



**Universidad Michoacana de San Nicolás de
Hidalgo**

Instituto de Investigaciones Históricas

*La educación imposible. La enseñanza de la
historia o los pliegues de la ficción*

Tesis que presenta

CARLOS ARTURO NOYOLA JUÁREZ

**Para obtener el título de maestro en enseñanza de
la historia**

**Asesor: Francisco Javier Dosil Mancilla
Doctor en Historia**

Morelia, Mich., septiembre de 2013

Agradecimientos

Quisiera comenzar agradeciendo al Instituto de Investigaciones Históricas; en especial, agradezco al Dr. Marco Antonio Landavazo, director del instituto. También al Dr. Miguel Ángel Gutiérrez y a la Dr. Guadalupe Chávez, aprendí mucho en sus clases. A la Dra. Dení Trejo, agradezco sus palabras y Orientación en las clases de seminario. Sin olvidar el apoyo que siempre encontré en la Mtra. Juana Martínez.

Agradezco al Dr. Francisco Javier Dosil. Esta tesis y todas las experiencias que la acompañan serían impensables sin su apoyo.

Quisiera también expresar mi gratitud a Yaroslav Leal Gallegos, con quien realicé el diseño y la aplicación de la propuesta didáctica que se aplicó en Téjaro. Gracias a Yaroslav cada vez que hablé de “nosotros” no era una simple expresión retórica, realmente la primera persona del plural señalaba un trabajo en equipo.

No puedo dejar de mencionar a otros compañeros, míos y de Yaroslav, con quienes hemos compartido nuestras inquietudes por la educación y la historia: María de Jesús, Juan Manuel Mateo y Saira. También, por supuesto, le doy las gracias a Mariana por su apoyo y compañía.

Una mención muy especial merecen los alumnos de y profesores de la Secundaria Nueva Creación Bicentenario, de la comunidad de Téjaro, en Tarímbaro. En verdad aprendí mucho con ustedes. Un reconocimiento también a toda mi familia por su apoyo incondicional.

Índice

Introducción.....	4
-------------------	---

Capítulo 1. La historia después del psicoanálisis

1. 1. La re-presentación de la historia.....	10
1. 2. El sabismo educativo.....	13
1. 3. El inconsciente y los efectos de sentido.....	20
1. 4. Sobre el docente. El alumno y la demanda.....	22
1. 5. La maquinaria simbólica del sistema educativo.....	28

Capítulo 2. La ficción social de la historia: el otro, el tiempo y la identidad

2. 1. La comunidad epistémica y el hecho histórico.....	34
2. 2. Entre el ideal político y el currículum oculto.....	37
2. 3. El tiempo y el otro: narrativas de la historia.....	43
2. 4. Serge Gruzinski y Roger Bartra: dos ficciones de la historia.....	47
2. 5. Mito o historia.....	57

Capítulo 3. La guerra de las ficciones: el sueño de la modernidad

3. 1. El callejón sin salida de la sobremodernidad.....	61
3. 2. Cherán y la modernidad.....	67
3. 3. El ciberespacio o la nueva memoria colectiva: Las técnicas de la ficción.....	81
3. 4. El retiro de la ficción.....	87

Capítulo 4. La escuela secundaria de Téjaro o cómo perderse en los pliegues de unas cortinas

4. 1. Sobre un diagnóstico de Téjaro.....	95
4. 2. Una estrategia “collage”.....	98
4. 3. Más cerca de la poesía que de la historia Los pliegues del sujeto.....	104
4. 4. Construyendo la historia. Téjaro en la voz de los niños.....	112

Conclusiones.....	120
Fuentes consultadas.....	125

Introducción

Uno de los momentos más difíciles en la redacción de una tesis tal vez sea ponerle un título definitivo, pues éste tiene que englobar al resto de las palabras que se encadenarán en un discurso de ahí en adelante. En un inicio nos planteábamos estudiar una propuesta educativa alterna, la cual había surgido en Francia a partir del trabajo desarrollado por Maud Mannoni en la escuela de Bonneuil definida como “institución estallada”, es decir, la posibilidad de que un sujeto se piense más allá de las instituciones y su poder de nominación.

A lo largo de esta tesis se encontrarán varias referencias al cine, ya sea desde la perspectiva de Slavoj Žižek o de Marc Augé, también apuntando hacia la necesidad de explorar otras formas narrativas dentro de la historia. El inicio, la introducción, no puede ser indiferente a esta inquietud. Generalmente soy un poco reticente con las películas que abordan temas educativos, tal vez por haber sucumbido muy pronto al encanto del profesor John Keating, aquel profesor interpretado por Robin Williams en una película ya clásica que se llamó en México “La sociedad de los poetas Muertos”. Como muchos otros, creo, yo también fui a una librería para comprar el libro donde habían quedado registradas las experiencias de Henry David Thoreau *Walden. La vida en los bosques*. Por supuesto, lo primero que busqué fue esa parte que repetía el profesor Keating. En la edición que conseguí se leía: “Fui a los bosques porque quería vivir deliberadamente, enfrentar sólo los hechos esenciales de la vida, y ver si podía aprender lo que ella tenía que enseñar, no sea que al morir descubriera que no había vivido. No quería vivir lo que no fuera vida”.¹ Thoreau sigue siendo fantástico, pero John Keating no tanto.

Sin embargo, uno vuelve a sucumbir, años después vi una película ligeramente distinta. En este caso no era un profesor, sino un escritor ermitaño, interpretado por Sean Connery, el cual, a través de sus palabras, induce a un joven escritor a encontrar sus propias palabras. La escena que signa este momento es muy simple, Forrester, ese escritor escondido del mundo, saca un viejo artículo y le recomienda al joven que escriba el título de ese artículo y que, después, siga escribiendo por su cuenta. La idea era prestarle sus palabras para que aquel aprendiz de escritor pudiera encontrar las propias. Esa película nos

¹ Thoreau, Henry, David, Walden. La vida en el bosque, Errepar, Buenos Aires, 1999, p. 46.

inspira un poco al momento de elegir un título para esta tesis. En cierto sentido, retomamos el título de una obra extraordinaria de Maud Mannoni, pero no para reeditar su experiencia, sino para poder, a partir de su palabra, encontrar la nuestra; es decir, encontrar nuestra propia manera de colocarnos en un discurso educativo, reconociendo la deuda que nos une a Mannoni y a todos aquellos que han intentado colocar por delante al sujeto y su deseo frente a un discurso educativo cada vez más asfixiante.

En este trabajo nos planteamos desde el inicio analizar el sistema educativo mexicano como una organización política; afortunadamente, lo que encontramos en nuestro camino fue tan interesante que, al final, este objetivo resultó innecesario. También nos propusimos estudiar las posibilidades para la aplicación de una propuesta educativa como la que había desarrollado Mannoni en Francia. Otro objetivo fue el incidir en el proceso de simbolización de la realidad de un grupo de niños y, finalmente, hacer una propuesta en el campo educativo que permitiera a un alumno resignificar su lugar en un sistema educativo, su familia y su comunidad a través de la enseñanza de la historia.

Maud Mannoni nos ofreció una visión de la problemática educativa, centrándola en el alumno y en su deseo, encontrando un impulso que lo lleve a interesarse, a estar dentro de su comunidad, asumiendo las contingencias propias de un momento histórico. Mannoni,² a partir de su concepto de institución estallada replantea la relación maestro-alumno. La institución estallada es abrir el espacio educativo, asumirlo como un espacio de conflicto donde el niño pueda presentarse como sujeto de un discurso. El maestro es más que un instructor, es una figura que se coloca como una guía para el alumno, fundamental para que se constituya un sujeto.

La institución se presenta no sólo como un espacio organizado, sino como lo instituido, como algo enquistado en el propio niño que lo obliga a comportarse de acuerdo a la imagen que una estructura social ha creado de él. Mannoni pone especial énfasis en la carga burocrática que se presenta como un obstáculo para desarrollar un proyecto educativo distinto. Un aspecto importante en la lectura que hace Mannoni de institución educativa es el papel que desempeña el educador en esta propuesta. El educador debe generar un espacio donde el niño pueda acceder a ese saber que se le escapa, pero al mismo tiempo debe ser capaz de eclipsarse, pues el deseo del profesor incide en la imposibilidad de que el niño asuma su propio deseo.

²Mannoni, Maud, *La educación imposible*, Siglo XXI, México, 1981.

Juan Capetillo Hernández,³ por su parte, ha hecho algunas reflexiones sobre el proceso educativo. Capetillo Hernández establece la pertinencia del psicoanálisis como una herramienta que puede ser utilizada por el docente, al tomar en cuenta que el proceso educativo es algo que acontece entre dos, en la relación maestro-alumno. Para este psicoanalista, lo que el positivismo descarta, encajonándolo en lo “afectivo”, es la parte más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aun cuando la educación actúa sobre aquella instancia psíquica que Freud denominó, en la primera tópica, como preconsciente y consciente, en el proceso educativo hay una transmisión inconsciente tanto del alumno como del educador. De la forma en que ocurra este fenómeno dependerá la manera en que el alumno asuma el proceso de enseñanza. Lo que acontece en la relación maestro-alumno es una relación transferencial. Así, de acuerdo a Capetillo Hernández, el maestro pasa a ocupar un lugar en el inconsciente del niño, poniéndolo como poseedor de un saber, saber que al niño se le escapa.

Como marco conceptual y metodológico, partimos de algunas ideas que están presentes en el campo psicoanalítico, sobre todo tomando en consideración las aportaciones de Maud Mannoni, como fue el caso de la “institución estallada”; en donde se generaba una actividad en la cual un niño pudiera colocarse de una manera distinta frente a la narrativa de su propia vida. Lo importante, en el caso de Mannoni era estar atentos a lo inesperado, a todo aquello que pudiera en cualquier momento poner en entredicho una institución y su poder de nominación. Probablemente una referencia para plantear una actividad como ese espacio donde puede surgir un sujeto, sea las observaciones que hace Sigmund Freud sobre la incorporación al mundo, al campo del lenguaje, en *Más allá del principio de placer*.

La oposición que se juega entre presencia–ausencia es la que produce la captura del niño en la red significativa. En el fuera-aquí se juega la posibilidad de simbolizar una ausencia, de hacer comparecer al deseo. El niño renuncia al objeto de goce, acepta su ausencia real al momento de introducir su presencia simbólica. Así, entra al campo del deseo y el lenguaje. Mannoni, en un campo que incursionaba en lo educativo, se colocaba del mismo lado. Proponía que los niños que llegaban a Bonneuil pudieran salir constantemente de ese espacio; niños que, por ejemplo, habían sido abandonados por uno

³ Capetillo Hernández, Juan, “De la clínica a los procesos educativo”, *Psicología y salud*, Nueva Época, enero-junio, Jalapa, 1999, pp. 115-120.

de sus padres, podían entonces, al abandonar la institución, colocarse como el que deja un lugar y no como el que es abandonado; es decir, colocarse de manera activa en un discurso. Así, la escuela quedaba como un lugar de repliegue, un punto al que se podía regresar.

Retomamos de Slavoj Žižek⁴ el desarrollo que ha hecho del concepto de fantasma en la teoría psicoanalítica. De este modo, la fantasía inconsciente, presente en los trabajos de Mannoni, se vuelve no sólo esa narrativa patológica que orilla a un sujeto a repetir una y otra vez los mismos dramas, sino también un espacio no simbolizado en donde el sujeto puede encontrar un punto de escape a las determinaciones simbólicas del gran Otro. En otras palabras, desde la perspectiva de Žižek, la fantasía es el soporte simbólico de la realidad, la que le da su consistencia.

A partir de estas ideas realizamos una estrategia didáctica, la cual encontramos en la obra de Claude Lévi-Strauss⁵ elementos importantes para su diseño. Utilizamos la idea del bricolaje en tanto nos daba la posibilidad de pensar una estrategia didáctica que nos permitiera explorar de otra forma lo que acontece en el aula. El bricolaje permite la construcción de conocimiento de un modo inverso a lo que plantea el conocimiento científico. No construye estructuras, las resignifica. Es decir, el *bricoleur* no trabaja sobre un diseño previo, se dedica a recolectar piezas para eventualmente utilizarlas para alguna reparación.

A partir de esta idea diseñamos una estrategia que podría denominarse “collage”, es decir, nuestra estrategia funcionó como una superficie donde podía colocarse los elementos más disímolos y, una vez inscritos, esperar que llegara algún significante para alcanzar alguna significación. Para el análisis de los resultados que se fueran arrojando recurrimos a María Carmen Gear⁶ y el análisis estructural que propone de los cuentos y mitos, es decir, de las narrativas que un sujeto construye.

La aplicación de nuestra estrategia didáctica se realizó en Téjaro, una comunidad perteneciente al municipio de Tarímbaro. Esta comunidad, al igual que todo el municipio, está en medio de una transición muy compleja entre una realidad rural y otra urbana ocasionada por la gran cantidad de complejos habitacionales que cada vez son más

⁴ Žižek, Slavoj, *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, México, 2008.

⁵ Lévi-Strauss, Claude, *El pensamiento salvaje*, Fondo de Cultura Económica, México, 2012.

⁶ Gear, María Carmen, Liendo, Ernesto César, “Análisis estructural del material psicoanalítico”, en: Bruanstein, Néstor A., *El lenguaje y el inconsciente freudiano*, Siglo XXI, 1982.

comunes en aquella parte del estado. Trabajamos con el grupo de tercero “A” de la Secundaria Nueva Creación Bicentenario, de la comunidad de Téjaro, intentando definir los marcos de una posible intervención educativa; es decir, queríamos saber cómo se está viviendo esta transición hacia lo rural y cómo podíamos, si era necesario, hacer una intervención para conectar a los alumnos con esta nueva realidad..

Abordamos todas estas inquietudes y la forma en que se cristalizaron en una aplicación en la escuela de Téjaro, en cuatro capítulos. En el primer capítulo hicimos un recorrido por las aportaciones que ha hecho el psicoanálisis y que podían ayudarnos a entender de otra manera lo que acontece en el espacio del aula, las dinámicas inconscientes que marcan la labor del docente y el papel al que puede quedar reducido un niño cuando es atrapado en la fantasía de otro sujeto.

El segundo capítulo fue un recorrido necesario. Hicimos una reflexión sobre la historia y su función social. Intentamos establecer la validez de algunos conceptos que pueden ser considerados opuestos a la disciplina histórica, como es el caso del mito; presentándolo como una construcción narrativa que permite acceder a estructuras pasadas que siguen actuando en la realidad, pero que no podríamos acceder a ellas de otra forma. Así, encontramos lo que el mito debe al lenguaje; asumiendo que es ahí, en el lenguaje, donde podíamos acceder a la historia de un sujeto o de una comunidad.

El tercer capítulo fue una aproximación más orientada al campo antropológico. Abordamos el concepto de ficción, de Marc Augé, y lo pusimos a dialogar con el de fantasía, de Zizek, teniendo como hilo conductor el concepto de modernidad y las opciones que abre para un posicionamiento activo en la construcción de alternativas democráticas y la conformación de espacios de convivencia. Finalmente, en el último capítulo relatamos la experiencia que significó diseñar y aplicar una estrategia didáctica en la secundaria de Téjaro.

La educación imposible no es el lugar al que llegamos, sino nuestro punto de partida. Funciona como una palabra que nos ha sido prestada de momento, hasta que encontremos la propia. Así, el desplazamiento de una educación imposible a la enseñanza de la historia, y de ahí a los pliegues de la ficción, es uno de los retos a los que nos enfrentamos a lo largo de esta maestría.

Tendríamos que señalar que aquello que complementa nuestro título —la enseñanza de la historia o los pliegues de la ficción— no pasa por una opción excluyente, o lo uno o lo otro, sino por un intento de hacerlos equivalentes a ambos: la enseñanza de la historia sería otro modo de dirigirse a los pliegues que la ficción hace posible. Podríamos igualmente inventar otros sintagmas y, por qué no, hablar de la enseñanza de la ficción o de los pliegues de la historia.

Capítulo 1. La historia después del psicoanálisis

1.1. La re- presentación de la historia

No recuerdo donde lo escuché o si lo leí, pero hay una frase que me acompaña desde hace tiempo: “la historia es el mayor de nuestros fantasmas”. La historia es una narrativa que generalmente oculta algo traumático. Es algo que inventamos para no recordar. Lo que sí recuerdo es haber visto una entrevista al historiador Jean Meyer donde contaba cómo al final de la Segunda Guerra Mundial alemanes y franceses tuvieron que sentarse y, entre otras muchas cosas, se dieron a la tarea de revisar los libros de historia que se utilizaban para el sistema educativo de ambos países. Desconozco las implicaciones que puedan tener estas palabras de Meyer para el historiador profesional, lo que me llamó poderosamente la atención fue ver donde colocaba una de las muchas explicaciones de la rivalidad genocida entre estas dos naciones: es decir, en los libros de historia que circulaban por el sistema educativo, los cuales mantenían viva una rivalidad ancestral. Es difícil, si no imposible, saber qué ocurrió realmente en el pasado, pero eso no ha impedido que haya una disciplina como la historia que intenta recuperar algo que está perdido. Reeditar viejos odios en esa “recuperación del pasado” es suficiente como para que la historia sea considerada el mayor de nuestros fantasmas; es decir, en tanto se vuelve una estructura gramatical donde se montan las pulsiones del sujeto. Lo que importa entonces de la historia es el sentido que le puede dar a una fuerza que sólo insiste y el plus que este movimiento origina. Finalmente dirán algunos psicoanalistas, como Néstor Braunstein, que es realmente por este plus, por un saldo en la actividad del sujeto, por lo que hay historia.

Pero pensar la historia como nuestro fantasma tiene otras implicaciones, significa reconocer que la actividad del sujeto debe necesariamente operar con una pérdida, sólo en ese espacio es posible resignificar los actos del sujeto, pues si la historia es el mayor de los fantasmas, habrá que reconocer entonces que su soporte es ese paradójico objeto llamado por Lacan pequeño objeto **a**, el cual apunta a un plus que también es pérdida, que es objeto causa del deseo, pero también señala al deseo del Otro; y el cual es imposible de captar fuera de las metáforas que construye. Dice el reciente Zizek, mencionando la posición del último Lacan respecto a la fantasía, que:

“...el sujeto tiene posibilidad de obtener algún contenido, una especie de consistencia positiva, también fuera del gran Otro, la red simbólica enajenante. Esta posibilidad la ofrece la fantasía: haciendo al sujeto un objeto de la fantasía”.⁷

Entonces, la historia es un espacio que mantiene una tensión permanente entre el

⁷ Zizek, Slavoj, *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, México, 2008, p. 77.

sujeto y ese objeto que es causa de su deseo, y que lo lleva a construir metáforas para poder acceder a él. En ese sentido, la historia, la que se enseña en el aula, tendría que estar más cerca de la poesía que de la prosa.

Este trabajo aborda la ficción y la historia. Y lo importante será, como en la pulsión, el recorrido más que la meta, pues la vocación de la pulsión es siempre fallar el objeto que persigue. Tal vez al final podamos encontrar un poco de poesía en la historia y en el lugar donde menos lo esperamos: frente a nosotros. En fin, la historia es el mayor de nuestros fantasmas.

Existe un debate dentro del psicoanálisis que no puede pasar desapercibido cuando se intenta aplicar algunos de sus principios teóricos al campo de la educación. Es una polémica que gira en torno a la historia y la estructura. La oscilación teórica tiene su origen en los primeros años de investigación de Sigmund Freud, la cual lo llevaría a postular una realidad que se escapa de la conciencia del individuo. En un primer momento, Freud consideraba que los casos que le relataban sus pacientes —creo que paciente puede ser un adjetivo que le viene bien al psicoanálisis, más que la noción de enfermo, el paciente implica una relación con la paciencia, con cierta forma morosa en que el psicoanalista actúa dentro del propio espacio psicoanalítico— correspondían con eventos que realmente habían acontecido; así, la historia del individuo era la clave para entender los elementos conflictivos, la manera en que fracasaba al enfrentarse a la realidad. En el año de 1897, Freud da un giro a su planteamiento del trauma real; ahora, no era tanto lo que realmente le había acontecido al sujeto, sino la forma en que fantaseaba sobre un supuesto incidente. La fantasía inconsciente se volvía entonces en el eje sobre el que giraría el psicoanálisis. La estructura psíquica hacía su irrupción en la teoría psicoanalítica. Estas dos tendencias originarían, ya en el siglo XX, diversas maneras de entender al sujeto dentro del propio campo psicoanalítico. Historia y estructura —historia o estructura— es el dilema que atraviesa a los que se acercan al psicoanálisis. La fantasía inconsciente que descubre Freud, en cierto sentido, es una mezcla de ambos: todo fantasma es un mestizo, una estructura psíquica que está atravesada por todas las contingencias históricas del sujeto.⁸ Historia y estructura, no hay oposición, sólo tensión.

La historia bien podría ser una forma narrativa de interpretar la temporalidad, es decir, la forma en que se vivencia el tiempo. Pero la historia no sólo nos da los marcos temporales desde los cuales podemos pensarnos, también genera representaciones imaginarias en el individuo, desde las cuales, de manera reflexiva —como pensamiento que a través de un lazo especular regresa a nosotros—, dice “yo soy”. La historia genera un

⁸Glozer Fiorini, Leticia (coord.), *Tiempo, historia y estructura*, Siglo XXI, Lugar, Buenos Aires, 2006.

sentido de pertenencia, adscripción a una red simbólica a la que se pertenece desde antes de nacer. Las formas en que un sujeto asumirá un mandato simbólico serán variadas. Con mayor o menor disgusto, se asumirán los contenidos históricos, antropológicos, culturales, etc., que esa red de relaciones simbólicas le ofrece.

Cuando se hace —o se pretende hacer—una propuesta didáctica, bien valdría la pena pensar el sentido de la misma, su pretensión y, sobre todo, lo que en un nivel más bien inconsciente podría provocar. Qué tipo de representaciones imaginarias se construirán en el alumno y de qué manera incidirán en su relación con los demás compañeros, su familia, su comunidad; es decir, de qué manera se colocará en un orden simbólico. Podría ser que se acabe reafirmando un sistema de creencias que se viven ya de manera conflictiva; o por el contrario, que se desmonten viejas representaciones imaginarias y se elaboren nuevas.

En un escrito sobre las representaciones y sus implicaciones, María del Pilar Jiménez señala que abordar el tema de las representaciones es, en cierto sentido, entrar en lo ominoso. En un ensayo, mercedamente célebre, Freud menciona que lo ominoso, o lo siniestro, es aquello que en algún tiempo fue familiar, pero que ha caído en la represión. Pero, volviendo al concepto de representación, dice la autora mencionada que para Freud:

“la representación no es la simple presentación de la cosa en lo mental, no es el resultado de la impresión de ‘algo’ en una superficie receptora-pasiva. La representación sea de palabra o de objeto, es, como dice Freud, el resultado de un complejo y complicado proceso asociativo. En ella se da un entramado de diversas percepciones cuya heterogeneidad, aunada al trabajo asociativo, da lugar a algo más que a lo que produciría una simple sumatoria de percepciones. La representación es entonces más que lo percibido de la cosa y, por lo tanto, el efecto de un trabajo”.⁹

Las representaciones, en tanto portadoras de información, son agentes que se encargan de orientarnos en el mundo. La capacidad de elaborar nuevas representaciones nos da la posibilidad de entender la realidad con mucho mayor detalle. Es decir, de acuerdo a María del Pilar Jiménez, el proceso educativo tiende, o debería tender, a generar nuevas representaciones, nuevos conceptos que nos ayuden a captar la realidad. La autora piensa que revelar lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje es dar cuenta de la forma en que se construyen las representaciones. Las representaciones imaginarias que van quedando al descubierto contienen, siguiendo a María del Pilar Jiménez, un cuerpo organizado de conocimientos. De este modo, la representación que se construye en el aula implica un saber sancionado socialmente: un saber del que no es tan fácil despojarse, no

⁹Jiménez Silva, María del Pilar [1997], “Las representaciones y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología social y la educación” en *Pensamiento Universitario*, tercera época, 87, México, p. 57.

sin poner en entredicho a todo un sistema social, a una red de creencias compartidas. Es decir, la representación, convertida en creencia— en disposición para actuar en la realidad — no es un estado puramente mental. La representación se materializa en nuestra actividad social. Así, deviene parte del entramado fantasmático que sostiene nuestra propia realidad. La institución escolar, de este modo, construye significados que inciden de una u otra forma sobre los alumnos; en cierto sentido, ejerce un tipo disimulado de violencia.

Maud Mannoni planteaba que detrás de toda institución se esconde, en mayor o menor grado, una coacción. El sistema educativo, en este sentido, ejerce sobre el alumno una violencia. El sistema educativo crea representaciones imaginarias, maneras en que el niño se comienza a representar ante sí mismo y ante los demás, coincidiendo con los ideales que una sociedad se plantea. Los diversos discursos que se gestan dentro de una sociedad, buscando tipos de conducta adecuados para actuar en un sistema social dado, terminan por colocar al individuo en una situación de desconocimiento, haciendo de su vida una experiencia contradictoria. La institución se presenta no sólo como un espacio organizado, sino como lo instituido, como algo enquistado en el propio niño que lo obliga a comportarse de acuerdo a la imagen que una estructura social ha creado de él. Un aspecto importante en la lectura que hace Mannoni de la institución educativa es el papel que desempeña el educador en esta propuesta. El educador debe generar un espacio donde el niño pueda acceder a ese saber que se le escapa, pero al mismo tiempo debe ser capaz de eclipsarse, pues el deseo del profesor incide en la posibilidad de que el niño asuma su propio deseo, generando resistencias al proceso educativo, las cuales, en lo social, sólo se entienden como problemas de aprendizaje que están en la estructura cognitiva del alumno.

1. 2. El sabismo educativo

Debemos, sin duda, a Mannoni un intento extraño, casi subversivo, en el campo del psicoanálisis. La novedad que introdujo Mannoni fue trasladar al campo educativo reflexiones que flotaban, por decirlo de algún modo, en la teoría psicoanalítica. Desde sus inicios, el psicoanálisis construyó una técnica que permitía el abordaje de ciertos “trastornos” que afectaban al individuo. Pero esto se reducía a un espacio —el espacio psicoanalítico— y a la figura de un psicoanalista que, en mutuo acuerdo con el analizante, escuchaba mientras el otro liberaba su palabra. Atención flotante de parte del analista, asociación libre del otro lado, eran los elementos que sellaban un pacto analítico.

La educación, por cierto, a menudo ha estado presente en las preocupaciones de los psicoanalistas. Mannoni, en este sentido, retoma una vieja preocupación dentro del campo psicoanalítico y la transforma en una propuesta educativa singular, nuevamente, subversiva. La institución estallada se vuelve, entonces, en esa propuesta que incita —concita— a repensar el papel de las instituciones en la construcción de la subjetividad. Habrá que leer a Mannoni para saber de qué modo se articulan diversos significantes que están presentes en la educación:

“La noción de institución estallada, que hemos introducido, intenta sacar provecho de todos los elementos insólitos que surgen (hechos insólitos que se suelen, por el contrario, reprimir). En lugar de ofrecer la permanencia, el marco de la institución ofrece en el fondo de la permanencia aberturas hacia el exterior, brechas de todo tipo, por ejemplo, estancias fuera de la institución. Lo que permanece es un lugar de repliegue pero la vida esencial transcurre en otros lugares [...] Mediante esta oscilación puede surgir un sujeto que se pregunte por lo que quiere”.¹⁰

Poco más adelante, Mannoni agrega una frase, pequeña pero contundente, la cual nos dará las coordenadas de lo que será la institución estallada: “*Esto hay que comprenderlo teniendo en cuenta la fantasía*”.¹¹ Al introducir la fantasía, Mannoni nos acerca a lo que será su visión de la educación, introduciendo en el marco de su reflexión la dimensión que la ciencia —incluida aquella que se encarga de la educación— deja de lado, es decir, lo imaginario. La fantasía que introduce Mannoni es aquella que responde, desde lo imaginario, al deseo y a la falta de goce.

Hay diversas maneras de responder a la inconsistencia de lo simbólico, una de ellas es a través del despliegue de las fantasías. La fantasía inconsciente busca acceder a un saber que se le escapa al sujeto, saber que vendría a taponar la falta que existe en el Otro, en esa inconsistencia de lo simbólico. El espacio educativo se vuelve, de esta manera, en el lugar donde se despliega esa fantasía que, atinadamente, Néstor Braunstein denomina como “fantasía sábica”, en clara alusión a la forma en que se conjuga el saber y el sadismo.

¹⁰Mannoni, Maud [1981], *La educación imposible*, Siglo XXI, México, p. 72.

¹¹ Habría que pensar al fantasma como un aparato discursivo que separa al sujeto del objeto causa de su deseo, al tiempo que lo sujeta al mismo. Lacan representaba esta relación paradójica con un rombo o losange. El rombo, así, estaría ligado al marco fantasmático, a la ventana desde la cual el sujeto elabora una fantasía inconsciente que le permite no ver más allá: lo real. Así, el fantasma se presenta como una respuesta imaginaria al goce y a la falta de goce. Lacan ubicaba al fantasma en el registro imaginario, más aún, hacía una homología entre fantasma y yo (moi). El punto de contacto se establece a partir de las fórmulas que Lacan elabora para cada uno $\$ \langle a$ (fórmula del fantasma) y $i'(a)$ (yo especular). Lo que permite a Lacan establecer un parentesco entre fantasma y “yo” está en aquello que denominara como el pequeño objeto **a**. En la estructura fantasmática, el **a** le da consistencia al sujeto barrado, mantiene una tensión entre el sujeto y aquello que se presenta como causa de su deseo. En el yo especular la **a** minúscula le ofrece algo distinto: sustancia. El pequeño objeto causa del deseo viene a soportar el peso de la imagen. A partir del soporte que da el pequeño objeto **a**, el individuo puede presentarse ante sí mismo como siendo siempre él mismo

Como lo señala Gérard Pommier, porque hay un saber que se le escapa, el individuo acudirá a aquellos que piensa que pueden dárselo.¹² Nuevamente Mannoni nos da la clave para entender la posición de un sujeto en un orden simbólico y la forma en que esa red simbólica le otorga un lugar, asignándole un rol.

El paso previo a la institución estallada es el descubrimiento, por parte del sujeto, de que ha sido colocado en un lugar que lo preexiste; es decir, la manera en que un conjunto de significantes lo han colocado en un lugar desde el cual ha tenido que responder. Es el lugar en que los deseos de los padres, contrarios y contradictorios, lo han colocado, viniendo a ocupar un lugar en una cadena significativa, en una genealogía. En otras palabras, desde siempre, un niño puede ser el síntoma de un adulto, aquel que presta su cuerpo para que de él se extraiga un cierto goce. Michel Foucault ya había señalado la forma en que un cuerpo deviene objeto de estudio, extrayendo de él un cierto plus de goce, un plus de saber; saber que recoge un sistema y lo eleva a nivel de saber científico, matizado, dividido en disciplinas pedagógicas, psicológicas, médicas, etc. En ciertas ocasiones lo que se pregunta con la fantasía se responde con el síntoma. Un niño responde, igualmente, con su síntoma a la pregunta por el deseo del Otro. Descubrir el lugar que un niño ocupa en las fantasías del otro, la manera en que ese Otro le otorga una identidad y las formas en que el niño responderá a ese enigma que le plantea, aferrándose a identidades imaginarias que soportan su propia fantasía, es la primera condición para hacer estallar la institución.

Pommier nos dice que hay una inconsistencia en lo simbólico y por eso, porque los significantes a los que interroga sobre lo que es siempre lo remiten a otros significantes, el individuo se dirige siempre a otro para que le dé el saber que se le escapa.¹³ Así, si de lo simbólico se tratara, bastaría con estudiar y aplicar las propuesta estructuralistas de, por ejemplo, a David Ausubel. Sería suficiente conocer la estructura cognitiva de un niño, sus conocimientos previos y la manera en que organiza el conocimiento, para que la educación funcionara. Pero lo simbólico falla, por eso la educación es imposible. Si la educación fuera sólo aprender contenidos, Ausubel sería suficiente. Pero en la educación se juega algo distinto, que no alcanza con contenidos. Y por que falla, la educación funciona, marca la imposibilidad de lo simbólico, por eso los “aparatos ideológicos” también fracasan. Pero en el proceso dejan a un sujeto dividido, alejado de su propio saber. El discurso educativo intenta, fiel a todo discurso hegemónico, construir el sistema que responda a la demanda de saber, intenta elaborar un discurso sin fisuras en la realidad, que niegue la falla en lo

¹² Pmmier, Gerard, *¿Freud Apolítico?*, Nueva Era, Buenos Aires, 1987.

¹³ Pommier, *Op. cit.*

simbólico. Braunstein menciona que el discurso es un lazo entre los hablantes, da los elementos para vincularnos socialmente.¹⁴

Cada discurso tiene un agente, el cual, en posición de significante privilegiado, se dirige a otro significante, resultando de este movimiento un producto. Cada discurso produce un plus. La condición paradójica es que al agente siempre se le escapa la verdad de su propio discurso. Ese otro, al que se dirige un individuo, buscando el saber que se le escapa, deviene sádico en el fantasma. No es infrecuente, menciona Braunstein, que ese saber que se escapa se trate de recuperar a través de saberes académicos. Braunstein menciona que:

“No sólo hay saber en lo real que la ciencia desbroza y pone en ecuaciones [...], no sólo el saber es una articulación significativa y, como tal pertenece a lo simbólico, sino que, en el imaginario de los hablantes, el saber es objeto de un peculiar comercio: se le adquiere, se transfiere, se le demanda, se le rodea de obstáculos, se le somete a todos los destinos de pulsión. Es real, simbólico e imaginario”.¹⁵

Así, el saber se vuelve un objeto fantasmático, aquel que vendría a responder por la falta que atraviesa al sujeto. Y aquel que posee el saber se eleva a la calidad de profesor. Es, pues, el fantasma, esa fantasía que señala Mannoni, donde el saber adquiere una dimensión que desborda la palabra, pero que, aun cuando no se tome en cuenta en el ámbito educativo, no deja de tener efectos que día a día percibimos.

Una de las referencias que desde el ámbito de la psicología y la psiquiatría nos llega, es la prospectiva que se hace sobre los problemas a los que está expuesto un niño. Un dato que no deja de impresionar es aquel que indica que la depresión infantil va en aumento. La depresión es, desde una óptica distinta a la psiquiátrica, una declinación del deseo.

Las enfermedades psicósomáticas, de este modo, vendrían a ser otras formas en que el goce se encapsula en el cuerpo. Es de este modo como se percibe la complejidad de la educación, pues fantasmáticamente se ve en la posición de responder a la demanda de saber que un sujeto formula. Al plantear la relación estructural que hay entre el saber y el sadismo, valdría la pena recordar la cercanía que establecía Lacan entre el imperativo kantiano y la filosofía sadiana.

Kant y Sade establecen una conexión con el goce a través del saber que imponen. Las maneras de gozar de un cuerpo, según Sade, y el imperativo categórico kantiano, son estructuralmente perversos. Ambos apelan, pues, a una ley que los trasciende. La ley

¹⁴ Braunstein, Néstor A., *El inconsciente, la técnica y el discurso capitalista*, Siglo XXI, México, 2012.

¹⁵ Braunstein, Néstor, “Sabismo (El saber en la histeria)”, en: *Por el camino de Freud*, Siglo XXI, México, p. 79.

natural o positiva establece los modos de gozar del sujeto.¹⁶ Hay que plantear, a partir de una estructura, lo cerca que está la institución educativa de la perversión : en tanto el perverso es aquel que reniega de la falla en lo simbólico y se designa un instrumento del Otro, alguien que tiene ese saber que al otro le falta.

“Siempre se ha reconocido la estrecha vinculación entre la docencia y la perversión. Esa relación es más que una orientación hacia tales actividades de los perversos: es de carácter estructural. Se supone que el educador conoce la distinción entre los saberes “buenos” y los que no lo son. Puede jugar con la distribución de esos valores, reservar para sí el dominio de lo prohibido o hacerlo penetrar en las cabecitas de sus educandos, dosificarlo y administrarlo. La contaminación sádica del saber, que hace al sujeto culpable, sazona la acción educativa y configura un subtexto fantasmáticamente perverso de la enseñanza. La palmeta del maestro es hoy más sutil. No falta, sin embargo”.¹⁷

La “verdad” del perverso se juega en este saber-gozar. La estructura perversa, entonces, apuesta por una constante simbolización de la realidad, negando que haya algo que se escape a la simbolización. El fantasma, de este modo, será perverso, buscará por todas las formas acceder al goce que se le escapa. No es tan difícil que la acción del sujeto, una vez que pasa al acto, esté marcado por elementos perversos.

En el aula, muchas veces somos testigos de las maneras en que el alumno se dirige al profesor, buscando, de muchas formas, agrandar, contar en su deseo. La agresividad, incluso, o sobre todo, es un modo de contar en el deseo del Otro. Y la forma en que el docente responde a esta demanda del alumno será indispensable para entender las diversas maneras en que el alumno se constituye subjetivamente en el aula. Dice Braunstein:

“Ser golpeado y ser educado son dos modalidades de ser llamado a la existencia, es decir, a la castración, por el Otro.

Tal otro no puede no saber y su saber—manifiesto, sustraído o latente— se convierte en arma y en instrumento punitivo. El Otro goza en tomar al sujeto como objeto de su goce sádico: así aparece el fantasma del sabismo, del sabismo profesoral. Los escenarios son, como siempre, variados: el de la manifestación en público de los secretos humillantes conscientes o no para el sujeto, el del examen en el que se revela una ignorancia oprobiosa, el de la imposición de castigos que no pasan solamente por el cuerpo sino también por el intelecto, el de las exigencias de apresurar las realizaciones, el de las reprobaciones y obligaciones de repetir (escribir cien veces), el de las imposiciones de aprender y aceptar un saber repulsivo o inconciliable con la moral

¹⁶

¹⁷*Ibid.*, p.83.

Es oportuno recordar aquí que la escuela permite o se presta a una puesta en escena de los fantasmas sadomasoquistas”.¹⁸

Foucault, por su parte, nos da una visión de lo que está en juego en el espacio educativo y la cuota de poder que se coloca en el cuerpo de un niño, ese ser objeto de goce del Otro. Ya desde el siglo XVIII la escuela surge como un espacio de control donde el alumno se vuelve el objeto de una serie de coacciones y restricciones. Así, señala Foucault, el cuerpo queda atrapado en una red de poderes que introducen algunas novedades. Por primera vez se deja de lado una forma educativa que pensaba en función de grupos e introduce la novedad: el cuerpo es algo que se controla, no ya como una unidad indisociable, sino en partes. El cuerpo, dice Foucault, entra en una maquinaria de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Esta microfísica del poder es correlativa a un tipo de sociedad disciplinaria que elaboraba dispositivos de control, produciendo tipos específicos de subjetividad. Las técnicas disciplinarias hacen comparecer a la temporalidad en el individuo. Marcan la sucesión de los tiempos. En la escuela los tiempos quedan marcados, establecidos de manera incuestionable. Foucault asociaba los tiempos de la escuela con los tiempos de la producción industrial; los tiempos de la escuela coincidían con los tiempos pautados de la fábrica.¹⁹ Así, el tiempo lineal, progresivo son los mismos tiempos del capital. La escuela, de este modo, se ha desarrollado dentro de la modernidad capitalista y se desdobra al igual que el capitalismo.

Si como plantea Braunstein, entre otros, el capitalismo se ha desdoblado en un discurso distinto, un discurso de mercado, la escuela camina, entonces, por la misma vía. Si en un discurso capitalista aparecía el burgués como agente del discurso, en el mercado está presente como agente no una persona, sino el puro vacío, el pequeño objeto **a**: o lo que presenta como apariencia.

La lógica del sistema, donde lo que impera es la ley del mercado, se imbrica con los propios alcances educativos. La competencia invita a reflexionar cuando se plantea como opción educativa. El significante se impone, puede ser que haya que ser competentes para la vida, pero el equívoco de la palabra convoca a competir. Finalmente, bajo el equívoco significante, la competencia en el aula es lo que está presente cuando el profesor se coloca en este espacio, echando a andar el discurso educativo.

Tal vez la mayor violencia que se ejerce en el ámbito educativo es la que se ejerce en la apropiación del docente de ese saber que se le escapa al alumno. En otras palabras, el profesor se apropia de todas las posibilidades de experiencia que le pertenecen al niño. Se

¹⁸*Ibid.*, p. 81.

¹⁹Foucault, Michel, *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2003.

las apropia en la medida en que intenta simbolizar todo lo que acontece en el aula y convertirlo en un “aprendizaje significativo”, y , por supuesto, ese aprendizaje se reduce a la manera más efectiva de aprender contenidos: matemáticas, español historia.

La dimensión que se le escapa al docente, y que sin embargo es la que más está presente, es lo imaginario. El psicoanálisis, en su vertiente lacaniana, ha insistido en la inconsistencia de lo simbólico, siempre hay un elemento que queda fuera al simbolizar la realidad. Siendo, paradójicamente, esto, lo no simbolizado, lo que finalmente soporta la realidad misma. Cómo se engancha un sujeto al saber si no es a través de lo imaginario.

La respuesta a ese saber que falla, a la inconsistencia en lo simbólico, puede ser múltiple. Hay dos que incumben directamente a la educación y que Mannoni, en mi opinión, destaca en *La educación imposible*. De un lado, la fantasía. Ese fantasma se vuelve, entonces, una respuesta imaginaria a lo que falla en lo simbólico. Desde ahí, desde esa fantasía, se elaboran construcciones narrativas, historias, que tratan de otorgarle un lugar al sujeto desde el cual pueda desear. La fantasía no implica una mentira, sino la trama en la cual se encuentra atrapado el sujeto. Algo importante —a tomar en cuenta— en la fantasía es considerar que no importa tanto las circunstancias personales de un sujeto sino cómo las integra en una narrativa, cómo las recuerda y las cuenta a sí mismo y a los otros.

El problema que se presenta al abordar esa dimensión imaginaria es que, como lo ha observado Gérard Pommier, en la fantasía nadie goza de la misma manera. Cada quien toma los mismos elementos y los integra de manera distinta en su trama fantasmática: en el aula, esto se puede observar en las distintas formas en que el alumno reacciona ante la presencia del profesor, sus palabras y la forma en la que enseña. En la fantasía del niño, el profesor viene a ocupar un lugar, de la reacción del docente se promoverá un saber, una inhibición o un síntoma: nunca se sabe.

Cuando hay que inventar una respuesta a la inconsistencia de lo simbólico, nada mejor que el síntoma. El síntoma no es la fantasía. Comparado con ésta, es una respuesta al nivel del cuerpo. No escenifica nada, sólo permanece como un significante que no tiene lugar en ninguna trama. Así, el síntoma es una manera en que un sujeto responde a la incomprensión que le causa un orden simbólico en el que no se reconoce. Hay algo de subversivo en el síntoma, un espacio de disidencia, retomando esa expresión que utiliza Colette Soler y que tiene tantas implicaciones sociales.²⁰

El síntoma más incomprendido en la institución escolar es la imposibilidad, al nivel del cuerpo, de aprender. La institución escolar se confronta con la resistencia del alumno. La respuesta educativa: la compulsión por educar, sobre-simbolizar el espacio del aula,

²⁰ Soler, Colette, *Lo que Lacan dijo de las mujeres. Estudio de psicoanálisis*, Paidós, Buenos Aires, 2010.

prescribir medicamentos para tratar los “déficits” de atención y otros elementos que causan el “atraso escolar”. La resistencia del alumno para aprender siempre dará ocasión para el despliegue del propio fantasma sádico del docente, exhibiendo su sabismo por el “bien” del alumno.

Tal vez el problema que se nos presenta al incorporar elementos psicoanalíticos para analizar e intervenir en el proceso educativo es, precisamente, que ambos apuntan a lugares distintos, incluso opuestos. La historia y su enseñanza en el sistema educativo, busca construir un pasado común, elaborar representaciones imaginarias que den la certeza de pertenencia a una comunidad, que consigan, en última instancia, revelar algo del sujeto, algo que muestre el ser. Las nuevas revisiones sobre el “correcto” uso de la historia nos llevan por otro lado, aunque no tan distinto. Ahora el lugar que se le tiene que asignar a un sujeto—ese lugar vacío— es el de ciudadano crítico, cosmopolita, que sea parte de una sociedad plural, crítica y, por supuesto, democrática.

La institución estallada representa, al contrario de lo que acontece en el ámbito educativo, la posibilidad de abrir espacios donde el sujeto rompa las nominaciones que un orden simbólico le impone y logre elaborar un discurso donde comparezca su propio deseo. Hay una dimensión ética, ese punto donde el sujeto se compromete con su propio acto. En cierto modo, la institución estallada no se plantea formar ciudadanos ni construir nociones democráticas. La institución estallada intenta construir las condiciones donde un sujeto responda por sus actos. Es decir, la dimensión ética no excluye la formación política, pero le da otras coordenadas. Así, la institución estallada implica el momento en que, como menciona Mannoni, a través de una situación sorpresiva, una identificación imaginaria queda en entredicho, “amenazando” con caer, perdiendo el sujeto un soporte fantasmático dado por una institución: cuando una nominación cae, coloca al sujeto en otro lugar, distinto al que se le había “asignado”.

1. 3. El inconsciente y los efectos de sentido

Lacan hace una lectura en verdad interesante de lo que acontece en un espacio intersubjetivo — psicoanalítico, es cierto, pero que resulta particularmente cercana cuando hay una tendencia cada vez mayor a poblar las escuelas con psicólogos que intentan trabajar con aquellos alumnos que presentan problemas de aprendizaje, o docentes que cada vez más psicologizan el aula, presentando intervenciones que pretenden “reorientar” el deseo del niño, integrarlos a una supuesta normalidad, o crear espacios donde el alumno

pueda liberarse, asumiendo alguna posición respecto a pertenencia étnica, orientación sexual, etc.— cuando lo que se hace es crear una verdad a través de una intervención directa de un individuo sobre otro. Una intervención que Lacan denomina de “ego” a “ego”, de igual a igual. Es decir, de una intervención que tiene lugar en el registro imaginario. Una interpretación-choque sobre un acto del sujeto puede restituir momentáneamente una cierta continuidad del yo del sujeto. Pero lo que señala Lacan es que esta restitución del sentido frente a una actitud errática del sujeto, la cual puede ser restablecida a partir de una intervención de otra figura con autoridad, puede causar a la larga una confusión de la cual el sujeto no se restablezca plenamente.²¹ Lo que interpreta un docente como algo propio del alumno puede ser algo que le pertenezca a él y que lo proyecte al alumno en un movimiento transitivo. Las resistencias al aprendizaje, motivo de intervenciones educativas, tendrían que situarse en esta intersección entre el docente y el alumno, en este espacio que se abre entre el yo y el otro.

El sujeto que se tiene enfrente o a un lado en el aula es tan complejo que si hay una verdad, ésta sólo le pertenece a él; y siempre será una verdad a medias. Hay, creo, un enigma en el sujeto, el cual es tan insoportable que constantemente se intenta desacralizar esta verdad a través de una sobresimbolización; es decir, a través de la costumbre de interpretar y crear teorías sobre el sujeto: el aula es un lugar donde se da permanentemente este fenómeno. El problema de interpretar lo que un sujeto es o lo que desea es que, al final, la interpretación puede crear el saber que pretendía descifrar. Es decir, puede construir la realidad que pretendía explicar a partir de la interpretación —crear una realidad al momento de enunciarla. Dicho de otro modo, si se está equivocado en lo que se asume que es el deseo del alumno, el error del docente se convertirá en una verdad para el sujeto al que fue dirigida una intervención o estrategia didáctica. Eso ya ha pasado antes, ahí no hay novedad.

El inconsciente es un discurso, el discurso del Otro, es esa realidad simbólica que atrapa al sujeto y lo barra; es decir, es esa red simbólica que crea en su movimiento a un sujeto barrado, marcado por la barra significante, atrapado por el lenguaje. El sujeto estará representado por un significante, desde ahí tendrá que hacerse preguntas sobre su deseo, ¿qué es él en esa red simbólica? Es con esos significantes que el docente se las tiene que ver cuando un alumno está en el aula. ¿Cuáles son esos significantes que determinan en lo inconsciente a ese sujeto? Esa es una pregunta que siempre se le escapará al docente que pretende hacer una propuesta didáctica, un sujeto no puede responder por aquello que no sabe, o que sabe sin saber. La explicación más fácil es la historia personal del alumno:

²¹Lacan, Jacques, *Los escritos técnicos de Freud*, Paidós, Buenos Aires, 2009.

familia disfuncional, sexualidad reprimida, etc. Lo que aporta el psicoanálisis esta nuevamente del lado del fantasma. No importa tanto lo que le acontece al sujeto sino la forma en que fantasea sobre ese acto.

Cuando Lacan hacía su análisis de la obra de James Joyce, mencionaba que había una falla al nivel de lo imaginario. Joyce no provocaba empatía en sus novelas; es más, su obra se vuelve poco a poco ilegible. El autor irlandés juega con el lenguaje, lo lleva a su más puro movimiento simbólico.²² Joyce juega con sus propios significantes, no provoca empatía en sus lectores, si acaso asombro. El autor, el poeta, el individuo en sí, busca a través de sus actos y sus palabras causar un eco en el inconsciente del otro. Es decir, el registro imaginario es indispensable para enganchar algo de lo simbólico, esos significantes que determinan al sujeto desde lo inconsciente; desde ahí, provocar efectos de sentido en el inconsciente, lograr hacer comparecer un deseo que no alcanza a reconocerse como tal. Lacan en sus seminarios tal vez no pretendía volver democráticos a los que asistían a ellos, o reafirmar sus representaciones imaginarias o provocar un cambio en el sujeto. Tal vez lo que nos enseña Lacan en sus seminarios es que no importa tanto una estrategia didáctica, sino el lugar que ocupa el docente en un aula. No importa tanto si solamente habla Lacan en su enseñanza o si hay una intervenciones ocasionales de sus oyentes; tampoco importa si no hay mayor dinámica que la palabra del profesor Lacan, lo que importa es la forma en que el agente del discurso educativo aprende a jugar con los significantes de los que están presentes, cómo logra no dar la respuesta, sino generar la pregunta: hacer que un sujeto se pregunte por su deseo.

1. 4. Sobre el docente. El alumno y la demanda

Uno de los problemas que descubre el psicoanálisis es aquél que Freud definió como transferencia. La visión lacaniana lo definirá de una manera bastante aguda: será el Sujeto Supuesto Saber aquel en quién se deposita un saber faltante —el Amo, dice Pommier, es un lugar vacío, un espacio de direccionamiento al cual se dirige el sujeto para interrogar sobre su goce fallido.²³ El profesor, en tanto portador de un supuesto saber se convierte en el Significante amo, aquél que tiene un saber que le hace falta al otro. El alumno, como cualquier persona, echa a andar su propio discurso, sustentado en un complejo sistema de

²²Lacan, Jacques, *El sinthome*, Paidós, Buenos Aire, 2008.

²³ Capetillo Hernández, Juan, “La transferencia después del retorno a Freud”, *Psicología y Salud*, Nueva Época, enero-junio, Jalapa, 1994, pp. 99-108.

creencias, deseos y afectos²⁴. Como lo vio Freud, muy probablemente transferirá al profesor conflictos no resueltos, volviéndose éste el poseedor de su amor o de su odio

Hay varias acciones y palabras, discursos, que podrían articularse con expresiones tales como: deseo inconsciente, objeto del deseo y sujeto del enunciado. En cierta forma, es el enigma que representa el deseo —deseo del Otro— lo que hace que el sujeto responda de diversas maneras; es decir, frente a lo asfixiante que puede ser el descubrir al Otro como deseante, el sujeto transitará por los campos del fantasma, elaborando escenas que le permitan lidiar con un deseo. Negar al Otro como deseante da la ilusión de que el sujeto tampoco tiene que transitar por los laberintos del deseo y la palabra.²⁵

Para Lacan el “yo” tiene una estructura paranoica, originada por la manera en que el individuo integra su imagen frente al espejo —espejo metafórico, espejo donde es el Otro el que devuelve la imagen. Frente al espejo, dice Lacan, el *infants*,²⁶ el cachorro humano anticipa lo que será. La demanda es un dirigirse al Otro para que satisfaga una necesidad. El *infants* se dirige al Otro, es el Otro el que significa esa necesidad, la marca con significantes y al regresar, el bebé deviene sujeto del lenguaje y se dirige al Otro con los significantes que ese Otro le ha dado. Así, la demanda se articula en significantes, pero queda un resto, algo de la necesidad no se articula en la demanda y hace que ésta sea infinita. El Otro responde a la demanda del sujeto, pero lo hace a partir de sus propios significantes. El Otro no sabe que ningún objeto que ofrezca podrá satisfacer al sujeto, pues ningún significante puede satisfacer algo que tiene el estatuto de real. El punto insoportable es caer en la cuenta que ese Otro está en falta: también es deseante.

El deseo aparece en toda su complejidad, pues ante la imposibilidad para responder a la demanda, el sujeto ubica una falla en el Otro. Es decir, el Otro también es deseante. El deseo del Otro se presentará entonces como enigma para el sujeto. ¿[Para] qué me quiere? ¿Qué soy en su deseo? La pregunta por excelencia es aquella que revela algo intolerable para el sujeto.

¿Cómo asume el sujeto esta inconsistencia en lo simbólico? El fantasma le da a cada sujeto su propia respuesta, la forma en que cada uno se coloca en una posición discursiva frente al Otro. Para Diana S. Rabinovich, el sujeto debe entrar en el campo del Otro, no al nivel de la demanda ni al nivel del yo especular ni de su sostén, el Ideal del Yo, sino a través del deseo del psicoanalista. Por supuesto, en la línea que maneja Rabinovich, tendría que ser un psicoanalista que juegue a volverse ese pequeño objeto causa del deseo, el **a**

²⁴ Cavell, Marcia, *La mente psicoanalítica: de Freud a la filosofía*, Paidós, México, 2000

²⁵ Para ahondar en la noción del Otro como deseante véase: Rabinovich, Diana, *Angustia y deseo del Otro*, Buenos Aires, 2006. Keit, Graciela A., *Sujeto y fantasma. Una introducción a su estructura*, Fundación Ross, Buenos Aires, 2006.

²⁶ Utilizamos la expresión que utiliza Lacan para designar la primera etapa de la vida de un niño.

que le da sostén al sujeto supuesto saber. Es desde esta posición que el sujeto puede acceder a los significantes que lo determinan en lo inconsciente y poder asumir su propio deseo al percatarse de que no hay ningún Sujeto Supuesto Saber que posea ese saber que se le escapa.²⁷

En cierta manera se podría articular lo que plantea Rabinovich sobre la forma en que el sujeto debe entrar en el campo del Otro con los procesos educativos, pero es interesante problematizar en torno a aquellas formas en que la psicoanalista considera inadecuadas para entrar en el campo del Otro.

¿Qué implica entrar en el campo del Otro a través de la demanda? ¿Por qué no entrar al campo del Otro a través del yo y del Ideal del Yo? Pensemos en tres distintos niveles para entender el deseo y lo que implica transitar por el campo siempre insuficiente de la palabra, asumir que el Otro está también en falta y que nunca podrá responder a nuestra demanda. A nivel del yo, a nivel de la instancia que genera las patologías, los mecanismos de defensa, fortalecer al yo sería descentrar aún más al sujeto. Para Lacan, los mecanismos de defensa, las resistencias, están en esta instancia. Es el “yo” el lugar de desconocimiento de ese sujeto de deseo. Fortalecer al yo es descentrar aún más al sujeto. Por supuesto, falta el Ideal, la imagen siempre inalcanzable de lo que deberíamos ser.

El problema del deseo es que el sujeto siempre lo alcanza por vías indirectas; muchas veces confunde el deseo con la demanda, otras veces lo entiende como Ideal del yo. Es realmente complejo lo que se juega en un espacio educativo, lo serio que es ser un sujeto, sin importar las nomenclaturas, los adjetivos, los significantes a los que se adhiere y que le dan las características que ese sujeto ocupa en una red simbólica.

Juan Capetillo Hernández, en un artículo realmente interesante, problematiza en torno a la relación entre educación y psicoanálisis. El título ya es en sí bastante elocuente. “De la clínica a los procesos educativos”²⁸ es una primera aproximación del psicoanalista para entender la dinámica que se da en el aula, la relación entre profesor y alumno. Capetillo Hernández menciona que, bajo cierto discurso educativo, cada vez se le da mayor importancia a los aspectos tecnológicos —todos los elementos visuales y de audio que se incorporan en el aula a partir los avances técnicos: Internet, cine, etc — para abordar el fenómeno educativo. Sin embargo, para el psicoanálisis interesa la relación que se establece entre dos sujetos. Uno de los problemas que ubica Capetillo Hernández es, precisamente, el lugar sobre el que actúa el proceso educativo; es decir, aquel plano de la estructura psíquica del alumno donde tiene lugar el aprendizaje. La educación, desde una

²⁷ Rabinovich, Diana s., *La angustia y el deseo del Otro*, Manantial, Buenos Aires, 1993.

²⁸ Capetillo Hernández, Juan, “De la clínica a los procesos educativo”, *Psicología y salud*, Nueva Época, enero-junio, Jalapa, 1999, pp. 115-120.

perspectiva formal, actúa en el plano preconsciente y consciente. Tal vez David Ausubel describe mejor que nadie cómo se da el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos planos.²⁹ Sin embargo, lo que interesa al psicoanálisis es poner énfasis en otro lugar de la tónica freudiana, es decir, el inconsciente; el proceso de aprendizaje implica al inconsciente, el del profesor y el del alumno. Es en este nivel que la relación entre maestro y alumno se vuelve significativa, pues de las modalidades del inconsciente de ambos tendrá relevancia el proceso de aprendizaje. Al profesor se le supone un saber. Este acto lleva al niño a colocar al maestro como Ideal del yo. El Ideal del yo forma parte de la estructura psíquica del individuo. Capetillo Hernández menciona que el Ideal del yo tiene una función normativa y es sobre esta instancia que actúa el proceso educativo. Así, para Capetillo Hernández el buen maestro es el que promueve este modelo identificatorio, haciendo posible que los alumnos alcancen sus metas educativas: se aprende por amor, por amor al maestro, por amor a lo que enseña, por el reconocimiento del maestro (amor del maestro) por no tolerar no ocupar un lugar en el maestro.

El Ideal del yo, como lo señala Rabinovich, es una manera de entrar en el campo del Otro, pero es una imagen que se modela en función de lo que el propio psicoanalista —o el docente— establece como meta por alcanzar. Bajo la mirada de los padres o de los propios docentes, el niño modela su propia imagen. Pero los deseos de cada uno de ellos comprometen la imagen que el niño adquiere de sí mismo. Presentarse como modelo al que un niño puede aspirar, aprender contenidos educativos como condición previa para contar en el deseo del Otro, es una postura que puede ser difícil de manejar en el aula. Es decir, el niño se vería imposibilitado para acceder a su deseo, pues el maestro seguiría ocupando un lugar que no le pertenece.

Se podría pensar la educación a partir de la demanda. Es difícil dimensionar el efecto de la demanda de un cierto saber desde el campo educativo. La demanda se dirige hacia alguien que sabe; se articula a partir de significantes; es decir, al contrario del deseo, la demanda se puede estructurar en un enunciado. El problema que presenta la demanda es aquello que se articula en la demanda pero no es articulable. Es decir, lo que hace tan problemática a la demanda es el deseo que se filtra en ella. Tal vez el mejor ejemplo de la imposibilidad que exhibe la demanda es cuando ésta se estructura en forma de pregunta. Aquello no simbolizado, pero que actúa en la demanda, será lo que haga que toda respuesta sea insuficiente. Lo que se pide es algo distinto a lo que a través de significantes se ofrece.

²⁹Ausubel, David P., *Adquisición y retención del conocimiento*, Paidós, Barcelona, 2002.

Al mismo tiempo, la pregunta adquiere varias dimensiones. La pregunta infiere algo de la realidad, no sólo en el sentido de deducir algo de esa realidad sino en la modalidad de herir, de hacer una incisión. Preguntar implica dirigirse a otro, pero al mismo tiempo es internarse en un aspecto concreto de ese otro. La respuesta que se adquiere al cuestionar a otro imaginario no es inocente, pues el que interroga deja algo de sí en el interrogado. Preguntar es dirigir una demanda a otro, el error es responder a la demanda, ofrecer significantes a un deseo que no alcanza a reconocerse como tal. Zizek menciona que hay algo obsceno —algo que queda fuera de la escena— en el acto de preguntar, algo que se filtra y que no tiene que ver con la propia pregunta:

“Es la forma de la pregunta en sí lo que es obsceno: la pregunta resta abiertamente, expone, despoja a su destinatario, invade esferas de intimidad; por ello la reacción básica y elemental de una pregunta es de vergüenza en el nivel corporal, sonrojarse y bajar la mirada”.³⁰

Más adelante agrega: “la indecencia básica de la pregunta consiste en su impulso a poner en palabras lo que habría que dejar sin decir”.³¹ La pregunta, precisa Zizek, se dirige a un punto donde la respuesta no es posible. El mejor ejemplo que acude a la mente para ilustrar la demanda de un saber que, articulado en preguntas, siempre fracasa al intentar una respuesta es, desde luego, la pregunta del niño a su padre: ¿por qué el cielo es azul? Ninguna respuesta podrá satisfacer la demanda que se filtra en la pregunta, pues ésta tiene como fin atrapar al otro, al que encarna la autoridad, en su falta. En el ámbito educativo nunca falta el alumno que, al hacer preguntas incómodas, se propone exponer al docente, mostrar su incapacidad para responder a su demanda, poner en entredicho ese supuesto saber que ostenta en el aula.

Lo que se problematiza en torno a la demanda y al Ideal es esa imposibilidad de acceder al deseo. El alumno, al igual que el docente, modela su imagen en función de cierta mirada que lo coloca como Ideal —alumno ideal-profesor Ideal. Es probable que cuando el docente demanda por el alumno Ideal lo que encuentra es su propio mensaje pero de manera invertida: se encuentra a sí mismo como el docente Ideal. Cuando el alumno cae en la ilusión del Ideal, acontece lo mismo: demanda a un docente Ideal y se encuentra así mismo como el alumno Ideal, listo para ocupar un lugar en el deseo del profesor.

Faltaría explorar la vía del deseo como parte esencial del proceso educativo. Asumiendo, por supuesto, que es un campo demasiado complejo; aquí sólo establecería

³⁰ Zizek, *Op. cit.*, p.232.

³¹ *idem.*

una idea que tal vez valga la pena ir desarrollando. Es extraño, pero no pocas veces, al salir a relucir el tema del deseo, nos encontramos con una fantasía que actúa en algunos sujetos: la fantasía de ser devorado o, en términos más eufemísticos, de ser diluido en el deseo del Otro. Explicar esta fantasía nos lleva de nuevo a la función del fantasma dentro del registro imaginario. Tal vez ninguna figura ilustra mejor la posición que asume el Otro como deseante en las fantasías que la imagen del vampiro. El vampiro es una construcción fascinante dentro del género literario de terror y, no podría ser de otra forma, en las apuestas cinematográficas. En la figura del vampiro se juegan muchas cosas. La idea de un eterno ser deseante, que busca a sus víctimas no en función de su propia subjetividad, sino como posibilidad de acceder a algo que está más allá de ellas mismas, de algo que es en ellas más que ellas: su sangre —esta figura apunta al pequeño objeto *a*, eso que es en el sujeto algo más que el sujeto. Frente al vampiro la víctima deviene objeto, su cuerpo es sólo un medio para llegar a algo más vital. Por supuesto, no puede faltar la imagen del vampiro contagiando su deseo a través de su mordida, volviendo a otras víctimas en deseantes de un deseo insaciable. Para algunos psicoanalistas, la figura del vampiro, sobre todo en las estructuras fóbicas, apunta a una deficiencia en la instauración del significante que establece la prohibición del goce. El vampiro, y las imágenes que provocan fobia, como en el caso de la zoofobia infantil que analiza Freud, la figura a la que se teme apunta al menos *phi*, al significante de la castración. La fobia intenta reparar una falla en lo simbólico al nivel de lo imaginario.

La fantasía inconsciente funciona marcando los límites del deseo del Otro. La aparición del Otro como deseante hace surgir en algunas fantasías la sensación de lo siniestro, puede ser una simple mirada, un contacto físico, una palabra, cualquier cosa puede hacer que la escena comience a funcionar sola.

Para poder tratar con el Otro, el sujeto hace que ese otro imaginario se desvanezca, desde esta posición puede abordar el deseo desde otras modalidades como la demanda, el Ideal, etc. Es decir, al plantear una experiencia que, junto con Vygotski, podríamos denominar como Zona de Desarrollo Próximo, es probable que nos encontremos en una situación donde los sujetos se vean incapaces para asumir un deseo, pues podrían ser diluidos en el deseo del otro-Otro.³²

Pero pensemos el deseo desde otro lado, no desde la fobia. Asumamos por un instante la premisa de Zizek; es decir, supongamos que la fantasía inconsciente, esa misma

³² Aun cuando estas observaciones no están sistematizadas, muestran la complejidad de las relaciones intersubjetivas. En varios espacios educativos que he tenido oportunidad de observar en estos últimos meses he podido ver cómo conflictúa a algunos alumnos aquellas dinámicas donde la presencia y el deseo de un “otro” se hace evidente.

que descubre Freud poco antes de comenzar el siglo XX, es la que regula o, más bien, la que da las coordenadas del deseo. La fantasía es, entonces, una construcción narrativa — como la historia— que oculta un antagonismo estructural, una falta.

El paso de un real previo al lenguaje hacia el campo del Otro implica asumir un deseo; a su vez, entrar en ese espacio de deseo implica renunciar a ese real previo—a un cierto goce—. Néstor Braunstein dice al respecto:

“el significante sustituye las representaciones de cosa y les impone otras leyes que no son las pretensiones del goce [...] sino las del discurso y las del lenguaje. Del goce no quedan sino estas metáforas y metonimias, estas monedas que de lo simbólico vienen para hacerse cargo y `desnaturalizar` ese real previo que es ahora inaccesible irrecuperable. Es así porque el lenguaje articulado, el habla, es un camino que descamina. Para rodar por él hay que ir a donde él lleva, es decir, al exilio, a la realidad, a las cosas del mundo que no son sino otro nombre de la pérdida originaria. Articulado como lo está en representaciones de cosas [...] el deseo inconsciente es inarticulable, debe aceptar las leyes de la cadena significante, traducir el goce en unas palabras y circunvalaciones que necesariamente lo desvirtúan. Ha de articularse como demanda, reconocer al Otro y aceptarlo como condición de satisfacción”.³³

Las palabras de Braunstein sólo alcanzan su pleno sentido cuando se habla del deseo pensando en el goce, esa extraña sustancia efecto de la intrusión del significante en el cuerpo. Porque hay lenguaje hay goce, pero sólo de manera retroactiva, dice el psicoanálisis lacaniano. El goce implica una pérdida, es ese real previo que se pierde por entrar en el lenguaje. El deseo se entiende como la aceptación de una falta. Así, hablar del deseo implica transitar por el campo de la palabra, asumir la siempre insuficiente relación especular. Aceptar que hay otros, y que esos otros siempre estarán igualmente en falta: es decir, implica renunciar a la omnipotencia del inconsciente, a las fantasías sobre un Otro pleno que vendría a suturar esa grieta que se abre entre el sujeto y el significante que lo representa.

1. 5. La maquinaria simbólica del sistema educativo

En un sentido general, uno podría tener la sensación al observar distintos modelos didácticos que incluso el peor modelo, el más limitado, aporta algo al proceso de

³³ Braunstein, Néstor A., *El goce. Un concepto lacaniano*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2006, p. 70.

aprendizaje; más aún, puede quedar la idea de que hasta el mejor modelo didáctico siempre excluye a un sector de los alumnos ¿cómo explicar esto?

Podríamos tomar como punto de partida el lugar que ocupa el profesor en un discurso educativo, para de ahí ubicar los respectivos lugares del alumno y el método didáctico que se implementa en el espacio del aula y que permite la intervención educativa del docente. Sin embargo, tal vez sería más conveniente analizar, aunque sea brevemente, el punto cero de la educación, es decir, cuando el sistema educativo se reduce a su simple movimiento simbólico. Este puro movimiento significativo, donde el lazo especular —la relación docente-alumno, alumno-alumno— queda obturada, nos remite a la periferia del sistema educativo mexicano: a los sistemas abiertos.

A partir de la década de los ochenta, en México comienza a funcionar el sistema de educación abierta. A través del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, el sistema educativo mexicano, como política de Estado, pretendía brindar educación a aquellos sectores que por diversos motivos —la fuerte crisis económica que se vivía en aquella década pude explicar en buena medida la deserción en los sistemas escolarizados— no entraban al sistema escolarizado o lo abandonaban antes de concluir los estudios. En 1994 se crea el Departamento de Preparatoria Abierta, el cual es un subsistema del Sistema Nacional de Bachilleratos. De acuerdo a las cifras que proporciona Elena Rodríguez Aburto, jefa del Departamento de Preparatoria Abierta, el sistema abierto, en su modalidad de estudios medio superior, atiende a 18 mil estudiantes, los cuales regularmente presentan exámenes; quedando otros 17 mil adscritos al sistema, pero que se encuentran rezagados en sus estudios. Además, la matrícula va en aumento, aunque uno de los problemas a los que se enfrentan es a la proliferación de preparatorias particulares que ofrecen un sistema semi escolarizado; aparte de otras escuelas que se presentan como mediadoras entre el alumno y el departamento de preparatoria pero sin tener ningún tipo de reconocimiento oficial.³⁴

Aun cuando las cifras que manejan los sistemas abiertos son importantes, pues nos hablan de una realidad educativa de México, de un sector que ha quedado en la periferia de la educación, lo que interesa para nuestra investigación es, más bien, el funcionamiento de la maquinaria simbólica educativa.

¿Por qué es importante observar el funcionamiento de un sistema abierto cuando lo que se pretende es formular una propuesta didáctica? Tal vez porque podemos caer en la cuenta de la maquinaria simbólica que está detrás de cualquier propuesta didáctica. Es decir, esa red institucional que está sustentada en una política educativa, sus reglamentos,

³⁴“Atiende Preparatoria Abierta de la SEE a 18 mil estudiantes michoacanos” Nota aparecida en el periódico *Cambio de Michoacán* el 2 de agosto del 2011, se puede consultar en: (www.cambiodemichoacan.com.mx)

el reconocimiento del propio Estado de los contenidos y los fines de la educación. Puedo coincidir plenamente con autores como Carlos Ornelas,³⁵ sobre todo cuando plantea un curriculum oculto, esas relaciones de poder que se dan dentro del sistema educativo, con sus propósitos no declarados pero que inciden en la formación de los alumnos. Sin embargo, no menos importante sería poner atención a lo que muestra el currículum formal, sus propósitos, los alcances de los programas y estrategias didácticas, el papel del profesor y, sobre todo, el tipo de alumno que se pretende formar en el aula. Contrario a lo que podría pensar alguien como Ornelas, es esta estructura formal de la educación lo que hace que el sistema funcione cuando lo demás falla. Tal vez sea Zizek el que mejor ha explicado el alcance de la institución como marco referencial de los actos del sujeto. El soporte fantasmático del sistema educativo está, ciertamente, en ese aspecto que Ornelas estudia en tanto curriculum oculto: el lado verdaderamente obsceno de la Ley. Pero, es igualmente importante aquello que sirve de pantalla a las relaciones de poder que se dan dentro del sistema mismo. El marco institucional es el lugar donde puede actuar el sujeto sin que ese lado obsceno lo desborde; es decir, se vuelva evidente al irrumpir en la realidad.

En el sistema abierto, al quedar obturado el lazo especular, la relación imaginaria, se reducen al mínimo—no del todo— las relaciones de poder. La figura del docente desaparece por completo — ¿será cierto?—, el alumno se vuelve un personaje anónimo— difícilmente se logra una convivencia entre los alumnos del sistema abierto—, toda relación especular está contenida en el trato — amable pero distante—con los empleados del departamento. La evaluación no depende de nadie; es parte del propio sistema. Hay una estricta calendarización: cada quince días se abren fechas de solicitud de examen; cada examen solicitado se presenta un mes después. Las modalidades de estudio están en función de cada alumno. Presentar un examen es también toda una experiencia: acudir con anticipación a una sede preestablecida; mostrar comprobante del examen a presentar para poder ingresar al edificio; formarse para entrar al salón asignado. Una vez dentro del salón, dejar mochilas al frente. Es la propia institución la que proporciona todo lo necesario para presentar el examen: lápiz, goma, examen de opción múltiple, el cual, desde ya nos avisa a quien se le deberá la evaluación, pues nos advierte desde un inicio: “rellenar bien los cuadros o no podrán ser leídos por la maquina”. Así nos damos cuenta de algo importante: la evaluación siempre le pertenece a otro, o mejor dicho, al Otro. Es el gran Otro el que, representado por una máquina, evalúa al alumno. Lo que puede parecer más extraño de un

³⁵Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición de un siglo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

sistema tan impersonal es que, a pesar de todo, funciona. Sin embargo, cualquiera podría preguntarse, con toda razón, si realmente el docente ha desaparecido en el sistema abierto.

A pesar de que el sistema abierto excluye de su operar a un sinfín de elementos que son considerados como esenciales en un sistema escolarizado, aquello excluido siempre retorna; más aún, en ese retorno tal vez este algo de la verdad de un sistema de representaciones: la figura del docente.

Aun cuando el sistema abierto excluye de manera explícita la figura del docente, trata de compensar esta falta introduciendo, aunque sea de forma indirecta, una figura que supla esta ausencia. Alrededor del sistema abierto han surgido diversas instituciones que, aun al margen de la ley, se arrojan la preeminencia sobre una figura que se presenta como un subrogado del docente: el asesor. El asesor —no tanto el tutor— es un personaje que asume un cierto lugar en una red “institucional”. Su función es muy simple: brindar asesorías a los estudiantes del sistema abierto que presentan problemas de aprendizaje en materias muy concretas: matemáticas, inglés, física, etc.

La pregunta que acude al ver a un asesor —el término le viene al asesor en función de que él sólo brinda asesorías, no da clases, tampoco evalúa, no tiene ninguna autoridad, es un personaje que carece de la investidura simbólica del docente— es la de saber si realmente es un subrogado del docente, un sustituto, alguien que viene a ocupar un lugar que ha quedado vacío.

Zizek hace un análisis brillante sobre la película de Chaplin “Luzes de la ciudad”; la trama en sí y, sobre todo, el final, ayudan a dilucidar lo que resulta cuando ese significante al que se había adherido un sujeto cae.³⁶ Este adherirse a un significante, ocupando el lugar que una red simbólica le proporciona, respondiendo entonces desde un lugar ya plenamente simbolizado, fue denominado por Lacan como trazo unario. Sin embargo, lo cierto es que, a pesar de todo, por más plena que sea la identificación simbólica, siempre hay un resto que se resiste a la simbolización. El millonario que había venido a ocupar un lugar en el campo fantasmático de la joven ciega, en la película de Chaplin, finalmente resulta ser un vagabundo; es decir, ese es el punto en que cae el significante que sostenía la fantasía de la joven ciega. Cuando uno mira a ese personaje —el asesor—, residuo del sistema educativo, y se le ve intentando, a pesar de todo, resolver las dudas de un grupo de estudiantes, asumir un poco la carga del docente pero sin la investidura simbólica que le rodea, queda la sensación —a mí—de que no es un subrogado, sino lo que queda del docente cuando su soporte simbólico ha caído: es decir, cuando se ha dejado de ocupar un lugar en el Ideal del yo del propio estudiante.

³⁶ Zizek, Slavoj, *¡Goza tu síntoma! Lacan dentro y fuera de Hollywood*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1994.

Tal vez el punto más importante en el análisis de Žižek se alcanza cuando hace una referencia a la predestinación: desde esa idea podemos entender la relación entre un vagabundo, una joven ciega, el Ideal del yo y, de paso, la maquinaria simbólica.

Hay un joven que después de pasar por un sinfín de aventuras, contingencias, accidentes, llega a una cueva y se encuentra a un anciano que le avisa que le esperaba desde hace siglos. Este sujeto era esperado desde siempre. Žižek hace una lectura que subvierte la clásica interpretación sobre la predestinación —que aceptaría que ese joven era esperado desde siempre y que todas sus vicisitudes tenían por finalidad llevarlo al lugar al que pertenecía. La red simbólica que preexiste al sujeto ya tiene los lugares asignados. Aquel joven que es esperado desde siempre ha venido a ocupar un lugar vacío, desde ahí que no importa quien llegue a la cueva, lo importante es que, al ocupar un lugar que lo preexiste, desde ese momento se convierte en aquel que es esperado desde siempre. Ese lugar que viene a ocupar el vagabundo en las fantasías de la joven ciega podría ser definido como el Ideal del yo; es el mismo espacio que ocupa la joven en el pensamiento del vagabundo. Llevado a la maquinaria simbólica, nos damos cuenta que tal vez el planteamiento de Žižek nos muestra la complejidad de un sistema educativo.

En un sistema el sujeto es en la medida en que ocupa un lugar en esa red: en tanto alumno ocupará un lugar concreto, con significaciones dadas; un significante vendrá a adherirse a un sujeto, determinando su lugar en un espacio que lo espera desde siempre. En tanto docente, el sujeto tendrá una investidura simbólica que le viene del Otro; desde un lugar establecido por un discurso educativo —cultural—, se dirige al alumno como el que posee un saber. La red simbólica está de este modo más allá de etapas biológicas o estadios psicológicos, es la red en la que se encuentra atrapado el sujeto la que modela su ser.

El psicoanálisis, a partir de Lacan, no se plantea formar sujetos que se aferren a sus identidades imaginarias —ni a la visión localista, la adscripción a una clase, un país, una minoría; ni a la pertenencia a un sistema más amplio, una comunidad internacional o a la formación de un ciudadano crítico, activo, etc. El psicoanálisis lleva al sujeto a otro lugar, a una pregunta ética sobre su deseo.³⁷

Aun sabiendo que ese lugar vacío le da una identidad vaporosa, si asumiendo que esos significantes que lo representan nunca alcanzarán a decirle plenamente lo que es en tanto sujeto de deseo, si a pesar de que el campo de las palabras siempre será insuficiente,

si a pesar de todo, aún quiere aquello que desea. Es decir, la pretensión es mínima, es sólo hacer surgir un sujeto que se pregunte por su deseo y en función de ello que asuma la

³⁷Braunstein, Néstor A., *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*, Siglo XXI, México, 2008.

responsabilidad por sus actos, por ese saber que siempre se escapa; que asuma, recordando un libro de Maud Mannoni, que siempre faltará algo en la verdad para que pueda ser completamente dicha —para que pueda ser completa y gozosamente enunciada. De este modo, hacer una intervención didáctica también implica una posición ética, pues con toda justicia, de un modo u otro, un sujeto-alumno, al ser objeto de una intervención, se puede preguntar: ¿Para qué me quiere?

Capítulo 2. La ficción social de la historia: el otro, el tiempo y la identidad

2. 1. La comunidad epistémica y el hecho histórico

A partir de lo que se establece dentro de la teoría de la historia, podríamos considerar tres criterios para que un hecho pueda ser considerado histórico: que sea influyente, representativo y persistente, permanecer en el tiempo. Pero ¿quién determina qué hecho amerita devenir histórico? No cualquier acontecimiento tiene el mismo valor, por cierto. ¿Cómo establecer qué acción ocurrida en el pasado es representativa de una época, o si ha influido o no en un proceso histórico? La respuesta apunta al historiador, es él quien construye un aparato de interpretación, auxiliado por una metodología y un marco teórico que le permiten transformar un simple hecho en un hecho histórico. Los criterios antes mencionados para establecer un hecho histórico no son falsos pero sí incompletos, pues obvian que el historiador no está solo con sus teorías y metodología trabajando únicamente para presentar al mundo su hallazgo: un hecho histórico. El historiador está en una relación estrecha con otros historiadores, donde las teorías y la metodología de trabajo no sólo median entre ellos, sino que los constituyen como sujetos epistémicos.

Luis Villoro plantea las condiciones que debe cumplir una idea para que adquiera el estatuto de saber. Las razones deben ser concluyentes, completas y coherentes para quien las sustenta. Añade que las razones deben ser suficientes para garantizar la verdad de la creencia,³⁸ independientemente de quien las sustente. Es decir, que sea válida para cualquier sujeto que la considere.³⁹

Para Néstor Braunstein, por ejemplo, el saber científico surge ante una actitud crítica frente a una ideología. La ciencia se atribuye como obligación el ir más allá de las apariencias. Frente a cierta ideología que explica el mundo, surge una disposición distinta que lleva a un grupo a construir un objeto de estudio.⁴⁰ La función de la ciencia, así visto, es arrancar el objeto de su inmediatez, elaborar modelos teóricos que permitan aproximarnos a ese objeto y, a partir de esto, construir conocimiento. Buscar la verdad, entonces, implicaría la fundamentación de cualquier saber, encontrar los elementos que nos permitan pasar de una realidad ontológica —por llamarla de un modo— a una

³⁸La creencia, en el sentido en que la utiliza Luis Villoro se dirige a encontrar las condiciones de validez de una proposición para que pueda ser considerada como válida y adquiera las condiciones de un saber. Es decir, estamos en el campo de la epistemología. Más adelante, con Marcia Cavell, la creencia será utilizada en un sentido más amplio, como una disposición para actuar en la realidad.

³⁹ Villoro, Luis, *Crear, saber, conocer*, Siglo XXI, México, 1989, p. 148.

⁴⁰Braunstein, Néstor, “¿Cómo se constituye una ciencia?” en: Braunstein, Néstor A., et. al., *Psicología: ideología y ciencia*, Siglo XXI, México, 2003, pp. 7-20

gnoseológica; es decir, a una realidad que ha sido simbolizada, estructurada en propuestas teóricas.

La condición, entonces, para alcanzar un saber están en las posibilidades que tenga un sujeto epistémico para que a través de los mismos datos pueda llegar a las mismas conclusiones que cualquier otro en las mismas condiciones. Así, sería necesario, para poder acceder a una razón, participar en una comunidad que otorgue un mismo marco teórico que permita validar el razonamiento que se plantee y proporcione un sentido de validez que vaya más allá de una suposición personal. La comunidad epistémica garantiza, entonces, las condiciones en que se ha de constituir un saber a partir de una creencia. Sin embargo, Villoro plantea una oposición entre comunidades epistémicas y comunidades consensuales. La diferencia es más que anecdótica, sirve para establecer un escenario donde el saber queda anulado a partir de una convención. Los criterios bajo los cuales se establece una práctica estarían basados, más que en una elaboración epistémica, en una práctica consensuada. Las comunidades epistémicas, dice Villoro, delimitan un conjunto de razones accesibles y están de acuerdo con la información que se posee, las tecnologías, los saberes previos y con un marco conceptual.⁴¹ Es dentro de una misma comunidad epistémica donde se juzga la validez de un saber, pues al compartir los mismos criterios, son los únicos que pueden debatir sobre un asunto relativo a su campo. Sin embargo, al entrar en consideración el alcance que puede tener una comunidad epistémica en la validación de un saber, Villoro pone a discusión otro concepto que va de la mano de la objetividad que alcanza una creencia al ser avalada por aquellos miembros de una comunidad. En otras palabras, a la objetividad parece seguirla de cerca otra noción, que también es, en cierto sentido, correlativa de una comunidad epistémica, es decir, el consenso. El consenso es la coincidencia efectiva de los juicios de un conjunto de personas que comparten una creencia, pero, apunta Villoro, independientemente de si ésta es cierta o falsa, esté o no justificada objetivamente. En otras palabras, el consenso no constituye una garantía de verdad. Una comunidad epistémica no es, entonces, sinónimo de comunidad consensual, aunque pueden imbricarse. Lo que se desprende de la diferencia que establece Villoro entre ambas comunidades es que puede haber un saber sin que se de un consenso y viceversa. Algunas prácticas aceptadas por consenso dentro de una comunidad tal vez no alcancen el estatuto de saber. Esta discrepancia surge cuando hay otras razones, nuevos elementos o teorías que no han sido considerados dentro de una comunidad. Se puede asumir que una actitud consensual está atrapada en una ideología, dejando de lado otros marcos teóricos que pondrían en entredicho a un sistema, social, político, etc.:

⁴¹ Villoro, *Op. cit.*, p. 148.

“La crítica de la ideología supone la desmitificación del consenso como criterio de objetividad. Y no puede haber progreso en el saber sin esta labor crítica. La crítica supone un cambio de actitud: el paso de la actitud que somete la razón al consenso del grupo, a la que enfrenta la razón al consenso. La primera da lugar a un pensamiento reiterativo de las creencias aceptadas y la segunda, a un pensamiento disruptivo frente a ellas. Todo progreso importante del conocimiento es efecto de un pensamiento disruptivo”.⁴²

Tal vez esta reiteración de Luis Villoro en el consenso como criterio de “objetividad” nos lleva a un tipo de analfabetismo académico. Hay, dice Carlos Pereda, una especie de razón arrogante en las comunidades epistémicas cuando se colocan frente a algo que escapa a su ámbito profesional. La razón arrogante implica maneras de creer, desear, sentir o actuar que se apoyan en un mecanismo de exclusión o desdén por lo otro. El vértigo argumental que siempre acaba declarando: “aquí hacemos las cosas de otro modo” o “yo no entiendo”, “usted no entiende”. La exclusividad, afirma Pereda, siempre acaba en sectarismos, cuya máxima sería: “siempre es bueno más de lo mismo”. Ese académico que plantea Pereda, vive en su delirio por las fronteras.⁴³ Analfabetismo académico, es decir, la incapacidad para leer o transitar más allá de los límites estrechos de una disciplina.

Aun cuando al incorporar elementos que pertenecen a otros campos del saber nos arriesgamos a caer en alguno de los vicios que señala Pereda, la intención es dialogar con otras disciplinas; tensar, en cierta forma, la reflexión histórica.⁴⁴ Al pensar en términos como historia, historización o memoria, creemos que es importante pensarlas también desde otros campos distintos a la disciplina histórica; ámbitos donde también se ha reflexionado sobre el tiempo y la memoria. Así pues, es importante poner en tensión a la historia y su enseñanza. Nuestra apuesta es detectar la ficción social de la historia y cuanto de esa ficción se filtra en la enseñanza de la historia.

⁴²*Ibid.*, p. 154.

⁴³ Pereda, Carlos, *Crítica de la razón arrogante*, Taurus, México, 1999.

⁴⁴ Carlos Pereda señala que los intelectuales latinoamericanos son proclives de caer en tres vicios, principalmente: el fervor sucursalero, que consiste, precisamente en eso, abrir sucursales, pasarse la vida girando en torno al pensamiento de algún filósofo o intelectual renombrado, encontrar una nueva significación en una frase un tanto oscura presentarse como el experto en la filosofía, por ejemplo, spinocista; el afán de novedades apela al vértigo, está constantemente buscando nuevas metodologías, el nuevo marco teórico, es la lógica del aquel que es incapaz de detenerse morosamente en algún aspecto del saber cuando es pertinente; y el nacionalismo, esa búsqueda de lo que es propio, lo latinoamericano que no deba ser contagiado por lo europeo.

2. 2. Entre el ideal político y el currículum oculto

Uno de los grandes consensos que ha logrado la disciplina histórica es el que se define como la “función social” de la historia; se podría resumir en unas cuantas fórmulas: 1) construcción de una identidad colectiva; 2) adquirir conciencia de la temporalidad; 3) tener conocimiento del desarrollo de las sociedades pasadas, lo que permite darle un sentido de proyección en el futuro a cualquier comunidad. Visto así, la función social de la historia sería, principalmente, preparar a los individuos para vivir en sociedad. Al dotarlos de una identidad común, es decir, al darles un sentido de pertenencia a un grupo y establecer los parámetros de la temporalidad —los procesos de transformación de las sociedades—, los individuos adquieren conciencia de sí y de su comunidad. La historia tiene como una de sus funciones no sólo establecer una identidad nacional, sino también introducir la reflexión sobre lo otro, lo ajeno a la propia comunidad.

Luis Villoro se pregunta, “Historia ¿para qué?”⁴⁵ La primera respuesta de Villoro es interesante, pues implica —considera de entrada— la labor del propio historiador como un científico que está inmerso en una labor interminable: construir la realidad a través de la acumulación de conocimientos. Para Villoro, la ciencia, cualquier ciencia, se justifica por el afán de saber que caracteriza al ser humano. La historia —en un acercamiento distinto— podría responder a un interés más específico: conocer, en tanto colectividad humana, nuestro presente. El pasado, visto de este modo, sirve para explicar nuestro presente, dotarlo de sentido. El pasado, entonces, se explica desde el presente, pues es desde ahí, desde una situación actual, donde se generan los elementos que permitan interrogar a ese pasado. Villoro plantea, a partir de lo anterior, que el estudio del pasado parte también de un interés más particular, no sólo el de conocer, inherente a la especie humana, sino al interés del propio historiador, que se plantea interrogantes ligadas a la situación concreta en la que está inmerso.

Al estudiar las sociedades del pasado, afirma Enrique Florescano —un historiador que se ha dedicado a reflexionar sobre estos temas—, la historia introduce la presencia del otro, aproxima, de este modo, al individuo a grupos y sociedades distintas a la suya. Florescano, menciona, por ejemplo, que el estudio de la historia es una indagación sobre el significado de la vida individual y colectiva; por supuesto, añadiéndole la dimensión temporal: “Dotar a un pueblo de su pasado común y fundar en este origen remoto una identidad colectiva, es quizá la más antigua y la más constante función social de la

⁴⁵Villoro, Luis, “El sentido de la historia”, en: Villoro Luis, et. al *Historia, ¿Para qué?*, Siglo XXI, México, 2007, Pp, 33-52.

historia”.⁴⁶ También las palabras de Florescano nos pueden dar una idea de lo que pasa por la mente de aquellos que perciben una crisis en la transmisión del conocimiento histórico que se imparte en el sistema educativo mexicano, pues lo que traería como consecuencia sería una falla en la construcción de la identidad nacional, un estrechamiento en la comprensión de la temporalidad y, por supuesto, una incompreensión frente a lo otro, lo extraño. Tal vez uno de los puntos donde mayor énfasis se ha puesto al abordar la función social de la historia dentro del sistema educativo es, precisamente, en la necesidad de construir una nueva noción de ciudadanía. Poco a poco este discurso romántico sobre la identidad nacional deja su lugar a otro, donde lo importante ahora es la construcción de una ciudadanía crítica y la conformación de sociedades plenamente democráticas. Es decir, la enseñanza de la historia busca, entonces, la participación efectiva de los alumnos en las problemáticas que afectan a una sociedad. La idea que planteaba Florescano sobre esa dimensión que introducía la historia al abordar otro tipo de sociedades ajenas al individuo, y con esto el reconocimiento a lo extraño, adquiere bajo esta nueva orientación de la función social de la historia otra directriz. Ahora lo que se busca es que la reflexión histórica introduzca el reconocimiento de la diversidad cultural.

En un diagnóstico sobre una escuela secundaria de Morelia, Silvana Casal sintetiza en unas cuantas líneas todos los temas que se han vuelto un lugar común en los análisis sobre la enseñanza de la historia:

“La enseñanza de la historia tiene la obligación de formar a los alumnos como ciudadanos activos de un sistema democrático, por lo tanto debe contribuir a mejorar la comprensión, la interpretación y la valoración del proceso histórico que nos ha traído hasta nuestra realidad actual. Valores como la libertad, la igualdad de oportunidades o la participación son el fundamento de la democracia, es a través de la enseñanza de la historia que pretendemos que los alumnos desarrollen actitudes y comportamientos que respondan a estos valores democráticos. Respetar la dignidad de sí mismos y de los demás supone reconocer la racionalidad, la libertad y la igualdad de las personas; implica reconocer la necesidad de buscar razones convincentes que justifiquen saberes y opiniones; implica tomar conciencia del autoconocimiento y de la capacidad de análisis crítico, que inhibe la posibilidad de ser manipulado y engañado con facilidad”.⁴⁷

Nadie en su sano juicio podría cuestionar el alcance y la responsabilidad que Silvana

⁴⁶Florescano, Enrique, *Para qué estudiar y enseñar la historia*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 2000, p. 38.

⁴⁷ Casal, Silvana, “Aprender historia en la escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán (México)”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Vol. 16, Núm. 48, enero-marzo, 2011, p. 97.

Casal atribuye a la enseñanza de la historia.⁴⁸ Es más, podría decirse que es el Ideal al que muchos investigadores y docentes ligados a la enseñanza de la historia aspiran. En cierta forma, esta orientación comienza a ser parte de los programas educativos impulsados por diversos organismos internacionales. Promover los valores democráticos, construir nociones ciudadanas, introducir el reconocimiento de otras formas culturales, fomentar un pensamiento crítico, es parte de un discurso educativo global.⁴⁹

La Ilustración nos heredó varios discursos; Silvana Casal menciona cómo la idea de construir una identidad cultural fue parte del Romanticismo: esa búsqueda del espíritu del pueblo. Pero también estaba el otro lado, la apuesta por la razón: la racionalidad, el autoconocimiento. Y por supuesto, a la libertad y la igualdad —también la fraternidad— se puede añadir la participación ciudadana. La conclusión de muchos investigadores —la bibliografía es abundante— es que la educación, en el caso particular de la enseñanza de la historia, están fallando al no lograr convertir la escuela en un eje para la transformación social. En la línea de Carlos Ornelas, se considera que en las instituciones escolares hay un currículum oculto que actúa por debajo de los ideales antes expuestos por Silvana Casal. Este currículum oculto pretende imponer valores contrarios a los que la educación presenta como su meta: frente a una formación ciudadana, la incorporación de conductas autoritarias; la participación social, de este modo, queda atrapada en la pasividad a la que el sistema finalmente “condena” al alumno. La realidad del aula, así, es la de un espacio donde se interioriza un sistema y se reproduce en los distintos ámbitos sociales, por lo menos ese parece ser el diagnóstico que hace Silvana Casal, y que por cierto, parece ser una posición compartida con toda una comunidad epistémica conformada por los investigadores en la enseñanza de la historia: la educación falla, pues no logra educar ciudadanos que participen activamente en la transformación social de su comunidad.

Carlos Ornelas, de manera aguda, aunque no estoy seguro que sea muy consciente de ello, muestra esas fisuras en los discursos sociales, las contradicciones inherentes a cualquier sistema, no como fallas del mismo sistema, sino como esa parte que finalmente

⁴⁸ Habría que señalar como un discurso educativo se resignifica constantemente. Ideales muy parecidos estaban presentes en el periodo del presidente Lázaro Cárdenas. Durante el cardenismo el maestro se volvió un agente de transformación social; debía, por lo tanto, asumir un liderazgo en las regiones donde desempeñaba su labor docente.

⁴⁹ Habría que considerar la forma en que organismos internacionales como la Organización Para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) están incidiendo en las políticas educativas de los países miembros, promoviendo marcos más democráticos y la formación de alumnos que participen activamente en las problemáticas sociales. Tal vez lo que está de fondo en los acuerdos entre los sistemas educativos y la OCDE es lo que Francis Fukuyama definió como fin de la historia; es decir, que la democracia y el capitalismo son las formas de organización social y económicas últimas en las sociedades occidentales. Hay que desconfiar un poco de los discursos altamente “democráticos” o “democratizadores”. Véase: “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas” (<http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/46216786.pdf>).

lo constituye. Carlos Ornelas menciona que transitar hacia una educación más democrática, implica enfrentar una serie de obstáculos. Es necesario garantizar que aquellas propuestas planteadas en las normas constitucionales y leyes puedan llegar a las aulas. El problema, la principal dificultad, se encuentra no tanto en las normas y leyes, sino en la falta de aplicación de éstas. El sistema educativo se sostiene bajo una serie de prácticas educativas que impiden que la educación sea verdaderamente democrática. El autoritarismo que se practica en las escuelas mexicanas debería ser, entonces, poco a poco desmantelado por un proyecto verdaderamente democrático. El autoritarismo, menciona Ornelas, se ha mantenido más o menos oculto en el sistema educativo mexicano. Bajo una apariencia democrática, el sistema educativo está permeado de prácticas autoritarias. La gran antinomia del sistema educativo mexicano está, por un lado, entre las leyes y normas que plantean una dimensión democrática; por el otro, en las prácticas autoritarias que tienen lugar en el mismo sistema. Currículum oculto, salón de clases y profesores son los elementos con los que Ornelas intenta hacer el análisis de las contradicciones del sistema educativo mexicano.⁵⁰

La posición del docente es problemática. El profesor está atravesado por una serie de discursos sociales. Su estatus es un tanto ambiguo: es un trabajador del Estado pero no es un servidor público. Como parte de un gremio, no necesariamente apoya las políticas educativas o sociales que el gobierno implementa. Otro aspecto que hace compleja la posición del docente es su relación con el sindicato. Además, la actividad del profesor está marcada por su propia experiencia como estudiante y por su formación como docente. Las prácticas que, en su paso por la escuela normal, interiorizó.

En el aula, aparentemente, se reproducen formas autoritarias a partir de la misma práctica docente. Aun cuando el sistema educativo plantea la formación de un pensamiento crítico, en la realidad el profesor no promueve este tipo de pensamiento en sus alumnos. En su labor docente, el profesor induce al alumno a la pasividad. No lo estimula a participar, es un mero recetor de los contenidos que imparte el docente. Desde esta óptica, el maestro se convierte en el reproductor de ciertas ideologías que buscarían convertir al alumno en un sujeto pasivo, listo para ser parte de una línea de ensamblaje en alguna fábrica. Sin embargo, con bastante claridad, Ornelas observa como la realidad es más compleja. El profesor se ve inmerso en las contradicciones del propio sistema y la educación que transmite está igualmente marcada por estas antinomias. Por supuesto, Ornelas, en su propia antinomia, plantea que es necesario avanzar hacia un proyecto educativo que

⁵⁰Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición de un siglo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

podiera resolver la antinomia entre la democracia y el autoritarismo. La contradicción del propio sistema educativo mexicano estriba en que el currículum oculto, que contiene una serie de relaciones sociales implícitas, lejos de amoldar a los alumnos, de someterlos a una disciplina estricta, funciona creando hábitos contrarios a los que establecen aquellos que ven en el profesor un reproductor de ideologías. Con las prácticas informales, el profesor no sólo no forma sujetos pasivos, sino que deja abiertos muchos espacios donde el alumno puede crear hábitos distintos a los marcados como Ideales.

El mérito de Carlos Ornelas es, en su análisis del currículum oculto, en fin, hacernos caer en la cuenta de la tensión existente en un sistema educativo, que es parte de la tensión misma en que está inmerso el propio país. Tensión, contradicción presente en su propia visión de la educación en México. El valor de una educación “autoritaria” como se ha practicado en México está en la posibilidad de inconformarse. El aula, así, podría funcionar como un espacio de conflicto para el niño. La escuela, como un espacio de resistencia social.⁵¹

Regresando a la función social de la historia, después de esta necesaria —y planeada— digresión. Al momento de enseñar historia se privilegia un discurso homogéneo que sea capaz de construir una noción general del pasado y plantear que hay algo en ese pasado que sería, posiblemente, de utilidad para una sociedad. La enseñanza de la historia, así, se centra en un tipo de historia específica. La historia que se privilegia en el sistema educativo, y que genera la preocupación por enseñarla de manera eficiente, con recursos técnicos y elementos didácticos adecuados para una mejor comprensión, oscila entre Historia de México e Historia mundial, poniendo énfasis en los aspectos políticos de esa historia.

Mientras más avanzamos en la reflexión de la historia, más claro va quedando su función. Ya no se trata de validar la disciplina histórica frente a una comunidad científica, sino establecer la utilidad que pudiera tener para un individuo en su reconocimiento como miembro de una comunidad. La historia, de este modo, le permitiría, tal vez, comprender los lazos que lo vinculan a una comunidad. Así, la historia no sólo dota de sentido al

⁵¹La pregunta que surge es compleja: ¿qué tipo de sujetos se constituyen en el sistema educativo mexicano? En lo personal, me resulta significativa la manera en que algunos docentes, ligados sobre todo con la CNTE (Coordinadora Nacional de Los trabajadores de la Educación), se apropian de una infinidad de ideologías, sistemas de pensamiento, etc., presentándose incluso como una especie de herederos de las corrientes sindicalistas internacionales y de los grandes movimientos sociales que han tenido lugar en el México de la pos revolución. Por supuesto, una de estas corrientes de pensamiento que servirán de guía a los docentes, sobre todo a partir del proyecto cardenista de la educación socialista, será el marxismo. Resulta compleja la manera en que se integran los “ismos” europeos en los procesos sociales que tienen lugar en México; sobre todo cuando comienzan a servir como marco conceptual para interpretar la realidad mexicana: Emiliano Zapata y Karl Marx pueden, de este modo, convivir en un mismo discurso político-educativo.

mundo, sino que revela el lugar que se ocupa en una red simbólica. La historia, entonces, sirve como factor de cohesión al establecer una serie de representaciones imaginarias, desde las cuales un individuo puede afirmar su pertenencia a un grupo, una comunidad o un país. La construcción de una identidad nacional, de una pertenencia a una clase social, a una cultura determinada desde la cual pueda decir “aquí somos de este modo”. Luis Villoro señala los peligros que implica una historia de este tipo, por ejemplo, mantener estructuras de dominio en una sociedad. Sin embargo, hay una fisura interesante que detecta Villoro, y es lo que podría acontecer al detectar el origen de los vínculos que unen a un individuo a una comunidad. La percepción de las distintas instituciones como construcciones humanas, lejos de invitar a acatarlas, podría llevar a su cuestionamiento y posterior disolución. Entonces, Villoro llega a un punto por demás interesante de la función social de la historia: la posibilidad de desarrollar un pensamiento disruptivo.

En cierta forma, Villoro avanza hacia una respuesta sobre la función de la historia que no está sólo en la inmediatez de nuestra vida, sino que se juega en las posibilidades de trascender a la propia vida individual. La historia es una lucha contra el olvido: implica, de esta forma, mantener la memoria de un sujeto, registrar su paso por un orden simbólico. Por medio de la historia, el sujeto simboliza su vida, manteniéndola más allá de la muerte. Así, la historia nos aseguraría no morir del todo. Al final, Villoro concluye que la mayor trascendencia que puede alcanzarse es a través de la historia universal, una historia que integre al individuo en una comunidad de entes racionales. Villoro plantea que el sentido último de la historia estaría en darle una finalidad a la vida del hombre, en tanto lo hace consciente de ser parte de una totalidad que lo trasciende: la comunidad restringida de otros hombres, después la especie humana y, tal vez, una comunidad de seres racionales y libres del universo.

La respuesta de Villoro pareciera en algunos puntos un tanto tautológica, pero aun así hay aspectos importantes a destacar. Por un lado, el aspecto epistemológico de la disciplina histórica —la comunidad epistémica antes mencionada—, su posicionamiento como un saber científico; por otro, la función social que cumple la historia, lo cual está más cerca de los dispositivos que implementa un Estado para su enseñanza.

Tenemos con Villoro tres posibles respuestas a la pregunta por la historia y su función: 1) conocer más, de acuerdo a una inquietud característica del ser humano por el saber; 2) darle sentido a la vida del hombre, entender el presente en función de las sociedades pasadas; 3) integrar al ser humano en una comunidad más amplia que le dé la seguridad de una cierta trascendencia. Tal vez se pueda hacer dos grandes divisiones, y plantear que Luis Villoro señala en pocas líneas la cuestión epistemológica y, por otro, la

función social que tiene la historia — La función social de la historia sería el principal argumento para enseñar esta materia en un sistema educativo. Asumiríamos que, en principio, una sociedad organiza la educación que imparte en función de las necesidades que se le presentan. Dentro de un plan de estudios para niveles de primaria y secundaria, por ejemplo, la historia viene a cumplir determinados propósitos; uno de ellos, lo dice bien Villoro, es la formación de una identidad nacional; pero más aún, la historia tiene la posibilidad de construir una narrativa donde se le asigna al individuo un lugar en una red simbólica que garantice su identidad. El problema que puede surgir sería que al final la historia sirviera para elaborar un discurso ideológico, entendido como una construcción teórica que se presenta como homogénea, sin fisuras en la realidad. Es decir, que la función de la historia fuera solamente la de construir un discurso que ocultara el conflicto inherente a cualquier relación humana. La idea que está presente en el discurso educativo que gira en torno a la historia y su función parece caminar en ese sentido.

Como una idea tentativa solamente, uno podría pensar que muchas de las conclusiones a las que se llegan desde la historia y su enseñanza sobre la realidad de una sociedad se debe a una especie de diálogo de sordos con otras disciplinas. En cierto sentido, es como si la historia y su enseñanza —en el sistema educativo— siempre llegaran tarde a la cita y, no pocas veces, se equivocaran de lugar. Un poco como la Razón de la que hablaba Nietzsche, que cuando llegaba, ya no había nada. La Razón, la historia, siempre llega tarde a los procesos sociales y, por lo tanto, siempre inventa al tratar de explicar.⁵²

2. 3. El tiempo y el otro: narrativas de la historia

La Ilustración, ciertamente, impuso una visión universalista del hombre y colocó en la reflexión filosófica una serie de conceptos igualmente universales que tenían por finalidad normar la conducta del individuo en la sociedad. La razón, entonces, tenía que encontrar estos supuestos ideales que guiaran sus actos. El hombre debía construir universos teóricos que llevaran a las sociedades por el camino de la razón. La historia del siglo XX nos mostró lo que acontece cuando se intenta universalizar los valores, enmarcándolos en categoría de totalidad. La crisis que sufrió la filosofía en sus supuestos ontológicos después

⁵²A la sociedad del fin de los meta relatos —si es que alguna vez existió— la sustituye una modalidad discursiva distinta. Una sociedad donde imperan las crisis económicas, de salud, ambientales, etc.; sociedad que inventa nuevas formas de enfermarse, depresión, estrés; que elabora otras maneras de evadirse, los grandes espectáculos, las cada vez más frecuentes adicciones. La nuestra es una sociedad altamente tecnológica, que inventa y fabrica a gran escala mecanismos donde el individuo llega a ocupar un lugar en un sistema de objetos. Aparatos que rápidamente se vuelven obsoletos. El sujeto se ve inmerso en un mundo que consume en ambos sentidos; un mundo que el individuo consume, explota, explota, y, en ese mismo movimiento, consume mercancías de manera frenética.

de la Segunda Guerra Mundial se debió menos a la fundamentación teórica que al horror que le causó a la Razón ver hasta donde se podía llegar cuando se impulsaba una visión esencialista de la humanidad, donde había valores universales que el hombre tenía que reconocer y llevar a la práctica. Aun cuando estamos en un momento distinto, todo hincapié que se hace sobre la democracia, la libertad, la igualdad, el reconocimiento de la diversidad cultural, ¿no implica pensar en esos conceptos como algo ya dado, a los que la razón crítica debería llegar más allá del engaño y la manipulación?

Así, una vez interiorizados estos valores, que ya estarían por ahí, “esperando ser reconocidos” —la democracia, la igualdad, etc.—, serían entonces los conceptos que mediarían entre los sujetos y le darían una orientación definitiva a los procesos políticos y sociales, que son parte de cualquier comunidad. Desde esta perspectiva, la educación, como acción política, pareciera que intenta encontrar —o imponer— un modelo normativo que encontrara su soporte en conceptos universalistas.

Una de las apuestas de la filosofía, sobre todo con Jurgen Habermas, es que los horizontes normativos que pueden guiar los procesos sociales y políticos, no pueden ser impuestos desde el exterior, sino construidos en el propio campo de lo social.

Aun cuando los espacios de diálogo entre los actores sociales en ocasiones llegan a faltar, poniendo en apuros a toda teoría comunicativa, lo cierto es que su visión de cómo se deberían construir los horizontes normativos que guían los procesos sociales nos salvan de absolutos universalistas.⁵³ Podemos adelantar que es precisamente porque algo falla en la comunicación por lo que la apuesta educativa de Maud Mannoni nos parece realmente oportuna en estos momentos, con las problemáticas que atraviesa la sociedad mexicana. Retomaremos más adelante esta falla en la comunicación que podemos llamar desde ahora la inconsistencia de lo simbólico.

Antes de considerar las reflexiones que se pueden desprender de la obra de Jacques Lacan, habría que considerar algunos de los supuestos educativos que maneja Enrique Florescano. Lo interesante de Florescano es que, al igual que Silvana Casal, representan la opinión, el consenso, de una comunidad. En caso de Florescano, por su trascendencia, también forma opinión. Florescano sostiene que la función social de la historia es, entre otros aspectos, como lo habíamos mencionado, tener conciencia de la temporalidad y entrar en contacto con otras culturas, es decir, introducir la dimensión del otro en las sociedades del presente. El tiempo y la otredad, creo que se podría resumir de este modo lo

⁵³La teoría comunicativa planteada por Habermas establece que cualquier acto debe tener o postular algunas pretensiones universales si quiere participar en un proceso de comunicación, por ejemplo, expresar las ideas de manera comprensible: tener la intención de comunicar algo verdadero, escoger un tipo de enunciación adecuada, para que el oyente pueda coincidir con el hablante sobre la base de un espacio normativo reconocido por ambos.

que la historia aporta, según Florescano.

Florescano plantea el papel que tiene la historia en la comprensión de la temporalidad, pues es la que le permite al individuo entender un concepto tan complejo como es el tiempo. A través, por ejemplo, de la cronología se puede volver el tiempo en algo medible: en cierta forma, como lo plantea Florescano, reconocer un pasado, entender el presente y proyectarse en el futuro. El tiempo es más un atributo del lenguaje que de la historia como materia curricular o como disciplina. Es, a fin de cuentas, el lenguaje el que organiza nuestra experiencia sensible y establece, a través de las distintas declinaciones verbales, infinidad de modos de entender la temporalidad. Algunos lingüistas consideran que sería imposible, incluso en el campo de la física, captar la complejidad del concepto “tiempo”, si no fuera ya atrapado y metaforizado en el lenguaje. El ejemplo al que acuden los piagetanos de la confusión que acompaña a los niños pequeños sobre las referencias temporales —cuando un niño dice “ayer” queriendo decir mañana— no reconoce que, para que surja una comprensión sobre la temporalidad tiene que haber ya un soporte previo. Es decir, ya el lenguaje sirve como un soporte para la comprensión de la temporalidad. Cuando un niño dice “ayer”, para señalar un tiempo futuro, no implica que no tenga nociones sobre la temporalidad, sino que sus conceptos son demasiado generales, es decir, que la palabra no le alcanza aún para señalar matices. Cuando adquiera una mayor complejidad su sistema conceptual, un niño podrá decir “mañana” para designar el día siguiente al que vive o incluso como adverbio de tiempo.

El reconocimiento de lo remoto y lo extraño, el ser capaces de reconocer otras formas culturales es otro aspecto que debe cumplir la función social de la historia. En un análisis un poco más riguroso, tal vez se podría demostrar como mutuamente excluyente la construcción de una identidad nacional y el reconocimiento de otras formas culturales. Aquí podríamos aventurar que una de las características del Estado-nación, que surge en Europa y se precipita con la unificación alemana en 1871, fue el de garante de la identidad nacional. Así, el reconocimiento del otro siempre fue, en la propia lógica de la conformación del Estado-nación, un reconocimiento excluyente. Lo otro, lo extraño, se volvió competencia de otros Estados. Entonces, como garante de la identidad nacional, el Estado se vuelve un administrador de lo extraño que podría, potencialmente, poner en peligro un proyecto de identidad nacional.⁵⁴ Lo extraño dentro de un espacio social concreto queda entonces ligado al disfrute de lo ajeno sólo como algo exótico: la gastronomía y el turismo son maneras inocuas de entrar en contacto con otras culturas, es

⁵⁴Kozlarek, Oliver, *Crítica, acción y modernidad. Hacia una conciencia del mundo*, Driada, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México, 2004.

decir, no alcanzan a poner en entredicho nuestras propias formas de concebir la realidad. Al final, tal vez no haya contradicción: si la función de la historia es, como piensan todavía muchos historiadores, construir una identidad nacional, entonces es necesario introducir la presencia del otro para que establezca los límites de lo propio frente a lo extraño.

Algo que caracteriza a las sociedades “posmodernas” es esa extraña conducta que consiste en engañar diciendo la verdad. Esta razón cínica, como la llama Slavoj Žižek, es parte de un discurso hegemónico que reconoce perfectamente la parte ideológica del sistema educativo, la manera en que hay un currículum oculto que actúa por debajo —o a un lado— de los fines manifiestos de la educación; la razón cínica lleva a un investigador o un docente a reconocer que son parte de un sistema injusto, excluyente, altamente ideológico, y sin embargo encontrar argumentos para persistir en ese lugar y conservar las mismas prácticas de las que se quejan. Es decir, la razón cínica es altamente argumentativa y se esfuerza por engañar diciendo la verdad: su crítica deja intacta la ideología fantasmática que estructura la realidad social al, supuestamente, haber dejado en claro las fallas de un sistema:

“La razón cínica ya no es ingenua, sino que es una paradoja de una falsa conciencia ilustrada: uno sabe de sobra la falsedad, está muy al tanto de que hay un interés particular oculto tras una universalidad ideológica, pero aun así, no renuncia a ella”.⁵⁵

Ese extraño cinismo que menciona Žižek queda exhibido cuando se estudia la historia nacional. Expresiones como estas abundan: “la historia la escriben los vencedores”, “la historia oficial miente”, “la historia es el discurso de los grupos hegemónicos”. Sí, todos escuchamos estas frases, y, sin embargo, es la historia que se sigue enseñando. Más aún, podemos considerar que esa historia que se enseña en el sistema educativo sobre el pasado, el pasado de la nación mexicana, es en cierto sentido una ficción. Este es, podría decirse, nuestra primera aproximación a la ficción que implica el ejercicio de la historia. Me explico. Hay dos autores, Serge Gruzinski y Roger Bartra, que nos pueden ayudar a entender el carácter de ficción de la historia. Ambos abordan etapas muy distintas y con enfoques también diversos, y aunque no utilizan en ningún momento la idea de la ficción como algo intrínseco de la historia, sí hay una clara idea de cómo la construcción de una narrativa histórica está atravesada por la ficción.

⁵⁵Žižek, Slavoj, *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, México, 2001, p. 57.

2. 4. Serge Gruzinski y Roger Bartra: dos ficciones de la historia

En *Memoria y espanto*⁵⁶ Néstor Braunstein retoma un relato de Jean Piaget, con él intenta ilustrar cómo trabaja la memoria. Piaget relataba en una entrevista la forma en que el recuerdo de haber sufrido un intento de rapto lo había marcado durante toda su vida; recordaba la manera en que su niñera evitó el secuestro y, no podía ser de otro modo, la forma en que fue recompensada por este acto. Finalmente, después de muchos años, se supo que realmente nunca hubo un intento de secuestro: todo había sido inventado por la niñera. Sin embargo, aclara Piaget, la imagen de su supuesto secuestro ya formaba parte de sus recuerdos. Piaget intentaba, con esta historia, probar que el psicoanálisis partía de un falso supuesto al tratar de recuperar recuerdos que habían sido reprimidos por el individuo en una temprana infancia. Lo que podría acontecer con el psicoanálisis sería que el recuerdo recuperado fuera una ficción.

El viraje más importante en los primeros años de la invención de la teoría psicoanalítica y el papel que la memoria ocupaba en ésta, tiene que ver con un descubrimiento puntual: la fantasía inconsciente. Es decir, no importaba tanto si lo que el sujeto elaboraba como recuerdo hubiera realmente acontecido o fuera una invención; ese recuerdo, relato fantaseado, incidía en el sujeto, en su presente. Poco a poco fue quedando claro que lo importante no era la plena conciencia de un acto o acontecimiento recuperado, sino el plus —la ventaja— que se obtenía de ese recuerdo —falso recuerdo.

Se podría pensar, a partir de lo que plantea Braunstein, que no importa tanto si algún suceso histórico aconteció, o si realmente aconteció tal y como se menciona en los registros históricos, sino la forma en que la construcción de ese suceso marca la memoria individual: siendo un poco irreverente, podría pensar junto con Braunstein, que la condición para que haya una memoria individual, el prerequisite, es que exista una memoria colectiva como soporte de los recuerdos de un sujeto. Es decir, que aquellos recuerdos que posee un individuo realmente lo poseen a él. Así, el papel más importante de la memoria no es recuperar un acontecimiento, atraparlo con el pensamiento, tal y como realmente pasó, sino la manera en que ese acontecimiento se inventa, se lee o se construye: o en otras palabras, cómo desde el presente se hacen distintas lecturas sobre un pasado que tal vez nunca fue. Es en esta dimensión de la memoria como inventora donde investigaciones como la que hace Gruzinski son esclarecedoras.

Le debemos Gruzinski un trabajo realmente fascinante sobre la utilización de la imagen en la construcción de una nueva sociedad: la criolla y mestiza en la Nueva España,

⁵⁶Braunstein, Néstor A., *Memoria y espanto o el recuerdo de la infancia*, Siglo XXI, México, 2008.

la cual finalmente vendrá a consolidarse en la llamada identidad nacional avanzado ya el siglo XIX. La imagen, como lo destaca Serge Gruzinski, será fundamental —es decir, fundante y necesaria— para la construcción de una narrativa que incluyera a los indios en un nuevo discurso histórico, esto después del proceso de conquista. Por supuesto, conviene tomar en cuenta la perspectiva antinarrativista de Lacan que desarrolla Zizek: contamos historias para resolver un antagonismo fundamental que atraviesa al sujeto, para intentar un reacomodo temporal de los acontecimientos que lo marcan a él o la sociedad. La narrativa, entonces, es testigo de algo reprimido.⁵⁷

El discurso que poco a poco van elaborado los misioneros pretendía, inconscientemente, ocultar no sólo lo traumático de la conquista española y la desarticulación del mundo prehispánico, sino también la imposibilidad del mismo sistema que pretendían implantar. La nueva religión se topó con la incompreensión del mundo indígena al que iba dirigida. La posibilidad de diseminar el cristianismo y avanzar en la labor evangelizadora estará, entonces, en la utilización de la imagen. Gruzinski, en mi opinión, detecta dos momentos distintos en la utilización de la imagen como elemento indispensable para la elaboración de una nueva narrativa en la Nueva España. El primer momento lo constituye la utilización de imágenes de santos para explicar el misterio de la divinidad. El segundo, lo que Gruzinski llama la imagen-espectáculo.

La imagen espectáculo implicaba la representación de escenas bíblicas y acontecimientos históricos como las cruzadas. Aun cuando Gruzinski parece entender estas dos estrategias evangelizadoras como una continuidad de un plan más amplio de difusión del cristianismo, pareciera que, a pesar de la cercanía cronológica entre ambas posiciones, son dos discursos distintos que, aunque no se oponen, obedecen a lógicas ajenas. Por supuesto, ambas se articularían de tal modo que darían la idea de continuidad. La cuestión de las continuidades y rupturas dentro de la historia se me presenta como problemática, lo que está en juego tal vez se acerca más a una definición freudo-lacanianana: el discurso que se echa a andar con la imagen espectáculo está más cerca de la noción de resignificación retroactiva.

Como lo señala Gruzinski, en 1525, cuando llegan los primeros misioneros franciscanos, comienza la desarticulación sistemática de todo el sistema de creencias de los pueblos indios a través de la destrucción de sus templos y santuarios. Los franciscanos descubren la manera en que los ídolos de las culturas indígenas se habían mezclado con las imágenes de Cristo y de la Virgen. El temor a la idolatría, dice Gruzinski, estaba detrás de la postura que asumían los franciscanos respecto a los templos y los ídolos. Tampoco era

⁵⁷Zizek, Slavoj, *El acoso de las fantasías*, Siglo XXI, México, 2009.

difícil de explicar, el cristianismo venía de grandes debates en torno a la imagen y la iconoclastia.

El peligro de una nueva iconoclastia estaba latente en el proceso de evangelización. Los misioneros pensaban que los indígenas adoraban en el ídolo a la deidad misma; así que, haciendo la transposición mental, al final podrían ver en una imagen a la Virgen misma:

“La práctica franciscana se fundó en una definición convencional de la imagen que un cronista de comienzos del siglo XVII, el franciscano Juan de Torquemada, hizo explícita en el colosal monumento —La Monarquía Indiana (1615) — que levantó la gloria del apostolado mendicante: ‘la imagen es la semejanza de otra cosa a la que representa en su ausencia’. Una relación de similitud y de semejanza asociaba la cosa a su representación”.⁵⁸

El argumento del franciscano es por demás interesante y coincide con una de las teorías sobre la imagen que han surgido en tiempos recientes; es decir, lo que plantea el propio Lacan en su formulación sobre el estadio del espejo. Para Lacan el estadio del espejo no es sólo el momento de la integración de la imagen, el punto donde el niño se reconoce como tal. La imagen integra al individuo pero lo aliena en ese mismo movimiento. Es decir, al momento de la captura de la imagen frente al espejo algo queda fuera, algo que no se asimila. La imagen deviene como el único elemento posible para entrever a eso que se escapa. Dicho de otro modo, la imagen especular es lo único que puede hacer visible lo invisible, la posibilidad de captar algo no especular. Dice Gruzinski:

“Al abordar la cuestión decisiva de la representación de lo invisible y de lo divino, Juan de Torquemada consideró que la visualización constituía una operación a la vez imposible y necesaria, en cierto modo un ‘peor es nada’. El hombre, en su flaqueza, necesita materializar y hacer visible a la divinidad; para que al verla con ojos corporales pueda fiarse de ella en el conflicto en que presiente todas sus angustias y necesidades. La representación, el signo visible, ‘como lo es la imagen artificial que la representa’, son, pues, inevitables. Pero Torquemada se escandalizó de que el hombre hubiese podido atribuir a las estatuas una parte de la divinidad y no abandonó una desconfianza intrínseca, pues la imagen no era más que una ‘máscara maliciosa y engañosa’”⁵⁹

Para Lacan, la imagen es que lo cubre, encubre, a ese objeto no especular, saldo de la división subjetiva, resto de ese corte frente al espejo. La imagen es, pues, semblante. ¿Hacia donde, entonces, se dirige la mirada del creyente si la imagen es sólo una máscara? Al vacío que abre. La imagen crea el vacío por donde la mirada del creyente alcanza

⁵⁸Gruzinski, Serge, *La guerra de las imágenes: de Cristóbal Colón a “Blade Runner” (1492-2019)*, Fondo de Cultura Económica, México, 1994, p.77.

⁵⁹*Ídem*

aquello no especular, lo invisible, donde entrevé la manifestación de la divinidad. Este primer momento que señala Gruzinski parece apuntar a la desarticulación de la cultura indígena y a la incorporación de una nueva red significativa.

Al avanzar en su formulación sobre el estadio del espejo, Lacan comienza a desarrollar la idea de la función simbólica en la aparición del yo [moi]. Frente al espejo-imagen, nunca se está solo. Si el niño anticipa su imagen en la imagen del otro, es la mirada del Otro lo que dará consistencia a esa imagen. Es la mirada del Otro lo que marcará al sujeto, le marcará el Ideal que deberá alcanzar. Es en esa mirada donde el individuo encontrará las pautas que normarán su conducta, aquello que la sociedad espera que sea. El Ideal del Yo, decía Lacan, tiene una función pacificante frente a las pulsiones y el narcisismo auto punitivo, etapa previa a la formación del Yo especular. Entonces tenemos el pequeño objeto *a* por un lado y el Ideal del Yo, por el otro: algo de lo real del sujeto —el indio— que se liga a un trazo simbólico otorgado por los misioneros a través de la imagen. La imagen de Cristo y la Virgen revelan lo no especular, pero al mismo tiempo marcarán el nuevo Ideal. Es, por decirlo de cierto modo, el momento de la construcción de una nueva imagen especular. Lo trágico para las culturas indígenas sería la aguda consciencia de que algo quedó fuera de la imagen.⁶⁰

El segundo momento que describe Gruzinski sería nodal en el proceso evangelizador. Es realmente el momento en que ese acontecimiento traumático de la desarticulación de la cultura precolombina comienza a simbolizarse. Es, a fin de cuentas, el momento justo de la construcción de una narrativa que diera cuenta del lugar que idealmente venía a ocupar el indio en la nueva sociedad, esa red simbólica que finalmente lo atrapaba en su discurso.

En el decenio de 1530, dice Gruzinski, los indios descubren la imagen-espectáculo. Los misioneros, a partir de elementos de la dramaturgia ibérica de la edad media, montaban grandes espectáculos en los que participaban los propios indígenas. Gruzinski menciona, por ejemplo, la representación de la conquista de Jerusalén:

“Para representar la conquista de Jerusalén se había construido en el centro de la ciudad de Tlaxcala una ciudadela con cinco torres que, supuestamente, representaba la ciudad santa. Frente a Jerusalén, de cara al Oriente, se había colocado el emperador Carlos V, mientras que a la derecha de la ciudad se descubría el campo del ejército español. Una procesión condujo el Santísimo Sacramento al lugar del espectáculo. Estaba compuesta de indios disfrazados como el papa, cardenales y obispos. Entre los escuadrones que formaban el ejército español podría reconocerse a los hombres de Castilla y León, la gente del capitán general don Antonio Pimentel, conde de Benavente y luego venían las tropas de

⁶⁰Lacan, Jacques, *Escritos*, Siglo XXI, México, 2005.

Toledo, Aragón y de Galicia, los contingentes de Granada, del país vasco y de Navarra. Atrás, para no olvidar a nadie, los alemanes, los italianos y los soldados de Roma. Desde luego, todos ellos eran interpretados por indios de Tlaxcala”.⁶¹

Para Gruzinski, este montaje se constituía para el indio en una imagen especular; pero aclara, no en función de la presencia que instalaba, sino por el texto al que remitía: la Biblia. La imagen-espectáculo, dice Gruzinski, servía como ejemplo dado por Dios, establecía lo que cada quien debía ser. Sin embargo, los misioneros, señala Gruzinski, abrían las puertas al equívoco al traducir “representar” y “actor” por términos de origen nahua. Esto, generaba confusión y fue factor para el sincretismo religioso en que derivó el proceso evangelizador.

La lectura que hace Gruzinski de lo que denomina imagen-espectáculo puede ser inexacta. La imagen espectáculo no funciona, en el ejemplo anterior, como imagen especular; la experiencia escénica coloca al indio en otro lado, más cercano a la construcción de una narrativa a la manera de Žižek. La escenificación de la conquista de Jerusalén intentaba construir un marco significativo donde colocar al indio. El discurso misionero intentaba ubicar a las culturas prehispánicas en el comienzo mismo de la cristiandad y en sus batallas épicas. Así, el indio desde siempre había estado presente en el discurso cristiano; pero para aquellos que habían padecido la conquista —ni siquiera habían pasado veinte años desde la caída de Tenochtitlán— tal vez implicaba la posibilidad de simbolizar la forma en que se experimentó la irrupción de un nuevo discurso en su realidad. En la escenificación, el indio simboliza la experiencia de la conquista, es una manera de construir su propio discurso, incrustarse en la nueva sociedad. El ejemplo de Gruzinski es por demás interesante, pues muestra cómo el misionero, a través de la escenificación, coloca a los indios como parte activa de un proceso que en la realidad habían sufrido pasivamente. Lo que menciona Gruzinski como un acto que contradecía la gestión de los misioneros, es decir, el utilizar términos nahuas, los cuales dejaban abierta la puerta a un sin fin de confusiones y constantes retornos al mundo prehispánico, fuente de sincretismo con que se vivió la religión traída por los españoles, refleja el punto constitutivo de la nueva construcción narrativa. No era, pues, una contradicción como tal, pues estas referencias establecían la verdadera posibilidad de integrar al indio en el nuevo momento cultural que se vivía en esa nueva España; pues en tanto que no todo es simbolizado, este elemento que se resiste a la simbolización servirá como soporte a la propia realidad. Es decir, lo que constituye la realidad no es lo especular, sino lo que queda

⁶¹Gruzinski, *Op. cit.*, p. 99.

fuera. Lo que quedaba fuera de la escena era precisamente esos elementos prehispánicos que finalmente eran el soporte de las prácticas evangelizadoras. El discurso de los misioneros encubría esta división estructural de la sociedad novohispana. Sin embargo, el análisis de Gruzinski sobre el papel de la imagen en los primeros años de la colonia es agudo; pues la imagen sirve para construir el nuevo cuerpo del indio, en el alcance que pueda tener la expresión, tanto en la construcción de una nueva imagen —en la colocación en una red simbólica— como en las nuevas significaciones que adquiere su cuerpo en una moral católica.

Desde la perspectiva psicoanalítica, aquello que no logra simbolizarse siempre retorna como síntoma. Es decir, el síntoma revela la imposibilidad de todo discurso. El síntoma, desde Lacan, se presenta como un significante que no se encadena en una red. El síntoma, así, es la exteriorización de una huella psíquica. En lo social, revela el sinsentido —goce— sobre el que se constituye la realidad. El síntoma es aquello que Gruzinski entiende como contradicción en las prácticas evangelizadoras de los misioneros. Mientras el discurso de los misioneros intenta integrar a los indios en una nueva narrativa, las prácticas soterradas de los indígenas revelan la imposibilidad del discurso de los evangelizadores. La red simbólica que quedó rota a la llegada de los españoles no dejaría, sin embargo, de encontrar ocasiones de retornar. Significantes rotos —elementos dispersos de la cultura prehispánica— se articularían con los nuevos discursos, los que finalmente definen las modalidades de cada época, resignificando constantemente la historia de México, la imagen de las culturas prehispánicas, la posición de las comunidades indígenas y del “mestizo”.

Roger Bartra, por su parte, intenta destacar el proceso mediante el cual se inventa un edén perdido, indispensable, en su opinión, para tramitar la culpa de una sociedad por destrucción de un mundo preindustrial y, sobre todo, para trazar el perfil de lo que sería una identidad nacional: un nacionalismo que cohesionara finalmente a la sociedad mexicana.⁶² El mito que se construye en el periodo pos revolucionario es el de un mito unificador y lo que plantea Bartra es, a fin de cuentas, más que abordar el origen histórico, encontrar su función como articulador entre la sociedad y el Estado mexicanos. Creyendo leer algunos signos en la realidad mexicana, los intelectuales de principios del siglo XX construyeron realmente la mitología del mexicano que, pretendidamente, le daba un perfil particular que lo colocaba en un lugar concreto en el proceso de desarrollo internacional. Para Samuel Ramos, por ejemplo, la sociedad mexicana era como un adolescente, pues estaba atrapada

⁶²Bartra, Roger, *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*, Debolsillo, México, 2005.

en el conflicto entre lo que era y lo que quería ser. Sufría, el mexicano, de un complejo de inferioridad. Era la visión de Ramos, por supuesto, una aplicación a la sociedad mexicana de la teoría de Alfred Adler sobre la personalidad y la voluntad de poder: la protesta viril. Octavio Paz, por otro lado, imaginaba a la sociedad mexicana también como un adolescente, pero no sufriendo un complejo de inferioridad, sino en una especie de orfandad, atrapado en la soledad frente a un mundo en el que no se reconoce. La soledad es el drama que aqueja a los jóvenes. La mexicana es una sociedad igualmente joven que sólo a través de un proceso revolucionario como el que acababa de vivir podía reencontrarse consigo misma y con el mundo: llegar a ser contemporáneos de todos los hombres; es decir, ser parte por fin de la historia universal. Bartra pone otros ejemplos, desde Alfonso Reyes hasta Leopoldo Zea, pasando incluso por Erich Fromm. La idea que Bartra va desarrollando a lo largo de su estudio sobre el mexicano y los mitos que lo invisten es, precisamente, la forma en que el Estado mexicano, después del conflicto revolucionario, y ante la falta de una ideología que apuntalara el desarrollo industrial de México, se da a la tarea de construir una fisonomía de la nación mexicana a través de la cultura. El mito de la revolución mexicana se introduce en diversos ámbitos de la cultura, las paredes se adornan con murales y los intelectuales y científicos sociales se dedican a buscar la “esencia del mexicano”. La misma Revolución mexicana se vuelve, en el discurso histórico, un movimiento unificador donde coexisten sin mayor dificultad personajes tan disímbolos como Zapata y Carranza, Villa y Obregón. Bartra sostiene que la imbricación entre la cultura y el Estado da por resultado una identificación entre la cultura y el poder político; al grado, dice Bartra, que quien cuestiona las reglas del poder político —por ejemplo, el autoritarismo del que tanto habla Carlos Ornelas— es acusado inmediatamente de querer renunciar o traicionar a la cultura nacional. El nacionalismo mexicano es, no hay sorpresa, una construcción de los gobiernos pos revolucionarios, y se ha desarrollado al unísono de las prácticas políticas del régimen. El Partido Revolucionario Institucional se volvió más que un partido, era —es— todo un sistema social que produjo una forma de concebir la realidad al elaborar las imágenes que mediaban entre los sujetos y el Estado; imágenes que finalmente inciden en sus prácticas cotidianas.

Uno de los puntos importantes de la lectura que hace Bartra sobre los mitos que la intelectualidad mexicana construyó es, precisamente, cómo los intelectuales al interpretar los sentimientos del pueblo, realmente los están construyendo con su interpretación y, posteriormente, cómo los regresan, en diversas manifestaciones artísticas y literarias, para que el pueblo se identifique con ellos.

Roger Bartra apunta a un lugar que suele ser origen de muchos mitos para el

mexicano cuando plantea su idea del edén subvertido; ese mito donde la sociedad mexicana coloca su desamparo. Frente a un mundo industrializado, al igual que el adolescente de Octavio Paz, la sociedad mexicana no alcanza a reconocerse y la obliga a reproducir en cualquier ámbito esa idea de un estado anterior, pleno. Aun cuando el movimiento revolucionario activa el mito del edén subvertido, de ese paraíso perdido, esa etapa previa a la industrialización, el mito adquiere otras dimensiones cuando se conecta con otra caída, igual o más estrepitosa, que puebla los fantasmas del mexicano; en otras palabras, el mito se vuelve trágico cuando se conecta con la conquista española, como lo veíamos con Gruzinski.

México, por sus propias características históricas, dice Bartra, se volvió un paraíso para las expediciones psicoanalíticas que podían, en un exceso interpretativo, encontrar reminiscencias “edípicas” en el desarrollo de la sociedad mexicana. En este sentido, es bastante instructivo el trabajo de Alfonso Teja Zabre, el cual es uno de los primeros historiadores en utilizar conceptos psicoanalíticos para explicar la historia de México. En la explicación de Teja Zabre, el conquistador aparece como un padre que posee a las mujeres indígenas —la madre— por la fuerza, siendo el mexicano, el mestizo, el resultado de este acto violento; odiando, en consecuencia, al padre por haber poseído el objeto deseado. Por lo tanto, la conquista es ese trauma del que el mexicano nunca se ha podido recuperar.⁶³

La idea de la construcción de ciertas imágenes—resentimiento frente a un mundo industrializado, melancolía por un edén subvertido, etc. — que median entre un “pueblo” y el Estado, que a su vez construye esas imágenes, es realmente interesante, sobre todo por la forma en que un individuo creará encontrar en un mito nacionalista un significativo que lo represente. La construcción de un nacionalismo mexicano, que “representa” a los mexicanos y que, al apropiárselo, se vuelve parte de una cultura nacional, entonces va más allá de las clases sociales y penetra en todos los ámbitos o espacios culturales. La idea de fondo, en nuestro caso en particular, es cómo la historia fue —o es— utilizada para darle un sentido “óntico” al mexicano, cómo se construye una historia y se le da el estatuto de memoria colectiva, queriendo señalar con esto que se es parte de la “verdadera” historia. Cuando, visto desde otro lado, esta historia es parte de un discurso que se resignifica en una red simbólica en la que, finalmente, un sujeto llega a ocupar un lugar, desde el cual ya estará programado lo que ha de llegar a ser, aunque no se reconozca plenamente en ese lugar que se le ha asignado.

Al considerar la historia y, sobre todo, su enseñanza, es posible suponer que, aun

⁶³Matute Aguirre, Álvaro, *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX; la desintegración del positivismo(1911-1935)*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999

cuando entre una y otra hay una especie de incomunicación, que cada una avanza por su cuenta, también es posible apreciar que comparten algunos consensos, por lo menos uno, y no de poca importancia. Si retomamos algunas expresiones canónicas para algunos docentes de historia puede quedar la sensación de que, efectivamente, el historiador suele proceder bajo una especie de realismo ingenuo; por ejemplo, cuando se plantea que el historiador se ocupa de *lo realmente ocurrido*:

“Pero si es imposible que los historiadores se desprendan de los valores de su propio tiempo, no podemos olvidar que los acontecimientos del pasado efectivamente ocurrieron, y por lo tanto pueden ser comprendidos y explicados con independencia de los valores del presente. Si bien los conocimientos del pasado no son susceptibles de ser conocidos directamente por el historiador, dejaron huellas que pueden ser registrados, analizadas e interpretadas”.⁶⁴

Para Florescano —como para cualquier historiador, me parece— el pasado en un lugar donde queda registrado el acontecer de la humanidad; por lo tanto, no es una ficción. El historiador, como cualquier otro investigador, se guía por las huellas que han quedado de ese pasado y, a partir de éstas, analiza e interpreta los hechos de un pasado que efectivamente aconteció.

La mirada del historiador, entonces, apunta a un objeto en la realidad, se guía por los signos que ha dejado a su paso ese objeto y lo reconstruye. Sin embargo, podríamos pensar que una huella no es un signo que apunta a algo en una realidad ontológica, una realidad que no ha pasado por un proceso de elaboración gnoseológica o —en un espacio científico más específico— epistemológica, sino más bien un significante que se dirige a otro significante. Así, la huella que encuentra el historiador no apuntaría tanto a un objeto perdido en el tiempo como a una realidad discursiva. En tal caso, lo realmente ocurrido serían aquellos hechos que fueron efectivamente —en forma efectiva— integrados en una red simbólica. Sabemos, por ejemplo, gracias a la cronología, que en México hubo un conflicto social que comenzó en 1910. Esta irrupción en la realidad mexicana quedó debidamente asentada en los registros de la cultura y la memoria, dicho de otro modo, en lo simbólico. Pero también sabemos que sobre ese fondo se escribe y reescribe, se interpreta y vuelve a interpretar los “hechos históricos”. Con cada irrupción, en esa red simbólica, de nuevos elementos de análisis —la emergencia de nuevos significantes que enganchan a otras cadenas significantes, reescribiendo, resignificando el discurso histórico—, la cadena significativa donde se inscribe un movimiento social denominado “Revolución mexicana”

⁶⁴Florescano, Enrique, *Op.cit*, p.55.

se resignifica, y siempre de manera retroactiva. Lo efectivamente ocurrido sería, entonces, lo real-mente atrapado una estructura reticular. Pero algo queda siempre fuera en el ejercicio del historiador, si así no fuera, ya no habría más necesidad de seguir escribiendo —inscribiéndose como consecuencia de que, efectivamente, siempre hay algo que no cesa de no inscribirse en lo simbólico—. Es decir, un hecho histórico tal y como se definía anteriormente, ya es una huella, utilizando la expresión de Florescano, que ha sido integrada en un discurso, que ya ha sido trabajada por el lenguaje, entonces adquiere una coherencia proposicional, se liga a otros elementos del discurso, encuentra una dirección, indica algo. En otras palabras, la realidad discursiva no es arbitraria, está regida por las propias formas del lenguaje: sus leyes. Más que una realidad pura, la realidad en la que se desenvuelve el ser humano está atravesada desde siempre por el lenguaje.

Con el lenguaje se captan actitudes y creencias, diría Marcia Cavell; en otras palabras con las creencias entramos en contacto con explicaciones o teorías para actuar en la realidad y, por otro lado, entrar en contacto con una creencia implica, de facto, conocer una compleja red de creencias en las que se sostiene la propia realidad. Algo que menciona la misma Marcia Cavell, y tiene que ver con la forma en que el hombre entra en el campo del lenguaje, es que la unidad mínima de comprensión no es la palabra aislada, sino la frase.⁶⁵ Un bebé que empieza a hablar no entra el lenguaje a partir de palabras, sino a través de todos los elementos que conectan, por ejemplo, al biberón o la sopa con la que se le alimenta y con las frases que acompañan al acto de alimentar: la propia sintaxis o el orden que guardan las palabras dentro de la oración. De ahí que la realidad suele ser más compleja de lo que alcanza a designar la palabra. El universo donde se desenvuelve el historiador no es otro, es el mismo campo del lenguaje, es decir, en un complejo sistema de creencias. Así, un saber encuentra validez no cuando encuentra en la realidad una adecuación con un objeto al que aparentemente se dirigía, sino cuando hay una coherencia entre las creencias que se tiene sobre ese objeto. Es decir, cuando pasamos de un real a lo simbólico. Nuevamente, el objeto de conocimiento para el historiador es un objeto discursivo, no algo que espera en la espesa niebla del tiempo. Y como objeto perdido, implica que esa red simbólica donde se registra la historia es, por decirlo de alguna manera, inconsistente. El conocimiento es, entonces, la coherencia entre creencias que se apoyan mutuamente —no de forma arbitraria, hay que recordar lo que plantea Villoro sobre las comunidades epistémicas— y no una adecuación entre la creencia y el objeto al que se apunta en la realidad —o en lo Real.

⁶⁵Cavell, Marcia, *La mente psicoanalítica: de Freud a la filosofía*, Paidós, México, 2000.

2. 5. Mito o historia

El psicoanálisis ha insistido desde sus inicios en la forma en que el ser del sujeto se juega frente a una pérdida. El hombre ha sido objeto de una separación y la búsqueda de ese objeto del cual ha sido separado le ha dado forma a la propia cultura. A fuerza de fallar el objeto que busca, el sujeto se introduce en la historia. Pero ha sido a partir de Jacques Lacan que esta posición ha tomado otra dimensión. El objeto que falta es imposible de hallar pues la imposibilidad misma está en el propio lenguaje. Aun cuando la explicación de Cavell respecto a la complejidad del lenguaje nos da otros elementos que nos permiten comprender la forma en que una palabra se integra en una red simbólica, encontrando solamente sus significado en función del lugar que ocupe —liberando así a las palabras de un significado único y, además, la forma en que al construir una mayor comprensión sobre los elementos que están en juego en esa red simbólica nuestro conocimiento del mundo sería entonces mayor—, hay un elemento que se escapa y que hace que aun cuando nuestro entendimiento sobre el mundo sea cada vez mayor, siempre habrá algo que no alcance a integrarse en la red simbólica. Es decir, siempre habrá un saber inconsciente que actúe por debajo de la palabra —o que la haga tropezar para manifestarse—, que se filtra en la palabra. Para captar la verdad de un saber inconsciente habrá que pensar entonces en función de una estructura que le permita comparecer a esa verdad que sólo se puede medio-decir.

Florescano se remite a Carlo Ginzburg para, a su vez, colocar la función del mito en otro lugar. Ginzburg, menciona Florescano, ve al mito como una forma de mentira, un discurso falso. Por su parte, Florescano destaca el valor del mito como el principal transmisor de la memoria histórica; esto, por supuesto, en las culturas prehispánicas, griegas y orientales. Además, coloca al mito entre los nahuas como el principal transmisor de una identidad étnica. La función del mito, entonces, no sería distinta a la de la historia; más aún, la historia podría encontrar un antecedente en la elaboración de los mitos. Sólo que la historia se ocuparía del pasado en una forma rigurosa, abordando lo “realmente” ocurrido.

Tenemos, entonces, al mito ya sea distorsionando la realidad o cumpliendo la misma función social de la historia. Pero consideremos otra perspectiva, pensemos en el mito como una forma discursiva que le da forma a una verdad que no podría ser enunciada de otro modo, de una verdad que no puede ser captada objetivamente, sino a través de una

forma mítica.

El mito, plantea Gerard Pommier, es una estructura, definiendo la estructura como un conjunto de signos del lenguaje que preexisten al sujeto y le asignan un lugar en una genealogía, una sociedad, un sexo. La problemática que experimentará el sujeto será el que ninguno de esos signos del lenguaje podrá definirse por sí mismo, cada uno remitirá a otro; es decir, un significante se dirigirá a otro significante, más aún, la cadena significativa será inconsistente, pues los términos que la componen no son homogéneos: uno de sus términos dará, entonces, lugar a un pensamiento inconsciente.

“Lo inconsciente no es ese abismo en que lo instintivo y lo animal encontrarían su expresión. Lo inconsciente está constituido por el pensamiento sin sujeto, esta ausencia de un sujeto en el pensamiento califica un saber que no se sabe o que sólo puede saberse *àpres-coup*. La exclusión del sujeto de su propia operación lo lleva a decir siempre más de lo que sabe y la recuperación de ese saber tiene como condición la existencia del sujeto. Para recuperar su propia presencia en lo que dice, le basta hablarle a uno de sus semejantes, al cual le transfiere un saber que de hecho es suyo”.⁶⁶

Lo inconsciente, así formulado, no implica entonces un esfuerzo voluntario para hacer comparecer en la consciencia aquello que el sujeto ignora de sí mismo. No basta un esfuerzo de reflexión interna, sino es preciso un semejante. Es afuera donde aparece lo más íntimo del sujeto: su deseo.

Pero continuemos con la estructura y el mito; introduzcamos algo de historia en la estructura. Ubiquemos en la trama misma del mito una narrativa, un pequeño drama, dice Lacan, que exprese de manera imaginaria relaciones fundamentales de cierto modo de ser humano en una época determinada.⁶⁷ El mito podría ser, entonces, la manifestación social de un modo de ser. La estructura misma del mito, explicitada en lo social, se encuentra, también, en el modo de ser de ciertos sujetos. Cada individuo, con justa razón, puede construir su mito individual. Un modo particular de ser donde es posible decir algo que no podría decirse de otra forma. El mito aludido es el del Edipo, por supuesto, no podría ser otro en el campo del psicoanálisis. Lacan retoma a Claude Lévi-Strauss para regresar, desde el psicoanálisis, a un lugar distinto aun con el mismo mito. Lévi-Strauss, menciona Pommier, en las investigaciones que hace sobre las estructuras elementales de parentesco, aborda el incesto no como una prohibición debida a alguna cualidad inherente a la madre, sino como relativo a las relaciones exogámicas impuestas por el grupo. Lévi-Strauss rompe con las interpretaciones que los psicoanalistas en Francia mantenían sobre el Edipo, pues

⁶⁶ Pommier, *Op. cit.*, p. 76.

⁶⁷ Lacan, Jacques, *El mito individual del neurótico o poesía y verdad en las neurosis*, Paidós, Buenos Aires, 2009.

toma en cuenta la estructura del mito como un real que no podría decirse de otra manera, pero descuida lo que el mito depende del lenguaje. En dos obras distintas, *Tótem y Tabú* y *Moisés y la religión monoteísta*, Freud intenta explicar la forma en que un acontecimiento primigenio sigue re-actualizándose, actuando en el presente: huellas filogenéticas, alcanza a decir Freud. Los junguianos proclaman la existencia de un inconsciente colectivo, una extraña realidad cuasi mística donde se encontrarían las experiencias de toda la humanidad. Nuevamente Pommier nos acerca a las reflexiones de Lacan: si hay un organismo que contenga las experiencias del hombre, donde se puedan encontrar los trazos de la historia, es el lenguaje. La historia del sujeto aparece en su propio discurso: "...basta que un niño hable para que herede *ipso facto* cierta relación con el falo y con el padre real. La 'herencia arcaica' no tiene otra consistencia, y es tan antigua como lo es el habla para el hombre".⁶⁸

La paradoja que introduce el psicoanálisis viene a chocar con toda la construcción epistemológica del historiador —o profesional de la historia—. Aquí, en esta aproximación teórica del psicoanálisis es realmente el futuro el que puede conferirle un sentido al pasado, al dotarlo de una cualidad de la que carecía en el momento en que se inscribió, quedando como un significante suelto. Así, una primera escena adquiere sentido sólo cuando entra en contacto con una segunda, siendo esta última la que instauro a la primera como causa en forma retroactiva ¿Esto significa que el discurso histórico es falso? No, sólo que se encadena con otros significantes de una época distinta y en ese nuevo enlace encuentra otra significación.

Es desde la huella que deja una experiencia traumática como Freud va desarrollando la idea de la resignificación. Para Freud, no existen hechos puros, en "bruto". Lo que determinará el valor de una experiencia, y le dará el estatuto de traumática, será un acto posterior. Así, es un acto posterior el que establece, de manera retroactiva, una experiencia como traumática. Es decir, el pasado sólo es tal en la medida en que es simbolizado, cuando, como señala Slavoj Žižek, entra en la red sincrónica del significante.⁶⁹ De este modo, el significado de la historia se alcanza retroactivamente. Así, cuando el pasado se integra en una red significativa, está sometido a los movimientos de esa red, de ahí que la historia se esté resignificando constantemente. La historia, así entendida, puede ser vista como una constante simbolización de los acontecimientos del pasado; de aquellos acontecimientos que han quedado simplemente como "huellas". Es, a fin de cuentas, el historiador el que hace significativos estos hechos al simbolizarlos, es decir, al volverlos hechos históricos, acontecimientos que finalmente han pasado por una red significativa,

⁶⁸ Pommier, Gerard, *Op. cit.*, p. 164.

⁶⁹ Žižek, Slavoj, *Op. cit.*

dándoles un lugar en un discurso histórico. Es el historiador el que construye un marco significativo donde colocar eso que sólo había quedado como una huella difusa, sin sentido.

Pensar la historia desde la resignificación implicaría, de hecho, suponer que el historiador no hace una reconstrucción del pasado, sino una construcción, pues no hay un real previo al acto de simbolización; lo real del acontecimiento surge a partir del significativo. Es decir, a partir de que ciertos elementos de lo real comparecen en lo simbólico, es posible cambiar no el pasado, sino nuestra concepción que de ese pasado nos habíamos formado.

Abordar, entonces, el pasado desde el presente, asumiendo lo problemático que resulta, implica la construcción de un modelo teórico que permita explicar un proceso histórico concreto a partir de la elaboración de un marco significativo que, desde una posterioridad, permita resignificar la historia.

Nuevos elementos, nuevos acontecimientos introducen otras emergencias significantes que nuevamente resignificaran, de manera retroactiva, el discurso histórico. Pero, habría que tomar en cuenta que la historia actúa como una narrativa que intenta darle coherencia a la inconsistencia del orden simbólico. La fantasía es una forma de responder a la falla estructural del significativo, de ahí que se aboque a elaborar discursos que completen lo simbólico. Sin embargo, siempre hay un elemento que se resiste a la simbolización y esto no historiable siempre será fuente de deseo para el sujeto.

Podemos plantear, a estas alturas, que la función social de la historia es servir como soporte de ficción para el sujeto. Es ahí, en el discurso histórico, donde el sistema social, el discurso hegemónico, le otorga una identidad al sujeto, un lugar en una división de sexos y una garantía de pertenencia. Es decir, le da las coordenadas de lo que “debería” ser su deseo. ¿Se podría sacar otra lección de lo que Gruzinski y Bartra nos enseñan?

Sin embargo, asumir la historia como ficción no es considerarla solamente como un engaño, sino como un semblante de verdad. Aquello de lo real que no alcanza a decirse, podrá encontrar en la historia —como relato— una estructura donde podrá comparecer un saber sobre el propio sujeto, un saber que se le escapa. La historia podrá ser ese espacio de historización donde un sujeto haga múltiples lecturas sobre su pasado, cambiando las significaciones que se había hecho sobre él.

Capítulo 3. La guerra de las ficciones: el sueño de la modernidad

3. 1. El callejón sin salida de la sobremodernidad

Tal vez una de las aportaciones más importantes —para nosotros— de Lacan al campo psicoanalítico fue el acercamiento de la teoría freudiana a otras disciplinas. Adquiere sentido, de este modo, el desplazarse desde un campo clínico para internarse en el lenguaje, la antropología, etc. El campo antropológico permitía, sin duda, abordar el psicoanálisis desde otra perspectiva, introduciendo una reflexión sobre la cultura: proceder ya no por analogías, como lo había hecho Freud en sus inicios, sino encontrar en la propia cultura un campo unificado de estudios. Más aún, la antropología permitía deslindarse de la visión biologicista que permeaba las ciencias en los inicios del siglo XX, incluido el psicoanálisis, y estudiar cómo algunas estructuras determinaban el ser social del sujeto — que en la versión lacaniana de una teoría subjetivista sin sujeto, éste iba a ser el resultado de la misma estructura o de su falla—.

Como ya lo mencionaba Gerard Pommier, la antropología estructural permitió pensar el mito del Edipo desde un lugar distinto. Si bien, como muchos han señalado, y se vuelve un lugar común, el estructuralismo está muerto —sin poder precisar si fue muerte natural o, por el contrario, por no haber podido resistir las agudas críticas que le asestó ese grupo heterogéneo, unificado es cierto por un significante, que deconstruyó la obra de Lévi-Strauss—, no se puede negar que aportó un elemento importante para poder comprender el lugar del sujeto en una estructura. Si bien la determinación absoluta del sujeto por parte de la estructura fue un elemento debatido y rebatido, la antropología estructural sí acierta al quitar al sujeto como dueño de su actividad y señalar cómo queda atrapado en una serie de determinaciones simbólicas. Un individuo está atrapado en una red de relaciones simbólicas que, las más de las veces, lo determina, imponiéndole una identidad simbólica, pero como señala Žižek, Lévi-Strauss pasa por alto la riqueza imaginaria, la cual quiere reducir a unas cuantas fórmulas de intercambio simbólico. En otras palabras, el estructuralismo vale, pero sólo en la medida en que permite captar la determinación a la que un sistema cultural somete a los sujetos. Deja de ser operativo en el mismo instante que se acepta que la estructura no refleja la totalidad de lo simbólico, que hay algo que no alcanza a ser atrapado en esos movimientos o intercambio que constituyen una estructura; siendo esto no simbolizado, finalmente, lo que viene a formalizar el propio campo simbólico. Esto que queda fuera será sólo un hueco, una ausencia, pero que formaliza la

realidad. Este exceso se materializa en los antagonismos que atraviesan todo el registro simbólico en tanto éstos remiten siempre a una inconsistencia.

Lévi-Strauss planteaba como una posible explicación de las contradicciones que asoman en una sociedad determinada, la abundancia de significados. En una cultura hay muy pocos objetos atrapados en la red simbólica y muchas significaciones —la riqueza del lenguaje—. Es ahí en la falla de lo simbólico donde está ese Real lacaniano.

La explicación lacaniana de cómo está compuesta la realidad ha dado herramientas para comprender —profundizar, tal vez— de otra forma el campo antropológico. Además de lo simbólico y lo imaginario, Lacan introduce otros términos. Lo real se vuelve parte de esa triada que conforma la realidad —al utilizar un esquema topológico, Lacan dejaba claro que ningún registro podía tener primacía: lo real, lo simbólico y lo imaginario tenían el mismo valor en su función de estructurar la realidad—. A estos tres registros se le añade un cuarto término, algo que funciona como nudo, que abrocha y garantiza el equilibrio de los tres: este último puede ser un significante cualquiera elevado a metáfora. El último término puede ser incluso un síntoma, algo que da consistencia a un cuerpo, incluso social.

Hablar de síntoma, entonces, implica abordar la inconsistencia de lo simbólico, es colocarnos en ese punto donde algo no pudo ser formalizado y contado y que, sin embargo, funciona a través de un significante penetrado de goce. El goce es aquello para lo cual no existe representación, un exceso incapaz de ser simbolizado, pero como lo apesadumado de la fenomenología, se capta a partir de sus efectos visibles. Esta parte de la teoría lacaniana será vital para entender cómo el sujeto, antes de ser determinado por una maquinaria simbólica, ya está enganchado por un enigma que aparece en lo simbólico y que remite a eso fuera de la escena. Es decir, lo simbólico funciona precisamente porque algo queda fuera, pero que fascina al sujeto. La apuesta de Freud y Lacan no fue elaborar una nueva visión del mundo, construir otro modelo explicativo de la realidad, sino construir un modelo que pudiera desmontarla y, a partir de esto, permitir que el sujeto viniera ahí donde sólo aparecía como un objeto determinado por un sistema simbólico.

Nuestra apuesta didáctica es una doble apuesta: por un lado, buscamos establecer una forma de enseñar historia, forma que permita a su vez conectar a un sujeto con su deseo; por otra parte, desplazar, de un campo clínico y filosófico, algunos conceptos surgidos o reformulados en y por el psicoanálisis y hacerlos operativos en el campo educativo. Como aquella transposición a la que alude Néstor Braunstein,⁷⁰ nuestra intención no es tanto hacer una traducción de un concepto surgido en un campo y adaptarlo en otro, sino hacer violencia en esa red simbólica y lograr resignificar ese universo: el educativo, en nuestro

⁷⁰ Braunstein, Néstor A., *Ficcionario de psicoanálisis*, Siglo XXI, México, 2001.

caso. Antes de plantear lo que será el diseño de nuestra estrategia didáctica, habría que reflexionar un poco sobre lo que podría ser, parafraseando a cierto filósofo, el tema de nuestro tiempo. Es decir, si la visión y los alcances de la enseñanza de la historia todavía tienen alguna raigambre decimonónica, cuál podría ser entonces las problemáticas a las que nos enfrentamos, como sociedad, en los inicios del siglo XXI. Adelantemos una idea. Vivimos en una etapa histórica distinta a la que vivió Freud, un momento que Lacan sólo pudo denominar como discurso del mercado. Néstor Braunstein afirma —afirmación que en nosotros hace eco— que lo que determina el paso de un momento histórico a otro está en las formas en que se modifica los soportes de la memoria colectiva. Para entender a Braunstein, tendremos que interrogar a la técnica y a la modernidad; y a las nuevas formas de producir ficciones.

Habíamos mencionado, leyendo a historiadores como Enrique Florescano, que la función de la historia era dotar a un pueblo de una identidad común, introducir en la reflexión del individuo presencia del otro y, algo que también se menciona en las instituciones dedicadas a formar historiadores, a introducir una dimensión temporal en el individuo. Asimismo, de cierta manera planteábamos que tal vez los retos a los que nos enfrentamos actualmente nos llevan por otros caminos. Una de las respuestas que han surgido desde el ámbito de la investigación en enseñanza es la necesidad de repensar la forma en que se construyen las identidades, esto en el marco de sociedades que se reconocen cada vez más diversas, no sólo entre países sino dentro de una misma sociedad.

Otra de las dimensiones que se han vuelto objeto de múltiples reflexiones es la que concierne a la formación de actitudes democráticas dentro del aula, esperando con ello formar ciudadanos críticos, que participen de forma decidida en la transformación de sus espacios vitales; entendiendo este como el campo de lo social.

Aun cuando parece un argumento algo trillado, o un ejemplo que puede parecer forzado, convendría retomar algunas reflexiones sobre lo que ha significado el conflicto de la comunidad indígena de Cherán, ubicada en la meseta Purépecha, en el estado de Michoacán.

Consideramos que nuestra propuesta didáctica poco podría entenderse si sólo quedara en una elaboración teórica, que sólo de manera forzada fuera colocada en el espacio educativo. Pero, si acaso faltara algún argumento para recurrir a la experiencia de lucha de Cherán, y abordarla en este trabajo sobre la educación y la enseñanza de la historia, conviene entonces considerar un neologismo que ha introducido Marc Augé al repensar la cuestión de la modernidad.

Aun cuando conceptualmente podríamos estar lejos de un antropólogo como Augé,

es indiscutible que sus reflexiones sobre el campo simbólico, la dimensión imaginaria y la creación ficción han dado nuevos elementos de análisis, no sólo para entender a aquellos grupos que se han sustraído de la vida “civilizada” sino también para comprender las formas que ha adoptado la cultura en los espacios urbanos. Augé introduce un neologismo que viene a sumarse a otros tantos que intentan definir las nuevas características que han asumido las sociedades contemporáneas.

A la posmodernidad de Lyotard y la hipermodernidad de Lipovetsky, viene a sumarse el concepto de sobremodernidad; es decir, en palabras del propio Augé, una especie de sobredeterminación de lo moderno.⁷¹ Hay dos características que son básicas de la sobremodernidad, las cuales crean efectos paradójicos. Por un lado, plantea Augé, la sobremodernidad crea un flujo de imágenes, de ideas; una cantidad exacerbada de información, originando en el individuo la sensación de vivir en un flujo ininterrumpido de acontecimientos, lo cual, a su vez, provoca la obsolescencia inmediata de toda novedad. Un movimiento social como Cherán será importante, bajo estas determinaciones sobremodernas, mientras se mantenga presente en los medios de comunicación; es ahí donde cobra relevancia; sin embargo, la constante proliferación de imágenes ocasiona que el movimiento social ceda su lugar a la nueva nota del día. En otras palabras, los medios necesitan novedades, las cuales una vez expuestas, pierden vigencia.

La constante proliferación de imágenes, ese fluir incesante, paradójicamente, ocasiona, ante la imposibilidad que experimenta de conectarse de manera permanente con una realidad, que el individuo viva anclado en un presente. El individuo sobremoderno, así, se ve impedido para establecer vínculos más profundos con su realidad social. De este modo, mantener a Cherán como ejemplo de algunas ideas que estarán presentes en nuestra estrategia didáctica es también, por qué no, un intento de resistir ese impulso sobremoderno. Además, nos permite dialogar y, también, disentir un poco con la idea de Augé sobre la ficción: el todo ficcional que infiltra la realidad.

Antes que nada, retomemos algunas palabras de Augé que nos permitan entender la forma en que utiliza el concepto de ficción el cual nos parece realmente interesante. Dice Augé que la ficción puede definirse no tanto como la capacidad de inventar ficciones, sino como la existencia de un régimen de funcionamiento psíquico socialmente regulado.⁷² Puede sonar más interesante de lo que finalmente explica Augé sobre esta función psíquica socialmente regulada. Lo veremos más adelante.

Augé construye un esquema piramidal para ejemplificar la manera en que, para él,

⁷¹ Augé, Marc, *La guerra de los Sueños. Ejercicios de etno-ficción*, Gedisa, Barcelona, 1998.

⁷² *Ibid.*, p. 126.

está compuesta la realidad. En la parte superior coloca un polo denominado imaginario-memoria colectiva (IMC), en la base coloca, por un lado, el polo imaginario-memoria individual (IMI) y, del otro lado, el polo creación ficción (CF). Augé propone que el polo IMC informa a los otros dos, estableciendo también una relación con el otro polo, el de la creación ficción. La idea de Augé es que no sólo hay empresas colonizadoras que pasan por la irrupción violenta de una cultura sobre otra, sino que el proceso que consolida la empresa de colonización está en la forma en que su universo imaginario se ve invadido por las imágenes creadas por otra cultura y que le son impuestas a la cultura dominada.

Uno de los ejemplos que retoma, a partir de Serge Gruzinski, es la empresa evangelizadora que tuvo lugar en el continente americano una vez consolidada la conquista. Las imágenes, al ser compartidas por una colectividad devenían objetos de mediación simbólica; así, al caer los antiguos cultos prehispánicos que sostenían el polo simbólico, éstos pasan a ocupar, en las sociedades coloniales, el lugar de la creación ficción. Es decir, una nueva narrativa con su carga de imágenes se coloca en el lugar del antiguo universo imaginario, construyendo nuevas formas de mitos. Par aclarar un poco la idea de Augé, habría que colocar, por ejemplo, al polo IMC en relación con los mitos; así, el polo IMI estaría cerca de las experiencias oníricas y de los sueños diurnos; finalmente, el polo CF estaría relacionado, en nuestra época, con la novela, el cuento y el cine.

Aun cuando es el polo IMC el que alimenta, por decirlo de algún modo, los otros polos, éstos, a su vez, mantienen una estrecha comunicación, incidiendo uno en los otros y viceversa. La memoria colectiva, a través de sus propios ritos y mitos, incide en los imaginarios individuales haciendo posible la creación literaria, la cual, a su vez, puede modificar el polo de IMC. Una de las ideas centrales en la reflexión antropológica de Augé está, precisamente, en la forma en que funciona el triángulo imaginario y, particularmente, en lo que podría llamarse el desequilibrio ocasionado por la ausencia de una narrativa que ocupe el lugar del polo IMC. Augé afirma que las grandes narrativas que funcionaban en el polo IMC han desaparecido: el cristianismo, la idea de progreso, la modernidad; cada una con sus mitos y ritos, funcionaron como un polo IMC que conectó en algún momento a los otros dos. Sin embargo, la posmodernidad habría acabado con estos metarelatos, pero sin colocar una nueva narrativa que funcionara como imaginario colectivo. Las imágenes que produce la sobremodernidad no crean mediaciones simbólicas. Así, como antes había ocurrido, cuando una nueva narrativa irrumpía en un imaginario colectivo, el imaginario desplazado ocupaba el lugar de la ficción: surgían otras formas de arte, literatura, pintura que retomaban desde la ficción ese universo imaginario caído, logrando que esa etapa pasada mantuviera un anclaje en el presente. La conclusión a la que llega Augé es que a

falta del polo IMC hoy todo es ficcional. La ficción que se produce desde los medios masivos de comunicación —Internet, cine, televisión— colocan al individuo en una posición de indefensión. La ficción inunda los espacios sociales y el individuo la toma como único referente para moverse en ese mundo de imágenes: es decir, conecta con una ficción, que a diferencia de la obra de arte, no tiene autor, y estos modelos que interioriza a partir de su exposición a la ficción los duplica en su cotidianidad.

Augé retoma algunas ideas de un sociólogo, Cristian Metl, para explicar cómo, a partir de un extraño estadio de la pantalla, la ficción irrumpe en la realidad. El individuo, frente a una pantalla, la de cine, por ejemplo, entra en un estadio que remite a la niñez: en esta situación de indefensión, queda totalmente abierto a la alteridad, a la presencia de otro no como un “yo”, como es el caso del estadio del espejo, sino el otro como una presencia meramente narrativa: el discurso que introduce el director de cine, la narrativa que utiliza, las imágenes. Así, el individuo queda, en esa posición de abertura radical a la alteridad, sometido a las imágenes producidas por otro. En fin, la ficción desborda los marcos sociales que la regulan, deja de reconocerse como ficción a la ficción.

La sobremodernidad no es, por supuesto, absoluta, pues la propia realidad, al establecer modalidades de resistencia frente a la determinación de un modo social, genera puntos de intersección, de choque, donde conviven varias modalidades de la modernidad: lo hiper, lo pos o lo sobremoderno pueden coexistir con otras variantes, como aquella que Bolívar Echeverría denominaba antimodernidad.⁷³

Convocar a Marc Augé podría parecer arbitrario, sin embargo, en tanto es una de las figuras más reconocidas en abordar el tema de la “ficcionalización” de la realidad, consideramos necesario, aunque sea de esta manera un tanto esquemática, exponer su propuesta, pues nos dará algunas claves, aunque sea por aproximación negativa, para entender la propuesta que hemos hecho en las páginas precedentes sobre lo que hemos llamado “ficción social de la historia”, la cual es fundamental para entender la propuesta que en lo educativo hemos hecho. Convendría antes de establecer los lineamientos de nuestra propuesta didáctica, considerar un poco el tema de la modernidad, pues es algo que a todos nosotros interesa, en tanto que cada modo social implica nuevos retos en todos los ámbitos, y por ende, en el plano educativo. Para esto, volvamos a Cherán, como lo habíamos prometido, no queremos que nos acusen a nosotros también de sobremodernos al inundar estas páginas de un sinfín de ideas.

Mencionamos a la comunidad indígena de Cherán como un referente para nuestra propuesta educativa; y sin embargo, lo dejamos como un referente flotante, sin saber

⁷³ Echeverría, Bolívar, *La modernidad de lo barroco*, Era, México, 2005.

bien a bien a que otro significantes se podría dirigir para alcanzar alguna significación.

Sería difícil disentir de Marc Augé si uno se quedara solamente en la experiencia que nos suscita la vida cotidiana en las áreas urbanas. Leer a Marc Augé, por ejemplo, y luego ir al cine, ver una película como “El infierno” —película mexicana que aborda el tema del narcotráfico y la violencia que ha vivido el país en los últimos años—, regresar a nuestra cotidianidad y darnos cuenta de que, efectivamente, en el mundo del crimen organizado hay personajes que utilizan los mismos sobrenombres de los otros personajes, los de las películas, nos pondría en alerta. Pensaríamos que, efectivamente, uno puede asistir al cine para intentar comprender cómo un medio explica algo tan difícil de entender como es el escenario de violencia por el que atraviesa el país desde algunos años, y sin embargo, estar, en ese mismo instante, interiorizando una ficción que se replicará en la realidad: así, el argumento de Augé de una realidad —que ya es una ficción— que imita a la ficción —que ya pasa por realidad— sería difícil de rebatir.

La experiencia y las lecciones que nos da una comunidad como Cherán tal vez nos ayuden a colocarnos en un lugar distinto y tal vez, sólo tal vez, resistir, aunque sea sólo un poco, el discurso ficcional y la *sobredeterminación* presente en la sobremodernidad. Podríamos adelantar esta idea: no es tanto que la ficción esté desbordando los marcos sociales de la realidad, infiltrando todos los ámbitos de acción del individuo; al contrario, el problema sería que la ficción, como soporte de lo simbólico, cada vez se retira más y más. Es decir, la ficción como soporte de la realidad potencialmente podría dejar de ser operativa en nuestra sociedad “sobremoderna”.

3. 2. Cherán y la modernidad

Cherán, al igual que otras muchas comunidades de Michoacán y de México, se vio presa del crimen organizado. Después de sufrir durante años la explotación de sus bosques y la persecución de sus habitantes, la comunidad se levantó contra el crimen organizado. El 15 de abril del 2011, los habitantes expulsaron a las bandas del crimen organizado que estaban acabando con el bosque de la comunidad, levantaron barricadas y comenzaron a organizarse a través de un complejo modelo político que operaba tomando como punto central las fogatas.



Fogata en Cherán

Las fogatas eran unas construcciones de madera o lámina donde la gente se reunía no sólo para coordinar la vigilancia del pueblo sino para tratar todos los asuntos relativos a la organización de la comunidad. Alrededor del fuego y con imágenes de algún santo —la imagen de la Virgen de Guadalupe era infaltable—, la comunidad de Cherán encontró el modelo de organización social que vendría a sostener el movimiento de resistencia y, posteriormente, su propuesta de autonomía, amparado en los derechos de las comunidades indígenas a regirse por medio de sus usos y costumbres.

Unos pocos meses después de iniciado el conflicto, entramos en contacto con la comunidad de Cherán. La primera impresión fue un tanto desconcertante; a través de los medios de comunicación, en el mejor sentido augeano, construimos una imagen de Cherán que no correspondía con la realidad que encontramos en esta comunidad. La organización era realmente eficiente. Todos los servicios básicos funcionaban. Encontramos en la gente de Cherán una actitud abierta y por demás amable. Más aún, podía decirse que había una necesidad de construir un vínculo más estrecho con los que llegaban de fuera interesados por lo que estaba aconteciendo en aquella zona del estado de Michoacán. A través de su palabra, los cheranenses lograban conectar con aquellas personas que se acercaban de manera solidaria para apoyar a la comunidad en aquel momento.

Una de las primeras impresiones, al ver el modelo de organización que había alcanzado la comunidad de Cherán a través de las fogatas, sobre todo cuando nos contaban que éstas habían surgido frente a la necesidad de garantizar la seguridad de los habitantes de la comunidad en el mismo momento en que los talamontes habían sido expulsados, fue que esa forma de organización no era espontánea: algo tenía que haber detrás de esa forma

en que Cherán había respondido cuando se vio amenazada, una forma de organización social que se resignificó frente a las circunstancias de violencia y amenaza en las que se encontraba la comunidad.

Después de dos años, y de varias etapas por las que ha pasado la gente de Cherán, se volvió a celebrar una de las festividades más importantes para las comunidades indígenas de Michoacán; es decir, los festejos del Corpus. A pesar de no tener una experiencia previa —era la primera celebración a la que asistía— por referencias de otros compañeros, sabíamos que había elementos nuevos en esta celebración en comparación con anteriores ocasiones.

Era evidente la forma en que la festividad parecía a cada instante que podía desbordarse y caer en algún acto de violencia. Se sentía una extraña agresividad en el ambiente: más allá de la tradición de lanzar harina a la cara, o de llenar de tizne a los espectadores y de espantarlos enseñándoles algún animal, los gritos, el baile y alguna que otra consigna en contra de una población vecina con la que han tenido algunos desencuentros, hacían sentir que era un momento muy complejo para la comunidad.



Celebración del *corpus* en Cherán

Mucho se ha escrito sobre el sentido de las fiestas, de esa festividad que es una

anulación del tiempo cíclico, de un ritual que conecta con algo intemporal y que remite a una comunidad a ese momento fundacional de la colectividad, ese momento cuando del caos sale transfigurada una comunidad. Poco insistiremos en ese punto, lo que si nos parece digno de destacar es la forma en que la agresividad encontraba, a través de la festividad, una red simbólica donde integrarse, convirtiendo toda esa tensión en formas rituales que construían a su vez imágenes que mediaban entre los cheranenses y aquellos que venían de fuera y que eran convocados, incluso a través de sus consignas.

Observábamos en aquel momento la forma en que Cherán tejía en una red simbólica, construía nuevas mediaciones entre la comunidad, el bosque y las otras comunidades. La violencia, siempre propensa a desbordarse en cualquier relación humana, era atrapada en una serie de relaciones simbólicas. Cherán inventaba nuevas metáforas.

Advertidos como estamos por Augé y su concepto de sobremodernidad, nos resistimos a soltar a Cherán en el vaivén de imágenes y de historias e intentaremos extraer algunas reflexiones que nos ha dejado el contacto con su gente. Tal vez lo más importante es la forma en que la comunidad de Cherán ha logrado colocarse frente a un sistema político y la forma en que su resistencia ofrece posibilidad de entrever un cambio social. En cierto sentido, Cherán se ha vuelto un ejemplo de impugnación al discurso civilizatorio occidental que solemos llamar modernidad. El punto a destacar en el campo de la enseñanza de la historia es la forma como se concibe la participación democrática, la formación de hábitos democráticos en el aula, el reconocimiento a la diversidad y la construcción de la memoria histórica tiene como referentes las concepciones occidentales de lo que debe ser la organización política, el reconocimiento a la alteridad y diversidad y, también, la manera en que se entiende al dimensión temporal en occidente.

Es decir, para poner un ejemplo, la mayor fiesta democrática tiene lugar durante el periodo de elecciones, siendo el mismo día que, por votación, directa o indirecta, se elige representantes populares cuando se alcanza el pico “democrático”. Sin embargo, el anonimato y las restricciones y paranoia del sistema político —de los políticos en sí— hacen de este día, el más importante para refrendar la voluntad popular y mantener la vocación democrática de una sociedad, el momento en el que virtualmente desaparece la colectividad.

Podríamos también mencionar que la sociedad occidental se ha destacado por sus formas de exclusión de la alteridad: por la manera que asimila o excluye en función de lo que ese otro representa en el tejido social. Y por supuesto, apelar a la historia para comprender la historicidad de un sujeto es, en cierto modo, convocar a la concepción que del tiempo nos hemos formado. El tiempo, lo hemos mencionado antes, sólo puede ser

captado en las metáforas que hacemos de él. Así, la historia y el sujeto histórico, y la memoria histórica, tendrán distintos sentidos en una realidad occidental que en una sociedad occidentalizada, donde se encuentran aún formas distintas de entender la temporalidad, la alteridad, etc.

El problema que nos plantea la comunidad de Cherán es que ya su sólo referente nos remite a otras formas de responder a los temas que interesan a la sociedad en general y a la educación en lo particular. Al colocar la experiencia que hemos tenido en Cherán en el centro de nuestra reflexión educativa, resulta imposible no resignificar los temas que se nos presentan como esenciales a la educación y a la enseñanza de la historia. Nos obliga a repensar lo que se pretende enseñar a través de la historia.

De alguna manera, la práctica docente, sus alcances y sobre todo sus fines —con o sin currículum oculto— quedan cuestionados. En Cherán hemos encontrado formas complejíssimas de introducir mediaciones simbólicas para colocar la agresividad en una red para mantener fuerte los vínculos con otras comunidades. En su manera de colocarse, de utilizar la palabra, se percibe un reconocimiento distinto al otro y a la temporalidad: la morosidad de su conversación, las formas de aplazar algo o de intervenir cuando lo consideran necesario, son formas que en un primer momento nos desconcertaban: había —hay— en la gente que conocimos una habilidad para demorarse en la palabra, para crear pausas en esos momentos en que uno consideraría necesario “agotar” un tema, un asunto. En resumen: después de Cherán nos hemos sentido obligados a detectar las formas tan complejas de resistencia que surgen en el espacio del aula, ese punto en que no sólo un grupo resiste los embates de la homogeneización que se intenta al uniformar las experiencias educativas a través de todos los dispositivos que operan en la escuela, sino el momento en que explora la forma en que se colocará en el mundo de ahí en adelante.

La expresión que utiliza Bolívar Echeverría para definir las formas de colocarse en el mundo nos parece precisa —incluso preciosa— y, a pesar de su origen, no hay porque resistirse a ella, creo: lo que encontramos en Cherán es un *ethos*.

Mencionar la palabra “capitalismo” remite inmediatamente, aunque sea por oposición, a un discurso político ligado con posiciones de “izquierda” y a ciertas militancias que no pocas veces han radicalizado su posición, llevando el discurso hacia verdaderas aporías conceptuales. Sin embargo, es desde esta modalidad económica que se ha construido nuestro mundo contemporáneo, dándole forma a nuestros imaginarios sociales. Pero aquí sería necesario introducir una reflexión de Bolívar Echeverría; distinción más que reflexión: la modernidad no es lo mismo que capitalismo. Más aún, la modernidad en su origen traía una promesa que se eclipsó en su origen al encontrarse con

un sistema de reproducción de la riqueza que sólo tomaba en cuenta el aspecto cuantitativo, dejando de lado el bienestar efectivo del grupo. La paradoja en la que se ve inmersa la modernidad es que precisaba de unas circunstancias concretas para consolidarse, pero al encontrarse con un incipiente capitalismo, quedó atrapada en una lógica de explotación de la naturaleza que no establecía ningún vínculo con su ambiente.

Así, la modernidad capitalista fue el proyecto de modernidad que se impuso como modelo civilizatorio, frente a otros proyectos modernos de construcción de la realidad social. La modernidad es, de acuerdo con Echeverría:

“...la respuesta o re-acción aquiescente y constructiva de la vida civilizada al desafío que aparece en la historia de las fuerzas productivas con la revolución neotécnica gestada en los tiempos medievales [...]. La modernidad sería la respuesta positiva de la vida civilizada a un hecho antes desconocido que la práctica productiva reconoce cuando ‘percibe’ en la práctica que la clave de la productividad del trabajo ha dejado de estar en el mejoramiento o uso inventivo de la tecnología heredada y ha pasado a centrarse en la invención de nuevas tecnologías; es decir, no en el perfeccionamiento casual de los mismos instrumentos sino en la introducción planificada de instrumentos nuevos”.⁷⁴

Así, la modernidad aparece como una respuesta a la transformación técnica de la humanidad. La revolución tecnológica del siglo XI marca el inicio de la modernidad. Claro, a lo largo de la historia, y en función de cada autor, diversas características o hechos sociales o históricos han sido catalogados como el inicio de la modernidad. Se podría mencionar, para poner un ejemplo, las características que introduce el renacimiento y que se han considerado como modernas, es decir, la idea de un hombre nuevo respecto del antiguo hombre medieval; también está el descubrimiento de América, ese momento en que el mundo se abre completamente; para otros será la Revolución Industrial. Sin embargo, al ubicar el inicio de la modernidad en el siglo XI, Bolívar Echeverría intenta colocar esta revolución tecnológica como el punto decisivo, el momento en que la historia de la humanidad tomó un rumbo que sería determinante en la conformación del mundo — literalmente—. Es el momento, asegura Echeverría, en que la sociedad humana puede colocarse en un lugar distinto en la naturaleza y construir la vida civilizada en una interacción distinta entre lo natural y lo humano. Las sociedades anteriores a esta revolución tenían que afrontar el mundo, su relación con la naturaleza, bajo una sombra de escasez absoluta:

“A diferencia de la construcción arcaica de la vida civilizada, en la que prevalecía la necesidad de tratar a la naturaleza —lo otro, lo extrahumano— como un enemigo

⁷⁴ Echeverría, Bolívar, *Modernidad y blanquitud*, Era, México, 2010, p. 24.

amenazado al que hay que vencer y dominar, esa construcción puede, ahora, basada en esta nueva técnica, tratarla más bien como un contrincante/ colaborador, comprometido en un enriquecimiento mutuo”.⁷⁵

Para Echeverría, como se ha visto, la modernidad, el proyecto civilizatorio de la modernidad conlleva una promesa de bienestar. Representaba la posibilidad para las sociedades humanas de colocarse y colocar a la naturaleza en una posición de intercambio, donde una sociedad pudiera transitar hacia una escasez relativa, pues la revolución técnica transforma a la sociedad en su conjunto y sus formas de relacionarse con la naturaleza. Sin embargo, como promesa, como proyecto civilizatorio que auguraba una nueva forma de construir la convivencia en función de esa nueva relación con la naturaleza a través de la revolución tecnológica, la modernidad quedó sólo como un proyecto inacabado, siempre incompleto, dice Echeverría, pues pareciera que la modernidad lleva en sí misma los elementos que le impiden consolidarse como principio estructurador de toda la realidad social contemporánea. Así, como la modernidad no alcanza a consolidarse como proyecto civilizatorio, tiene que coexistir con formas tradicionales, maneras de organización social, ritos antiguos que intentan ganarse el favor de la naturaleza, cuando ésta presentaba su faz amenazante, aun cuando la modernidad haga innecesarios estos ritos y prácticas, pues la escasez absoluta que originó estos ritos ya no tiene relación con la amenaza de la naturaleza, sino con algo inherente al sistema de producción. Es una escasez artificial ligada al adjetivo que acompaña a la modernidad, construyendo el sintagma que todos podemos reconocer como propio de nuestra época: modernidad capitalista.

“...la forma civilizatoria ancestral, aunque no está aún deslegitimada plenamente, se ha vuelto ya profundamente cuestionable. Sugiere que la modernidad efectiva o realmente existente no acaba de aceptar o simplemente no puede aceptar su propia base, es decir, no termina de integrarse, la neotécnica, con efectos de abundancia y emancipación que ello traería consigo; que no acaba de afirmarse plenamente en lugar de seguir sosteniéndose sobre la técnica arcaica, neolítica o de conquista o de conquista de la naturaleza. De esta inconsistencia de la modernidad realmente existente [...] saldría precisamente la capacidad de supervivencia que tienen las formas arcaicas o tradicionales”.⁷⁶

En estas formas tradicionales se ubica la religión cristiana; algunas ceremonias que tenían como último fin garantizar unos roles sociales donde, a partir de una renuncia se ganara algo más pleno. Era el caso del matrimonio, donde el hombre, a través de un compromiso, se colocaba como jefe de familia, listo para trabajar, salir a la guerra, etc.;

⁷⁵*Ídem.*

⁷⁶*Íbid.*, p. 26

mientras que la mujer, por su lado, se comprometía a mantener el hogar. Así, dice Echeverría, la pérdida de una sexualidad indecisa traía como recompensa adquirir una “plena humanidad”, una participación total en un sistema de sobrevivencia. Estas formas sociales han perdido vigencia; representan, como apunta Echeverría, formas tradicionales que, en la modernidad, ya no tiene razón de ser, pues la escasez se ha vuelto artificial. Así, estas prácticas se vuelven huecas, incluso caricaturescas. A pesar de todo, sobreviven porque la modernidad, en tanto proyecto que busca consolidar una forma civilizada —más allá de la barbarie— de vivir en el mundo, sigue presentándose como inacabado.

El punto importante, me parece, en la argumentación de Echeverría es la intersección entre un proyecto civilizatorio que surge con la irrupción de nuevas modalidades técnicas y en un modo, un comportamiento capitalista que ya estaba presente en Europa al momento de irrumpir esta neotécnica. Este encuentro entre modernidad y formas primarias de capitalismo en una parte relativamente reducida de Europa, será finalmente el modelo que conformara a la realidad occidental. Así, otras formas de modernidad que potencialmente podían desarrollarse, quedarán eclipsadas frente al dinamismo que alcanza el capitalismo al encontrar en la modernidad otras posibilidades técnicas para la reproducción de la riqueza.

“Es importante subrayar que a partir de este peculiar empleo de la neotécnica se desata un proceso en el que ella, de un lado, y la economía capitalista, de otro, entran en una simbiosis que alcanzará su nivel óptimo apenas a partir de la Revolución Industrial del siglo XVIII. Se trata de una simbiosis que se venía ajustando durante largo tiempo, madurando su organismo, hasta que al fin, en el siglo XVIII, se configuró la modernidad”.⁷⁷

La modernidad, así, quedó atada al capitalismo. Valiéndose del sistema económico para reproducir, multiplicar los efectos de la neotécnica, la modernidad finalmente queda asida al sistema del que se había valido anteriormente, revolucionando la producción, pero sin ofrecer mayor bienestar a la sociedad. El capitalismo sólo escoge entre las posibilidades que ofrecía la modernidad aquello que le permitiera la acumulación de capital. La neotécnica que inaugura la modernidad, al entrar en contacto con una forma capitalista, se perpetúa como una técnica de conquista y dominio, igual que la antigua técnica, pero más potente.

Antes de continuar con las reflexiones de Bolívar Echeverría, que son realmente interesantes —cualquier mito sobre el momento de la caída, ese momento en que se perdió algo que pudo haber completado lo simbólico y en ese movimiento completar al sujeto, es de suyo interesante, pero más cuando la construcción viene de alguien tan agudo como

⁷⁷ *Op. cit.*, p. 18.

Bolívar Echeverría—, convendría ir marcando una pequeña distancia entre Marc Augé y Echeverría, o , con mayor precisión, entre una concepción del mundo anclada en la sobremodernidad y otra, distinta, que encuentra en la modernidad capitalista un marco explicativo de nuestra actualidad.

Marc Augé, al momento de recurrir a un neologismo, pareciera plantear que la modernidad, ese proyecto europeo que introduce una nueva manera de entender la realidad, se ha convertido en algo distinto. Al igual que otros intelectuales, se da cuenta de que la modernidad está compuesta por diversos discursos que coexisten en un mismo momento y un mismo espacio geográfico. Aun así, su reflexión en cuanto a los alcances de esa sobremodernidad —el desplazamiento que advierte Marc Augé de lo moderno a algo distinto— y la forma en que la ficción infiltra la realidad, ofrecen poco, realmente, para una posición política.

Bolívar Echeverría, por su lado, se mantiene un tanto alejado de estos neologismos que surgen a partir de lo moderno —pos, hiper o sobre—. Y más que un neologismo, lo vemos operando con sintagmas, juntando palabras, colocándolas una a lado de la otra, desplazando el sentido de una palabra a la otra: la modernidad ya designa al capitalismo. Sin embargo, la apuesta de Echeverría es más ambiciosa, radical en algunos puntos, pues el sintagma con el que define la modernidad se abre, al mismo tiempo, a otras posibilidades, pues si el proyecto civilizatorio conocido como modernidad es una una modernidad capitalista, quiere decir que la modernidad como respuesta a la revolución neotécnica contiene otras modalidades no capitalistas. La modernidad no es pos, hiper o sobre, la modernidad es un proyecto civilizatorio inacabado. De ahí que los movimientos sociales en contra de un sistema capitalista, de un orden globalizado, en contra de las sociedades capitalistas que se caracterizan por la desigualdad que generan entre sus habitantes, no son antimodernos, sino, al contrario, modernos o promodernos. La posición del sujeto que describe Echeverría no es la de la determinación moderna, sino la del que está construyendo la modernidad en tanto promesa de un mayor bienestar, en cuanto proyecto civilizatorio desde siempre inacabado.

Si Cherán nos puede permitir entender mejor lo que puede pasar en el aula, en tanto que en ésta se replican modos de resistencia o disidencia que no podemos pasar por alto, sobre todo cuando se intenta formar “ciudadanos” críticos, Bolívar Echeverría, por su parte, nos puede ayudar a entender un poco a Cherán, por lo menos a ser más prudentes al momento de analizar el movimiento social que ha tenido lugar en aquella comunidad, y no plantearlo como un movimiento más en contra del sistema, sino, arriesgándonos un poco —pero sólo un poco—, como un proyecto que promueve una modernidad alternativa

como respuesta a la modernidad capitalista.

Para Bolívar Echeverría, la modernidad introduce en el campo de lo social algunas características que vendrán a estructurar la realidad del individuo y las sociedades. En primer lugar, la revolución técnica exalta la condición del ser humano en su capacidad de dominio de la naturaleza, más allá de los recursos metafísicos de las sociedades arcaicas. Esta confianza lo lanza a considerar que la vida implica un progreso continuo, un desarrollo progresivo de las técnicas para el dominio ascendente de la naturaleza. De este modo, el individuo se monta en una explicación lineal del desarrollo de las sociedades. La metáfora que impera, entonces, sobre el tiempo es la de una línea que avanza siempre hacia un punto, pero siempre por y con el progreso. La confianza en la técnica provocará un desplazamiento paulatino de las áreas rurales a las ciudades. La ciudad se vuelve el lugar donde se da el progreso. La desarticulación de las formas de organización comunitaria fue consecuencia de una de las características de la modernidad capitalista, pues ésta prioriza los alcances económicos del sistema por encima de cualquier organización política. Lo moderno, dice Echeverría, rompe con el pasado, donde lo político tenía que ver, fundamentalmente, con lo cultural. Así, la política económica, el interés de una clase social ascendente, se coloca por encima de cualquier otra forma de política. El individualismo, por lo tanto, se vuelve el núcleo de la organización social: la realidad social se reduce, finalmente al individuo y a sus intereses. Es decir, la modernidad vendrá a incorporar una serie de características que, finalmente estructurarán todo el campo de lo social, construyendo nuevas subjetividades. De este modo, el mito del progreso quedará consolidado así como la linealidad de una historia que avanza siempre y de manera progresiva y el desplazamiento de lo colectivo hacia lo individual.

En un capítulo anterior habíamos tomado como referencia un trabajo en verdad interesante de Serge Gruzinski. Con él habíamos abordado la construcción de imaginarios en el intento de los evangelizadores de integrar a las comunidades indígenas, las que sobrevivieron a la conquista, a la civilización europea. Las imágenes de santos, sobreimpuestas a la de los antiguos dioses, logran elaborar mediaciones simbólicas al construir una identidad en común, por los menos símbolos en los que todos se reconocían más allá de clases, castas o grupos.

Este proceso de colonización de lo imaginario, como lo llama Gruzinski, se desarrolla a partir de la desarticulación del universo simbólico de las culturas que habitaban el continente americano antes de la llegada de los españoles. La extraña vocación de adelantado, por llamarlo de alguna forma, de Hernán Cortés lo lleva a encontrarse con civilizaciones, es decir, con grupos humanos que habían dejado atrás la

barbarie y habían desarrollado marcos culturales que regulaban la convivencia. Estas culturas florecen al margen de Occidente, desarrollan su propio proyecto civilizatorio. Las formas de organización que prevalecían en estas culturas habían sido desechadas por la modernidad, su proyecto de construcción de la realidad era, entonces, radicalmente incompatible con los códigos culturales europeos. La desarticulación del universo simbólico de las comunidades indígenas significó, de facto, la intrusión de un código cultural distinto al suyo, al día siguiente de la conquista sólo habían quedado elementos dispersos de una cultura, significantes rotos que encontrarían ocasión de colocarse en esa cadena significativa traída por los españoles, resignificando también los propios códigos de la cultura ahora dominante.

Manuel Hernández,⁷⁸ con argumentos no muy alejados de los que utiliza Bolívar Echeverría, entiende el proceso de mestizaje no como esa mezcla de sustancias —como esas ideas que presuponen que hay una esencia, una pureza intrínseca a ciertas “razas”, y que, en una especie de paradigma que se remite a los principios químicos o biológicos, explica cómo una sustancia se mezcla con otra, dando por resultado una combinación de “espíritus”, de esencias—, sino por la forma en que una cadena significativa irrumpe en otra, incluso, o sobre todo, de forma violenta. El mestizaje, así, no es la historia más bien anecdótica de Gonzalo Guerrero, soldado español que es retenido por indios —aquí irrumpe el indio como invención europea— en la zona de Yucatán —se entiende que todavía no existía Yucatán— Guerrero finalmente se casa con una indígena, tiene descendencia que para algunas vendrá a ser el primer mestizaje que acontece en América. Para Hernández, de manera más clara que el propio Echeverría, el impacto de esta irrupción de una cadena significativa, la del conquistador, sobre otra cadena, la del indio, que queda finalmente desarticulada, tiene un efecto devastador en las primeras generaciones que sobreviven a la conquista y que se ven sometidos al código cultural europeo.

Si es el significativo el punto donde se cruzan ambos modelos civilizatorios, entonces el primer lugar donde se dará el mestizaje será, precisamente, ese lugar donde el lenguaje marca al sujeto, es decir, el cuerpo, pero no en el biológico, sino ese cuerpo imaginario que está atravesado por las significaciones simbólicas. El mestizaje acontece, entonces, en el rito que marca los cuerpos y que rompe la genealogía, aquella tradición que se hereda sólo por el lenguaje, a través del nombre de un padre, que conecta con un universo simbólico. El bautizo, para decirlo con propiedad, se vuelve de forma efectiva el elemento que coloca

⁷⁸ Hernández, Manuel, conferencia presentada en el Coloquio “Encuentro de historia del psicoanálisis en México: pasado, presente y futuro”, realizado el 24 de septiembre de 2011 en la ciudad de México.

la cadena significativa de los europeos en el mundo indígena y en su propio cuerpo. Ya Lévi-Strauss lo había señalado, el nombre propio es también una función simbólica que ofrece garantías de pertenencia a un sistema más complejo. Perder el nombre implicaba perder un marco de referencia en el universo simbólico indígena. Con el nombre, se perdía un soporte simbólico. La labor evangelizadora fue una herramienta por demás eficaz en la desestructuración del mundo indígena.

En este punto hay que introducir un par de ideas de Bolívar Echeverría, aparte de las ya expuestas, pues éstas nos servirán como hilo conductor para nuestro trabajo en el aula. La primera idea que nos interesa destacar convoca un acontecimiento histórico, en forma más precisa, un proyecto de construcción de una sociedad más allá de Europa; un intento civilizatorio, dirá Echeverría, que fracasa, pero que en su imposibilidad le dará al mundo novohispano un rostro que transitará hacia el mestizaje como opción de sobrevivencia. La otra idea, la manera en que las comunidades indígenas que sobreviven a la desarticulación de su mundo se colocan en el nuevo código que les impone otro modo de construir y de colocarse en la realidad; y a través de una complejísima estrategia, sobrevivir al impacto uniformador del código europeo. Es decir, una coyuntura histórica y un ethos marcarán y le darán a las sociedades novohispanas un rostro, una fisonomía que permanecerá de ahí en adelante, configurando, a su vez, todas las modalidades de resistencia que utilizarán las comunidades indígenas durante y después de la colonia:

“...la posibilidad explorada por el siglo XVI, la de que la España americana se construyera a modo de una prolongación de la España europea, se había clausurado. Los españoles americanos debían aceptar que habían sido abandonados por la madre patria; que ésta había perdido todo interés esencial (económico) en su extensión trasatlántica y había dejado que el cordón que la unía con ella se debilitaba hasta la insignificancia. El esquema civilizatorio europeo no podía completar su ciclo de reproducción, que incluía una fase esencial, de retroalimentación mediante el contacto orgánico y permante con la metrópoli. Vencedor sobre la civilización americana, de la que no había dejado otra cosa que restos inconexos y agonizantes, el enclave americano de la civilización europea amenazaba con extinguirse, agobiado por una tarea que él no podía completar por sí solo”.⁷⁹

El olvido en que los austrias dejaron a los reinos americanos, pondría a los peninsulares que intentaban consolidar –replicar- la civilización europea en América en una situación de imposibilidad frente a la tarea que tenían por delante. Pero eran los pueblos indios, la civilización o los restos desarticulados que sobrevivieron a la conquista, los que se encontraban en una situación de mayor precariedad; pues no estaban en

⁷⁹Echeverría, Bolívar, *La modernidad de lo barroco*, Era, México, 2005, p. 52.

condiciones de colocarse como el soporte de la cultura que se estaba desarrollando en América. ¿La razón? Habían perdido las instituciones que pudieran cohesionar y consolidar una identidad: su religión, como sintetizador de la vida social, había desaparecido. Ahí, en esa coyuntura, las opciones que se abrían para “naturales” y “europeos” eran las mismas: encontrar un soporte civilizatorio o quedar en la barbarie.

Echeverría propone una idea: en esta posición endeble en que se encontraba el proyecto civilizatorio europeo en América, serán los indígenas y africanos integrados los que forzarán el proyecto europeo, acelerando la simulación en un código, el del dominador, forzándolo y transformándolo al mismo tiempo. Era una estrategia de sobrevivencia que muy pronto comprendieron los propios peninsulares; al asimilar las ruinas de la otrora civilización indígena, el código de los europeos se transforma.

Lo que se presentaba como urgente era preservar un código cultural que garantizara las mediaciones simbólicas y pudiera servir como soporte de la vida cotidiana. En el momento de incorporarse en el sistema simbólico europeo, los indígenas tuvieron que encontrar otras modalidades de resistencia, pues, por un lado, necesitaban los marcos civilizatorios de los europeos; pero, por otro, tenían que encontrar modalidades de resistir sin poner en riesgo el frágil proyecto de mundo que comenzaba apenas. La estrategia era complicada, implicaba encontrar en la afirmación una negación al código dominante.

La palabra básica de la negación de un código dominante, de las formas o discursos hegemónicos, es “no”. Decir “no” conlleva no sólo la negación de un discurso hegemónico, sino, en un segundo momento, una afirmación de la propia identidad y de los propios esquemas civilizatorios, de todos los elementos que constituyen un modo social de convivencia. La afirmación, por su parte, es la aceptación de un discurso, en el caso de una cultura sometida significa simplemente su desaparición, su integración al código cultural dominante. La pregunta que nos hacemos leyendo a Echeverría es ¿cómo se le dice que no a un sistema que no aceptaría esta negación? Sobre todo cuando el “no” ni siquiera es una opción y aún así es necesario para sobrevivir. La respuesta que da Echeverría es: satura los “sís”.

“La expresión del ‘no’, de la necesidad o contraposición, a la voluntad del otro, debe seguir un camino rebuscado, tiene que construirse de manera indirecta y por inversión. Debe hacerse mediante un juego sutil con una trama de ‘sís’ tan complicada, que sea capaz de sobredeterminar la significación afirmativa hasta el extremo de invertirla el sentido, de convertirla en una negación. Para decir ‘no’ en un mundo que excluye esta significación es necesario trabajar sobre el orden valorativo que lo sostiene: sacudirlo, cuestionarlo, despertarle la contingencia de sus fundamentos, exigirle que de más de sí

mismo y transforme, que se traslade a un nivel superior, donde aquello que para él no debería ser otra cosa que un reino de contravalores condenado a la aniquilación pueda 'salvarse', integrado y re-valorado por él".⁸⁰

Echeverría establece cuatro maneras de colocarse frente a un sistema del que es imposible desprenderse. Si el capitalismo es un hecho histórico inevitable, como afirma Echeverría, por lo tanto debe ser integrado a la vida cotidiana, a la construcción del mundo de todos los días. Para ello, debe intervenir una manera particular de colocarse frente a la modernidad capitalista, una modalidad que no implica ninguna referencia identitaria ni apela a ser considerada como una forma de usos y costumbre sobre la cual alguna colectividad pudiera reclamar algún derecho. Es una estrategia de resistencia, una forma de hacer vivible lo invivible de un sistema que estructura nuestra realidad social. Es, en palabras de Echeverría, un *ethos*: es decir, un abrigo un refugio, una presencia en el mundo; un modo de ser. Para Echeverría hay, por lo menos, cuatro modos de colocarse frente a la modernidad capitalista; cuatro *ethos* posibles: uno realista, que se identifica plenamente con el proyecto que parte de la modernidad capitalista y se coloca de lado de éste de manera militante, al tiempo que niega que haya mundo que pudiera suplir al capitalista; un *ethos* romántico, que al igual que el anterior, es un militante de la modernidad capitalista, pero asumiéndola como un proceso natural del desarrollo de las sociedades. El capitalismo sería, así, algo que estaría en el orden natural; un tercer *ethos* sería el clásico, que reniega de la realidad capitalista, pero la asume como un destino inevitable; y un cuarto *ethos*, que es el más significativo para nosotros, sería el barroco. En el *ethos* barroco hay un distanciamiento respecto a la realidad capitalista, no la acepta, la mantiene a distancia, siempre como inaceptable y ajena.

La modernidad, en su propia imposibilidad para hacer efectiva la promesa de una relación diferente con la naturaleza, más allá de la carencia absoluta en la que se desenvolvían las comunidades primitivas, genera espacios de resistencia, modos de vida que, con su sola presencia, impugnan el proyecto civilizatorio que todavía ve en el modo de producción capitalista una opción de convivencia con el mundo. En México, como en cualquier otra sociedad, existen sectores que afirman la validez de la modernidad, intentando asimilar a aquellos grupos socilaes que se han colocado —o han sido colocados— al margen de la misma. La frase que casi siempre acompaña esta intención es la de "integrarlos al progreso". Es un México empresarial, dinámico, que a través de los flujos de capital invade todos los ámbitos

⁸⁰ *Ibid.*, p. 59.

3. 3. El ciberespacio o la nueva memoria colectiva. Las técnicas de la ficción

Una idea que nos acompañó durante el diseño y la aplicación de lo que fue nuestra propuesta didáctica fue precisamente la de cómo detectar este saber de la gente; cómo poder pararse frente a un grupo de personas y estar seguros de que realmente, al intentar introducir un saber sobre la temporalidad, la diversidad cultural o las formas de participación democrática, no se está desarticulando un saber que está ya contenido, codificado, en su lenguaje, en sus prácticas, en su cotidianidad.

Bien, la modernidad ha introducido otras formas de relacionarse con el mundo. Desestructuró las formas de organización tradicional, pero en su propia inconsistencia ha dejado prácticas, formas de organización social que hablan de la imposibilidad estructural del mismo sistema. Más allá de si la modernidad es un proyecto incompleto por la acción parasitaria que han significado las formas mercantilistas de la economía con que se encontró la técnica y su irrupción en las sociedades europeas, o si las contradicciones son la parte fundamental —fundante, de cualquier sistema social—, lo que nos parece claro es que la técnica, atrapada en una modalidad capitalista, reproduce de forma acelerada los mismos aparatos tecnológicos y, además, construye a través de las instrucciones de uso y de los dispositivos publicitarios, las formas en que se ha de gozar de esas tecnologías. La modernidad capitalista en un desdoblamiento que Lacan denominó como discurso de mercado, del cual Néstor Braunstein hace un análisis por demás interesante, y necesario me atrevo a pensar, introduce al sujeto en una espiral de consumo, y en cada crisis individual o colectiva, el sistema se acelera. El capitalismo, como lo observa Zizek, es un modo de producción que tiene un desequilibrio estructural: vive de sus crisis.

Algo que no podemos obviar es la relación tan estrecha entre el sistema capitalista y la técnica que lo acompaña. Lo había observado Echeverría: la técnica que aparece en el siglo XI y que se encuentra en un primer momento en una relación simbiótica con el capitalismo primitivo, va a servir solo para la reproducción y la acumulación de capital, dejando de lado la posibilidad de relacionarse con la naturaleza de un modo distinto a lo que pasaba con las sociedades arcaicas. La modernidad capitalista, en los inicios del siglo XXI, nos obliga a repensar el papel de las técnicas en nuestras sociedades. Especialmente cuando se vuelven —o son— una extensión de nosotros. Dice Jurjo Torres:

“El mundo de los aparatos y recursos que esta revolución —tecnológica— hace posible, en la medida en la que cada vez su manejo se hace más sencillo y su coste se va

haciendo más accesible, penetra con enorme rapidez en todas las esferas de la vida de las personas. A medida que van apareciendo en el mercado nuevas máquinas, dispositivos y software, y en el grado en que su uso se extiende, los modos de vivir de sus usuarios y usuarias sufren grandes transformaciones y de manera continuada. Se originan nuevas formas de exceder a la información, de relacionarse, de verse, de comportarse, de aprender, de trabajar, de divertirse, de pensar y de ser”.⁸¹

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC's) son el gran reto del sistema educativo. La posibilidad que abre para conectar a través de redes sociales, el acceso a una cantidad infinita de información —libros digitales, fondos documentales digitalizados, acceso a bibliotecas de todo el mundo— hacen que los sistemas educativos en todas las latitudes aceleren la introducción de estas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza de la historia, en este punto, es solidaria de esta idea: utilizar la tecnología para transmitir de manera más precisa contenidos educativos.

Más allá de la fascinación, las nuevas tecnologías proporcionan la posibilidad de acelerar la participación ciudadana en aquellos asuntos que conciernen a la comunidad. El acceso a la información, la democratización del conocimiento que circula en la red, le da al individuo mayores posibilidades para “empoderarse”, acercándolo al mismo tiempo a infinidad de formas culturales a las que si no fuera por la web no tendría acceso.

Resistir a la fascinación de la red, dice Jurjo Torres, adaptar las TIC's a la educación, y no al contrario, y utilizar las nuevas formas de comunicación para lograr un “empoderamiento”, tener la capacidad para valorar y tomar decisiones en función de toda la información a la que se tiene acceso, es el reto que enfrenta la educación al entrar en contacto con las TIC's.

“Es preciso estar siempre alerta para adaptar las TIC's a los procesos de enseñanza y aprendizaje, no estos a las TIC's. Igualmente, es de vital importancia evitar los modelos didácticos más tecnocráticos que, sobre la base de la fascinación que ese tipo de recursos digitales acostumbra despertar en el alumnado e incluso entre el profesorado, cae en un activismo irreflexivo, en la realización de estéril actividad por la actividad, en una especie de síndrome de hiperactividad mecánica”.⁸²

Es difícil no hablar de las TIC's desde las aportaciones que ha hecho el psicoanálisis en cuanto al valor que tienen más allá del uso o el intercambio que se puede hacer de ellas. Lo que aportaría el psicoanálisis, el lacaniano al menos, estaría en la introducción de un tercer término o valor frente al otro aportado por la teoría marxista, es decir, al valor de uso

⁸¹ Torres Santomé, Jurjo, *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Morata, Madrid, 2011, p. 18

⁸² *Ibid.*, p. 24.

y al valor de cambio habría que considerar un valor de goce. Se puede explicar esto de un modo en cierto sentido simple. Existe un modo social que regula las formas de intercambio: un objeto x por una cantidad de dinero. En este punto no importaría, aunque tampoco habría que descuidar, el tipo de relaciones sociales que se habrían desplazado de los actores sociales a los objetos.

Los objetos tecnológicos vienen diseñados de tal forma que precisan un manual de instrucciones, es decir, una explicación de la manera en que ese objeto tiene que ser utilizado, gozado, por el usuario. En otras palabras las formas de goce preexisten al usuario, ya no hay que descubrir o inventar la relación con un objeto, sólo hay que leer un manual que diga cómo hay que gozarlo. Hay, entonces, en los aparatos técnicos un saber que se anticipa al sujeto. La cuestión de la técnica vista a través del psicoanálisis nos lleva, necesariamente, a considerar las formas en que el sujeto se relaciona con los objetos que la ciencia produce. Un ejemplo tomado de la clínica podría servir. Las propias estructuras sociales establecen las formas de producir e intercambiar alimento; pueden ser —y lo son— asimétricas, desiguales, pero, más allá de estas regulaciones que están en el campo simbólico es indiscutible que cada persona se relacione de manera distinta con la misma porción de comida: nadie la disfruta de igual manera. Para que una persona pueda disfrutar de un alimento debe atraparlo en lo simbólico, es decir, cocinarlo, genera un ritual donde lo pueda atrapar en su red conceptual, atraparlo en un discurso desde donde pueda pronunciarse sobre ese alimento, decir sobre éste si es bueno, malo, salado, etc. Lo bueno o malo no es propiedad del alimento en sí, sino del lenguaje. Pero esta simbolización implica también ese espacio que no alcanza a integrarse en lo simbólico, un hueco, un vacío que es fuente de deseo, en tanto que es incapaz de decir algo sobre aquello que completaría lo simbólico, siendo, por eso mismo, el motor de la actividad del sujeto. Esto que se escapa a la actividad simbólica funciona como un plus, un excedente: es un objeto que no alcanza a integrarse, externo e interno al sujeto, éxtimo.

La relación del sujeto con los objetos que le rodean está marcada por lo que aquel espera recuperar de esa pérdida en lo simbólico. El caso de la anorexia es ilustrativo de las formas tan complejas en que un sujeto se relaciona con los objetos. En la anorexia la inversión, la manera en que el sujeto invierte los alimentos que ingiere ha dejado de ser operativa. En otras palabras, nunca se sabe cómo los aspectos técnicos se van a organizar con las fantasías de los sujetos, la manera en que un refrigerador lleno se conecta con la negación absoluta de ingerir alimentos. A lo que se apunta, siguiendo las aportaciones psicoanalíticas, es que la tecnificación de la vida no es el punto de llegada de la civilización, sino por el contrario nuestro punto de partida. Nacimos, como cultura, en y

por la técnica. Es el discurso el que, finalmente, acopla los aparatos técnicos al cuerpo, como una prolongación de nosotros mismos. La técnica actual, ligada a la modernidad capitalista, está marcada por un exceso, se presenta como un plus de goce, como semblante del objeto a. Es decir, los mecanismos publicitarios utilizan los objetos como una promesa de completud. Probablemente, y aquí interpreto, lo que denomina Bolívar Echeverría como una técnica tradicional sea, también, un objeto que, atrapado en lo simbólico, deja un resto de insatisfacción que los sujetos de aquel periodo histórico pudieran asumir, vivir con esa pérdida.⁸³

Una de las observaciones que se puede hacer a las comunidades indígenas es la forma tan compleja en que pueden transitar por esta inconsistencia del orden simbólico, tramitar la falta que rodea a los objetos con los que están en relación. Los retos que acompañan a estas comunidades son una forma de bordear esta falta, volviéndola fundante de su comunidad.

El problema de las TIC's es que ya están aquí y se han convertido en una extensión de nosotros mismos, a través de un discurso que las ensambla y les determina el lugar que han de ocupar en relación a las pulsiones: la mirada, la voz etc.

Los objetos que producen los mercados, como lo habíamos mencionado, no se anticipan a nuestras fantasías, las modelan y, más aún, se presentan como objetos que vendrían a suturar la falla constitutiva del sujeto.

Las nuevas técnicas de información originan nuevas formas de verse, de comportarse, en pocas palabras, de ser. Nestor Braunstein plantea que cada sociedad conforma un tipo de subjetividad —en esa línea lacaniana de una subjetividad sin sujeto—, en función de los soportes colectivos de la memoria de que disponga. Un recorrido convencional, cronológico con la formación de imágenes en la memoria, colocaría a un sujeto recibiendo una serie de percepciones que permiten retener estímulos del exterior, alguna palabra, alguna melodía; tendríamos, entonces, una memoria del pasado que permite darle consistencia a las percepciones. De esa primera memoria que permite retener los primeros estímulo externos, se originaría una memoria episódica que sería resultado de la relación dialéctica con el otro —ese otro al que me dirijo para contar en su deseo—: el diario, el otro, las formas en que registramos nuestras vivencias son el soporte de nuestra memoria episódica; al final quedaría una memoria colectiva —por llamarle de algún modo a los soportes colectivos de memoria—, una memoria “objetiva y universal”.

Sin embargo, para Braunstein la memoria opera de forma inversa. Son las técnicas de conservación de la memoria colectiva las que darán lugar a la aparición de una memoria

⁸³ Echeverría, *Modernidad y...*, *Op. cit.*

episódica, la cual, a su vez, permitirán el reconocimiento de los primeros objetos percibidos:

“En el origen está la memoria escrita de la especie y de la cultura. La memoria histórica y colectiva es el fundamento de los recuerdos y de la memoria episódica singular de los miembros de una comunidad y esta la que detenta las claves de la percepción y el registro de la experiencia vivida”.⁸⁴

La conclusión de Braunstein es que, dado que la web se ha convertido en el depositario de la memoria objetiva y universal, hemos entrado en una nueva era, una época que está construyendo nuevas subjetividades. Operando en los marcos sociales de la memoria, la Internet modifica la memoria episódica del sujeto, cambiando también su manera de percibir la realidad:

“...el tiempo, nuestro tiempo vivido, es un producto de los servomecanismos que crean las imágenes que demonizan nuestra actividad vigil y hasta la onírica. Este efecto ‘moreliano’ no es un accidente sino que es esencial en el actual modo de producción, un modo post o hipermoderno que no está centrado en la satisfacción de las necesidades mediante la oferta de objetos para el consumo sino a la creación de demandas de objetos que simulen el goce, espejos de narciso [...] que permiten al sujeto la ilusión de la omnipotencia a través del manejo de teclados que parecen habilitar la selección del mundo en donde cada uno podría vivir”.⁸⁵

Podría parecer que estamos hablando del todo ficcional de Marc Augé, pero pienso que no, que la propuesta de Braunstein camina por otro lado, más allá de la invasión de las imágenes y de la filtración de la ficción en la realidad.

Augé planteaba cómo un individuo en una sala de cine baja sus defensas frente al exterior y cómo, en esta situación, queda abierto a la alteridad, a la presencia del otro, interiorizando a través de las imágenes un discurso:

“Si el placer que procura el espectáculo de la película implica una disminución de las defensas del yo, un retiro narcisista y la complacencia fantasmática, una paradoja suplementaria de la percepción fílmica permite definirla como una apertura excepcional a los demás, excepcional en dos sentidos, primero, porque esa apertura es rara y luego porque es de una notable intensidad. En virtud de un efecto que se distingue de la identificación con la instancia vidente, con la película como dispositivo, y que distingue de la identificación secundaria con los personajes, el sujeto que percibe reconoce entonces la

⁸⁴ Braunstein, Néstor A., *El inconsciente, la técnica y el discurso capitalista*, Siglo XXI, México, 2012, p. 118.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 128.

existencia de otro (el autor) otro análogo a sí mismo, análogo al sujeto de la percepción”.⁸⁶

Así, el autor, aquel que construye la narrativa cinematográfica, impone sus imágenes al espectador, según Augé. Es, dice el antropólogo francés, una alucinación paradójica; paradójica en el sentido de que el delirio que ocasiona, o puede ocasionar el cine, al proyectar imágenes que en algún momento pueden ser incorporados con recuerdos o sensaciones de algo vivido, son externas, mientras que una alucinación es algo propiamente endógeno.

El cine representa, entonces, la experiencia de una ficción que se vive como encuentro con un otro, con otros imaginarios, pero siempre tomando en cuenta el marco de ficción. Sin embargo, al sobrevenir la posmodernidad los grandes discursos que operaban como soporte del universo simbólico fueron desplazados al polo CF, sin que ningún discurso social lograra colocarse en el polo IMC. Esto, plantea Auge, hace que la ficción, al no encontrar un punto de equilibrio en la realidad, va infiltrándola, construyendo una realidad que imita constantemente a la ficción. Las imágenes, los dispositivos publicitarios, el cine, los carteles e indicaciones, la información sobre las calles se vuelven elementos que le indican al individuo cómo acceder a la experiencia de vivir y pasear por ciertos lugares o de disfrutar de algún objeto. Esa es la sobremodernidad que, según Auge, vuelve no-lugares a los espacios sociales: frente a la plaza de un barrio o de un pueblo, donde la simbolización del lugar se da de manera permanente y gestionada por la colectividad, la sobremodernidad construye centros comerciales donde las formas de recorridos están determinadas de forma estratégica y las horas de encuentro pautadas por el propio sistema. La sobremodernidad construye esos no-lugares, estableciendo a través de los anuncios las formas en que un individuo ha de disfrutar de una función de cine, de una visita a una tienda o, más aún, de la manera en que ha de colocarse como un individuo que reconoce la diversidad cultural —a través de un anuncio de ropa o lentes donde aparecen personas de distintas nacionalidades o grupos raciales—, o la ecología —a través, también, del diseño de publicidad que se decanta por espacios ecoturísticos—. ⁸⁷

El desarrollo que hace Augé es realmente interesante, pero la conclusión tal vez no sea muy exacta, sobre todo, si nos colocamos del lado de la reflexión lacaniana ¿En verdad se nos cayó el universo simbólico? ¿Realmente la ficción invade, filtra la realidad, quitándonos cualquier referente en lo “real”? Pienso que sucede justo contrario. Braunstein menciona la forma en que la web ha venido a constituirse en el soporte de la memoria colectiva. Jurjo Torres menciona que las TIC’s han dado paso a nuevas formas de ser. Es

⁸⁶ Augé, *Op. cit.*, p. 127.

⁸⁷ Augé, Marc, *Los “no lugares”. Espacios del anonimato. Antropología de la sobremodernidad*, Gedisa, Barcelona, 2000.

decir, los sistemas de conservación de la memoria en la época digital se han vuelto el Otro por excelencia; un movimiento puramente simbólico que da al sujeto sus marcos referenciales. A través del Internet el sujeto construye su identidad, el mismo sistema garantiza la permanencia de los datos del sujeto y no sólo eso. Es bien sabido que a través de los buscadores el mismo sistema analiza los criterios de búsqueda y ofrece, al mismo tiempo, productos, redes sociales, grupos, etc, que coincide con las búsquedas que hace un sujeto en la red. Por supuesto, la relación entre estos productos y el dispositivo cibernético están en estrecha relación con el capitalismo y aquella industria que ha construido los productos como semblantes de objeto a.

3. 4. El retiro de la ficción

En este punto tendríamos que considerar nuevamente a Zizek. Mencionábamos en algún capítulo anterior la forma en que el significante es el soporte de la identidad simbólica del sujeto. El significante profesor debe de caer para que el sujeto se relacione de forma diferente con aquél que antes representaba una figura de autoridad. Pensábamos en Chaplin y una mujer ciega y en el movimiento simbólico. Vale la pena precisar ese punto. La fantasía inconsciente, tal como la plantea Lacan, nunca se desvanece, el fantasma se atraviesa, es decir, el sujeto reconoce la dimensión fantasmática de su decisión, aprende a vivir con ella, a no engañarse, y a identificarse con su síntoma. Es decir, la fantasía sigue siendo un soporte de la realidad simbólica.

En otras palabras, la ficción —en un sentido más radical que Augé— siempre ha sido el soporte del registro simbólico. Hay una distancia entre un sujeto y el significante que lo representa, ahí, mediando, está la ficción y, del lado de esta última, ese hueco, esa mancha que no puede ser simbolizada, pero que es el motor del sujeto, donde coloca su deseo.

El ciberespacio, la web, con su flujo de imágenes, de opciones, de fantasías, sí tiene una consecuencia radical en lo simbólico: logra anular la función del amo, ese significante maestro que detiene la feria de significantes, acolchando la cadena, y, de manera retroactiva, dando un significado a un discurso:

“La decadencia de esta función del amo en las sociedades contemporáneas occidentales expone al sujeto a la ambigüedad radical de su deseo. Los medios lo bombardean constantemente pidiéndole que elija, dirigiéndose a él como el sujeto supuesto saber, lo que realmente desea (que libro, que ropa, que programa de televisión, que lugar para sus vacaciones) sin embargo, en un nivel más fundamental, los nuevos medios privan radicalmente al sujeto del conocimiento de lo que quiere: se dirigen a él como un sujeto

completamente maleable a quién se le debe decir constantemente lo que desea”.⁸⁸

Cuando todo está permitido ya nada está permitido. El sujeto queda anulado frente a las infinitas opciones y modos de goce que le ofrece la web. Es ahí, en el momento de mayor “libertad” cuando el sujeto queda a merced de ese Otro. En otras palabras, lo simbólico no ha caído, está más presente que nunca, y el sujeto de la sobremodernidad está cada vez más determinado por ese registro que niega.

El problema que detecta Zizek es inverso al de Augé. A lo que nos enfrentamos en la red es a la reducción de la distancia que separa la identidad simbólica del sujeto de su soporte fantasmático. Una de las condiciones para que opere la fantasía en la realidad es que el sujeto tome cierta distancia de ella: una vez que se ha convencido de que él no es lo que su fantasía le puede indicar, en ese mismo momento puede entregarse a ella. La red confronta al sujeto, en su identidad simbólica, con el núcleo mismo de su fantasía: puede jugar diversas personalidades, explorar universos sádicos, etc. Pero se dirá que, finalmente, él no es así; es decir, la red conecta a un sujeto con su trasfondo fantasmático, pero al mismo tiempo ofrece la distancia necesaria para que no se reconozca en ella. El problema aquí es que, cuando se desconecta, el sujeto probablemente no logre elaborar un marco fantasmático donde pueda colocarse él mismo y el mundo que lo rodea. Las personas aparecerán como simples personas, pero sin posibilidad de proyectar sobre ellas un deseo. Dicho de otro modo, el marco fantasmático, que sostiene lo simbólico, deja de ser operativo en la realidad, dejando al sujeto en la incapacidad de investir el mundo con su deseo.

Así, al contrario de Augé, lo simbólico no se ha descolocado, su presencia es más absoluta, y la ficción no invade la realidad, al contrario, se retira. Basta con considerar un excelente trabajo de Henry Giroux sobre la industria cultural y su imbricación con las prácticas educativas. La construcción de un mundo “Walt Disney”, lejos de ofrecer un campo donde pudiera instalarse la fantasía, remite al individuo a un lugar donde está presente sólo la frustración de un sujeto que no puede asumir una posición ética sobre su deseo.⁸⁹

La influencia de las grandes compañías transnacionales en la creación de imágenes que vienen a mediar entre los sujetos es un hecho bien estudiado y, a pesar de que sus intenciones manifiestas son la de contribuir en la construcción de sociedades más democráticas, en la práctica acaban reduciendo al individuo a su particular modo de

⁸⁸ Zizek, Slavoj, *El acoso de las fantasías*, Siglo XXI, México, 2009, p. 166.

⁸⁹ Giroux, Henry A., *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*, Fundación Germán Sánchez, Madrid, 2001, Pp. 82-83.

entender y ejercer la democracia y la participación social. En la modernidad capitalista, ya lo había observado Echeverría, opera una secularización de la política, dejando de lado la organización colectiva como la unidad básica en la toma de decisiones, quedando como prioritaria la política económica. La libertad que se experimenta, la gran opción democrática que puede vivir un individuo, se reduce a la elección de un producto. Las formas de participación política de los ciudadanos se limitan, en tiempos electorales, a elegir entre una serie de opciones que les han sido impuestas por un sistema de partidos que opera como una replica de la elección de productos en un supermercado, donde el consumidor puede optar por una serie de marcas al comprar un producto, aunque no sea extraño que las compañías que producen esos productos compitan en algunos espacios y sean socios en otros.

Los grandes medios de comunicación masiva inciden en la conformación de valores que estructuran nuestras formas de relacionarnos con los otros. Los grandes medios de comunicación resignifican la memoria colectiva, construyen nuevas narrativas sobre la identidad, las formas de memoria personal y la manera de percibir la realidad. Así, las formas de participación política también son estructuradas por estos medios masivos de comunicación. La influencia de las grandes corporaciones en el ámbito educativo no son cosa que debería dejarnos indiferentes, pues es la aplicación, en el propio espacio escolar, de una política que confunde el entretenimiento con la formación para una vida en sociedad, y que reduce la educación a una preparación para resolver problemas que están en la esfera de la técnica. Dice Giroux, en relación con la incorporación de la empresa Disney a diversos proyectos educativos:

“Lo interesante de la relación de Disney con la escuela es que, en apariencia, la escuela es bastante progresista y contradice los otros elementos que caracterizan la cultura y la pedagogía Disney en otros entornos educativos. Aunque pueden reconocerse trazas del énfasis tradicional de Disney en convertir la tarea diaria de aprender en una aventura, la pretensión del progresismo se basa en gran medida en la utilización escolar de las nuevas tecnologías, en el aprendizaje interactivo, en los planes de aprendizaje personalizado y en las evaluaciones basadas en los expedientes del alumnado. Pero también es patente el fundamento ideológico, que pueda analizarse mediante el escrutinio de los expertos a quienes Disney confió el diseño de la escuela, sus recursos, y sus métodos”.⁹⁰

Giroux menciona que en el diseño curricular para ese proyecto escolar, la empresa Disney recurrió a reconocidos psicólogos educativos para establecer dinámicas que permitieran un mejor aprendizaje de los contenidos propuestos, pero sin tomar en cuenta la

⁹⁰*Ibid.*, Pp. 82-83.

forma en que la escuela debe conformar una identidad democrática en el alumno, o la manera en que debe relacionarse con la comunidad. La psicología educativa tiene la función de ayudar a resolver problemas prácticos, pero no capacita al alumnado para posicionarse de una manera ética frente a las relaciones de poder que están en juego en una sociedad y, por ende, en el mismo espacio del aula.

La misma pasa con los trabajos en equipo: se promueven para resolver problemas y no tanto como espacios de socialización, puntos de construcción subjetiva. Detrás de todos los esfuerzos por la cooperación, está el individualismo que promueve la propia modernidad. El sistema capitalista desestructura las identidades colectivas y desplaza el sentido de reconocimiento hacia grupos cada vez más pequeños. Los distintivos de pertenencia cada vez más se desplazan de la colectividad hacia grupos reducidos que se identifican a través de cualquier significante que pueda soportar su imagen, así sea por un instante. De una identidad colectiva se pasa a los elementos de identificación. Es decir, de un significante que logra cohesionar a una comunidad, a pesar y a través de sus diferencias, se pasa a la identificación por medio de otro significante que restringe la participación en grandes colectividades.

Por ejemplo, de la otrora lucha de clases se pasa a luchas particulares, reivindicando causas que interesan a sectores muy concretos. Así, encontramos movimientos feministas, reivindicaciones por la diversidad sexual, luchas por el reconocimiento de vida alterna, tribus urbanas, etc. Pero, más aún, la atomización de la colectividad se exagera cuando estos movimientos se particularizan aún más. Encontrando que la pertenencia a una tribu urbana ya no representa un elemento significativo que unifica a todos los que se ubican en este marco; la identificación está basada sólo en un atributo, cualquier rasgo imaginario que permita el reconocimiento y el sentido de pertenencia.

Estos fenómenos, a pesar de tener el aspecto positivo de reivindicación de una forma de ser o de colocarse en el mundo, acaban atomizando la acción colectiva, pues lo paradójico es que este reconocimiento de la diversidad termina por segregar a los diversos movimientos. Tal vez Zizek esté en lo cierto cuando declara que el sistema capitalista es el principal interesado en estas estrategias de reconocimiento de la diversidad, pues al final cada grupo acaba por convertirse en un potencial consumidor para mercados muy concretos.

La estrategia implica un reconocimiento del otro sólo para segregarlo, relegarlo. Reconocer la diversidad no supone querer dialogar con ella. El concepto de hegemonía de Ernesto Laclau es importante en este punto, pues reconoce la dimensión atomizadora de la realidad social, los particularismos que conforman cualquier experiencia de lucha social.

Una lucha particular funciona como un significante que logra englobar a las demás luchas y reivindicaciones, marcándoles un rumbo.⁹¹

La tensión constante entre formas de reconocimiento colectivo —que incluyen la diferencia— y la atomización del reconocimiento a través de pertenencias más y más particularizadas están presentes en la propia escuela. Este es uno de los grandes retos de la educación, el núcleo mismo de la identidad colectiva está en el reconocimiento intrínseco a la diversidad sobre la cual se apoya la colectividad. Para algunos autores esta atomización de la identidad colectiva en grupos cada vez más restringidos será un factor que explique algunos casos de violencia en el aula, pues la necesidad de afirmación de sí mismo que es inherente al ser humano se topa con los complejos mecanismos de exclusión que, al final, son los que permiten reivindicar una imagen que da la certeza de ser alguien. Es decir, como lo habíamos mencionado antes, el reconocimiento de un individuo o de una comunidad se realiza bajo una premisa: asumir que hay alguien distinto que permita captar las diferencias entre uno y otros. La exclusión, sin embargo, parece ser más un fenómeno moderno. Recordemos la opción que enunciaba Octavio Paz al considerar la otredad: la crítica de lo propio surge ante la posibilidad de abrirse a la otredad, a otra cultura que dé la dimensión de lo que somos.⁹² También el proyecto civilizatorio que consideraba Echeverría como propio de Oriente y que florece en nuestro continente, ese proyecto en que el otro no estaba traumáticamente reprimido, como fue el caso de los europeos que se “tropiezan” con las culturas americanas.

Así, el aula es un espacio atravesado por derecho propio por todas las empresas culturales y los discursos del capital, no sólo un lugar donde se reproducen; es un espacio donde actúan, como cualquier ámbito social.

Las formas de abordar y entender la participación democrática en el aula inciden en las prácticas democráticas que se ejercen afuera de la escuela aunque no se sepa exactamente cómo. La democratización que se promueve en los espacios escolares también tendrá algunas consecuencias en la gestión del espacio y en la manera en la que los docentes se colocan en un salón de clases. Zizek considera, en una reflexión también cercana a Braunstein, que el ciberespacio con su oferta infinita de imágenes y un sujeto colocado como el amo de su elección, al final provoca la caída del amo clásico, de ese significante que detiene la cadena y permite alcanzar el significado de un discurso. La función del amo está abolida, por lo tanto es difícil para un sujeto acceder a su deseo. En el

⁹¹ Glicer Fiorini, Leticia, Vinocur-Fischbein, Susana, “Entrevista a Jorge Laclau”, en: Glicer Fiorini, comp., *Tiempo, historia y estructura. Su impacto en el psicoanálisis contemporáneo*, Lugar Editorial, Buenos Aires, 2006.

⁹² Paz, Octavio, *El laberinto de la soledad, Postdata. Vuelta al laberinto de la soledad*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004.

aula observamos algo similar. Daniel Míguez plantea una hipótesis que, aunque no sería del todo novedosa, pues en otros ámbitos de reflexión, psicoanalíticos sobre todo, estarían ya elaboradas, en lo que concierne a la acción educativa y los retos a los que se enfrenta, queda enunciada con claridad:

“...pertenece a una tradición cultural e institucional que postula la necesidad de relaciones temperantes entre los miembros de la sociedad. Es decir, concibe como ideales a los vínculos cooperativos y simétricos entre los sujetos y, por el contrario, plantea la necesidad de erradicar la imposición de la voluntad o de los propios intereses mediante el uso de la fuerza o la producción de algún tipo de daño o la amenaza de su producción. En el caso particular de las relaciones intergeneracionales del tipo que se desarrollan en los contextos escolares [...] esta predisposición a establecer vínculos horizontales puede implicar tensiones o efectos paradójicos. En tanto a la búsqueda de limitar los diferenciales de poder en los vínculos intergeneracionales supone igualar relaciones que son, a priori, constitutivamente asimétricas y además sin un saber claro sobre cómo exactamente desarrollar vínculos que conduzcan a la socialización e integración social sobre bases de autoridad que se desarrollan sin diferencias jerárquicamente marcadas”.⁹³

Los valores democráticos que se intentan inculcar en el aula están atravesados por los mismos dilemas que Zizek observa en la proliferación de imágenes que existen en la red, frente a la cual el sujeto está en libertad de elegir sin restricción alguna, sin ningún amo que detenga la feria de imágenes, ofertas, fantasías. El amo, tal y como se había dicho, es un lugar de direccionamiento, un espacio al que se dirige el sujeto para interrogarse sobre su deseo. Sin esta función de espejo, de soporte de un deseo, el sujeto no podría acceder al saber que de sí mismo se le escapa. Los espacios democráticos que pretenden instaurar en las escuelas no alcanzan a distinguir entre la declinación de una función simbólica y la ruptura de la alienación en el Otro.

El profesor democrático que promueve la igualdad en un grupo, procurando establecer, a través del diálogo, una relación horizontal con sus alumnos, lo que hace es declinar a función simbólica, pero sin haber hecho un trabajo previo sobre lo que implica un significativo de autoridad en el registro simbólico y cómo puede operar en un trasfondo fantasmático. Lo que se pasa por alto en estos intentos democráticos es que, sin importar lo que haga, el registro simbólico introduce asimetrías en las relaciones intersubjetivas.

Es imposible plantear relaciones horizontales cuando los elementos de coacción están sólo de un lado. Al final de una clase o de un ciclo escolar, serán las autoridades educativas

⁹³ Míguez, Daniel, “Cavilaciones epistemológicas” En: Furlan, Alfredo, Coord, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, Siglo XXI, México, 2012, p. 91.

las que evaluarán el desempeño de un alumno, harán observaciones y otorgarán calificaciones.

Así, la simetría imaginaria entre dos sujetos queda subvertida en el momento en que se hace uso de la función simbólica. El docente puede declinar su identidad simbólica durante un momento, pero eventualmente, aunque no quiera, la recupera al evaluar al alumno, al dar la pauta de conducta, al ser el que tiene que gestionar el espacio y el tiempo del aula. Esta confusión, siguiendo un poco a Míguez, provoca desconcierto en el aula, pues queda colocado en una posición ambigua; donde, bajo ciertos registros es un compañero el que le habla y lo incita a realizar ciertas acciones democráticas, comprometerse en un diálogo horizontal, pero en otro registro, es una figura de autoridad que, por medio de la institución escolar, conserva su identidad simbólica. La declinación que en lo imaginario intenta, regresa en lo simbólico provocando una imposibilidad del alumno para colocar al profesor como soporte de su deseo. En otras palabras, la declinación es un acto que le pertenece al sujeto, no al Otro.

La construcción de espacios democráticos en el aula debe ir acompañada de una deconstrucción de las nociones de democracia, lo mismo podría decirse de aquellos discursos que invitan a reconocer la diversidad y asumir una conciencia histórica, un reconocimiento de la temporalidad, etc. Las estrategias didácticas que se implementan en el aula tienden, la mayoría de las veces, a reforzar el discurso democrático e intercultural de la modernidad. Lo importante será, entonces, que la acción dentro del aula, las dinámicas, logren desmontar el discurso de la modernidad y, en ese movimiento, lograr que se construya un nuevo sujeto. Como ese “For-da” freudiano, aquel juego del nieto de Freud que, ante la ausencia de su madre, aventaba un carrete de hilo simplemente para jalarlo y hacerlo aparecer de nuevo. Aquel niño lograba en su actividad transformar la ausencia real de la madre en una presencia simbólica, donde él era el que determinaba la ausencia y la presencia. Lograr transformar unas circunstancias que un sujeto o una comunidad han vivido pasivamente y lograr que se coloquen como sujetos de su discurso, ese es el reto. La paradoja que hay que salvar es que una propuesta didáctica también es discurso del Otro, un alumno puede participar activamente y sin embargo, en ese mismo sentido estar interiorizando pasivamente, como esas imágenes de Augé, un discurso que no conecta con su deseo, sino con las expectativas de un docente. La apuesta sería entonces, jugar a ser un poco un profesor, para que el alumno juegue un poco a ser un alumno, pero en el proceso dejar intersticios por donde pueda encontrar espacios de posibilidad, donde pueda colocar su deseo como una pregunta dirigida hacia la vida misma. Encontrar incluso en los pliegues de una cortina un espacio para soñar: un lugar donde el miedo no es que la ficción

infiltra la realidad, sino donde se ha impedido que los sueños la soporten.

Capítulo 4. La escuela secundaria de Téjaro o cómo perderse en los pliegues de unas cortinas

4. 1. Sobre un diagnóstico de Téjaro

Si la ficción determinara (o sobredeterminara) la realidad, si la influyera, como supone Marc Augé, la escritura —de una tesis, por ejemplo— tendría que reflejar otras narrativas. La literatura ha experimentado la subversión de la linealidad, explorando otras formas de contar historias, modos distintos de leer un libro, una novela; pero la literatura está en ese polo (CF) de Augé. Tal vez el cine pueda, algún día, infiltrar nuestra disciplina y nos ponga como ejemplo de construcciones narrativas no lineales a David Lynch o a Quentin Tarantino. Por desgracia, la ficción no ha invadido tanto la realidad, no en la forma que quisiéramos. La fantasía no penetra la realidad, la constituye, pero, en la determinación más absoluta de lo simbólico, la abandona. La prueba de esto, de una fantasía que cada vez se muestra menos operativa en la realidad, sería el hecho simple y verificable de colocar al final del recorrido el diseño y la experiencia que significó aplicar una estrategia didáctica —en una escuela secundaria, en una comunidad de un municipio de Tarímbaro— después de abordar el tema de la modernidad y las formas en que un sujeto puede colocarse en ella —en la modernidad—. La realidad es que, muy al contrario, fue la experiencia que significó diseñar y, sobre todo, aplicar nuestra estrategia didáctica lo que nos llevó a repensar el papel de la modernidad y acudir a autores como Bolívar Echeverría, Marc Augé y Henry Giroux, que no estaban considerados al inicio de nuestra propuesta, cuando ésta era sólo un proyecto sin ninguna referencia en cuanto al lugar en donde se llevaría a cabo ni cómo estaría diseñada. Ni qué decir de nuestro poco compromiso con la sobremodernidad al incluir también a la comunidad de Cherán y su propuesta pro-moderna, reflexión que tampoco estaba considerada de inicio.

En cierto sentido, la aplicación de nuestra estrategia didáctica ha servido como punto de acolchado, acomodando los diversos significantes que flotaban a lo largo de nuestra investigación, alcanzando por fin nuestro proyecto una significación pero de forma retroactiva⁹⁴.

Es indudable fue posible colocar al final, como resultados de la aplicación, todo el

⁹⁴El punto de acolchado o de cadarzo es un punto de corte, necesario para que llegue a alcanzarse la significación en una cadena signifiante. El acolchado o cadarzo es el punto de sutura o de remate que se hace después de un corte. Véase: Lacan, Jacques, “La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud”, en: *Escritos I*, Siglo XXI, 2007, pp. 473-512.

desarrollo que hemos hecho sobre la modernidad y la ficción, pero implicaba un esfuerzo adicional en la comprensión de nuestra propuesta didáctica. Al ir a un cine, las expectativas que uno se hace respecto a distintas narrativas se catalizan cuando se trata de Lynch, pero escribir una tesis no es todavía un ejercicio que convoque a una ficción literaria o cinematográfica. Nuestros lectores pueden ser menos pacientes que los espectadores de una función de cine.

Decidimos diseñar una estrategia didáctica y aplicarla en alguna parte del estado de Michoacán que tuviera características muy precisas: que estuviera en una transición de lo rural hacia lo urbano. Así, los lugares más propicios, consideramos, estaban en las mismas zonas periféricas del municipio de Morelia. La primera opción que consideramos —y que finalmente fue la que se concretó— fue realizar nuestra propuesta en el municipio de Tarímbaro —que ya forma parte del área conurbana de Morelia, pues en los últimos años se ha visto invadida por la mancha urbana. La imagen que ofrece el municipio de Tarímbaro es la de un área rural que poco a poco va en retroceso frente a la urbanización, representada por una gran cantidad de complejos habitacionales que de forma dispersa aparecen en las partes altas del municipio. Aquí habría que corregir una idea. Más que una mancha urbana que avanza devorando la realidad de Tarímbaro, uno tiene la impresión que los fraccionamientos, por la forma dispersa, alejados a veces unos de otros, son una irrupción violenta en un paisaje rural.

La elección del lugar incidió en el diseño de la estrategia, en lo que pretendíamos lograr a través de nuestra presencia en un aula. Es decir, antes que pretender llegar a enseñar algunos acontecimientos históricos, sucesos, fechas, y trabajar sobre contenidos actitudinales o conceptuales, se necesitaba saber cómo los alumnos de una escuela de Tarímbaro estaban construyendo narrativas en torno al desplazamiento de una realidad rural hacia otra urbana y la forma en que el paisaje se transforma confrontándolos a otra realidad. En cierto sentido, esa era la clave de lo que pretendíamos hacer en Tarímbaro.

La narrativa ocluye un momento traumático al ordenar las experiencias en un campo de sentido: inicio, desarrollo, fin; es decir, la linealidad. Sin embargo, la construcción narrativa también es una forma de perpetuar el momento de corte, el punto de intrusión traumática. Las narrativas que la gente de Tarímbaro podría estar elaborando —hipotéticamente— nos darían elementos para saber cómo se estaba viviendo la irrupción de la ciudad en su espacio social. En otras palabras, antes de plantear una forma de intervención en el aula —abordar, por ejemplo, la formación democrática del individuo o la escuela como espacio político—, había que hacer un diagnóstico, pero no para que quedara como una denuncia al sistema educativo o para disculpar la incapacidad para colocarse en

el aula. El diagnóstico, tal y como lo entendemos, debe dar las coordenadas para el trabajo en el aula. Por lo tanto, no es algo que le pertenezca al investigador profesional sino una función del docente que asume su papel, que entiende que él también está construyendo conocimientos en el aula, junto con los alumnos y el medio que les rodea y que no sólo es un facilitador de conocimientos.

De este modo, el diagnóstico no tiene vocación de aparecer como resultados de una investigación, sino de ser una herramienta para reconocer los elementos que habitan en la palabra de los alumnos, pero que un diagnóstico más o menos clásico no alcanza a detectar. En el segundo capítulo tomamos como ejemplo el trabajo de Silvana Casal. Al retomarlo, nos damos cuenta que el error de Silvana Casal fue tomar las respuestas de los entrevistados y encuestados como un dato que puede leerse desde sí mismo, sin ningún elemento de análisis del discurso. Es decir, creer que el significante está soldado al significado y, por lo tanto, cuando un alumno declara no conocer algún grupo indígena o no saber para qué sirve la historia, entonces, de forma inmediata, se cuestiona la formación del alumno, asumiendo que no reconoce la diversidad cultural, o la importancia que tiene la historia en el reconocimiento del otro y en la formación crítica del alumno. Después de los diagnósticos suele venir una especie de acto de contrición donde el investigador, asumiendo la responsabilidad docente, menciona que la educación falla, pues no está formando debidamente a los alumnos, preparándolos para ser ciudadanos críticos, etc. Sin embargo, lo que el diagnóstico no alcanza a mostrar es ese saber tácito—inconsciente—, esas formas en que el sujeto sabe del otro, del tiempo, de la historia; lo que apuntábamos en el caso de Cherán cuando afirmábamos que esa forma de organización que se conformó no era producto de la “generación espontánea”. El diagnóstico falla, pues el sujeto no puede hablar de lo que no sabe, o con precisión: no puede hablar de lo que no sabe que sabe.

Así, en lugar de diseñar una estrategia didáctica que funcionara como un dispositivo epistémico—en un sentido muy cercano a Foucault—, donde se utilizaran diversos medios tecnológicos y contenidos precisos para lograr que el alumno aprendiera los contenidos conceptuales y actitudinales que el propio sistema educativo considera como nodales, se optó por algo distinto, sin descartar la tecnología ni los contenidos históricos, pero sí, necesariamente, los contenidos actitudinales y conceptuales, estos dos representaban una búsqueda más que un punto de partida. Es decir, no se planteaba— como fundamental— el hablarles de democracia ni de la transformación del paisaje rural, etc. sino, al contrario, a través de una estrategia procedimental, de la actividad desarrollada por los propios alumnos, saber cómo habían elaborado narrativas en torno a todos los elementos que

competen a la historia y al individuo. La estrategia didáctica, entonces, se pensó que podía, más que enseñar actitudes y conceptos, decirnos aquello que el sujeto sabe sin saber. Y así, si fuera necesario, trabajar para que un sujeto se colocara de otra forma en su propio discurso, que lograra darse cuenta de que él ya sabe.

4. 2. Una estrategia “collage”

Nuestra apuesta fue decantarnos por una epistemología distinta, postulada por una corriente antropológica que, ciertamente, como muchos pregonan, murió de muerte natural, pero que nos dejó importantes elementos para la reflexión y el análisis de la realidad. Nos referimos, por supuesto, al estructuralismo y, más en concreto, a una apuesta de Claude Lévi-Strauss.⁹⁵ La apuesta consistía en establecer una especie de equivalencia entre el pensamiento salvaje y el científico. Esfuerzo notable, pero desesperado, diría un psicoanalista. Sin embargo, como menciona Diana S Rabinovich.⁹⁶ el objeto del conocimiento al que se dirige Lévi-Strauss es al objeto del deseo. Ojala podamos entender sobre la marcha estas palabras de Rabinovich.

Empezamos por considerar, desde la perspectiva de Lévi-Strauss, las características del pensamiento científico en oposición al salvaje y, posteriormente el papel del mito en este último. La ciencia, dice Lévi-Strauss, construye, a través de estructuras, sus teorías e hipótesis y, por supuesto, sus resultados. Digamos que a través de sus propios dispositivos epistémicos, la ciencia construye saberes en los lugares y con los objetos que quedan colocados y puestos a su disposición —una teoría educativa, unas herramientas didácticas, libros, imágenes, tecnologías, etc.—. Se coloca a un niño en una estructura previamente diseñada y ya está: sólo hay que esperar que se concrete la transmisión de conocimientos y ver cómo responde un alumno a este método.

La propuesta de Lévi Strauss, extrapolada al campo educativo, es arriesgada, pero, nos atrevemos a pensar, no es nueva. Tiene ciertas resonancias con la propuesta educativa de Maud Mannoni, por lo menos nos recuerda a Freud y su técnica de asociación libre. El pensamiento “salvaje”, dice Lévi-Strauss, opera como el *bricoleur*, ese tipo particular de artesano que hace arreglos con los elementos más diversos y sin que tenga una relación previa con aquello que vendrá a reparar.

El procedimiento del *bricoleur* es simple: nunca desechar nada, guardar todos los elementos que sobran de otras partes, pues, eventualmente, de algo habrán de servir. El

⁹⁵ Lévi-Strauss, Claude, *El pensamiento Salvaje*, Fondo de Cultura Económica, México, 2008.

⁹⁶ Rabinovich, Diana S., *La angustia y deseo de Otro, Manantial*, Buenos Aires, 1993.

bricoleur, al contrario del científico, no opera bajo una estructura definida, con conceptos o hipótesis. En un procedimiento inverso a la ciencia, el bricoleur construye estructuras a partir de acontecimientos. Encuentra un pedazo de algo y con él, sin plan previo, arregla una estructura, pero en el proceso, al incorporar un elemento distinto, la reestructura, la resignifica de modo retroactivo. El *bricoleur*, entonces, levanta residuos de obras humanas a la espera de que eso, en algún momento y colocado donde menos se esperaba, le diera una dimensión nueva a una estructura.

Así, el bricolaje, la obra producida por nuestro artesano —nuestro *bricoleur* hipotético— no está hecho con conjuntos estructurados sino con residuos y restos de acontecimientos. El psicoanálisis opera de una manera similar. Deja que fluya la palabra, no se detiene a interrogar a cada instante al sujeto, no lo interpreta. Va acumulando sueños, lapsus sin preguntarse qué significan, sabiendo que en algún momento servirán para algo. Algo vendrá del sujeto que permita resignificar esas palabras, sueños y lapsus. Es una labor que exige paciencia y una disposición de no saber más que un sujeto.

Se puede considerar al mito como un resto de una estructura pasada, un residuo. Los mitos y los ritos, así, preservan, dice Lévi Strauss, hasta nuestra época maneras de observación y de reflexión. El mito permite al pensamiento acceder a reflexiones y saberes a los que no podría tener acceso, es una forma de colocarse frente a una verdad que sería irrepresentable de otro modo.

Tal vez la etimología nos pueda aclarar el paralelismo entre el bricolaje y el collage, pero para efectos prácticos con la paronomasia nos alcanza. Así, creemos que una estrategia didáctica basada en un tipo de collage y que remite, por un parecido fonético, al bricolaje, podría ser una alternativa viable a otros modelos didácticos y permitiría detectar cómo se construyen las narrativas, asumiendo que nuestro lenguaje es un palimpsesto, que está hecho de lo que queda de otras estructuras de lenguaje.

El diseño de nuestra estrategia en ningún momento buscó integrar alguna innovación tecnológica, ni siquiera es original en su planteamiento, tomando en cuenta que nos remitimos a Freud, a Lévi Strauss y a Maud Mannoni cuando la diseñamos. Pero, a partir de estos autores sí se buscaba algo distinto con relación a otras propuestas didácticas. Primero, reconocer en el sujeto al que nos dirigíamos un saber. Segundo, utilizar los medios que estuvieran disponibles en la institución en la que íbamos a aplicar nuestra estrategia. Es decir, utilizar el espacio del aula, los materiales disponibles y los contenidos que señalara el programa. Más aún, los procedimientos que utilizamos son bastante conocidos y aplicados en las escuelas: collages, imágenes, pintura, etc. Tercero, utilizar otros marcos epistemológicos para analizar lo que estuviera pasando en el aula. Cuarto, no

interpretar ningún acontecimiento dentro del salón de clases de forma inmediata. En cierto sentido, la idea era ir juntando las experiencias que los alumnos fueran aportando y dejarlas en alguna parte, hasta que sirvieran para algo. Lo importante era, entonces, diseñar actividades que nos permitieran, en su desarrollo, saber cómo operaban estas estructuras pasadas en las narrativas de los alumnos y como se resignificaban en función de las circunstancias actuales. Así, se diseñaron una serie de actividades con la intención de que cada una de éstas implicara otras adicionales. Esto se consideró necesario, pues nos interesaba saber cómo se colocaban frente a cada actividad en el momento mismo de llevarla a cabo, y cómo la entendían una vez terminada. Se decidió entonces realizar una actividad principal y dos adicionales. La propuesta no era lineal, pues se pensó en hacer una primera actividad que introdujera algún tema, sin especificar todavía, y realizar la actividad principal, es decir, no la primera, sino aquella actividad “fuerte” donde caería el peso de la estrategia. Finalmente se planteó hacer una actividad final donde se les pediría a los alumnos que realizaran algún trabajo individual para saber cómo se habían colocado frente a la actividad principal.



Casa Ejidal “Los Martínez”

En este punto sabíamos que la escuela donde íbamos a aplicar nuestra estrategia didáctica no se encontraba en Tarímbaro, sino en una comunidad perteneciente a éste municipio llamada Téjaro. La Escuela Secundaria Nueva Creación Bicentenario se encuentra instalada en una casa que les facilita una organización ejidal: es decir, en la casa ejidal “Los Martínez”.

Conflictos magisteriales fueron los causantes de que esta escuela se desplazara de Uruétaro, otra localidad de Tarímbaro, y acabara en Téjaro. En algunas visitas previas,

pudimos ver las condiciones en que los profesores impartían las clases. En las primeras visitas que realizamos, la escuela no contaba con una clave escolar; por lo tanto, para poder asentar calificaciones y entregar boletas y certificados, otra escuela de la zona les facilitaba su clave.

Algo que nos sorprendió fue ver que la división entre salones estaba hecha por cortinas de tela. La casa ejidal es solo un enorme cuarto, el cual tuvo que improvisarse como escuela. El ingenio obligó a separar a los grupos por medio de cortinas, las cuales, como era de esperarse, no aislaba a el ruido, por lo tanto, los grupos reducidos —cada salón consta de aproximadamente diez alumnos— tenían que reducirse, por lo menos en el espacio, para poder escuchar al profesor cuando estaba dando su clase.

Si el trayecto de Morelia a Téjaro resultaba en algunos momentos desconcertante, el regreso de Téjaro a Morelia provocaba una sensación extraña: desde Téjaro es posible ver los fraccionamientos que se han ido construyendo en el camino rumbo al aeropuerto de Morelia. Son construcciones que rompen el paisaje de una manera extrañamente violenta. Nos interesó desde un principio saber cómo se estaba viviendo esta irrupción de la vida urbana en su localidad. También, por supuesto, la forma en que personas ajenas a la comunidad de Téjaro era recibidas, de qué manera se estaba dando un diálogo entre una comunidad rural y otros elementos externos a la comunidad. Para ello, se buscó dentro del propio programa temas que nos permitieran hacer un diagnóstico, el cual, a su vez, nos diera las coordenadas para saber si se podría hacer una intervención en el aula. La estrategia didáctica se diseñó para:

- 1) —Hacer un diagnóstico para saber las problemáticas que pudieran estar presentes en ese espacio escolar y la forma en que incidían en los alumnos: en lo individual y en su forma de relacionarse como grupo.
- 2) —Reconocer la forma en que los alumnos construyen narrativas para explicarse los problemas por los que atraviesan como comunidad.
- 3) —A partir de los dos puntos anteriores, plantear formas de intervención, si fuera necesario, en el aula; temas o conceptos que podrían abordarse en función del diagnóstico.

Es decir, es cierto que el otro, la afirmación de uno mismo por medio de una identidad o la forma de entender la temporalidad son, a fin de cuentas, temas que interesan a la enseñanza de la historia; además de la construcción de un pensamiento crítico y la conformación de actitudes democráticas. Pero no podemos pensar que estos son conceptos universales. En otras palabras, en función de cada época y de los acontecimientos que la

definen, los grupos humanos van elaborando formas distintas de describirse. Las narrativas que construimos sobre la imagen, el cuerpo, la sexualidad, el otro, el tiempo, la colectividad, etc. son distintas a las que se elaboraban hace veinte o cincuenta años, ni para qué hablar del siglo antepasado. Por lo tanto, cómo hablar de diversidad cultural si no sabemos cómo se han construido nuevas narrativa en torno al otro. Lo mismo pasa con el reconocimiento de la diversidad sexual, ¿cómo plantear una intervención si no sabemos cómo se están construyendo otras narrativas alrededor del cuerpo y de la imagen que tenemos de él? Podríamos seguir, señalar la violencia, el tiempo en nuestra época hiper o sobremoderna. Lo que describe Augé son narrativas sobre la temporalidad que están surgiendo y que acaban poniendo a la disciplina histórica en una situación complicada, pues ésta se ve entonces imposibilitada para pensar la temporalidad fuera de los marcos eficientistas que establece la modernidad; sin mencionar la necesidad de planificar una estrategia didáctica y cumplirla al pie de la letra y en los tiempos que se manejan en un programa. Es decir, cumplir con los tiempos que impone el sistema capitalista y que Foucault describe de manera aguda cuando habla de esa forma en que un dispositivo actúa en una institución como la escuela, marcando los cuerpos, haciendo que los alumnos interioricen las pautas, los tiempos que son propicios para que el sistema funcione. En otras palabras, había que acercarse para saber cómo estaban colocados en la realidad, y eso difícilmente podíamos a saber por medio de un cuestionario. Teníamos que dejar que ese sujeto al que nos dirigíamos colocara su voz en las dinámicas que hiciéramos. Era lo único que eventualmente podría orientar nuestra estrategia didáctica. Por supuesto, planteamos tres temas para cumplir con algunas formalidades e hicimos un programa de actividades que teníamos la intención de cumplirlo, pero sabíamos que había posibilidades de que no pasaran las cosas tal y cómo lo habíamos planeado, nuestro problema sería entonces si tendríamos la capacidad de reconocer que había que rectificar nuestro diseño si las circunstancias así lo estaban demandando. Los temas también buscaban ser más una manera de llegar a un espacio escolar y presentar un plan de trabajo; había una idea previa, lo cual significa que no partíamos de cero, y era que, efectivamente, algo estaba pasando en esta parte del estado y convenía saber como lo estaban viviendo los niños y jóvenes de la comunidad, por lo menos los que asistían a la escuela secundaria. Decidimos trabajar en la secundaria de Téjaro con un grupo de tercero. Así, pudimos tomar el programa que marca la Secretaría de Educación Pública y comenzar a diseñar la estrategia que aplicaríamos. La primera actividad consistía en: Introducir el tema del nacionalismo en el arte a través del muralismo, movimiento cultural que surge en la etapa de reconstrucción nacional después de la Revolución Mexicana. Como introducción al tema, se planteó

presentar a los alumnos material relacionado con el muralismo. A través de fotos e imágenes, se presentarían ejemplos del arte mural. Se retomarían expresiones de Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y Alfredo Zalce.

La actividad principal consistiría entonces en: pintar un mural a partir de un tema previamente elegido. La actividad se planeó para que los alumnos, a la pregunta de “¿Cuáles son los temas de la actualidad que merecerían estar en un mural?” pudieran reflexionar sobre el mundo donde les ha tocado vivir, las problemáticas por las que atraviesan ellos o su comunidad. Dicho de otro modo, con este primer ejercicio queríamos hacer un diagnóstico sobre cuáles serían los temas y las inquietudes de los alumnos. A partir de esta actividad se plantearía a los alumnos elaborar un dibujo.

La segunda actividad que se propuso, al igual que la primera, consistía en una introducción a un tema: Posteriormente, realizar una dinámica y, finalmente, socializar los resultados y proponer una dinámica final para saber cómo se había entendido la actividad. Al principio se pensó en abordar el tema de la migración, pero finalmente –algo que marcaría toda la aplicación de la estrategia didáctica– se decidió abordar las instituciones presentes en la comunidad de Tégjaro: la Iglesia, el Ejido, las organizaciones de transporte, la propia escuela secundaria de Tégjaro. Para esta actividad se haría una plática introductoria, planteando la importancia de las organizaciones en la comunidad y la forma en que, en la opinión de los alumnos, se podría vincular la escuela con estas organizaciones y con la comunidad en general. A partir de esta introducción al tema, se pediría a los alumnos que escogieran alguna organización que les interesara y que realizaran una entrevista a una persona ligada a estas organizaciones. La tercera parte de esta actividad consistiría en socializar los resultados de las entrevistas que realizarían los alumnos.

La última actividad tendría, entonces, el mismo esquema que las anteriores. Para esta actividad se utilizaría como procedimiento “educativo” un collage y como tema “la transformación de las sociedades rurales”. La dinámica que introduciría al tema de la transformación de las sociedades rurales sería mostrar algunas fotos de un espacio geográfico donde se pudiera apreciar esta transición. Se pensó que las imágenes utilizadas para esta actividad no deberían ser de la localidad de Tarímbaro y mucho menos de Tégjaro. La idea era incidir lo menos posible en la percepción que tendrían de la transformación de Tégjaro en un espacio cada vez más próximo de los complejos habitacionales y, por lo tanto, de la urbanización del espacio rural. Se utilizarían imágenes de la ciudad de Morelia para llevar a cabo esta actividad. En un segundo momento, como actividad principal se haría un collage con fotos o cualquier objeto que los alumnos pudieran llevar; así, se podría abordar esta transición a partir de los objetos que cada alumno pudiera colocar en una

superficie y que, probablemente, mostraría esta tensión entre tradiciones más bien rurales y objetos que responderían más a un discurso relacionado con la urbanización de la vida. La última actividad consistiría en realizar un pequeño cuento a partir de algún objeto del collage que les llamara la atención.

La ambigüedad al momento de utilizar los distintos tiempos o modos verbales no es casual. En realidad muy poco de lo que se planteó como propuesta se cumplió tal y como se había pensado. Esa era la intención: diseñar una estrategia que pudiera presentarse en un espacio escolar como justificación de un trabajo en el aula bien diseñado, pero que en la práctica dejara siempre espacios para lo imprevisto. Y así fue.

4. 3. Más cerca de la poesía que de la historia. Los pliegues del sujeto.

En una visita previa a la secundaria de Téjaro, pudimos conocer un poco al grupo con el que íbamos a desarrollar nuestra estrategia didáctica. Realizamos un pequeño cuestionario con preguntas que podían servir como un primer elemento para hacer un diagnóstico del aula y de los alumnos con los que nos tocaría trabajar. Se les preguntó, por ejemplo “¿para qué te sirve a ti y a tus compañeros estudiar historia?” ¿cómo era tu comunidad hace diez años y cómo te la imaginas en veinte? Preguntar sobre la utilidad de la historia se consideró importante, no porque se esperara que los alumnos contestaran de manera afirmativa; es más, esperábamos que la mayoría contestara que no les gustaba la materia o, en su defecto, que era una “materia bonita”, sin mayor idea sobre el sentido de la historia —el sentido que uno le puede atribuir desde una posición de docente o historiador—. Lo importante de esta pregunta consistía en que nos daría elementos para saber cómo se percibía la materia de historia y cómo realmente se colocaban como sujetos frente a las narrativas que le interesan a la historia y que son las que justifican su enseñanza en el sistema educativo. Es decir, de qué manera estaba presente la historia en sus actos y en su palabra, pero en unos actos y palabras que tenían que encontrar un espacio de des-pliegue donde pudieran conectar a un sujeto con su deseo. Era, en cierta forma, apelar a Octavio Paz, el de *El arco y la lira*. El lenguaje hablado, decía nuestro poeta, está más cerca de la poesía que de la prosa. La prosa es una de las formas más altas del discurso, busca siempre el sentido recto, unívoco, de la palabra. Quiere atar el significante al significado, es decir, que una palabra remita a un significante único. Pero la palabra tiene una vocación metafórica, se transforma, crea nuevos significados. El lenguaje hablado se mantiene del lado de la pluralidad de sentidos de la

palabra, de ahí que, como dice Paz, al hablar se es, sin saberlo, más poeta que prosista.



Alumnos de la secundaria de Téjaro pintando un mural

Le preguntamos a un alumno, Cristian Ojeda, a través de un cuestionario, “¿Para qué te sirve a tí y a tus compañeros estudiar historia?”. Nos respondió de forma sintética y maravillosa: “Para saber más sobre la historia”. Esta tautología nos podría hacer pensar, si nos quedáramos sólo con la respuesta de Cristian, que él es un “alumno” que no tiene una clara idea de la función social de la historia, de su importancia en el desarrollo de un pensamiento crítico. Pero, afortunadamente, la vida es más compleja y no se deja atrapar en cuestionarios. Es más, de entrada y sin saber bien a bien qué significaba su respuesta, encontramos una aguda observación en su tautología: la historia que se enseña en las escuelas probablemente sirva sólo para saber más de la historia.

El primer día de actividad nos presentamos formalmente con el grupo y comenzamos a explicar cuál era el motivo de nuestra presencia en la secundaria. Acto seguido, comenzamos a trabajar en el primer tema que habíamos propuesto en nuestra estrategia didáctica. Hablamos sobre el arte mural y las condiciones sociales y políticas en que surgió. Explicamos la forma en que los murales de Diego Rivera y Alfaro Siqueros expresaban problemáticas y las maneras en que intentaban construir una manera distinta de entender la realidad. Finalmente se les preguntó a los alumnos cuáles podrían ser aquellos problemas sociales que en la actualidad merecerían estar en un mural. Con esa pregunta se cerró la actividad y se programó para la clase siguiente pintar un mural con un tema

previamente elegido. La participación ese primer día fue un tanto irregular. Algunos compañeros participaban siempre, otros, como Cristian, participaban poco. Había en especial un alumno, Jorge, que ese primer día nos recibió dándonos la espalda y que, en toda la clase, se negó a participar en las actividades que habíamos planeado.

A falta de una pared donde realizar la actividad de la pintura mural, decidimos adaptar unas tablas de unicel y forrarlas con papel. Cada equipo pintaría una tabla y, posteriormente, se colocarían todas las pinturas juntas para llevar a cabo una dinámica a partir de lo que cada equipo pintara. Se organizaron tres equipos y cada uno escogió un tema distinto. Ya desde la clase anterior habían salido algunas problemáticas que, desde el punto de vista de los alumnos valía la pena plasmar en un mural.

Un alumno, Roberto Carlos, sugirió algunos temas como el narcotráfico, la libertad de expresión, la corrupción, la educación o el cambio climático; Cristian Ayala —otro Cristian— por su parte, mencionó temas como el trabajo infantil, el apoyo a los campesinos; Niali, por su parte, planteó otros temas: la discriminación, el futuro, el paisaje, las innovaciones y la libertad. Las mujeres del grupo se mantuvieron algo reservadas, participaban sólo reafirmando lo que decían los demás compañeros.

La actividad que se había planeado para el siguiente día, pintar un mural, no pudo llevarse a cabo. Por algunas cuestiones de horarios y de actividades preestablecidas entre los profesores de la secundaria, el grupo estaría ocupado ese día en el horario correspondiente a la materia de Historia. Así, sin poder continuar ese día con la siguiente fase de la dinámica, pudimos observar a los niños de la secundaria en su hora de recreo. Hubo dos acontecimientos que llamaron nuestra atención. El primero de ellos fue un peculiar juego de pelota. Había un grupo de niños —casi adolescentes— que se colocaban formando un círculo. Acto seguido, se pasaban una pelota al azar. El momento interesante del juego venía justo cuando uno de los jugadores dejaba caer el balón, pues de forma inmediata se abalanzaban todos contra él y le daban un “pamba” colectiva. De cuando en cuando, de manera más que premeditada, algún jugador aventaba con mucha fuerza la pelota, de tal forma que invariablemente acababa pegándole a otro alumno, o a quien se interpusiera en el trayecto de la pelota; es decir, acababan por pegarle a otras personas que no participaban directamente en el juego. Tuvimos la oportunidad de seguir observando este juego varios días y nunca nadie pareció molestarse demasiado por haber recibido un pelotazo. Aquellos alumnos que eran “honrados” con este atípico saludo, se limitaban a devolver la pelota más o menos en los mismos términos en que la habían recibido. Era como esos juegos que menciona Lévi-Strauss, donde no hay una estructura clara, es decir, unas reglas que establezcan condiciones de igualdad y donde la asimetría es el resultado

del talento individual.⁹⁷ Al contrario, parecía que se partía de una asimetría, en cuanto al talento individual, para que a partir de la propia actividad quedara anulada al ser integrada en un juego donde no había ganadores ni perdedores, pues cualquiera podía ser objeto de una “pamba” o de un balonazo, en virtud de las repeticiones incesantes de la pelota y de que, por lo que vimos, nunca se contabilizaba el número de pelotazos que cada jugador recibía. Lo que importaba era, al parecer, mantener la dinámica del juego en un equilibrio, precario tal vez, pero garantizado por la falta de ganadores o perdedores. Además, el estar expuestos siempre a un pelotazo, daba la idea de que por más alejado que uno estuviera, ya estaba integrado en el juego de este grupo, es decir, ahí no había espectadores: la pelota atrapaba en una red simbólica a todos los que de una u otra forma estábamos presentes en ese espacio escolar. Una dinámica que bajo otras consideraciones pudo pasar como violencia escolar —los pelotazos duelen, más cuando no los esperas— constituía un momento complejo en la socialización del espacio, de la simbolización de la agresividad. Era difícil no asociar una pelota con un significante que crea mediaciones simbólicas entre los sujetos, donde la agresividad no se desvanece, pero que le permite al sujeto metaforizarla.⁹⁸ Los niños encontraban su propio modo de tramitar la agresividad. Afortunadamente, durante el tiempo que estuvimos en Téjaro ningún profesor interrumpió su peculiar juego.

Hubo algo que también nos llamó la atención ese día. Todavía durante el receso, llegaron lo que parecía ser un par de socorristas acompañados de dos policías municipales. se colocaron a los lados de la puerta de la secundaria, por la parte de adentro, portando armas largas. Los alumnos de la secundaria siguieron comportándose igual, como si la imagen de los policías portando armas dentro de la escuela fuera parte del “paisaje”. Nunca supimos si la presencia de la policía portando armas de grueso calibre era parte de una cotidianidad o si, por el contrario, la indiferencia que mostraron los alumnos era una forma de negar una realidad: la de la violencia. Después de todo, la violencia sería un tema que saldría durante los próximos días.

La siguiente ocasión que nos reunimos con el grupo fue el punto de ruptura respecto a lo que habíamos planeado como estrategia didáctica. Se comenzó como se había planificado, se organizaron los grupos y poco a poco los alumnos se fueron integrando a la actividad.

En este momento podemos adelantar algo. La actividad que habíamos planificado

⁹⁷ Lévi-Strauss, *Op. cit.*

⁹⁸ Rojas, María Cristina, Sternbach, Susana, *Entre dos siglos: una lectura psicoanalítica de la posmodernidad*, Lugar, Buenos Aires, 1997.

como cierre del tema del muralismo, nunca llegó; mejor dicho, nunca la realizamos. Lo que habíamos pensado que abordaríamos en una sola clase —pintar un mural—, se prolongó una semana. Esta situación, por supuesto, nos desconcertó. El primer día vimos cómo el tiempo se nos echó encima, pues los grupos apenas habían realizado un boceto con lápiz pero ninguno alcanzó a pintar nada. El segundo día trajo otras novedades. Jorge, que no había participado en ninguna actividad hasta el momento, se integró por su propia cuenta. Se acercó a un grupo que estaba conformado por mujeres solamente y ahí, sin mayor problema, comenzó a pintar sobre el boceto que habían realizado sus compañeras. Las mujeres del grupo, a diferencia de los hombres, no mostraban mucho interés en las actividades, pero se volvieron un espacio donde Jorge podía replegarse.

Casi al final de la clase surgieron varios cuestionamientos. Nos dimos cuenta de que era un grupo que ya estaba acostumbrado a este tipo de actividad. Todos participaban mostrando una independencia respecto al “docente” —nosotros—. Iban por pintura, buscaban recipientes, lavaban los pinceles, se colocaban en lugares donde estuvieran apartados de los otros grupos, etc. En otras palabras, hacían exactamente lo que les pedíamos, pero sin mostrar un avance “significativo” en las actividades que realizaban. Estábamos desconcertados. Ese día, en mi libreta de apuntes escribí: “¿Un grupo tiene su propia ‘personalidad’; una regulación imaginaria que hace que todos asuman algunos rasgos en común, los cuáles predominan y le dan al grupo un carácter definido?”.

Al final de la clase, aún desconcertados, nos preguntó la maestra Lilia Mendoza, encargada del área de historia en la secundaria —quien de forma amable nos había dado todas las facilidades para aplicar nuestra propuesta en la secundaria de Tégajo— sobre el desarrollo de nuestra estrategia didáctica. Tuvimos que confesar que ya nos habíamos atrasado un poco en relación al programa de actividades que le habíamos entregado. La maestra nos aconsejó estar “detrás” del grupo porque era algo “flojo”. El último día que estuvimos en la secundaria de Tégajo volvería a repetir esta idea, pero añadiría algo. De acuerdo con la maestra Lilia, los alumnos de la secundaria no son violentos, pues viene de comunidades pequeñas y, por lo tanto, no suelen manifestar las conductas violentas que pueden encontrarse en áreas urbanas como Morelia. Aun así, el grupo era catalogado por la maestra como un “raro fenómeno”; en general, nos decía la maestra Lilia, los grupos de tercero —nuestro grupo era el tercero “A”— mostraban una apatía por el estudio, a diferencia de los grupos de segundo o de los de primero, los cuales, sobre todo éstos últimos, mostraban una gran dinámica y disposición. El grupo de tercero con el que estábamos era parte de un “raro fenómeno” de resistencia al aprendizaje.

Nuestra situación era compleja: debíamos cumplir con los tiempos propuestos, pues

sabíamos que el grupo tenía su calendario escolar y que la maestra Lilia ya tenía establecido su propio programa de trabajo. Es decir, retrasarnos significaba que no podríamos aplicar la estrategia como habíamos pensado; aunque, de algún modo era lo suficientemente flexible como para permitirnos algunas modificaciones sobre la marcha. Una posibilidad que se nos ocurrió fue hacer un corte, finalizar la actividad y pasar a la siguiente dinámica. Finalmente optamos por continuar unos días más con la misma dinámica y ver que pasaba. Y también pedir a la maestra Lilia un poco más de tiempo con el grupo.

Durante el segundo día de la actividad “pintura mural”, hubo una imagen que nos impresionó. Cristian Ojeda —el mismo que decía que la historia sirve para saber más de la historia— y el otro Cristian —Ayala— habían hecho un boceto de un campesino trabajando la tierra. El dibujo lo había hecho el primero. Ya en una clase previa habían mencionado que a Cristian Ojeda le gustaba el graffiti, así que no nos sorprendió el que se tomara con mucha seriedad la dinámica. Sin embargo, era extraña la manera en que se colocaba para realizar la pintura mural. Con delicadeza y morosidad, desplazaba el pincel por la superficie de papel. Era desconcertante ver a una persona concentrarse tanto en una actividad y, al mismo tiempo, no “avanzar” nada. Cristian se las ingeniaba para no hacer lo que le habíamos pedido, simplemente haciéndolo.

Habría que decir que no era la primera vez que veíamos cómo el grupo se inclinaba hacia la dinámica de trabajo que marcaba Cristian Ojeda; su reticencia y morosidad lograba contagiar al resto del grupo. Poco a poco fuimos construyendo una especie de hipótesis, distinta a la que nos había mencionado la maestra Lilia cuando nos advertía sobre el grupo, definiéndolo como flojo. La idea que nos acompañó de ahí en adelante fue que, realmente, este no era un grupo “flojo”, sino que exploraban en el aula formas de resistencia. Este grupo ha encontrado formas de resistir a un discurso educativo a través de un complicadísimo mecanismo que no pasa por lo patológico: ni la enfermedad ni la violencia eran predominantes en ese grupo. La imagen de un *ethos* barroco me asaltó.

Lo había pensado alguna vez con Cherán, ahora lo volvía a pensar. Esa forma de organización no es espontánea, está en algún lugar de esa estructura que es el lenguaje. Después de algunos días nos convencimos de que era innecesario enseñarles algo sobre organización comunal, la democracia o la formación política. Había ya un saber sobre la comunidad, las formas de resistencia, etc. En esa saturación de los “sís”, como dice Echeverría, lograban darle la vuelta a nuestra propuesta y se colocaban en otro lado. Al prolongar la actividad “mural”, nos fuimos convenciendo de que ésta estaba permitiendo que el mismo grupo pudiera explorar de otra manera esta forma de resistencia. Es decir, la

actividad se volvió un espacio de re-conocimiento para el grupo.

Los tres grupos siguieron pintando su mural unos días más. Así como Cristian Ojeda y Cristian Ayala habían decidido pintar un campesino, otro grupo optó por pintar una bala, adornada con un billete verde y una hoja de marihuana, elementos que inevitablemente remitían al escenario de violencia por el que atraviesa el país desde hace algunos años. Otro grupo, el que estaba compuesto por las mujeres del salón, y donde Jorge se había integrado, decidió pintar un paisaje: una montaña y un lago.

El último día de actividad con la pintura mural introdujo nuevos elementos. Después de cierta indiferencia que mostraba el grupo por nuestra presencia —es decir, les gustaba pintar, se organizaban entre ellos, pero no parecía importarles mucho nuestra presencia—, hubo dos momentos que resultaron significativos y que nos permitieron entender la manera en que asumían nuestro papel. El primer incidente que venía a romper un poco la dinámica que había manejado el grupo fue cuando unos alumnos de otro grupo comenzaron a molestarlos mientras pintaban. Cristian Ojeda solamente se limitó a gritar “¡maestros!, aquí”, mientras nos veía. Nos acercamos hasta el lugar, los otros alumnos se retiraron y el grupo siguió pintando. Y como era de esperarse, no volvieron a prestar mucha atención a nuestra presencia. Nos pareció que ese grupo demandaba menos un docente que un acompañante durante el proceso que estaban llevando a cabo.

Poco después se acercaron dos alumnas, que se habían mostrado algo desapegadas de las dinámicas, participaban pero con menos entusiasmo que los otros dos grupos. Eran Yareli y Ana Lizbeth. Simplemente se acercaron para pedirme —a mí, en lo personal— que pintara algo en su mural, unas colinas; asegurándome que no importaba que no supiera pintar, solo era pintar algo. Fue la primera vez que el grupo nos invitaba a interactuar con ellos. Después de terminar la actividad del mural, consideramos innecesario realizar el dibujo como la actividad que, originalmente, cerraría nuestra dinámica “pintura mural”.

Pasada una semana continuamos con la siguiente etapa de nuestra estrategia. Ya para ese entonces sabíamos que la morosidad con que el grupo tomaba las actividades podía tener otra explicación que no pasaba por la “flojera”. La actividad constió en introducir el tema de las organizaciones que estaban presentes en la comunidad de Téjaro. A estas alturas también teníamos más claro que una dinámica sirve para saber cómo se coloca un sujeto o un grupo frente a las exigencias del Otro.

Nuestra primera dinámica, el mural, nos permitió entender de otra forma la actitud del grupo, las formas en que exploraban su oposición a un discurso educativo ahí mismo, en el aula; ahora, lo que nos preguntábamos era si podíamos, a través de una exposición, introducir ciertos significantes que, por la experiencia previa, nos pareció que ya estaban

presentes en su discurso, aunque el grupo no fuera muy consciente de ello.

Abordamos entonces la importancia de las organizaciones que están en T jaro. Lo más important era saber cómo éstas estaban presentes en su palabra, sin importar si la manera en que las imaginaban correspondía con la “realidad”. Es decir, era más importante saber cómo funcionaban estas organizaciones como soporte fantasmático de la realidad — su realidad—, que comprobar si efectivamente estas organizaciones tenían un peso en la vida económica o social de T jaro.

Las organizaciones que mencionaron los alumnos y que consideraban importantes para la comunidad de T jaro fueron: la organización de transportistas, el ejido, el jefe de tenencia, la escuela y la clínica. A partir de la definición de las organizaciones que despertaban algún interés por parte de los alumnos, se procedió a diseñar una posible entrevista que tendrían que realizar por equipos para llevar como tarea al día siguiente. Anticipando que el grupo no iba a realizar la entrevista, se decidió simplemente platicar ese día sobre la importancia de algunas organizaciones. Sin otro recurso que la palabra, se habló sobre la importancia de la tierra, las luchas que las comunidades indígenas llevaron a cabo para defender sus tierras y la manera en que el sistema ejidal se planteó en su momento como una alternativa frente al sistema capitalista: hecho significativo considerando el lugar donde estábamos.

Se podría decir que esta actividad fue una larga introducción a lo que sería la última dinámica: la transformación del area rural. Esta dinámica nos interesaba bastante. Desde el cuestionario que habíamos hecho al principio nos quedaba claro que la comunidad de T jaro había experimentado importantes transformaciones en los últimos años. Cuando se les preguntó cómo era su comunidad hace diez años, las respuestas, con excepción de Cristian Ojeda, que mencionó no saber cómo era T jaro en ese entonces, se orientaban por la idea de que hace diez años la comunidad era más pobre, que no tenía mucha comunicación o que las calles eran de tierra, las casa de adobe y sin luz. Todos coincidían en que había cambiado y que ahora era mejor que antes. La idea se confirmaba con la otra parte de la pregunta, es decir, cómo se imaginaban a su comunidad dentro de veinte años. También había coincidencia en este punto, pues muchos consideraban que para ese entonces habría más tecnología, mejores comunicaciones. Era una idea que estaba presente: el progreso tecnológico. El  nico que mostró alguna reticencia frente a esta idea del progreso fue un alumno llamado Johan, el cual contest  que “Va a cambiar bastante en nuestra comunidad, ya no va a ser lo mismo de antes”. La actitud de Johan era ambivalente. Por un lado, se mostraba desafiante con la mayoría de los compañeros, por el otro, encontraba en Cristian Ojeda un poco un complice de su “pesimismo”. Era un duo

curioso: no supimos muy bien cómo funcionaba esa amistad, pero era interesante ver cómo una personalidad morosa como la de Cristian empataba con otra más bien exasperada, lista para desbordarse, como la de Johan.

Para la actividad final se utilizaron fotos de la ciudad de Morelia, mostrando un antes y un después. La idea era mostrar imágenes tomadas desde el mismo ángulo para que reflejaran la manera en que Morelia se había transformado en el último siglo. Se generó una dinámica en el grupo y se socializó la idea de la transformación del espacio geográfico, pero ahora preguntándoles a los alumnos la forma en que Téjaro había cambiado en los últimos años.

4. 4. Construyendo la historia. Téjaro en la voz de los niños

La idea de una transformación gradual de la comunidad se mantenía. Cuando se les pidió que pusieran alguna característica de Téjaro años antes de la situación de mayor comodidad en que ahora se vivía y alguna característica actual, establecieron las siguientes oposiciones. Jorge escribió: terracería-pavimentación. Cristian Ayala: falta de comunicación-mejores construcciones. Ana Lizbeth: árboles-electricidad; etc. Por un lado, Inali manifestaba que todo iba mejorando, por otro, Roberto Carlos pensaba lo contrario. Así, entre estas dos visiones se planificó la clase siguiente en donde se haría un collage. Se les propuso hacer un collage de forma individual o por parejas, pero la mayoría propuso que se hiciera entre todos. La idea era interesante, pues implicaba ver de qué forma el grupo podía construir, de forma colectiva, por supuesto, una narrativa sobre su comunidad. Más aún cuando uno de sus compañeros era de un lugar tan distinto como el Distrito Federal —nos referimos a Inali—; antes de terminar la clase se acordó que al día siguiente todos traerían algunos objetos para hacer el collage. Como era de esperarse, al día siguiente casi nadie llevó objetos para el collage. En verdad, tampoco era necesario que llevaran algo, en cierta manera esa posibilidad estaba contemplada: teníamos la idea de que aun cuando salieran el mismo día de la actividad a recojer cualquier objeto, su elección no sería inocente; pues el objeto que pudieran recojer ya estaría presente en su complejo sistema clasificatorio, dicho de otra forma, ya sería parte de su fantasma. El objeto elegido ya apuntaría hacia un deseo; pero aun así, quedaría todavía como un mero significante que, en verdad, no sabríamos qué pudiera significar, no en un principio.



Tres murales pintados por alumnos de la secundaria de Téjaro

Cuando se llevó a cabo la actividad “pintura mural”, habíamos acordado no interpretar las palabras ni hacer un análisis de los resultados que iba arrojando la aplicación de la estrategia de manera aislada. Estábamos convencidos de que los tres murales que relizaran los alumnos serían parte de un discurso colectivo. Si hubieramos considerado de forma aislada la pintura de la “bala”, sólo habríamos alcanzado a ver cómo estaba presente la idea de la violencia en ese equipo en particular. También se habría simplificado el mural que presentaron las mujeres del grupo, el cual era un paisaje, bastante bonito; asumiendo que no les gustaba problematizar y por eso habían pintado un mundo de “color de rosa” donde ni siquiera aparecían personas, como un sujeto que se desvanece en su discurso. Por otra parte, el dibujo de Cristian Ayala y Cristián Ojeda quedaría como una vision nostálgica del pasado.

La forma que planteamos para analizar los resultados fue entenderlos como una cadena sintagmática. Al momento de colocar los murales uno al lado del otro, el grupo construía una narrativa. Así, el mural de unos cobró sentido al relacionarse con el de los otros. El campesino se ligaba a la violencia, la violencia encontraba en la acción del campesino una posibilidad para diluirse. A su vez, el paisaje remitía a las problemáticas ecológicas. Es decir, la actividad del grupo iba quedando como significantes que en sí no contenían ninguna significación, ésta sólo se alcanzaba al colocarlos con otros significantes. La historia que íbamos encontrando paso a paso en nuestras dinámicas era la

que habían manifestado al principio. Al final de la dinámica se les pidió, sabiendo que no lo iban a hacer, que para la siguiente sesión llevaran escrito un cuento, tomando como referencia algún objeto del collage.

Caminar por la escuela, por los "pasillos" de la secundaria de Téjaro, resultaba siempre una aventura. En verdad, nunca se sabía cuando iba a aparecer algún alumno entre las cortinas. En otras ocasiones las cortinas que establecían la división entre los grupos funcionaban como un espacio de repliegue. Cualquiera que no quisiera tomar una lección se podía acercar a una cortina, moverla un poco y cubrirse con ella. De cuando en cuando, sin previo aviso, aparecía un sujeto entre los pliegues de las cortinas: era la metáfora perfecta de un sujeto que se desvanece en sus palabras simplemente para aparecer donde menos se le espera. Al final de nuestra estrategia nos interesaba saber si aquellos sujetos, a través de nosotros, como mediadores, habían encontrado algún significante que les representara, que viniera a conectar con su deseo. La última actividad era crucial para responder a esto,

En muchas ocasiones, a lo largo de la maestría en enseñanza de la historia, había escuchado hablar de Paulo Freire y la palabra generadora: una palabra que se despliega conectando con otras palabras a lo largo de una cadena, logrando que una persona aprenda a leer y escribir, pero, sobre todo, conectando ese individuo con su propia situación histórica, haciéndole ver el discurso de dominio en que se encuentra colocado.

Nuestra idea caminaba un poco por otro lado, no intentábamos colocarnos del lado de la palabra generadora, sino buscar que un sujeto pudiera explorar en los "pliegues" de nuestra propuesta y saber si había encontrado una palabra, un significante que lo representara. Dicho de otro modo, encontrar una palabra, un significante, que ubicado en una narración, mediara entre dos posiciones: una de resistencia que satura los "sés", en cierto modo pasiva, inconsciente, y otra manera de colocarse, una donde compareciera un sujeto en su propio discurso. En medio, una palabra que pudiera mediar y llevar al sujeto de un lugar a otro. El cuento, el mito, las leyendas, todas estas formas de narrativas pueden permitir al sujeto acceder a formas vivenciales que de otro modo no estarían a su alcance. En las narrativas el sujeto se coloca de muchas formas y ahí conecta con un saber que se le escapa. De esta manera, como apuntaba Octavio Paz, la palabra, con su vocación de metáfora, permite pasar de un lugar a otro.⁹⁹ Dicho de otro modo, en una narración el sujeto pone en juego su deseo, y ahí la palabra opera como mediadora, construyendo nuevas significaciones, resignificando de manera retroactiva una construcción narrativa.¹⁰⁰

⁹⁹ Paz, Octavio, *El arco y la lira*, Fondo de cultura Económica, México, 2003.

¹⁰⁰ Gear, María Carmen, Liendo, Ernesto César, "Análisis estructural del material psicoanalítico" En: Braunstein, Néstor A., *El lenguaje y el inconsciente freudiano*, Siglo XXI, México, 1982.

Es decir, la historia que el sujeto teje sobre sí mismo.

El último día en la escuela secundaria se tenía planeado trabajar sobre un cuento que hubieran realizado los alumnos de manera individual. Como era de esperarse, la mayoría no llevó la tarea que se les había pedido, pero, como se había hecho costumbre, comenzaron a redactarla en ese momento. Al final, sólo cinco alumnos entregaron el cuento que era parte de la última actividad. Eran cinco cuentos, cinco temas, cinco palabras.

A través de los cuentos percibimos que probablemente la transición que experimentaba la comunidad de Téjaro se vivía de manera más conflictiva de lo que reflejaba el cuestionario que habíamos aplicado,

Cristian Ayala, que desde el inicio de la aplicación se había mostrado optimista por las innovaciones y la mejor comunicación que había en Téjaro, y que serían aun mejor en el futuro, escribió un cuento que le llamó “pistolazos”. La narración es simple: inicia planteando cómo el disparar al aire en los días de fiesta se ha vuelto una tradición en la comunidad de Téjaro; en un segundo momento, introduce un personaje que, montado en esa inercia, comienza a disparar y espanta a la gente; finalmente, llega la policía y lo mete preso. Otros dos cuentos tienen un desarrollo similar, por lo menos en el segundo tiempo. Aparecen personajes que en algún momento cometen un exceso, el cual tiene que ser castigado al final: una “coca” o un “tazo” son significantes que introducen un exceso que deba ser castigado. Cuando les preguntábamos, por ejemplo, por qué poner una taparrosca de refresco, nos respondían que estos productos representaban lo que venía de fuera de la comunidad. Para Inali, el tazó era un significante que remitía a la infancia. Frente a estas narrativas, nos pareció que, en verdad, el grupo de tercero, el “extraño fenómeno”, había encontrado una manera de explorar formas de resistencia frente a un discurso que venía internándose en su comunidad y, en su marcha, desarticulando sus maneras de simbolizar el espacio. Estas formas de resistencia nos hacían pensar que todavía había una presencia muy fuerte de estas tradiciones operando en su discurso. Aquellos restos de estructuras o formas que tal vez ya no existían en la “realidad”, pero que seguían siendo el soporte de los actos del grupo. Los dos últimos cuentos apuntaban en esta dirección.

La escuela secundaria de Téjaro nos resultó particularmente interesante. Las circunstancias por las que había pasado, los conflictos magisteriales en los que se vieron envueltos, hacía que ya de suyo fuera un lugar atractivo para aplicar una estrategia didáctica. Conforme avanzamos nos dimos cuenta de lo significativo que era a su vez que estuviera funcionando en una casa ejidal, con lo que eso implica para la historia de Michocán. La forma en que el grupo se colocaba en el aula, la presencia de los alumnos,

los pliegues que lograban encontrar en ese espacio, eran todos motivos para la reflexión. La historia no estaba en los libros ni en nuestra propuesta didáctica, estaba en el discurso de los alumnos —a los cuales, sólo por cumplir con una identidad simbólica, los seguimos llamando alumnos— de la secundaria y, en lo particular, en ese grupo de tercero. Bueno, eso lo teníamos claro, era un poco buscar lo que sabíamos que íbamos a encontrar, lo que no sabíamos era qué tipo de historia podía estar presente en la palabra de los alumnos del tercero “A” de la Escuela Secundaria Nueva Creación Bicentenario.

Aun cuando no podemos considerar que las condiciones en que trabaja la secundaria de Téjaro sea las óptimas, es indudable que las circunstancias adversas habían logrado generar espacios no simbolizados, pequeños intersticios por donde los alumnos logran colocarse más allá de la determinación absoluta de lo simbólico. Encontramos que en el grupo se manejaban las tecnologías, aquellas en las que hace tanto hincapié Jurjo Torres, aun cuando la escuela sólo contaba con una computadora. La división del espacio hecho por cortinas podía verse como un problema; pero ofrecía la posibilidad del repliegue frente al discurso educativo. Mientras en las áreas urbanas la violencia y la agresión aparecen —a veces como alternativa a un mal físico— como una reacción frente a un sistema absorbente, que ofrece cada vez menos alternativas, en una descripción que coincidiría con la idea sobremoderna de Auge; sin embargo, en los sistemas educativos que han quedado en la periferia, como es el caso de la secundaria de Téjaro, todavía es posible encontrar espacios que brindan posibilidades al sujeto: en los pliegues de una cortina, si uno estaba atento, podía en cualquier momento des-plegarse un sujeto.

Cristian Ayala, Inali y Yareli tal vez tramitan a su modo la incursión de la modernidad en su vida cotidiana, pero en el grupo exploran de forma colectiva otras maneras distintas de disentir frente al sistema. Pero si el exceso y un castigo estaban presentes en los primeros cuentos, en los dos últimos encontramos elementos muy distintos. El primero más que un cuento era una historia. Roberto Carlos escribió un relato algo extenso sobre la llegada de los primeros camiones de pasajeros a Téjaro y la forma en que la gente había luchado por que el transporte público pudiera llegar hasta la comunidad. Roberto Carlos, en su escrito, mencionaba que una de las personas que habían luchado por llevar el transporte fue su tío. Al final de su narración, Roberto Carlos pegó un boleto del transporte público como testimonio de una lucha llevada a cabo por la comunidad.

El último cuento fue el que menos esperábamos. Durante todo el tiempo que duró nuestra aplicación pocas veces pudimos conectar con Jorge. Veíamos cómo se integraba a las actividades cuando no se le obligaba, pero en general siempre estaba replegado sobre

las cortinas, sobre sí mismo. A los pocos días de estar en la secundaria, nos dimos cuenta de que los profesores habían mandado llamar a los padres de Jorge; lo acusaban, delante de sus padres de que comenzaba a comportarse de manera “grosera” con los docentes. Después de un día de castigo se reintegró a la escuela. Notamos que intentaba participar en la clase, hacía comentarios, pero no tardaba mucho en replegarse nuevamente. Acordamos mantener la misma línea que habíamos manejado con Jorge desde el principio, es decir, no presionarlo y dejar que se integrara a las actividades de la manera en que él quisiera. El último día, cuando se les pidió que elaboraran un cuento, Jorge comenzó a escribir, no estábamos seguros si al final entregaría su cuento, no importaba tampoco, lo importante era que encontrara un espacio donde él también pudiera encontrarse con su propia palabra. Finalmente nos entregó una pequeña historia. Creo que vale la pena transcribirla:

“A principios de año 1997 en un pueblo llamado Tejaro donde costumbres tradiciones etc cada que ocurría un evento todas las mujeres del pueblo hacían tortillas, posole, etc. Todo provenía de las siembras del maíz transcurrían los días hasta que de pronto a lo lejos se comenzaba a mirar una gran niebla las personas no se preocupaban pensaban que era normal la neblina permaneció por una noche completa al día siguiente se festejaría a todos los niños en la plaza cuando los hombres bajaban a sus parcelas para el maíz gran sorpresa se llevaron la no habían encontrado maíz todo seco quemado podrido que feo no podían creerlo se preguntaban uno a otro que ocurrió porque siempre tenían bonito maíz todas las personas se entristecieron que pasaría sin maíz después de tantas suplicas y ruegos a las dos semanas que había ocurrido de vuelta el maíz hermoso muy bueno la gente se alegró y comenzaron a festejar los días que no pudieron festejar y siempre viven felices por su maíz que nunca se volvió a desaparecer”.

Aparecer y desaparecer, ese era Jorge. Desaparecer con una realidad y aparecer en otra. A diferencia de otros compañeros, donde el exceso y el castigo eran parte de aquello que su narrativa intentaba dilucidar, es decir, en su manera de colocarse en el aula, Roberto Carlos, por ejemplo, encontraba en su boleto un significante que lo colocaba en otro lado, que le permitía apropiarse de la historia de Téjaro. Y Jorge tal vez encontraba en el mítico maíz un significante que le permitía desplazarse de una realidad “invivable”, utilizando esa expresión de Echeverría, para aparecer en un lugar distinto en su narrativa. No sabemos que puede pasar con alguien como Jorge, pero nos quedaba la idea de que al final de

nuestra estancia en T jaro había logrado colocar su voz en la realidad que nuestra presencia aportaba. Así fuera solo por esa voz, valía la pena ir a T jaro. No era el caso, había muchas voces en esa escuela; lo que nos demostraba que posiblemente la educación solo triunfa cuando fracasa.

Conclusiones

En lugar de conclusiones, abordemos esta parte como un epílogo; es decir, un final después del final. Empezamos nuestro recorrido con el psicoanálisis. Encontramos en la obra intelectual que se desprende Freud y Lacan elementos que nos han permitido repensar nuestro papel en un espacio tan complejo como es el educativo. Intentamos que nuestra reflexión fuera como un collage, igual que el que hicimos con los alumnos de la secundaria de Téjaro; en otras palabras, una superficie que poco a poco se pudiera ir llenando de nuevos significados en la medida en que cada elemento nuevo pudiera resignificar lo que estaba dado de antemano. Así, fuimos recogiendo algunas ideas del psicoanálisis y las dejamos ahí, hasta que pudieran significar algo.

Avanzamos hacia un campo conocido, más cercano a nosotros, el de la historia; en él quisimos repensar el papel de la historia y su función social. Al final, y gracias a algunas ideas extraídas del psicoanálisis, formulamos que la función social de la historia era servir de soporte de la realidad del sujeto, de ahí que nos atrevimos a construir otro sintagma. La ficción social de la historia.

Después de recorrer las comunidades indígenas de Michoacán descubrimos que es muy difícil colocarse como un simple espectador de la realidad; siempre, y de la manera más inusual, acaba uno integrándose a sus fiestas o a sus proyectos. Descubrimos en ellas, en las comunidades, un auténtico proyecto social que apunta a una modernidad alternativa, que cumpla con aquella promesa de bienestar que, según Bolívar Echeverría, la modernidad capitalista nunca pudo cumplir. El tema de la modernidad fue una respuesta al dilema que nos planteó nuestra intervención en la secundaria de Téjaro. Pero, bueno, esto es un resumen, caminemos un poco hacia lo que podría ser un epílogo.

Unos pocos días después de comenzar la aplicación de nuestra estrategia didáctica en Téjaro, tuvimos la oportunidad de trabajar una clase con un grupo que no era el nuestro — el que habíamos elegido para nuestra intervención—. Por alguna circunstancia, el profesor de la materia de español no pudo dar su clase ese día; ante esa circunstancia, el grupo le pidió al director de la secundaria que les asignara un profesor suplente. Así, nos preguntaron si podíamos encargarnos de ese grupo. Trabajamos un poco con los alumnos, observamos algunas coincidencias con el grupo de tercero “A”. La dinámica que realizamos fue simple y un tanto improvisada. Simplemente se les preguntó sobre lo que estaban viendo con su profesor. Nos respondieron que estaban realizando un libro que recogía las experiencias que habían tenido en un viaje reciente que habían hecho a la

ciudad de México.

Les pedimos al grupo, pues nos comentaban que este ejercicio, escribir un libro, se les dificultaba bastante, que escribieran un pequeño cuento sobre las fiestas en Tájaro para que, posteriormente, lo compartieran con el resto de los compañeros. Al principio se habló, a partir de los cuentos que cada alumno había escrito, de las fiestas importantes que tenía la comunidad de Tájaro y de la convivencia que se da en ellas. Pero fue un alumno, Alonso, el que mencionó, aunque en tono muy distinto al de Johan, casi con gracia, que ahora las fiestas sólo servían como pretexto para ponerse “borrachillos”.

Casi al final de la clase, después de que el grupo compartiera sus cuentos, platicamos un poco sobre los retos que supone la escritura. Un poco a manera de consejo les recomendamos que probablemente fuera un buen ejercicio para practicar la escritura el ponerse simplemente a escribir, sin guión previo y sin pensar mucho en lo que se está escribiendo; sólo dejar fluir las palabras.

Algo que nos llamó la atención fue lo extraño que era el que un grupo, teniendo un poco de tiempo libre, demandara, así como lo habían hecho, la presencia de un profesor. En especial porque a unos pasos, mediando una cortina, había otro grupo que parecía arreglárselas bastante bien sin esta figura de autoridad. La posibilidad de trabajar con otro grupo, así haya sido por un día, nos daba otra perspectiva de nuestra estrategia. Resultaba indudable que de haber elegido ese grupo hubiéramos tenido que trabajar de otro modo, adaptar nuestra estrategia para poder entender lo que estaba en juego en la demanda de esos niños. En fin, nunca supimos hacia donde apuntaba el deseo de ese grupo, por lo tanto, conviene no opinar mucho; sólo nos quedaba claro que de haber escogido ese grupo hubiéramos tenido que trabajar de otra forma.

La última ocasión en que estuvimos en Tájaro fue un día después de terminar de aplicar nuestra estrategia didáctica. Fuimos invitados por la maestra Lilia y por el grupo a convivir un rato con ellos. Se llevó comida, algunos refrescos y compartimos un momento agradable con el grupo. Por supuesto, los alumnos estaban más interesados en ocupar su tiempo libre en otras cosas y no en quedarse mucho tiempo con nosotros y con la maestra Lilia; aun así, se incorporaban por momentos al convivio. Casi al final, la maestra Lilia pidió a los alumnos que dijeran de manera breve lo que había significado para ellos estas semanas de trabajo con nosotros. Se dijo lo usual en estos casos; es decir, que había sido una manera distinta de ver la historia. Al final, el grupo nos daba las gracias por haberles enseñado otras formas de abordar la historia.

Fiel a su costumbre, Cristian hizo el comentario más oportuno, necesario para romper con la seriedad del momento. Un profesor se acercó y preguntó el motivo del convivio.

Alguien comentó que estábamos celebrando el final de la aplicación de nuestra estrategia didáctica. Cristian se limitó a decir que realmente estábamos celebrando porque habíamos terminado y ya nos íbamos, contentos de no verlos más “por lo mal que nos portamos”. Al decir esto, Cristian volteó a verme y le dio risa. Ese era Cristian. Recordé cuando realizábamos la actividad del mural. En ese momento en que no entendíamos que estaba pasando, se le preguntó a Cristian cuanto pensaba él que les llevaría terminar la pintura del mural; un tanto despreocupado nos contestaba “una semana”. Al final así fue.

La manera despreocupada en que Cristian hablaba de su “mal comportamiento” era maravillosa. Esa forma en que él y el resto del grupo lograban colocarse en su propio discurso nos dejaba muchas cosas en que reflexionar. De cierta manera recordaba la manera en que, de acuerdo a Zizek se atraviesa el fantasma, es decir, la forma en que se logra el reconocimiento de la determinación fantasmática: la manera de colocarse más allá del acoso de las fantasías es no tanto eliminar la fantasía, sino sobreidentificándose con ella. ¿No es eso, a fin de cuentas, la saturación de los “sies” de Bolívar Echeverría? Es decir, lo barroco de Echeverría representa a fin de cuentas una sobreidentificación con una fantasía ideológica donde, gracias a esta exagerada aceptación de una condición de dominio por parte de otro se logra, finalmente, darle la vuelta. ¿Los niños de la comunidad de Téjaro no habían hecho lo mismo con nosotros? Al sobreidentificarse con nuestra propuesta habían logrado darle la vuelta y colocarse en una posición muy distinta al de simples receptores de una propuesta didáctica.

La modernidad se nos presentaba como un hecho indiscutible, sin embargo, con Bolívar Echeverría pudimos entrever otras posibilidades, entender de otra forma los movimientos sociales y cómo desde diversos ámbitos surgen impugnaciones contra el mundo que la modernidad capitalista ha dado forma. Pero todas estas consideraciones sobre la modernidad fueron el resultado de la aplicación de nuestra estrategia didáctica. A partir de nuestra estancia en Téjaro pudimos también resignificar de manera retroactiva la experiencia de lucha de la comunidad indígena de Cherán; tal vez porque lo que está presente en Cherán es la manera en que una acción política es algo que convoca a todos. Así, una política que conectara con la comunidad y en ese proceso que planteara estrategias de resistencia frente al sistema electoral, por un lado; pero por el otro, que sentara las bases para un proyecto social, es sin duda la gran aportación de Cherán.

Durante, y sobre todo después, la aplicación de nuestra estrategia nos pareció que en la comunidad de Téjaro estaba presente también formas realmente complejas de resistir a un discurso hegemónico. Nuestro trabajo en el momento fue, entonces, reconocer ese saber y, si era necesaria alguna intervención educativa, hacerla asumiendo más una posición de

mediación entre un saber inconsciente y una posición más activa, ayudando a un sujeto a colocarse en su propia palabra.

Con esto no intentamos decir que lo que ocurre en Cherán sea exactamente lo mismo que lo que nos aconteció en Tájaro, pero sí nos pareció que ambas comunidades habían encontrado estrategias que a su modo, y en las circunstancias de cada una, servían para impugnar una realidad con las que no están de acuerdo. En el caso de Cherán, un discurso político que en el momento importante mostró su inoperancia. En Tájaro, por su parte, encontramos esa misma actitud en los niños del tercero “A”. La capacidad de encontrar en un saber propio la forma de darle la vuelta al discurso educativo.

Ese discurso educativo suele generar algo de violencia al construir nominaciones simbólicas, al colocar al niño en lugares de los cuales difícilmente puede salir: niños “aplicados”, niños con problemas de aprendizaje, etc. Así, a través de programas y estrategias educativas, se busca uniformar las experiencias. En el momento en que una estrategia se llena de actividades que deja sin espacios de repliegue, el niño intenta simbolizar cualquier experiencia. El resultado es, entonces, una especie de “anorexia” educativa, el rechazo de un niño al aprendizaje. Esta acción lleva sus propias etiquetas, pero al final suele ser la marginación de los niños, los cuales se canalizan a centros “especiales”, encargados de tratar con los casos “difíciles”, aquellos para los cuales los docentes no tienen, aparentemente, la capacidad de tratar.

La experiencia de la que quisimos partir, es decir, la escuela de Bonneuil de Maud Mannoni, lograba reintegrar a los niños que habían quedado como un desecho de un sistema social y educativo, a espacios de convivencia, restaurando una normalidad que les había sido arrebatada por un discurso que encontraba en un diagnóstico médico una oportunidad para separarlos de la sociedad, quedando estos niños como síntomas de una sociedad que intentaba negar su propia locura. Mannoni planteaba que detrás de toda institución se esconde, en mayor o menor grado, una coacción.

El sistema educativo, en este sentido, ejerce sobre el alumno una violencia simbólica. El sistema educativo crea representaciones imaginarias, maneras en que el niño se comienza a representar ante sí mismo y ante los demás, coincidiendo con los ideales que una sociedad se plantea. Los diversos discursos que se gestan dentro de una sociedad, buscando tipos de conducta adecuados para actuar en un sistema social dado, terminan por colocar al individuo en una situación de desconocimiento, haciendo de su vida una experiencia contradictoria.

Es en este intersticio donde la propuesta de una institución estallada cobraba relevancia. En la experiencia psicoanalítica se abría un proceso de construcción de la

subjetividad a partir de la posibilidad de historizar al sujeto que acude al psicoanalista, poniendo en marcha la cadena significativa, abriendo al sujeto a las múltiples lecturas sobre su pasado.

En nuestro caso, hemos querido reconocer las aportaciones de Mannoni, pero intentando llegar antes de que un niño sea excluido. En la escuela de Téjaro llegamos a conocer a un alumno al que le llamaban “Toñito”. Se integraba a cualquier grupo, jugaba, era bastante alegre y, a decir de la maestra Lilia, era autista. No sé si realmente “Toñito” mostraba algún grado de autismo, pero su condición distinta a la de sus compañeros era evidente; sin embargo, en todo el tiempo que estuvimos en Téjaro nunca observamos a ningún alumno o docente demostrar un trato distinto —discriminatorio— hacia este niño. Fuera de la escuela de Téjaro, las posibilidades de un niño como “Toñito” para encontrar un espacio de normalidad son pocas.

El último día que estuvimos en Téjaro, llegamos con un pastel a la secundaria. “Toñito” nos vio y se acercó, preguntándonos de quién era. Una hora después, al despedirnos del grupo y de la maestra Lilia, Toñito estaba sentado junto a los demás alumnos del tercero “A”, nuestro “raro fenómeno”, comiendo pastel. Reconocemos nuestra deuda con Mannoni y Bonneuil, pero al lugar que quisiéramos llegar con nuestra propuesta educativa se parece un poco más a Téjaro.

Fuentes consultadas

Augé, Marc, *La guerra de los Sueños. Ejercicios de etno-ficción*, Gedisa, Barcelona, 1998.

_____ Los “no lugares”. Espacios del anonimato. Antropología de la sobremodernidad, Gedisa, Barcelona, 2000.

Ausubel, David P., *Adquisición y retención del conocimiento*, Paidós, Barcelona, 2002.

Bartra, Roger, *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*, Debolsillo, México, 2005.

Braunstein, Néstor , *Psicología: ideología y ciencia*, Siglo XXI, México, 1983.

_____ *Constancia del psicoanálisis*, Siglo XXI, México, 1996.

_____ *Ficcionario de psicoanálisis*, siglo XXI, México, 2001

_____ *A medio siglo de el malestar en la cultura de Sigmund Freud*, Siglo XXI, 2005.

_____ *El goce, un concepto lacaniano*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2006.

_____ *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis: hacia Lacan*, Siglo XXI, México, 2008.

_____ *Memoria y espanto o el recuerdo de la infancia*, Siglo XXI, México, 2008.

_____ *Por el camino de Freud*, Siglo XXI, México, 2011.

_____ *El inconsciente, la técnica y el discurso capitalista*, Siglo XXI, México, 2012.

Capetillo Hernández, Juan, “De la clínica a los procesos educativo”, *Psicología y Salud*, enero-junio, No. 13, Jalapa, 1999, pp. 115-120.

_____ “La transferencia después del retorno a Freud”,
Psicología y Salud, Nueva Época, enero-junio, No. 4, Jalapa, 1994, pp. 99-108.

Casal, Silvana, “Aprender historia en la escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán (México)”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Vol. 16, Núm. 48, enero-marzo, 2011, pp. 73-105.

Cavell, Marcia, *La mente psicoanalítica: de Freud a la filosofía*, Paidós, México, 2000.

Echeverría, Bolívar, *La modernidad de lo barroco*, Era, México, 2005.

_____ *Modernidad y blanquitud*, Era, México, 2010.

Florescano, Enrique, *Para qué estudiar y enseñar la historia*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 2000.

Foucault, Michel, *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2003.

Furlan, Alfredo, Coord, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, Siglo XXI, México, 2012.

Gear, María Carmen, Liendo, Ernesto César, “Análisis estructural del material psicoanalítico” En: Braunstein, Néstor A., *El lenguaje y el inconsciente freudiano*, Siglo XXI, México, 1982, pp. 133–159.

Giroux, Henry A., *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*, Fundación Germán Sánchez, Madrid, 2001.

Glocher Fiorini, Leticia (comp.), *Tiempo, historia y estructura*, Lugar, Buenos Aires, 2006.

Graciela A., Keit, *Sujeto y fantasma. Una introducción a su estructura*, Fundación Ross, Buenos Aires, 2006.

Gruzinski, Serge, *La guerra de las imágenes: de Cristóbal Colón a “Blade Runner” (1492-2019)*, Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

Jiménez Silva, María del Pilar, “Las representaciones y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología social y la educación”, *Pensamiento Universitario*, tercera época, No. 87, México, 1997, pp. 57-87.

Kozlarek, Oliver, *Crítica, acción y modernidad. Hacia una conciencia del mundo*, Driada, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México, 2004.

Lacan, Jacques, *Escritos*, Siglo XXI, México, 2005.

_____ *El sinthome*, Paidós, Buenos Aire, 2008.

_____ *Los escritos técnicos de Freud*, Paidós, Buenos Aires, 2009.

_____ *El mito individual del neurótico o poesía y verdad en las neurosis*, Paidós, Buenos Aires, 2009.

Lévi-Stauss, Claude, *El pensamiento Salvaje*, Fondo de Cultura Económica, México, 2008.

Mannoni, Maud, *La educación imposible*, Siglo XXI, México, 1981.

Matute Aguirre, Álvaro, *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX; la desintegración del positivismo(1911-1935)*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999

Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición de un siglo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

Paz, Octavio, *El arco y la lira*, Fondo de cultura Económica, México, 2003.

_____ *El laberinto de la soledad, Postdata. Vuelta al laberinto de la soledad*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004.

Pereda, Carlos, *Crítica de la razón arrogante*, Taurus, México, 1999.

Pommier, Gerard, *¿Freud Apolítico?*, Nueva Era, Buenos Aires, 1987.

Rabinovich, Diana S., *La angustia y el deseo del Otro*, Manantial, Buenos Aires, 1993.

Rojas, María Cristina, Sternbach, Susana, *Entre dos siglos: una lectura psicoanalítica de la posmodernidad*, Lugar, Buenos Aires, 1997.

Soler, Colette, *Lo que Lacan dijo de las mujeres. Estudio de psicoanálisis*, Paidós, Buenos Aires, 2010.

Torres Santomé, Jurjo, *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Morata,

Villoro, Luis, *Creer, saber, conocer*, Siglo XXI, México, 1989.

_____ “El sentido de la historia”, en: Villoro Luis, et. al.,
Historia, ¿Para qué?, Siglo XXI,

México, 2007, pp. 35–52.

Zizek, Slavoj, *¡Goza tu síntoma! Lacan dentro y fuera de Hollywood*,
Nueva Visión, Buenos Aires, 1994.

_____ *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, México, 2001.

_____ *El acoso de las fantasías*, Siglo XXI, México, 2009.