tesis propuesta inicialmente por el sociólogo inglés Basil Bernstein. Para Díaz (1993), en la educación se “[...] reproducen tanto las competencias específicas (habilidades especializadas) como las disposiciones relevantes (orden, relación e identidad específica) para el mantenimiento y la reproducción de los principios culturales dominantes [...]” (p.30). Para ello, se requieren dos dimensiones: la instruccional y la regulativa. La primera establece los límites de los saberes que, “seleccionados y organizados, son transferidos a los aprendices en las prácticas pedagógicas” (p.30); la segunda establece “[...] los

límites de lo que puede ser el maestro, el alumno, el conocimiento, el padre de familia, de la comunidad, etc. y los límites de las posiciones que se asignan a dichas categorías como “hablantes” de un determinado discurso” (p.30).

Dichas dimensiones tienen relación con lo propuesto en el tratado de pedagogía de Kant (1803): dimensión instruccional/instrucción, y dimensión regulativa/disciplina. Como lo mencionamos previamente, para poner en juego el saber ante el recién llegado a la cultura, el maestro opera la instrucción y la disciplina. De ahí que, en el aula de clase, mientras formaliza el teorema de Pitágoras, llama la atención a los estudiantes (para que no utilicen el celular, por ejemplo). Ahora bien, si ambas dimensiones están inmersas en el acto educativo, es posible establecer operaciones entre ambas dimensiones, atendiendo a su ausencia o a su presencia. Así podremos establecer los lugares posibles que puede ocupar el maestro. Observemos los resultados de dichas operaciones:

		Dimensión Instruccional	
		+	-
Dimensión Regulativa	+	Autoridad	Autoritarismo
	-	Academicista	“Facilitador”

Tabla 4: Lugares posibles del maestro.

Para obtener estos resultados, así denominados, estamos entendiendo la presencia (+) de la dimensión instruccional (DI) en el sentido de un maestro que encarna un saber, que no lo sabe todo y que, en consecuencia, investiga. Y la presencia (+) de la dimensión regulativa (DR) tiene que ver con los límites que el maestro pone a los estudiantes. Hay que anotar que la posición frente al saber tiene efectos regulativos.

Así,

- [+DI/+DR] → maestro con *autoridad* (auténtica). Da lugar a que el estudiante se “enganche” con el saber y, en consecuencia, puede regular su pulsión, tal como lo ha logrado el maestro. En tal caso, los llamados de atención pueden tener un lugar para el estudiante.
- [-DI/+DR] → maestro *autoritario*. Se enmarca en relaciones de poder, pues no hay saber de por medio. Sus enunciados son imperativos («¡síéntese!», «¡haga silencio!», «¡présteme atención!», etc.). Como el estudiante no le concede autoridad (no tiene “autoridad

epistémica”, como decía Tizio), hay que imponerla a la fuerza. En esta posición, el saber no funciona como intermediario para regular la pulsión y el maestro pretende hacerlo desde enunciados imperativos del poder.

- [+DI/–DR] → maestro *academicista*. Mantiene una relación in-mediata con el saber, pero no “profesa” al estudiante (quiere saber, pero no le interesa que el otro sepa). Estamos ante una relación cerrada entre el maestro y el saber. Además, no introduce regulación, pues los estudiantes le son indiferentes. En consecuencia, no hay regulación de la pulsión, pues nada sostiene el vínculo educativo.
- [–DI/–DR]] → maestro “facilitador”⁵³. Cree ahorrarse la relación, tanto con el saber, como con la regulación, pues está volcado hacia el estudiante: hacerle las cosas fáciles. Esta posición es usual en los discursos de las “pedagogías modernas”, que ven en el estudiante el capitán su propio aprendizaje⁵⁴. Al tener una relación mediata con el saber, se pone a la altura del estudiante: qué quieren aprender, cómo quieren aprenderlo y, en algunos casos, cómo quieren ser evaluados. Igual pasa con la dimensión regulativa: no se introduce una ley, sino que se hacen contratos. Resultado: la pulsión no se tramita y sus manifestaciones son directas: agresión, indiferencia, riesgos, etc.

Ahora bien, los productos de las operaciones entre la dimensión regulativa y la dimensión instruccional no sólo afectan la posición del maestro, pues son correlativos de lo que le acontece al estudiante, según vemos en la siguiente tabla:

DI	DR	Maestro	Estudiante
+	+	Con autoridad →	Formable
–	+	Autoritario →	Obediente/Reivindicativo
+	–	Academicista →	Nerd
–	–	“Facilitador” →	Zascandil

Tabla 5: Lugares posibles del estudiante.

- Las condiciones [+DI/+DR], que hacen surgir un maestro con autoridad, posibilitan en el estudiante la formación (sólo entonces lo podremos considerar como *formable*).

53 Usamos una expresión en uso hoy en educación para describir a un profesor “políticamente correcto” que, según vemos, resulta más bien opuesto a la función educativa.

54 Véase, por ejemplo, el artículo «Aprendizaje basado en fenómenos», de Lonka, K & Westling, S.K [2020]. En: *Aprendizaje extraordinario en Finlandia* (2020).

- Las condiciones [-DI/+DR], que hacen surgir un maestro autoritario, dan lugar a un estudiante *obediente* (temeroso) o *reivindicativo* (en oposición abierta o velada: desde la retaliación hasta la indiferencia). Que el estudiante obedezca no quiere decir que entre en relación con el saber.
- Las condiciones [+DI/-DR], que hacen surgir un maestro academicista, dan lugar a un estudiante *nerd*: puede tener relación intensa con la información, pero no con el saber.
- Las condiciones [-DI/-DR], que hacen surgir un maestro “facilitador”, dan lugar a un estudiante *zascandit*⁵⁵, alguien no tocado por la escuela, que reacciona tal como hace en su vida cotidiana.

55 Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua: “Hombre que va de un lado a otro sin hacer nada de provecho”.

EPILOGO

A lo largo de esta propuesta de investigación, se ha intentado elaborar, desde una perspectiva teórico-conceptual, una diferenciación necesaria en educación: dar cuenta de lo que significa la noción de autoridad. Para ello, se ha necesitado discriminar, a partir de postulados psicoanalíticos y filosóficos, la autoridad del autoritarismo, pues en la esfera de la praxis educativa, ambas nociones gozan de ser “semejantes”. No obstante, nuevos problemas surgen al momento de pretender hacer esta aclaración, pues para que la autoridad (auténtica) tenga lugar, se requiere que exista la presencia de la disciplina y de la instrucción. Estas dimensiones del acto educativo son estructurantes, y pese a que se materializan de diferentes formas en diferentes contextos sociohistóricos, se hace necesario el estudio de la condición humana para dar cuenta de ellas.

Así, desde estas dimensiones de la educación se realizan diferentes acciones, acciones que no tienen un propósito estrictamente definido, en especial la instrucción, pues se busca hacer una oferta [del saber] ante el otro —el recién llegado a la cultura—. Para que esta oferta [del saber] tenga lugar, se requiere que el maestro elucubre condiciones de posibilidad para que el otro pueda acceder al saber, es decir, mostrar el saber, un objeto inteligible, como un objeto que puede tramitar una pulsión. Sin embargo, esta oferta, cómo las ofertas en general, puede ser aceptada o declinada.

Ahora bien, allí encontramos una de las principales preguntas a trabajar de forma posterior a esta investigación, pues si bien se hace un esfuerzo por diferenciar la noción de autoridad y la de autoritarismo, para que la autoridad tenga lugar se hace necesario construir un saber en relación con la ‘ciencia’, enmarcado en demostraciones, alejado de la doxa. Así, para construir este saber se necesita identificar y sopesar lo que Bachelard (1938) denomina *obstáculos pedagógicos*. Tal como lo sitúa el epistemólogo francés, estos obstáculos son propios del deseo de conocer, su ocurrencia tiene razón en la racionalización de lo realizante.

De este modo, la pregunta por la noción de autoridad nos sitúa ante un problema propio del maestro inmerso en las ‘pedagogías modernas’: La desfiguración en la relación con el saber que busca profesar. En este sentido, el resultado de esta investigación más allá de mostrar la

diferencia entre autoridad y autoritarismo, nos dispone ante una pregunta puntual: ¿De que manera debe ser la relación con el saber para que el maestro pueda tener autoridad?

Tanto Ortega y Gasset (1939 – 51) cómo Tizio (2003) nos proponen algunas luces para dar respuesta a esta inquietud. Para que el maestro sea autoridad, primero se requiere que sea una *autoridad epistémica*, es decir, que su relación con el saber que desea profesar (en el marco de alguna de las disciplinas escolares) tenga matrices de investigación continua y cuidadosa, o sea, capaz de generar ignorancias nuevas. Para que estas ignorancias nuevas tengan lugar, se requiere ser cuidadoso, y reconocer los *obstáculos epistemológicos* al momento de conocer, para así reconocer que como maestros es posible generar *obstáculos pedagógicos*, es decir, obstáculos que pueden surgir de la relación pedagógica (cuando no es clara la relación con el saber) y que dificultan que el Otro elucubre su relación con el saber. Así, la autoridad no es un derecho que se gana por ser maestro, el Otro no reconoce la autoridad porque se tenga un título (contrato social), o por las acciones enmarcadas en el poder que como maestro podamos hacer en el aula de clase.

De acuerdo con esto, para crear posibilidades de concesión de la autoridad el primer trabajo lo debe hacer el maestro, situándose como “enganchado” con un saber, como deseante del mismo, y, a su vez, como quien tiene en su pretensión de ser aquel que profesa dicho saber. Para hacer esto, se requiere de tiempo de espera, y además, tal como lo enuncia Richard P Feynman⁵⁶, se requiere de establecer relaciones con el saber siguiendo las reglas del mismo, lo cual implica cuestionar la experiencia inmediata, hacerla pasar por la razón...

56 En su conferencia transcrita a texto, denominada ¿Qué es la ciencia? Richard P Feynman expande la idea propuesta.

Bibliografía

- ARENDETT, Hannah [1957] «¿Qué es la autoridad?» En: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. España: Península (2006).
- ANTELO, Estanislao [2005] «Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar» En: *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial (2005).
- BACHELARD, Gaston [1938] *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI (1979).
- _____ [1934] *El nuevo espíritu científico*. México: Nueva imagen (1981).
- BAJTÍN, Mijaíl M. [1953] «El problema de los géneros discursivos» En: *Estética de la creación verbal*. Argentina: Siglo XXI.
- BENVENISTE, Émile [1966] «Comunicación animal y lenguaje humano» En: *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI.
- CHARLOT, Bernard [1997] *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: El Zorzal (2008).
- DÍAZ VILLA, Mario [1993] *El campo intelectual de la educación. Colombia*. Cali: Universidad del valle (1993).
- FREUD, Sigmund [1886] «Observación de un caso severo de hemianestesia en un varón histérico» En: *Obras completas - Tomo I*. Buenos Aires: Amorrortu (1992).
- _____ [1904] «El olvido de los nombres propios» En: *Psicopatología de la vida cotidiana* (1901). En: *Obras completas - Tomo VI*. Buenos Aires: Amorrortu (1992).
- _____ [1908]. «Sobre las teorías sexuales infantiles». En: *Obras completas*. Vol. IX. Buenos Aires: Amorrortu, 1990.
- _____ [1910] «Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci» En: *Obras completas - Tomo XI*. Buenos Aires: Amorrortu (1992).
- _____ [1915a] «Pulsiones y destinos de pulsión» En: *Obras completas - Tomo XIV*. Buenos Aires: Amorrortu (1992).
- _____ [1915b] «La represión» En: *Obras completas - Tomo XIV*. Buenos Aires: Amorrortu (1992).
- GADAMER, Hans-Georg [2000] «La cultura y la palabra» En: *Elogio de la teoría*. Barcelona: Península.
- HEGEL, G. W. F. [1807]. *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de cultura económica. (2017).
- ITARD, Jean. [1801]. *Memoria e informe sobre Victor de l'Aveyron*. Madrid: Alianza.
- KANT, Immanuel [1786]. «Comienzo presunto de la historia humana» En: *Historia de la filosofía*. México: Fondo de cultura económica (2018).
- _____ [1803]. *Pedagogía*. Madrid: Akal (2003).
- KRISTEVA, Julia [1969] *El lenguaje, ese desconocido*. Madrid: Editorial fundamentos (1998).

- KOJÈVE, Alexandre [1942] *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva visión (2006).
- LACADÉE, Philippe [2015]. «Autoridad auténtica-autoridad autoritaria». En: *Inclusiones y segregaciones en educación*. Bogotá: Aula de Humanidades, 2018.
- LACAN, Jaques [1949] «El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica» En: *Escritos I*. México: Siglo XXI (2009).
- _____ [1974]. «El triunfo de la religión». En *El triunfo de la religión*. Precedido de Discurso a los católicos, 67-100. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- LAJONQUIÈRE, Leandro [1999]. *Infancia e ilusión (psico)pedagógica*. *Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva visión (2000).
- LÉVI-STRAUSS, Claude [1955]. *Las estructuras elementales del parentesco*. Buenos Aires: Paidós (1969).
- _____ [1955b] *Tristes trópicos*. Buenos Aires: Paidós (1988).
- _____ [1974] «La eficacia simbólica» En: *Antropología estructural*. Argentina: Paidós (1978).
- MILLER, Jaques-Alain [2008-9] «Cosas de finura en psicoanálisis VI» En: *Sutilezas analíticas* Argentina: Paidós (2012).
- _____ [1981] «La lógica del significante» En: *Matemas II*. Argentina: Manantial (1988).
- ORTEGA Y GASSET, José [1939] «Meditaciones sobre la técnica» En: *Obras completas [Tomo V (1933 – 1941)]*. Madrid: Revista de Occidente (1964).
- _____ [1951] «El hombre allende la técnica» En: *Obras completas [Tomo IX (1960 – 1962)]*. Madrid: Revista de Occidente (1965).
- _____ [1966] *Unas lecciones de metafísica*. México: Porrúa (2004).
- SAUSSURE, Ferdinand [1929] *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza (1995).
- TIZIO, Hebe [2003] «La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma» En: *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- ŽIŽEK, Slavoj [2006] *Cómo leer a Lacan*. Argentina: Paidós (2008).
- ZULETA, Estanislao [s.f.] «Los niños salvajes y la fase del espejo» En: *El carácter social de la infancia*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/66562553/El-caracter-social-de-la-Infancia-E-Zuleta> (Septiembre 18 de 2022).
- _____ [1974] «Acerca de la ideología» En: *El elogio a la dificultad y otros ensayos*. Colombia: Ariel (2020).
- _____ [1978] «Educación y filosofía» En: *Educación y democracia*. Colombia: Ariel (2020).
- _____ [1985] «Tribulación y felicidad del pensamiento» En: *El elogio a la dificultad y otros ensayos*. Colombia: Ariel (2020).
- _____ [1986] «El proceso de desnaturalización. Primera Parte» En: *Boletín de estudios psicoanalíticos*. Cali Colombia. Vol. 1 – Núm. 1.

_____ [1987] «El proceso de desnaturalización. Segunda Parte» En: *Boletín de estudios psicoanalíticos*. Cali Colombia. Vol. 1 – Núm. 2.