

Algunas reflexiones psicoanalíticas en torno a la educación

Marita HAMMAN

LA EDUCACIÓN COMO FACTOR DE SOMETIMIENTO

Tradicionalmente ha sido tarea reconocida de los educadores elaborar planes curriculares que decidan acerca de lo que el alumno debe saber, cuándo y cómo. Lo que pueda decirse acerca de la relación alumno-maestro está siempre al servicio de la transmisión de estos contenidos en los que el alumno es percibido como recipiente vacío. Pero no se trata de un alumno concreto, sino de uno ideal. El alumno concreto es, en realidad, un sujeto resistente o, en el mejor de los casos, alguén a quien es necesario "formar" e instruir. Por eso, para la, así llamada, educación tradicional, el "alumno-recipiente" es el alumno ideal. El "buen alumno" es el que no opone resistencia y se deja moldear.

A esta concepción se oponen los últimos planteamientos de los educadores críticos también llamados socio-educadores¹.

Tales corrientes parecen estar estrechamente ligadas al impacto que, en las llamadas "ciencias humanas" y en la revolución rusa, producen en el presente siglo las ideas de Marx. Así, al discurso propiamente educativo viene a sumarse el discurso social y político. Este cuestiona al anterior en la medida en que pone de relieve el papel del educador como agente de una sociedad determinada cuyos ideales y valores se transmiten. Revela el hecho de que, en la educación, no existe sólo el afán de transmitir un saber, sino de transmitir una especial relación con el saber que refuerza las relaciones de autoridad y jerarquía social. Con todo ello, se procura la mantención del *status quo*. Una educación que intenta unifor-

1. García Guadilla, C. *Desarrollos teóricos recientes en el campo educativo*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Ciencias Sociales. Serie: Materiales de enseñanza. Lima, abril de 1987.

mar a los miembros de una sociedad pues se trata de que todos conciban el orden cultural existente en términos análogos, sin cuestionar el lugar específico que cada uno ocupa en la escala social.

Así, a la "edad de la inocencia", según dice García Guadilla, sucede la "edad del escepticismo". Se pasa de creer que la educación es un factor capaz de generar la superación de las injusticias sociales a reparar en la educación como un factor que refuerza las desigualdades sociales. A su vez, los teóricos críticos progresan desde una elaboración que apunta a cuestionar los modos tradicionales de enseñanza, revelando en tal proceso sus mecanismos, hacia nuevas teorías que persiguen "la acción transformadora", aquella que intentará "liberar a los hombres de su condición de oprimidos", como preconizaba Paulo Freire (autor en quien muchos parecen reconocer una deuda).

Sin embargo, el paso a la "edad del escepticismo" implica el vislumbrar, al menos momentáneamente, que no basta que los hombres sean "educados" para que dejen de someter o ser sometidos. Muy por el contrario, los educadores "descubren" cuánto la educación juega un rol importante en el mantenimiento de las relaciones de poder en una sociedad dada.

De seguir por este camino, los educadores habrían tenido que replantearse la necesidad misma de la educación institucionalizada (tal como se conoce en nuestra época), así como la función que la educación de los niños ha cumplido en todas nuestras culturas (si actualmente se habla de educación para adultos es porque se trata de gente que no fue "educada" cuando niña). Al decir de O. Mannoni², la educación oficial sigue pretendiendo hoy, de modo oculto, lo mismo que los ritos de las sociedades mal llamadas "primitivas" implementaron orgánicamente: la sumisión de los más jóvenes para que posteriormente éstos sometan. Si aquello funcionaba bien era, quizá, porque no había mayores desavenencias entre las aspiraciones individuales y el orden simbólico en el que los sujetos ocupaban lugares (pre)determinados. En el mundo de hoy, por el contrario, ese orden responde cada vez menos a las aspiraciones de sus agentes, aislándolos e, incluso, abandonándolos.

En este contexto era inevitable que algunos educadores se replantearan su rol de agentes transmisores de una determinada ideología. Pero, de una parte, su reflexión no aborda el hecho de que para toda sociedad ha existido siempre un "saber oficial" reconocido por la mayoría como tal, así como determinados ideales y valores a inculcar (lo que quiere decir -en buen romance- "introducir a patadas", según O. Mannoni). Y para nuestra cultura, quizá más que para ninguna otra, la certificación otorgada por una institución que demuestre que ese saber

2. Mannoni Otonio.
Octavo: *Un comienzo que no termina.*
Transferencia.
Interpretación, teoría.
Ed. Pardós, España,
1982.

ha sido impartido y aprendido actúa como un filtro determinante, elemento de selección y marginación. Así, la educación institucional es, en ese sentido, una imposición que la sociedad ejerce sobre todos sus miembros, de modo que si se quisiera obtener reconocimiento social y autorización para ejercer algunas labores resultaría necesario mostrar las correspondientes certificaciones.

En esa línea, cuando se habla de educación, se habla también del "saber oficial" que una sociedad reconoce. En la medida en que ese "saber oficial" consiste en el desconocimiento de cualquier otro saber (o de cualquier otra forma de saber) que no sea adquirido por las vías autorizadas, sigue vigente la acción social concertada en pos del sometimiento a la que nos referíamos anteriormente.

Paralelamente, nadie ignora que el "grado de educación" constituye un elemento de discriminación. Sólo en este estricto sentido, es cierto aquello de que la educación contribuye a eliminar las desigualdades sociales, aunque su efecto sea más contundente en el sentido negativo de la frase: la ausencia de "educación" refuerza las desigualdades.

De la educación se espera además el establecimiento de lazos afectivos entre el individuo y su sociedad. Por ello se considera como uno de sus más importantes beneficios el contribuir al desplazamiento de las cargas afectivas del niño y del joven, más allá del círculo familiar. De esta manera, se dice que ella cumple un papel social y que el educador es un "agente socializador".

Tal como se imparte, la educación es criticada porque genera "ineptitud". Según los teóricos críticos, no concreta lo que dice en relación al saber ni "prepara" a los hombres para ocupar un lugar previamente establecido en la jerarquía social. Sólo reforzará la sumisión y el respeto por el orden establecido. Contribuye a esto (siguiendo a Mannoni) porque la autoridad del profesor en el aula es sostenida en tanto que no hay lugar para su ignorancia ni para el saber del alumno, no siendo posible -en consecuencia- tampoco la creación de un saber, puesto que su única vía, el cuestionamiento, no está permitida. El alumno es sujetado por el corsé del plan curricular, el mismo que hay que cubrir a toda costa. En general, es el maestro quien, según lo aprendido, plantea las preguntas y el alumno quien debe responderlas. El alumno no puede preguntar más allá de lo que el profesor haya planteado como tema preciso y circunscrito. No hay lugar ni tiempo para la curiosidad: la institución los neutraliza.

Por todo ello es casi una condición *sine qua non* que la educación oficial resulte aburrida porque se trata de adormecer al sujeto y no de despertarlo.

3. Según el *Diccionario del Psicoanálisis* de J. Laplanche y J.B. Pontalis, *transferencia* designa: "el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecido con ellos, y de un modo especial, dentro de la relación analítica. Se trata de una repetición de objetivos infantiles vivida con un marcado sentimiento de actualidad". Para dejar en claro el concepto de transferencia, que no es exclusivo de la situación analítica, nos remitiremos al artículo de S. Freud, "La dinámica de la transferencia" (*Obras completas*, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 3a Ed., Tomo II, p. 1648): "recordaremos, ante todo que la acción conjunta de la disposición congénita y las influencias experimentadas durante los años infantiles determina en cada individuo la modalidad especial de su vida erótica, fijando los fines de la misma, las condiciones que el sujeto habrá de exigir en ella y los instintos que en ella habrá de satisfacer. Resulta así un clisé (o una serie de ellos) repetido, o reproducido luego regularmente a través de toda la vida ...". Se trata en realidad de la actualización del deseo como lo que es: el deseo del Otro. Para dar cuenta de la transferencia en la cura

La transferencia entre alumno y profesor³ es utilizada entonces para inculcar un ideal que predetermine las relaciones intersubjetivas. Lo que es del orden del deseo se excluye en la medida en que no hay lugar para el reconocimiento de la particularidad de cada cual. Así, la educación tiende a uniformar y masificar. Según como se mire, es fallida o exitosa ya que, a pesar de todo, "socializa".

En los países industrializados, por ejemplo, la crítica tiene sus particularidades: la educación escolar no prepara para el trabajo y, en este sentido, y al no hacerlo, podría considerarse inútil pues restringe la posibilidad de empleo. En términos de tiempo, la sociedad dificulta que el sujeto halle reconocimiento como integrante y participe de la misma (por supuesto, estamos dejando aquí de lado otros problemas que pudieran surgir, y de hecho surgen, en relación al trabajo mismo). Así, pues, aquél que culmina su educación escolar todavía "no es nadie". De allí que se resigne a ocupar los lugares menos valorados de la escala social, o realice actividades para las que bien puede preguntarse de qué le sirvió el colegio u otros estudios o cuán preferible hubiera sido seguir una profesión universitaria. En nuestro país, por ejemplo, es común oír decir que si no se es un profesional "no se es nadie", al mismo tiempo que se critica el exceso de universidades y de jóvenes postulantes, sin reparar en cómo la sociedad misma promueve ese orden de cosas, recubriendo así la insatisfacción de los profesionales ante la pobreza de la oferta que el mercado de trabajo trasluce.

Vista así, la educación es también hoy, como en tiempos del P. La Salle⁴, una especie de aburrimiento impuesto para evitar que las mentes desocupadas se desbanden. Regulando la demanda y acallando el deseo, la educación sigue cumpliendo su labor de "socialización". Pero esta educación no sólo forma gente relativamente "inepta" y sumisa, predestinada a ocupar un lugar en la pirámide social. También puede alcanzar "éxitos" algo diferentes: contribuyendo a "preparar" sujetos que se resistan a ocupar un espacio cualquiera. Desde luego, y a esto volveremos más adelante, aquello no es causado únicamente por la educación. Se trata más bien de ver aquí la función que cumple la educación al estar ella misma inmersa en una sociedad que la predetermina. Examinemos de qué modo la educación puede obtener ese otro "éxito", el que no socializa.

Ocurre que en algunos educandos se generan expectativas que no pueden ser socialmente satisfechas; se inculcan valores como libertad, individualidad, justicia, fraternidad e igualdad entre los hombres, que no corresponden al verdadero estado de las cosas. Se promete un reconocimiento social, por el que se ha pagado un precio, pero éste finalmente no llega.

Entonces, la educación aparentemente "falla" en su labor de "soldadura" entre hombre y sociedad: la violencia, no por gusto, es el tema de cada día (Allí están en un extremo, los terroristas para demostrarlo, cuyos líderes no son precisamente personas "sin educación"). Pero si el aparato educativo falla en la función socializadora, es, hasta cierto punto, por oposición al éxito alcanzado en forjar ideales asequibles y en los que el yo deposita toda su fe.

Curiosamente estos son los hombres que, aparentemente, no han logrado ser sometidos, sino, muy por el contrario, los que quieren someter. Se "rebelan" unos contra la asfixia del sistema, se trata de la muerte de las ideologías para otros. Pero ¿no es más bien que se apoyan en la misma ideología contradictoria?: el culto a los valores de la persona se desdice con la masificación, el culto a la libertad no concuerda con la necesidad de normas y reglas estrictas, el culto a la voluntad, el querer hacer, no permite el reconocimiento de las determinaciones del sujeto y la efectividad de sus ejecuciones. Además, es un hecho que los hombres, como demuestra Freud en "Malestar en la cultura" no se consideran iguales ni quieren ser tratados como tales.

Dicho de otro modo, la ideología, cuando es plenamente asumida, no da lugar al reconocimiento de la ley (que no es más que la ley del deseo y la prohibición del goce). El reconocimiento del sujeto supone se le inscriba como sujetado; sobre-determinación que la cadena simbólica dicta. El Yo se congela en la impostura autosuficiente del saber absoluto que el poder enarbola y/o sucumbe a la impotencia, aferrándose a su castración para solicitar mejor que otro se haga cargo de un deseo que no soporta y del que, en realidad, nada quiere saber.

Sería conveniente, pues, preguntarse, qué es lo que quiere decir el término socialización. Visto de cerca este concepto tan mentado por sociólogos, educadores y psicólogos, no parece ser cosa muy distinta de aquello que Freud expuso en "Psicología de las masas y análisis del yo". Allí dice que el establecimiento de vínculos afectivos entre los hombres, depende de la identificación entre ellos, identificación que surge a partir de la convergencia de todos los ideales individuales en un mismo objeto. Este puede estar representado por un caudillo o líder, pero también por abstracciones o ideas. De hecho, la eficacia de los ideales colectivos proviene de dicha convergencia. La condición de esta identificación efectuada a través del Ideal del yo es un deseo insatisfecho.

Precisamente, el Ideal del Yo dice el *Diccionario de Laplanche & Pontalis*: "Resulta de la convergencia entre el narcisismo (Yo Ideal), las identificaciones con los padres, sus sustitutos y los ideales colectivos. Como instancia diferenciada

analítica, J. Lacan acuña el concepto de Sujeto Supuesto Saber. En pocas palabras, éste hace referencia a una demanda hecha al analista para que responda (acerca del deseo inconsciente) en la medida en que se supone la existencia de un saber sobre el Ser. Un analista puede, cómo no, ocupar ese lugar (de analista) para otro. Del mismo modo, un educador (o cualquier otro) podría eventualmente ocupar ese lugar. Del educador, en principio, no se supone un saber sobre el ser ni se espera tal cosa de él. Sin embargo, una transferencia similar es posible según el vínculo que se establezca con el alumno y en la medida en que una búsqueda de saber determina esa relación. Y, en ese sentido, un supuesto es la condición de la transmisión efectiva. Si analizar, educar y gobernar son imposibles es porque sólo se producen en la medida en que se estructuran sobre una suposición que es efecto del encuentro entre el agente y el otro. Es decir, primero, que no es el agente únicamente el que decide acerca del vínculo y, segundo, que éste solo se sostiene por una suposición. O sea que, además, el vínculo encierra su propia disolución, a menos que perversa y se trastoque en la mera sugestión, el adoctrinamiento o la imposición por la fuerza. Incluso, sólo la disolución de un

vínculo específico permite su continuación en otro lugar.

4. Grosrichard, A.: "El santo pedagogo". En *Ornicar* No. 2. Publicación Periódica del Champ Freudien, España.

Según Grosrichard, Jean Baptiste La Salle, nacido en 1615 y proclamado en 1950 "Patrón especial cerca de Dios de todos los educadores" fue arrastrado por la "rage d'eduquer" (furia educativa) de su tiempo en la que Grimm veía la pasión de su siglo (p. 160). Más adelante cita el siguiente párrafo de La Salle: "Todos los desórdenes, sobre todo de los artesanos y de los pobres, vienen de ordinario del hecho de haber sido abandonados a su propia dirección y muy mal educados en su infancia, lo que, llegada la edad madura, es casi imposible de reparar". "Es preciso que haya personas que vengan a sustituir a los padres y a las madres para instruir a los niños tanto como deben estarlo en los misterios de la religión y en los principios de la vida cristiana". "Ha sido con vistas a procurar estas ventajas a los niños de los artesanos y los pobres para lo que han sido instituidas las Escuelas Cristianas" (*Les Règles de la Bienéance et de la Civilité Crétienne*, 1703).

constituye un modelo al cual el sujeto intenta ajustarse ... es el sustituto del narcisismo de la infancia"⁵.

De modo que al hablar de socialización resulta necesario preguntarse a qué se está haciendo referencia para revelar no sólo el Ideal del Yo que se esconde tras ella, sino también para situar la función que este Ideal cumple frente al sujeto del deseo. En otras palabras, decir que educar es transmitir aquel "saber oficial" (conocimientos y moral necesarios para integrar a los hombres a su sociedad) resulta insuficiente si no se explicita cuál es la sociedad de que se trata y cual es la estructura que su ideología expresa. Igualmente, no basta decir que la educación nos permitirá un reconocimiento como personas mayores, al igual que en los ritos primitivos, si no se examina con más detalle qué clase de "adultos" se reconocerán como tales. La psicología vendrá obviamente al auxilio con sus ideas sobre la madurez, la normalidad y la inteligencia.

A diferencia del educador tradicional, el socio-educador parece poner en el primer plano de su reflexión la educación como factor de socialización. Mientras el primero preferiría definirla, en primer lugar, como enseñanza o transmisión de un saber, apelando de modo impreciso a su papel de agente social, e intentando, sobre todo, justificar o enaltecer su labor, el segundo evidenciaría la poca objetividad de este saber y sus fines.

Al acceder a esto, el educador crítico estaría quizá en mejores condiciones para replantearse su lugar en la estructura social y encontrar los mecanismos precisos por los cuales se practica dicho ejercicio en la relación maestro-alumno; podría preguntarse no sólo de qué saber se trata aquí, cuestión que abordan los teóricos del "currículum oculto", sino, sobre todo, qué pasa con el deseo de saber del educando; qué posición del sujeto, respecto del saber, es la que se inculca e incluso podrá indagarse hasta qué punto en la educación se trata simplemente del saber de los enunciados o, a la inversa, del lugar que el sujeto ocupa en la enunciación.

Sin embargo, y a pesar de entreverse algo de lo dicho, la inclusión del discurso socio-político en la educación parece ser propensa, en algunos casos, a mantener el mismo tipo de relación maestro-alumno. Sobre ello trataremos más ampliamente en el siguiente punto.

LA EDUCACIÓN COMO FACTOR DE REVOLUCIÓN SOCIAL

Habíamos visto ya que el papel del educador como agente socializador era inevitablemente criticado desde varios ángulos por la sociedad en su conjunto e incluso por los propios

educadores. Pero, además, en los países menos industrializados se le desvaloriza debido a que el "alimento espiritual" que la educación ofrece guarda poca relación con el alimento físico que la mayoría requiere y, por consiguiente, todo aquello que debiera otorgar tiene menos posibilidades de efectivizarse. Así, los posibles educandos no asisten al colegio porque no pueden o porque no quieren, en cuyo caso, no queda claro cuál es su verdadero valor. Inversamente, la asistencia es atribuida a la obligatoriedad del paso previo para llegar a "ser alguien". Los gobiernos tampoco le prestan gran atención al problema, porque el Estado no está en condiciones de satisfacer los requerimientos de las mayorías.

En este sentido, la regulación social parece darse en mayor medida por la posibilidad de acceso a determinado centro educativo, o más concretamente al aula, lo que en esencia no es muy distinto en cuanto a formas y contenidos.

Con ello queremos demostrar que las reales dimensiones del educador como agente social o como reforzador de las desigualdades sociales dependen de un conjunto de factores, ya que la escuela no hace más que reafirmar lo que está dado por la sociedad concreta en que esa labor se realiza. En otras palabras, el educador, en el aula, dispone de un marco limitado al estar previamente determinado, para reforzar o no, las consabidas distancias sociales. No por ello el educador y la educación en su conjunto dejan de hacerse eco respecto a esa "falta" continuamente denunciada.

La inserción del discurso socio-político en la educación responde, por una parte, a una autocrítica social, y es justamente cuando resulta evidente que la educación no marcha que se apela a aquel discurso porque, hasta cierto punto, lo que propone y promete no se condice con la fragilidad de la estructura en la que las instituciones educativas deben funcionar. Se recurre, entonces, a dicho discurso sobre la sociedad y la socialización ya que, en principio, el enfoque político debería ser capaz de dar una respuesta y ofrecer nuevas vías que permitan al educador revalorar su función social. No es casual, entonces, que una corriente importante de esta teoría educativo-alternativa se haya desarrollado precisamente en América Latina.

El educador no sólo podrá explicarse qué ocurre con él y su labor, sino que, y he allí el punto al que queríamos llegar, esta nueva propuesta le permitiría eventualmente no tener que renunciar a su deseo de "formar" al educando, a ser agente privilegiado de la socialización secundaria, en apariencia más racional y elaborada, que corrige y perfila lo dado primariamente. Ello implica finalmente que el educador no cuestione el modo tradicional de relación maestro-alumno, sino en la medida en que tal cuestionamiento le permita volver a encaramarse

5. El Ideal del Yo es también el punto desde el cual se sostiene el amor.

situándose en el lugar del Ideal. Desde allí pretenderá inculcar ("introducir a patadas", según vimos), nuevos valores, que juzgue certeros. Se nos viene a la mente en este momento una cita de Freud en la que afirma que los hombres no sólo se enferman por alejarse de los ideales, sino también por aspirar a alcanzarlos.

La diferencia entre estas teorías educativas alternativas y lo que han planteado aquéllos que García Guadilla denomina "teóricos de la investigación militante" no parece ser muy grande. De hecho, estos últimos se ubican en la misma categoría de educadores, aunque busquen la "acción transformadora". Un deslizamiento, a veces sutil, otras no tanto, podría ser siempre posible.

De ocurrir así, la inclusión del discurso socio-político viene a cubrir la falla o la falta, entrevista en la educación y puesta en evidencia por el malestar específico de nuestros tiempos que impide que se prolongue la edad de la inocencia: es decir, se haga lo que se haga no es posible educar el deseo (pero sí reprimirlo y contribuir a la neurosis).

Tanto el educador como los educandos son sujetos de su época, de su cultura y miembros de una sociedad. Como tales, ambos están sujetos a múltiples determinaciones. En ese sentido, la educación por sí misma no produce las desigualdades sociales, ni está en condiciones de revocarlas. Cuando los educadores se responsabilizan por ser agentes de un orden social dejan de reconocer aquello que escapa a su control y los rebasa largamente, tanto en el plano de la relación individual como en el de las determinaciones sociales. Ser responsable no es, pues, lo mismo que reconocer una responsabilidad. Propiciar la "revolución en las aulas" no es posible a menos que un conjunto de factores, más allá de ellas, tenga lugar. Por otra parte, se sabe que sólo escucha el que quiere oír y eso ocurre desde el inicio de la historia individual.

De esta forma, no sería posible hablar de una verdadera "ruptura epistemológica" entre la edad de la inocencia y la edad del escepticismo. Ambas son inocentes por su pretensión de superar la desigualdades sociales con la educación. Así, pues, el alumno ideal del segundo caso sería una versión más pulida del "alumno-recipiente", de aquél que no se "resiste". De este modo, el educador no hace a los neuróticos, pero ayuda a fabricarlos: se vale de la transferencia para acallar el deseo y reflejarse mejor en el lugar del Ideal, de donde no quiere ser destronado. Ese es el punto ... de reflexión.

A fin de cuentas, es el propio educador quien corre el riesgo de sucumbir, tanto si cree que su tarea es formar hombres "nuevos" como si se entrega a ese deseo de educar el deseo. Para ello, él mismo debe inmolararse, ponerse al servicio

del narcisismo de las Causas Perdidas, como diría Lacan⁶, Figura que podemos ver ensalzada en el cine y la televisión, donde, después de haber perdido casi todo, el educador finalmente "triumfa" (hay, por supuesto, versiones más modernas, en las que el alumno pierde o empatiza y la película por añadidura, gana varios Oscar).

La causa está perdida desde el inicio si el educador no reconoce los límites de su acción en la sociedad (y las instituciones que la soportan) ni los límites de la acción sobre el deseo. Después de todo, sólo reconociéndolos es que finalmente le resultará posible hacer algo.

Hasta aquí hemos expuesto cómo, de un modo general, el discurso socio-político viene a cubrir un vacío aparente en la teoría educativa. Pero, ¿qué podría ocurrir, específicamente, en el educador con oídos? Habíamos dicho que el mismo educador es también un sujeto de su época. De modo que hace falta saber aún de qué manera lo es allí, cuando pretende ser capaz de actuar en el sentido contrario a la marea. Subjetivamente, ¿qué sentido particular pudiera cobrar para aquel individuo la inserción del discurso político?

En relación a los tiempos del P. La Salle⁷ es posible anotar una diferencia importante: si los Hermanos se hacen las momias, el educador crítico no estará dispuesto a hacerlo, pues no pretende relegar la verdad a Dios ni obedecer las reglas de conducta que impone a través de la autoridad. Todo lo contrario, quiere hacer sentir el peso de su deseo, se revuelve frente al sometimiento. Esto, al acercarlo a lo que él es, según su deseo y reubicarse frente al propio Ideal del Yo —que incluye las vicisitudes de su historia— puede conducir también a la búsqueda de soluciones de compromiso que no lo librarían de la angustia y la culpabilidad causada por la presión del mismo deseo.

El educador crítico dice buscar al alumno que se rebela, que no se somete, que lucha por el reconocimiento, que se apropia del saber para producir nuevos saberes que mejoren sus condiciones de vida. Pero ello no es posible si el educador no abre un espacio a la curiosidad y al cuestionamiento del lugar mismo que él ocupa. Este intento puede ser vivido como una nueva descolocación respecto de su papel. Algunos, en independencia de las ideas políticas que alberguen, no están dispuestos a permitir que se cuestione en las aulas la validez de un saber oficial del que son los transmisores, porque dicho saber es el que supuestamente les confiere autoridad sobre el alumno. "Si no estamos para transmitir ese saber, ¿para qué estamos?", parecen decir. En principio, el discurso crítico aparece como contradictorio pues su función replantea ese saber y esa autoridad. La "vuelta" al rol tradicional del educa-

6. Lacan, J. "Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el insconsciente freudiano"; en: *Escritos* No. 1; Ed. S. XXI; 9na. Ed. México. 1981. p. 388.

7. Grosrichard, A.: *Op. cit.*

En la página 161 cit. Grosrichard al P. La Salle, esta vez en la obra "Conduite d' Ecoles Cretiennes". Pero antes, explica: "formar maestros: la obra integrada de J.B. La Salle es una meditación obstinada sobre los fundamentos de la autoridad y sobre los medios de establecerla y se da el caso de que por su parte, también los gestos, las posturas, los silencios y las miradas de los maestros están sometidos al ordenamiento de la "conduite". Dice la Salle: "Fue necesario establecer una conducta con el fin de que todo estuviese en conformidad en todas las escuelas y en todos los lugares en que haya hermanos del Instituto y que las prácticas

fuesen allí siempre las mismas. El hombre está tan sujeto al relajamiento e incluso al cambio que le son precisas unas reglas escritas para mantenerlo dentro de los límites de su deber y para impedirle introducir algo nuevo o lo que fue establecido previamente ... ". Y el superior añade: "los hermanos recibirán esta 'conduite' como algo venido de Dios, mediante el órgano de sus superiores". Y luego (p. 162) comenta Grosrichard: "regularidad, obediencia, jerarquía, autorizándose en Dios, es la regla (formulada por el Doctor en teología) lo que actúa, y lo hace sobre los pobres revoltosos para convertirlos en honestos cristianos. Ahí se articula un discurso, cuya estructura (aunque los nombres de sus términos cambien) quedará establecida por mucho tiempo.

dor es, entonces, una continua tentación como defensa ante la angustia que este descolocamiento genera.

Sin embargo, es posible también que el educador se sienta fuertemente tentado a asumir el papel reivindicador del alumno, lo que encerraría la posibilidad de su propia reivindicación como educador. Cuando se propone lograr la "revolución en las aulas", escoge la escuela como lugar privilegiado para su propia protesta o, lo que es casi lo mismo, para la satisfacción de su demanda de amor. El alumno rebelde que es amado y respetado por su profesor encarna su propio ideal. Obviamente, esto debe guardar una relación con su historia escolar.

Si el alumno es tan bueno que intenta hacerse cargo de este deseo de saber y busca "apropiarse" del saber del maestro, pronto caerá en la cuenta de que yerra al creer que esto será interpretado como muestra de su propio amor y admiración. El *impase* puede ser doble, porque el profesor no quiere renunciar a su lugar de maestro del saber y ese lugar sólo se mantiene en la medida en que el alumno no amenace con dejar de serlo mientras que, del lado del alumno, la única salida será renunciar a esta vía de satisfacción de su demanda y hacerse cargo plenamente del deseo de saber. Planteada como renuncia, el alumno podrá optar por seguir siendo siempre tal y consolarse con el prestigio de ser "brillante". De este modo se mantiene la imaginización del lugar del maestro: siempre existirá alguien que tenga todas las respuestas, pero que al mismo tiempo, no se acaba nunca de conquistar. E incluso puede ser preferible consolarse con el amor que como alumno se pueda obtener que descubrir que el saber, empezando por el del maestro, no responde del todo -o a todo- y que, por tanto, es preciso hacerse cargo del propio deseo.

Aparentemente, una salida estaría planteada si se elige ocupar en otro espacio el lugar del maestro. Pero no ocurre así, si se pretende reeditar intercambiando papeles, esa otra relación escolar no resuelta. Tal profesor buscaría a su vez alumnos brillantes para ser admirado por ellos, aunque ahora se trate, en apariencia, de alumnos menos dóciles. Nuevamente, la materia de la que se trata pasa a segundo lugar dado que está al servicio de una determinada posición del sujeto en la estructura intersubjetiva.

El sujeto se presenta como sabiendo aquello que causa el deseo del Otro, pero lo único que allí se produce es una falta de saber (todo) que parece no tener fin y que por eso mismo impide el paso a la acción. El momento de concluir es siempre postergado.

Aquello se liga con lo que J. Lacan llama "el discurso universitario", versión moderna del "Discurso del Amo" a cuyo imperativo obedece: es necesario saber más.

EDUCACIÓN Y RELIGIÓN

De la enseñanza de la religión a la enseñanza escolar y/o a cierto activismo social o político, más o menos explícito, parece haber una continuidad posible. Incluso la metodología del "catecismo" no se distancia mucho de la estrategia educativa. Según *El Pequeño Larousse* catecismo quiere decir: "libro que contiene la explicación de la Doctrina Cristiana en forma de preguntas y respuestas; enseñar el catecismo a los niños". La "pregunta motivadora" induce la respuesta en el interlocutor, una respuesta que el que interroga finge ignorar con actitud benevolente porque en verdad no es más que un examen soslayado que busca la repetición de la lección. ¿No guarda nuestro caso cierta semejanza con el catecismo para niños? Nos parece importante tener en cuenta que cierta actitud educativa guarda, o ha guardado, relación con una práctica religiosa, ya que en el extremo podemos volver a encontrar a ese educador mencionado en el capítulo anterior, que se inmola para tratar de alcanzar un Ideal en el que su deseo está capturado: la labor del maestro como un apostolado.

Por otra parte, resulta también necesario estar prevenido de desear el bien del otro, no sólo porque se desea demasiado, sino porque con ello no se aspira más que a un remodelamiento del ego del otro. Además, la moral y la ética no se enseñan ni se aprenden: se internalizan o no.

La crítica al asistencialismo intuye que este vínculo narcisista siempre se está planteando. Se cuestiona el paternalismo, pero, para lograr que esta censura sea realmente posible, los equipos docentes, pertenecientes a ciertos sectores privilegiados y apoyados en una nueva forma de practicar la religión católica (la teología de la Liberación), deben asumir una culpa social para con los marginados. Así, trabajar con estos últimos adquiere sentido: pagar una deuda. Además, la Teología de la Liberación no siempre está dispuesta a relegar todas las verdades a Dios, a aceptar que el destino de los hombres depende de él.

De lo dicho hasta aquí podemos resaltar un par de cuestiones:

En primer lugar, siempre es posible volver a asumir la misma postura que el asistencialismo critica al desplazar hacia otro (los marginados, supuestamente) el lugar de la carencia: ellos son los oprimidos, los olvidados y los relegados, los minusválidos de la sociedad. De este modo, gracias a dicha proyección, el educador no sólo no se hace cargo de sus propias carencias, dado que no hace más que proyectarlas, sino que además no se desprende de esas vivencias de marginación, explotación y del temor a la ignorancia, que lo asaltan. Es por

ello que se establece una identificación con el marginado, cuando ésta no es más que una forma de ocultarse, de diluirse y justificarse tras la aparente solidaridad (donde es el otro el que debe hacerse cargo de la falta). Además, al desplazar las carencias, se asume que, de algún modo, "el otro está peor", y la "culpa social" lo reafirma en el supuesto lugar de privilegio del cual goza y respecto al que, por tanto, debe pagar. Esto permite al educador no hacerse cargo de su propio fantasma, el mismo que podría parafrasearse con la sentencia "alguien goza o quiere gozar, a costa de mí (castración)".

En segundo lugar, para defenderse del asistencialismo y paternalismo que pone en evidencia una supuesta superioridad (de ser) frente a otros, no sólo se habla de culpa social (una vuelta más sutil sobre lo mismo, como vimos), pues no parece suficiente apelar a las relaciones de igualdad entre los seres humanos (las desigualdades son ostensibles). Puesto que debe intentarse la realización del Reino de Dios en la Tierra, y, considerando que éste habrá de ser de los pobres, ellos deben aparecer, digámoslo así, como "ricos de espíritu". Ellos saben ... ¿qué?, ¿cómo enfrentar sus vidas?, ¿cómo luchar por lo que desean?, ¿intuir cuál es el camino hacia los bienes? El asunto aquí es que, al no precisar qué es lo que ellos efectivamente saben y qué no, no queda en claro qué es lo que el profesor sabe y qué es lo que no sabe. Así es como nuevamente éste se encuentra descolocado frente a su rol: si el pueblo es el que sabe, ¿para qué está él? O, dado que él sabe (lo que quiere, lo que le hace falta o lo que debe hacerse), es necesario someterse a la demanda de aquél (la misma que se promete satisfacer, tal cual). Por esta vía, ni la población ni los profesores resultan saber qué es lo que realmente quieren uno del otro, aunque ambos sigan pensando para sí mismos que realmente saben algo que el otro ignora.

En realidad, este discurso parecería buscar al Amo en el otro: que el otro diga lo que ha de hacerse. Uno estará en condiciones de completarlo. Excepto que se sepa algo nuevo sobre el Amo, bien sea lo que le falta, bien sea lo que lo mueve.

Si bien existe la posibilidad de acabar sometido a la demanda del otro, el asumir la existencia de un saber sobre el Otro abre la posibilidad de producir un saber allí; abre, por lo menos, las interrogantes. Ello implica reconocer que no se sabe todo ..., pero el Otro tampoco lo sabría. El saber del Otro está borrado.

EDUCACION Y SABER

De este modo, volvemos casi al punto inicial: la labor del educador es, después de todo, la de transmitir un saber. El

educador se autoriza a sí mismo en la medida en que posee efectivamente un determinado saber que está en condiciones de transmitir.

Hemos examinado ya, en otro punto, al hablar de la transferencia, en qué condiciones puede darse esta transmisión y hasta qué punto depende de un cierto supuesto (no basta que el educador sepa) que da lugar a una demanda en base a la cual el alumno aprende (aunque no se autoeduca).

Se da, pues, una "apropiación del saber" en términos de un cúmulo de conocimientos que cambia de dueño sin transformarse en el proceso, aún cuando subjetivamente pudiera ser vivido o deseado, como una apropiación.

Según O. Mannoni, lo que caracteriza al autodidacta es la ausencia de un cuestionamiento de la relación enseñado-enseñante en la que se juega a ser ambos sin hacer aparecer un saber nuevo, puesto que no se sale de los programas enciclopédicos ya constituidos.

Este mismo autor también señala que el maestro no puede aparentar que no sabe, porque sería una comedia; tampoco se trata de reinventar lo ya sabido. La producción de conocimientos concierne a la realidad específica del educando y, aún así, en la medida de sus posibilidades. Tampoco se trata de "idealizar" la sublimación; ésta, entendida como un "ir hacia lo alto", no es más que una ilusión. Además, no es posible esperar que todos los educandos "sublimen" renunciando a la satisfacción inmediata de sus deseos. A nadie puede imponérsele tal cosa y más aún cuando se trata de sectores que no están, muchas veces, en condiciones de satisfacer sus necesidades más elementales. De todos modos, resulta importante reconocer la diferencia entre la sublimación y la idealización. Mientras la primera impulsa a continuar con la tarea propuesta, la segunda da lugar al estancamiento (en la medida en que, a través de la identificación, se satisface una demanda narcisista).

Así, pues, antes que "desenmascarar" la transferencia es necesario ocupar y sostener el lugar del maestro, pero, al mismo tiempo, negarse a ocupar permanentemente ese lugar⁸. Tampoco se trata de favorecer supuestas relaciones de igualdad, puesto que hay una jerarquía que se sostiene por el derecho de unos a hablar y la obligación de otros a callar o a no hablar más allá de lo que se está permitido.

En realidad se trataría de una disminución necesaria de la carga imaginaria del supuesto saber, necesaria para la transmisión y también para el auténtico reconocimiento a través de la palabra y no a través de la imposición. Si a algo habría que renunciar sería a permanecer en una relación de amor entre profesor y alumno para permitir el deslizamiento

8. Pontalis, J.B.: "La utopía freudiana". En *Interpretación freudiana de Jean Laplanche y otros*. Ed. Biblioteca del Siglo XX. Ed Paidós. Buenos Aires, 1972, p. 129.

9. Mannoni, O. *Op. cit.*

10. Miller, J.A.:
"Algoritmos del
Psicoanálisis". En:
Ornicar No.2 (Op. cit.,
p. 13).

del educando desde esa relación hacia aquella que la sostiene: el aprendizaje. Como vemos, el concepto de Sujeto-Supuesto-Saber no significa, entonces, que pueda decirse que es innecesario saber y así consolarse mejor, y tampoco que el saber del que se trata en la educación está del lado del pueblo. La pasividad del educador, que así intenta justificarse, sólo produce una calma momentánea que lo remite nuevamente a la angustia. Tampoco implica modestia. Estas no son más que soluciones de compromiso.

El Sujeto-Supuesto-Saber no es fenomenológico ("el que se cree que sabe", sino transfenoménico)¹⁰. Es constitutivo de la transferencia, da lugar a la demanda. Donde un deseo se articula, antes que enseñar es posible aprender, lo cual no significa que se acepte o se asuma que el otro sabe.

Justamente por ello es que Mannoni dirá que el odio consciente hacia el profesor puede tener efectos favorables y que el sufrimiento por querer apropiarse del conocimiento del maestro es positivo, puesto que deja jugar su papel al Inconsciente en la reacomodación del saber. La docilidad del buen alumno, en cambio, dice Mannoni, pudiera también ser negativa para el aprendizaje si ella es producto de una formación reactiva contra una transferencia hostil, no reconocida por el aprendiz.

Si bien el psicoanálisis puede ser útil en la medida en que permite tener en cuenta los efectos inconscientes que desencadena aquello que se transmite (así como el lugar que se ocupa para el otro), el saber del que se trata en la relación analítica es de una índole diferente puesto que el saber supuesto que encarna el analista es el saber del Otro del otro, el saber del Inconsciente del analizante que el analista en realidad desconoce, un saber que, además, no puede acceder del todo a la verdad (porque ella es precisa y está circunscrita a una palabra dada en un discurso concreto). El saber en que el analista se sostiene es justamente este límite entre saber y verdad, y es por ello que ocupa el lugar del enigma del deseo del otro.

El saber en que el educador se sostiene, en cambio, no es sólo diferente por tratarse de un saber formulado y ordenado, sino porque su deseo, en tanto educador, no es ni puede ser un enigma para el otro.

EDUCACIÓN Y PSICOANÁLISIS

El psicoanálisis, entendido como una Teoría sobre el Inconsciente, permite tener en cuenta la existencia de un sistema Otro, en alteridad con la Conciencia o el Preconsciente.

Al educador le es factible estar atento a los efectos que el saber produce en el educando y en el grupo.

Levobici¹¹ señala que, por ejemplo, en las clases de lectura se debe estar advertido de que, a veces, incluso palabras aisladas generan asociaciones cargadas de afecto; en las clases de gramática, algunas dificultades en el uso del plural, de los géneros o las conjugaciones pueden estar referidas a situaciones familiares confusas allí donde la paternidad no ha sido establecida claramente; las clases de Historia de alguna manera evocan la historia de la relación entre padre e hijos; las clases de geografía tienen que ver con la orientación espacial. En cuanto a la educación para las mujeres, en la medida en que según el autor interviene "la sublimación de tendencias viriles", es probable que éstas adquirieran el sentido, aceptado o rechazado, de ocupar en el mundo un lugar semejante al de los hombres.

Levobici concluye diciendo que "todo lo que se refiere al niño y a la escuela debe entenderse desde una perspectiva relacional" (p. 369). Es decir, que no es conveniente analizar lo que ocurre sin contemplar los vínculos intersubjetivos que se establecen entre ellos y su comunidad. Aquí también el psicoanálisis puede colaborar con la educación al permitirle al profesor estar atento a los efectos transferenciales y posibilitar, a partir de lo que sucede en el aula, la comprensión de los estancamientos grupales y participar, en la medida de lo posible, en su disolución, dando lugar así al replanteamiento de la situación o al encuentro con la ignorancia como factor desencadenante de la búsqueda, cuando no al deslizamiento de las respuestas, para concluir en algún momento y reiniciar luego la labor. No se trata tampoco de hacer eternas las preguntas.

El psicoanálisis daría lugar a una educación menos "uniforme" que tenga en cuenta la particularidad de cada situación. Además, como dice O. Mannoni, "la pulsión epistemológica no admite planes curriculares". Desde este punto de vista, se hace necesario también pensar en la posibilidad de flexibilizar los planes curriculares y estar abiertos a la experiencia, pero ello no es posible en una institución rígida que se apertrecha contra los embates. Es importante tener una mediana claridad sobre los lineamientos, los objetivos y la metodología, pero también es conveniente no dejarse arrastrar por la impostura del Saber Absoluto, sea que éste se asuma o sea una aspiración alcanzarlo.

Según Pontalis¹², debido al psicoanálisis, "lo que resulta trastornado es nuestra relación con el conocimiento porque se revela que la aspiración a la unidad y la síntesis (la conciencia, la concientización) es una ilusión, dado que la sexualidad es gobernada por pulsiones parciales, porque la pulsión es perentoria, y por esa teoría que Freud hace de la pulsión de la

11. Levobici, Serge; Soule, Michel. *El conocimiento del niño a través del psicoanálisis*. Cuarta Parte. 3. p. 312-425: *Psicoanálisis y Educación*. Fondo de Cultura Económica. México 1973. Ed. Pais.

12. Pontalis, J.B. *Op. cit.*, p. 138.

muerte». Por ello, dice Pontalis, hay que precaverse de cierta ilusión en la sublimación que parece haber surgido del psicoanálisis porque, al intentar construir nuevos "valores" y alentar cierta moralización, se niega que la existencia del conflicto es inherente al hombre y que éste hace, en más de una ocasión, un conflicto de su existencia. En un cierto punto, la moral reprime y niega al hombre mismo.

Por último, Pontalis recuerda el rechazo de Freud hacia la necesidad de los pensadores de encontrar en las cosas una unidad última. Según el autor, el psicoanálisis pone sobre el tapete la muerte de la ilusión del saber absoluto al que aspira la Ciencia y por ello es la "u-topía (no hay lugar) negativa de la cultura contemporánea".

Por nuestra parte, recordaremos la cita de Freud en "Análisis terminable e interminable", pues "el aviso de que deberíamos dejar tranquilos a los perros que duermen (...) es particularmente inadecuado si se aplica a la vida psíquica"¹³ porque solo despertando el conflicto es posible encontrar nuevos caminos que comprometan menos la libertad de acción.

Para terminar, el análisis puede permitir a algunos educadores, y según la institución en que éstos se desenvuelvan, replantear la tarea educativa en lo que a la transmisión del saber concierne puesto que ellos actúan (aunque no solo ellos) sobre la relación entre el sujeto y el saber. Esta relación, en vez de saturar o paralizar, debe permitir discurrir y actuar; en ese sentido, se abrirán las puertas a una liberación posible respecto a la contingencia, a la recuperación del sentido. Debe observarse siempre que será una puerta por la que no todos transitarán, y ello no por culpa del educador.

La reacomodación del sujeto respecto al saber implica, junto con el reconocimiento de sus límites, que no puede ser apoyado en el juicio y la evidencia.

La ciencia de nuestros tiempos hace que el ordenamiento y la organización del mundo se renueven para el hombre a una velocidad que lo desconcierta y lo desubica.

Los avances de la técnica todavía atemorizan a algunos o representan para los otros los secretos inaccesibles de unos pocos. La inserción en gran escala de los hombres en un mismo sistema socio-económico ha cambiado antiguas formas de vida, derrumbando tradiciones y, particularmente en nuestro país, ha generado que millones de habitantes no encuentren más alternativa que abandonar definitivamente sus lugares de origen para acudir a las ciudades.

El acceso al saber es necesario para poder entender y participar en la sociedad actual y amortiguar la angustia. Obviamente, una cierta estratificación se plantea según este

13. Freud, S.: "Análisis terminable e interminable". En *Obras completas*. Ed. Biblioteca Nueva. 3a. Ed. Tomo III. Madrid, p. 3349.

acceso, pero, tal como se constituye, acarrea el relegamiento de la ignorancia -y del "ignorante"- que no se atreve o no puede impostar. Algunos cuantos se suman, día a día, a esa especie de vorágine de "saber actualizado", persiguiendo "lo último", que siempre es lo mejor, lo verdadero en apariencia. El saber se opone así al servicio de todo aquello que impide la emergencia de la verdad, el saber quiere evitar que ella hable. Se busca el saber absoluto para poder estar en la posición del Amo, una búsqueda del sentido último de las cosas que conduce a la pérdida del sentido. Pero todo saber efectivo, internalizado, sólo puede provenir de la falta de saber todo del Otro.

LA EDUCACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación concuerda relativamente con lo que García Guadilla denomina "investigación-participación", y que define (*op. cit.*, p.4) como aquella que busca situar al sujeto en la perspectiva de ser el agente de su propia transformación. Para ello es necesario hacer modificaciones curriculares que impliquen una vinculación con el entorno social, con la producción y la organización de la vida cotidiana.

Ya se habló de los límites de la acción transformadora que busca liberar (y/o liberarse) de la opresión. Por tanto, aquí nos limitaremos a mencionar, basándonos en la propuesta de Lucía Orellana de Martínez¹⁴, algunas conclusiones de la pedagogía institucional. Según esta autora, la exterioridad de la tarea en común que la Pedagogía Institucional profiere restringe las identificaciones imaginarias entre alumno y maestro, porque la tarea en común funciona como un orden externo al que hay que atenerse y obliga a construir leyes compartidas, a tomar decisiones y delimitar el goce para lograr las metas que el grupo se ha trazado. "Se trata de afianzar un tipo de relación dirigida hacia la producción individual y/o común -dice- y no centrada en los vínculos personales" o más concretamente, en lo imaginario de la relación especular. Pero esto es más difícil de cumplir que la rutina escolar, aquella que decide por el alumno.

Agrega también que la enseñanza debe estar ligada a las condiciones del educando a fin de que engarze con sus intereses y pueda orientar la acción: "En ello coinciden las técnicas de Freinet hasta la experiencia agraria de la Escuela de Barbiana, con niños campesinos desertores del sistema escolar tradicional".

Además, como vimos, es necesario permitir que el educando haga uso de la palabra en relación al saber que se le transmite y que haya lugar para la ignorancia del maestro y de los alumnos para que otros saberes advengan¹⁵.

14. Orellana de Martínez, L. "Psicoanálisis y educación". En: *Vértice* (Área de Estudios Freudianos de la Escuela de psicología de la Universidad Católica); Centro de Publicaciones de la Universidad Católica de la Universidad de Guayaquil, Ecuador, Octubre de 1987, pp. 46-47.

En relación a la pedagogía institucional esta autora se remite a Vásquez, Aida y Ouri, Fernand. *Hacia una pedagogía del siglo XX*. Ed. Siglo XXI, México, 1979. De ellos cita: "el objeto de la terapéutica o pedagogía institucional es crear sistemas de mediación. La imprenta es una mediación, La cooperativa es una mediación. Esto es lo que pone en acción a los individuos (...) y esta puesta en acción es el ajuste más o menos automático de las identificaciones imaginarias en función de una ley." " (...) la imagen de sí mismo que [se] tiene en el otro, que está allí frente a él, imprimiendo, ya no es tanto ocasión de rivalidad, de seducción, etc., cuanto "aquello por lo que hay que pasar para acceder a un determinado orden, instituido por la 'Ley' general de la clase cuya técnica ... es casi contingente" (pp. 157-158).

15. *Op. cit.* pp. 54-55.

16. *Op.cit.*, pp. 55.

17. Lacan, J. "La agresividad en psicoanálisis". En *Escritos III*. 2a Ed. Ed. Siglo XXI. México, 1983, p. 81.

18. Parte de lo dicho hasta aquí y que exponemos a continuación se sostiene en la elaboración que hacemos a partir de un artículo cuya copia traducida del francés nos fue remitida hace un tiempo sin consignar el nombre del autor. El artículo se titula: "El individuo y la estructura de grupo". Sentimos no poder consignar dicha referencia, pero esperamos que esta falta pueda ser compensada por el uso que hacemos de la propuesta teórica contenida en el texto.

Finalmente, como señala la autora, para que este replanteamiento de la educación se cristalice, la Institución debe darse la ocasión para "que los sujetos que la integran puedan interrogarse sobre su quehacer y su ser en relación a la trabajo"¹⁶.

La Institución, por tanto, debe ser necesariamente flexible, lo que implica un mayor esclarecimiento en el plano ideológico que evite la saturación del sentido.

Una educación que contemple el abordaje de la tarea que el grupo efectúa en su conjunto, desde su realidad concreta, le brindaría a cada uno de sus integrantes la posibilidad de salir del aislamiento y reencontrarse con sus semejantes, facilitando así el acceso a nuevas vías de realización.

Según J. Lacan¹⁷, el "asumir afectivo del prójimo (surge) a partir de la dimensión subjetiva de la culpabilidad" porque "todos son sujetos de la misma prohibición y violación de ella". Esto, que da lugar a la identificación secundaria, permite "trascender la tensión agresiva constructiva de la primera individuación subjetiva", "soy un hombre porque soy semejante a aquél que fundo como tal".

En otras palabras, si el otro es semejante a mí no es porque el otro sea como yo, sino porque el Yo es otro. Asimilar el otro a mí es negar las diferencias que me permiten existir para otros. Así, no siempre es posible reclamar al otro que se identifique con uno o que haga como uno. Nos encontramos en la medida en que nos reconocemos sujetos de una misma ley, sujetos de un deseo.

En este sentido, la consolidación interna del grupo no siempre, ni necesariamente, se sostiene en el reconocimiento mutuo entre los integrantes del grupo y/o del lugar que este ocupa, según las relaciones con otros grupos y con la comunidad. La disolución de un grupo siempre podrá plantearse como único modo de continuar con la tarea emprendida, como única vía de no ceder ante el deseo. El fortalecimiento del grupo puede aplastar al semejante¹⁸.