

EL SUJETO EN LO ESCOLAR

Roberto Follari¹

ABSTRACT

School isn't a natural destiny for subjects. Therefore, the most important aspects of personality are those that don't refer to pedagogical device. Teacher forms pupils, by means of his practice and his language. But seldom he knows this problem by a theoretical approach. It's necessary arriving to subjects for desire, not for adaptation. And subjects capable for understanding the importance of "collective subject", which is forgotten everywhere today.

Keywords: Philosophy of Education, Theory of Education, School, Pedagogy

RESUMEN

El sujeto no existe "para" lo escolar. Por ello, no debe pretenderse que lo que importa de la subjetividad es lo adaptado al dispositivo pedagógico. El docente es conformador de subjetividad, a partir del testimonio y del lenguaje. Pero habitualmente no está formado teóricamente para comprender este rol. Se trata de conformar un "sujeto del deseo", no uno de la adaptación. Y colaborar al reconocimiento de lo que es el sujeto colectivo, actualmente tan poco asumido.

Palabras-clave: Filosofía de la Educación, Teoría de la Educación, Escuela, Pedagogía.

¹ Profesor y Investigador de la Facultad de Ciencias Políticas, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Se habla de "sujeto pedagógico", pero la expresión podría resultar confusa. El sujeto que pasa por la escuela no es ni un sujeto solamente ligado al propósito pedagógico, ni necesariamente el sujeto de la relación pedagógica, por más que esto último resultara deseable. Por lo tanto, preferimos referirnos al sujeto - sujeto a secas, sujeto del deseo o sujeto del inconciente - "en" situación pedagógica, o en circunstancia escolar.

Menos aún sería acertado referirse a "sujeto del aprendizaje", pues ello pareciera limitar la subjetividad a prepararse para la actividad de aprender, o a ser valorada sólo por su proclividad para ser puesta en esa situación. Pero no tenemos un sujeto del exclusivo aprender, sino un sujeto que 'entre otras cosas', aprende. De manera que nuestra reflexión se hará sobre el sujeto en situación escolar, situación dentro de la cual una finalidad principal es la de aprender.

Hecha esta referencia inicial, es sabido a partir de trabajos psicoanalíticos, que la identidad de cada uno se construye a partir del lenguaje del Otro. La muy conocida referencia de Lacan, hace del sujeto una construcción que se produce desde la palabra de los demás, muy particularmente la de los progenitores (J. Lacan, 1980). Esto significa que no nos desarrollamos por simple maduración biológica, como si desplegáramos ciertas aptitudes y posibilidades que ya estuvieran genéticamente dispuestas de antemano; ni tampoco por una especie de mecánica introyección de las condiciones sociales en las que nos toca inscribirnos. El hombre es sujeto de significados, y estos se construyen desde - y en - el lenguaje. Es allí donde somos nombrados y definidos por la forma en que los demás nos refieren.

Esto plantea la densidad de la condición del docente: es uno de los encargados principales de estipular en los hechos la identidad de sus alumnos. Por cierto, el docente no es el único: la familia y los massmedia, además de la pandilla y la "tribu" (acerca de la noción de "tribu" para referirse a las modalidades de asociación de los jóvenes actuales, ver M. Hopenhayn, 1998) se encargan de esa función, que por supuesto trasciende a lo escolar. Y además, aún dentro de la escuela el alumno está trasegado por la forma en que lo definen las autoridades y directivos, los administrativos, los compañeros de clase. Pero aún así, se hace evidente que dentro de la escuela la palabra del docente es la que más relación directa tiene con la autopercepción, y

consiguiente autoconformación subjetiva del estudiante: es la palabra autorizada a hablar sobre el alumno desde el punto de vista de su comportamiento en cuanto a disciplina, y de su capacidad para aprender. Y si se compara con las influencias exteriores a la escuela, sin duda que hoy la de los *mass media* es sumamente poderosa: pero sus mecanismos sólo vicariamente le hablan al alumno de manera **personal**. Allí, según el remanido aunque eficaz lenguaje publicitario, se nos convoca a todos a la vez y de la misma manera, diciéndonos - a la multitud y por igual - que somos únicos. Juego de paradojas que no deja de funcionar, pero que no es comparable al caso de el o la docente que conoce al alumno por nombre y apellido, por historia familiar y personal, por condiciones de aprendizaje cada vez específicas.

Lo anterior hace patente la inmensa importancia del rol del docente en este aspecto, y también la escasa formación especializada que suele contar para enfrentarlo. La capacitación en teoría psicológica suele ser deficiente e incompleta como para advertir estas facetas, y la existencia de apoyo psicopedagógico, las más de las veces se limita a tratar los casos de alumnos con problemas evidentes de aprendizaje o comportamiento. La advertencia de casos en los que el síntoma es aprender, resulta nula: el alumno obsesivo o angustiado por obtener la aprobación a través de la buena calificación, en vez de ser comprendido en su conflicto, es reforzado en él, se lo toma por buen ejemplo, por alumno exitoso. Los gabinetes psicopedagógicos poco suelen aportar para afrontar estos problemas, como tampoco sirven habitualmente para trabajar los complejos conflictos relativos a la vida institucional, la relación con la autoridad, y los inconvenientes de configuración personal que puedan portar los mismos docentes.

En todo caso, volvamos al docente. El configura -en considerable medida- la subjetividad misma de aquellos a quienes se dirige. Lo hace - como dijimos - por vía del lenguaje. Este es el que convoca, el que "interpela", para configurar una cierta subjetividad (el concepto de "interpelación" fue propuesto por Althusser, 1970, y reformulado por el temprano E. Laclau, 1978). El alumno se autoentendrá en las claves que la palabra del docente le establezca: como niño, como joven, como alguien querido o aborrecible, como capaz de aprendizaje o incapaz de él. Las palabras no son inocentes, y no "se las lleva el viento". Constituyen *actos* (proferir palabras, dar la palabra), y actos humanos

por excelencia, en tanto constituyen la clave para comprender y significar cualquier otro acto.

Por supuesto, esto no implica que las palabras estén desgajadas de los contextos prácticos en los cuales se imbrican. Desde este punto de vista, ellas forman parte de *dispositivos* más generales por los cuales se define y organiza a los sujetos (la noción de dispositivo es la formulada por M. Foucault, 1978, y puede verse la resección que hace O. Terán, 1982). Esto implica que el docente está configurando la subjetividad de los estudiantes según los patrones tanto prácticos como discursivos, por los cuales se relaciona con ellos. Particularmente, los patrones normativos: qué es lo aceptable y qué no, cuáles son los valores a sostener, qué es una conducta encomiable, cuáles son los comportamientos celebrados y cuales los censurados.

Un primer aspecto a destacar en la conformación de la subjetividad, atenderá a lo que podemos denominar *sujeto colectivo*. Algo que las modas individualistas de la época han tendido a hacer desaparecer: hacer que los estudiantes puedan autoentenderse no como un conglomerado sumativo de individualidades mutuamente independientes, sino que adviertan la indisolubilidad de su mutua constitución, el hecho de que no serían los mismos si hubiesen vivido con otras personas, y no con aquellas con que han compartido.

Dicho de otro modo, si el hombre no es otra cosa que sus relaciones (según se dijera clásicamente durante el siglo pasado) (C. Marx, ed. 1977), sólo somos lo que somos porque estamos con quienes estamos. Somos un ser-con-otros, de manera radical. La teoría sistémica resulta útil para comprender esta situación, más allá de las limitaciones funcionalistas propias de dicha teoría: pero se advierte allí cómo nadie es un espectador exterior al juego de las relaciones sociales de las que forma parte, y que lo reconstituyen cada vez, haciendo que nunca sea idéntico a como era al comienzo. Si esto se asume en su radicalidad, puede ayudar a que el estudiante sea nombrado como parte de un grupo, de una institución, de una sociedad: como alguien abierto, siempre conformándose desde la experiencia que tiene de y con los otros.

Por cierto, quien haya vivido un instante extático de vivencia grupal en que todas las voluntades momentáneamente se funden (en un cántico, en una acción, una rogativa), sabe de la densidad de esa

experiencia, y de cómo ella marca a sus actores. Otra dimensión es la de la actividad colectiva con finalidades comunes, como se da en un grupo de ayuda social, en algunas iglesias y grupos de solidaridad o derechos humanos, o incluso en la actividad de grupos políticos que siguen una utopía. Cuando *en los hechos* el interés colectivo se impone sobre el individual, el sujeto personal de pronto se siente abarcado en el colectivo, se identifica con este, y siente la suerte del grupo en su conjunto como la propia. Esto no es una pretensión de normativismo rígido, sino que por el contrario llama directamente a una **experiencia**, a un quehacer. Cuando en los hechos los intereses individuales se subordinan de manera voluntaria, la subjetividad asciende *de facto* a lo colectivo, a lo supraindividual, en el mejor de los casos a lo universal. Es una ascesis que sólo puede surgir de la práctica gradual de superación del egoísmo en la inmersión dentro de propósitos colectivos *en acto*.

Qué estamos pidiendo del docente? Que sea capaz de convocar en nombre de lo global, de los valores de la sociedad en su conjunto, y de los del grupo de alumnos en su conjunto, antes que en nombre de las solas individualidades. Estas son convocadas permanentemente, dentro del narcisismo solipsista a que lleva el individualismo cultural en boga, y el neoliberalismo económico impuesto en los últimos años. Recrear la solidaridad no es llamar sólo a que cada uno -entendido como asilado de los otros - colabore con los demás, sino es entender en el mejor sentido de la filosofía de Hegel - que la sola subjetividad aislada es un espejismo propio de las prácticas de la sociedad de la apropiación privada del producto. Tanto es así, que la idea de *autor* era incomprendible en la Edad Media, pues no se entendía que alguien pudiera apropiarse un saber. Si se vive de otro modo, puede correrse el velo puesto por la sensibilidad inmediata, y el sujeto puede advertir que más allá de su yo, forma parte de una experiencia colectiva que lo desborda. Porque si para cada uno de nosotros su propio yo es el centro, ese centro para los otros no es más que un lugar indiferente. Des-centrarse de esta manera, es algo a lo que debe coadyuvar el discurso y la práctica que se desarrollen en la escuela.

Claro que no faltan los autores que en épocas de defensa de la diferencia y la multiplicidad, se opondrían a una apelación como la anterior. Dirían que ello significa aplanar a todos bajo una idea

unificante, hacer desaparecer la especificidad, pretender la hegemonía de lo unívoco, volver a pretensiones cuasi-totalitarias que la historia y la filosofía ya habrían abandonado.

Por cierto, esos son autores que apelan a reivindicar el acontecimiento y el evento contra la historicidad proyectual y de largo plazo, posición que se encuentra en autores como G. Bataille (esto es constante en las obras del autor, escritas entre las décadas del 30 y del 50, ver G. Bataille, 1980 y 1981). Bueno sería recordar que la intensidad y el éxtasis - por ej., en lo erótico, como él lo desarrolló -, implican la experiencia del atravesamiento del sujeto por algo exterior que lo desborda y supera, lo descentra y abisma. Y esto es - ciertamente - la liquidación del yo y la subjetividad personal, pero a cambio de la experiencia efímera de la primacía de la especie, de lo colectivo y lo supraindividual, apreciado como lo vivido sensible, y no como ritual abstracción del intelecto.

Por tanto, no admitimos que se pueda plausiblemente descalificar aquello que se juega en la noción de subjetividad colectiva. No se trata de la intelectualización unificación a nivel del concepto, sino de su reivindicación como opción concreta y sensible, en el nivel de la acción conjunta, de la solidaridad vivida, del momento compartido y los fines codeterminados. Sin duda que los docentes hoy deben colaborar a que esta experiencia posible no desaparezca o -lo que es peor- quede en manos de sectas carismáticas o filiaciones religiosas de oscuro origen y finalidades, que han aprendido a lucrar con la sensibilización de lo colectivo. Que ese colectivo sea capaz de albergar lo plural, he allí el desafío. Que lo colectivo no fuerce a sus miembros, que no pretenda la homogeneidad, sino la coexistencia activa de las diferencias: pero que a su vez estas últimas no hagan desaparecer lo realizativo que es propio del horizonte transindividual.

Pasando ya a otro aspecto, sin duda que la Pedagogía se ha conformado y mantenido dentro de una noción amputada del sujeto humano, que limita este a las condiciones de su aprender. Hemos trabajado esto largamente en otro contexto (Follari, 1997): pareciera que no se trata de qué es lo humano y cómo adecuamos a ello los procedimientos, sino a la inversa, de qué es lo que queremos hacer con los seres humanos, y a partir de ello, forjarnos una concepción a imagen y semejanza de esa voluntad de dominio instrumental.

Es por esto que la preocupación del dispositivo pedagógico (es decir, la materialidad de los espacios y actividades regladas por la escuela, más los discursos que la justifican) ha sido principalmente la de cómo conseguir alumnos *adaptados* a la función escolar, más que la de advertir si lo escolar es compatible con las condiciones de conformación de la subjetividad.

Es que, por ejemplo, el sujeto del behaviorismo es aquel del cual podremos lograr aquello que nos proponemos. Es decir, el sueño de tecnócratas y administradores: que los sujetos sean programables, perfectamente previsibles, configurables a voluntad por una intencionalidad externa a ellos. Por tanto, mejor no hablar de “mundo interno”, entendido como *caja negra* que no se debe explorar. En esta tendencia, se hace patente la función de dominio que lo pedagógico conlleva y encubre, si no está reconceptualizado por fuera del encargo social de *adaptación a la escuela*.

Incluso esto se produce en el caso de la teoría de Jean Piaget. El constructivismo plantea que los ritmos de cada alumno son propios, y que hay una función activa en la inteligencia, que es la que permite aprender y asimilar. El sujeto ya no está preso de los estímulos exteriores como única variable efectiva. Pero aún así, no podemos dejar de advertir que para el autor ginebrino lo intelectual es el principal objeto de investigación. El niño es un niño “aprendiente”, es decir, primariamente dispuesto al proceso de aprendizaje que la sociedad quiere obtener de él. De esta manera, ya el recorte del objeto de tratamiento de la teoría está dado a partir de una perspectiva regida por la funcionalidad a la que las instituciones escolares responden.

Es esto lo que hay que superar. Un alumno es un sujeto en la escuela, no para la escuela. Es decir: aquello que lo hace un buen escolar, no necesariamente lo hará un hombre socialmente útil, y menos aún un hombre feliz. Cierta egocentrismo a veces lleva a obtener competitivamente los primeros lugares en el aprendizaje a algunos niños: si ello no es puesto en función de algún beneficio para el conjunto, el alumno vivirá su desgajamiento del resto del grupo como superioridad pensada e inferioridad vivida (a menudo puede recibir rechazo de los compañeros por apartarse para leer, o darse tiempo para el estudio, etc.). O el alumno que hace algunas bromas que

descomprimen, pero desvían de las temáticas de estudio, será tomado por negativo pedagógicamente, pero probablemente deba ser apreciado desde el punto de vista del humor colectivo y la cohesión grupal.

Es deseable que el docente apele a los alumnos de tal modo de configurarlos desde una palabra que premie la realización del propio deseo (siempre que sea compatible con derechos de los otros), más que el cumplimiento del mandato disciplinario o de la necesidad de aprendizaje. Toda una difícil tarea, en la que se debe recordar que un niño es un sujeto de pulsiones - según mostrara Freud -, las cuales pueden inhibirse pero nunca hacerse desaparecer. De modo que habrá que aprender a darle salida a la necesidad que los niños tienen de placer y - dentro de límites tolerables - aún de agresividad. El mandato de amar siempre a todos es un mandato imposible (J. Lacan, 1981). Ello no se contrapone a la noción de lo colectivo antes delineada: ella implica momentos de realización, a partir de los cuales queda dibujada como horizonte de la experiencia. Pero esto no significa que no existan roces, ni oposiciones: pensar lo contrario, sería imponer una idealización insana y - finalmente - cruel. Es imposible vivir en perpetua armonía: tal vez también sea indeseable, pues ello se parece a la muerte.

Incluso, se da la paradoja de que un alumno tratado como sujeto integral, obtiene a menudo mejores resultados escolares que el sujeto "inventado" a medida de la demanda escolar. No es difícil de imaginar los porqués: si un estudiante está suficientemente motivado, de buen humor, seguro de sí, puede encontrar más energía psíquica para dedicarla a aprender. La inhibición sistemática no favorece los aprendizajes, y sin duda que la escuela a menudo la ha impuesto al hacer a los alumnos pasivos, callados, y atentos solamente a aquellos aprendizajes que lo escolar puede sancionar como valiosos. Si recordamos que un alumno es prioritariamente un ser humano, es decir, un sujeto desde lo inconciente, advertiremos que la correspondencia placentera con lo escolar se logrará sólo en la medida en que la escuela se quite de encima el lastre de tedio y de obligación que históricamente ha conllevado.

Por eso, en estos tiempos posmodernizados de actitud "light", estudiantes que no leen sino solamente veen TV, dificultades

elementales de pensamiento y de comportamiento, carencia de proyecto y de sentido, los docentes (y el sistema escolar en su conjunto) debieran saber a qué apuntar (Gimeno Sacristán, 1998, también Follari, 1996, donde se desarrolla más largamente este punto). Es hora de buscar producir no idealizaciones inútiles, pero sí eso que Freud denominara "ideal del yo", la capacidad para formularse metas de largo plazo, y de retrasar la satisfacción inmediata, para poder lograrlos. Es momento de poner límites, ya que autoridad no es sinónimo de autoritarismo, y los jóvenes carecen a menudo de cauces para automanejarse y superar sus tendencias inmediatas. Es hora de colaborar en la configuración de valores y de sentido, ya que el déficit de estos es lo que hoy lleva a la carencia normativa mayoritaria, no sólo entre los jóvenes (esto, por cierto, no proponiendo los propios valores como los que se debe seguir - lo cual sería funesto - sino mostrando el testimonio de una conducta regida desde valores). Es momento de plantear la necesidad de atenerse a reglas, las cuales serán consensuales (en lo posible), o al menos racionalmente estipuladas, para que impliquen el imperio de la Ley, y no el del rígido superyó como autoridad internalizada y "territorio extranjero interior". Y será - finalmente, pero no lo último en importancia - la producción de capacidad de aprender desde lo placentero.

Esto último merece una explicación. Por supuesto, la tendencia "natural" del sujeto es a la repetición, no al cambio de respuesta que implica un aprendizaje. Por tanto, este es siempre duro, tiene costos. Analogizando con la terapia analítica, podría decirse que no es cosmético, sino quirúrgico. Pero sin duda que los actuales airados llamados al estudio y la lectura hacia los jóvenes, fracasan irremediablemente. Los sermones en pro del retorno a los supuestos buenos tiempos de la modernidad de la lectura y la obediencia, están muy difundidos entre intelectuales y pedagogos, pero no tienen ni mínimo éxito. Si decimos a los jóvenes que dejen la TV para dedicarse a leer, obtendremos su desconfianza y su rechazo. *Hay que partir de su propia cultura*. Hay que meter la imagen y la TV a la escuela, al igual que las salidas fuera de edificio, el juego, la recreación. Y con la motivación así lograda, llegar al esfuerzo que el aprendizaje implica. Es decir: hay que hacer del dolor del aprender (aunque sea tan satisfactorio el "haber aprendido"), un *momento parcial* dentro de

una práctica general que tenga sentido y se ligue con la cultura habitual de los jóvenes. Sin esta posibilidad, se obtendrá o aprendizajes rituales, o no aprendizajes. Con ella, la escuela puede servir a aprender, además de alcanzar vivacidad cultural e interés personal para los alumnos.

Y una última cuestión. Que los tiempos de la diferencia no nos hagan olvidar los de la desigualdad. A las diferencias hay que sostenerlas, evitar las discriminaciones culturales o psicológicas. En esto, la palabra del docente es central, en relación a niños de otras etnias, nacionalidades o religiones que las de la mayoría. Salvar y sostener las diferencias, mostrando igualdad de derechos para las disímiles posiciones, culturas, estilos y creencias. Pero a la vez, hay que mantener el sano rechazo de la desigualdad de acceso a los bienes y beneficios sociales. En tiempos en que el privatismo absoluto se ha enseñoreado de la economía, se producen fuertes tensiones dentro del aula entre alumnos de distinta extracción social: las desigualdades son más grandes a veces con alumnos de otros grupos de la misma escuela, y muy notorias con los de otras escuelas. La igualdad básica de derechos, como promesa incumplida de la democracia, cabe de ser expuesta en el discurso del docente con toda energía. Ello colaboraría a configurar ciudadanos con una meta de equidad por ahora casi ausente, que puede consustanciarse en la vivencia de la subjetividad colectiva arriba descrita, de la que abreva una ética de lo universal y del realizarse en lo supraindividual y con el conjunto de los demás.

Referencias Bibliograficas

ALTHUSSER, L. (1970), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Fichas Nueva Visión.

BATAILLE, G. (1980), *Lo imposible*, Tlahuapan (México), edit. Premia.

BATAILLE, G. (1981), *Historia del ojo*, Tlahuapan (México), edit. Premia.

FOLLARI, R. (1996), *Ocaso de la escuela?*, Buenos Aires, Magisterio.

FOLLARI, R. (1997), *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*, Buenos Aires, Lugar editorial.

FOUCAULT, M (1978), *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.

GIMENO SACRISTAN, J. (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata edit.

HOPENHAYN, M. (1998), "Tribu y metrópoli en la posmodernidad latinoamericana", en FOLLARI, R. y LANZ, R. (comps.), *Enfoques sobre posmodernidad en América Latina*, Caracas, edit. Sentido.

LACAN, J. (1980), *Escritos I*, México, Siglo XXI.

LACAN, J. (1981), "Sobre el mandamiento de amar al prójimo", en N.BRAUNSTEIN (comp.), *A medio siglo de El Malestar en la cultura de Sigmund Freud*, México, Siglo XXI.

LACLAU, E. (1978), *Política e ideología en la teoría marxista*, Madrid, Siglo XXI.

MARX, K. (1977), *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos*, Moscú, edit. Progreso.

TERAN, O. (1982), *El discurso del poder*, México, Folios.