

**Por el camino del inconsciente. Lo social como control  
[la falacia de la teoría curricular]**

Mg. Germán Hours

Universidad Nacional de La Plata

gerhours22@gmail.com

Prof. Jessica De La Haye

Universidad Nacional de La Plata

jessica.delahaye@yahoo.com

**Resumen**

Preguntar acerca de los motivos por los cuáles aprenden los alumnos entraña siempre un interrogante muy difícil de ser resuelto, más aun si las respuestas provienen de las teorías pedagógicas que tanto se han ocupado de la enseñanza como del aprendizaje desde una perspectiva psicobiológica. Sin embargo, sólo si se comienza por comprender al sujeto, aunque no como la pedagogía y las teorías educativas sociales lo pretenden establecer, es que se pueden encontrar algunas respuestas de las verdaderas causas de los supuestos aciertos y errores en materia educativa.

La creencia de que se puede intervenir sobre el destino de los alumnos, ha llevado a naturalizar la búsqueda de diversas estrategias de enseñanza que posibiliten al alumno un aprendizaje significativo a partir de experiencias gratificantes. La enseñanza se ha construido sobre supuestos que se afirman a partir de los procesos psíquicos y sociales en los que se asienta el aprendizaje. Bajo esta perspectiva, y entendiendo al aprendizaje como un hecho individual con base en lo social, la educación se traduce en el desarrollo de la personalidad del buen ciudadano que se aspira a formar. Lo individual y lo social pasan así a ser una misma cosa y conllevan una injerencia recíproca.

## **Palabras clave**

Sujeto, inconsciente, política, pedagogía, teoría social

Preguntar acerca de los motivos por los cuáles aprenden los alumnos entraña siempre un interrogante muy difícil de ser resuelto, más aun si las respuestas provienen de las teorías pedagógicas que tanto se han ocupado por establecer parámetros generales y universales para pensar la enseñanza a partir de los procesos del aprendizaje y de los estatutos de un individuo psicobiológico. Sin embargo, sólo si se comienza por comprender al sujeto, en su dimensión más completa, es que se pueden encontrar algunas respuestas de las verdaderas causas de los supuestos aciertos y errores en el campo de la enseñanza.

El universo educativo ha instalado la idea de que a través de la experiencia consciente, guiada y orientada por el docente desde los intereses que éste considera significativos para aquel que aprende, éste puede desarrollar toda su potencialidad y ampliar así todos sus horizontes de acción. La creencia de que se puede intervenir sobre el destino de los alumnos estimulando su estructura psíquica ha llevado a naturalizar la búsqueda de diversas estrategias de enseñanza que posibiliten al alumno un aprendizaje significativo a partir de experiencias gratificantes. Esta visión trata de demostrar mediante argumentos aparentemente científicos el valor predictivo del individuo para identificar aquellos determinantes de la conducta humana y los mecanismos responsables de los cambios de comportamiento. En consecuencia, el aprendizaje queda representado como un cambio en la conducta, y está sujeto al desarrollo cognoscitivo que se haya establecido a través de la experiencia o la vivencia directa.

Pedagógicamente hablando, en su concepción más profunda, lo significativo alude por un lado, a aquellos aprendizajes que posibiliten al alumno desarrollar su potencialidad; y por otro lado, a aquellos aprendizajes que tienen injerencia sobre la cuestión social del individuo. Lo individual y lo social pasan así a ser una misma cosa y conllevan una injerencia recíproca. De esta manera, la enseñanza queda definida sobre supuestos que se afirman a partir de los

procesos psíquicos y sociales en los que se asienta el aprendizaje. Bajo esta perspectiva, y entendiendo al aprendizaje como un hecho individual con base en lo social, se pueden encontrar numerosos argumentos pedagógicos que reafirmando esta postura refuerzan la teoría curricular –en tanto representa lo social- reproduciendo la idea de que estos procesos intentan explicar la conducta humana, reflejando de manera clara que “el currículo es un proceso educativo integral que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, [...] lo que se traduce en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar.” (García & Addine, 2001:3). Considerando al individuo como un ser integral, y partiendo del supuesto fundamental en el que se destaca la relación de las influencias de la experiencia con los factores orgánico-fisiológicos, las teorías sociales del aprendizaje operan sobre la pretensión de describir los procesos mediante los cuales los seres humanos aprenden, intentando comprender, predecir y controlar la conducta humana, elaborando estrategias y tratando de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento.

Aún cuando es fácilmente observable el fracaso de las consideraciones que consolidan las teorías sociales, estas mismas teorías permanecen buscando soluciones para los conflictos que la enseñanza plantea, sobre las mismas condiciones que han generado esos conflictos. En este sentido, se puede afirmar que las teorías del aprendizaje conforman un variado conjunto de marcos teóricos -que a menudo suponen postulados absolutamente contradictorios-, con la intención de predecir e incorporar nuevos hechos en el aprendizaje, que especialmente colaboren con el entramado y la coerción social, tal como se puede ver cuando se afirma que, “el diseño curricular es el resultado del trabajo que [pretende dar] respuesta a las exigencias sociales [...] constituyendo un proyecto educativo, que sirve de guía y condiciona el desarrollo del proceso.” (Lazo & Castaño, 2001: 6). En este punto es necesario adelantar una primera crítica posible y aclarar que la educación, bajo la impronta de los discursos sociales, debe ser pensada más como una herramienta que sirve a un sistema establecido –*status quo*-, ya que impone y propaga una ideología que se encuentra en función de los objetivos

económicos, sociales y, fundamentalmente políticos, que la Modernidad ha ido construyendo y legitimando a lo largo de la historia, que como una verdadera epistemología que pretende dar significado a las prácticas de los sujetos y al valor cultural que éstas poseen.

Por otra parte, se puede afirmar que, definir al sujeto sólo desde un plano consciente y fenomenológico –lo que significa individualizarlo, naturalizarlo o biologizarlo, en definitiva, humanizarlo- implica un reduccionismo que lo condiciona y estrecha sus márgenes de posibilidad; definir la enseñanza desde los principios sociales que las teorías del aprendizaje más progresistas se han encargado de desarrollar, en especial desde el pragmatismo americano de la década del '20 en adelante, determina en definitiva la imposibilidad del sujeto de significar su práctica, en tanto se lo formatea según un orden establecido instituido e instituyente. En este sentido, el enfoque social de la educación y del sujeto, simboliza una educación con una supuesta base en lo científico, democrática y esencialmente humanista que se ha consolidado en el devenir histórico, portando ciertos saberes pragmáticos, cultivadora y potenciadora del individuo y gestora de ciertas habilidades “psico-motoras” que obran para formar individuos que se piensan libres, pero dentro de una mirada que los concibe cada vez más tecnocratizados y burocratizados, funcionales al orden existente y, por lo tanto, a la humanidad y a la humanización del hombre, aunque construido desde discursos que en apariencia se oponen a esta cuestión normalizadora. De esta forma, el sujeto da paso al individuo, estableciéndoselo –e interviniendo sobre él- a partir de una mirada que lo supone como un ser indiviso, que es producto de una operación psico-biológica fundante que le posibilita reconocerse como un ser naturalmente social. En este sentido, es necesario aclarar que reivindicar lo social, no implica necesariamente reafirmar lo político. Hannah Arendt lo ha explicado profundamente, al considerar que, el hecho de que el hombre no pueda vivir sin la compañía de otros hombres, es algo que la vida humana tiene en común con los animales y sólo por esta razón no se la puede considerar exclusivamente humana. “La natural y meramente social compañía de la especie humana se consideraba como una limitación que se nos impone por las necesidades de la

vida biológica, que es la misma para el animal humano que para las otras formas de existencia animal.” (Arendt, 2009: 38). En definitiva, lo psicológico, también responde a un naturalismo real y concreto.

Lo cierto es que, difícilmente podrá pensarse en un aprendizaje significativo si no se indaga en el Deseo que permite a ese sujeto constituirse como tal. A pesar de lo mucho que la pedagogía pretenda indagar en ese trasfondo que caracteriza al sujeto, es imposible que encuentre respuestas al problema de la enseñanza -si es que es eso lo que en verdad pretende-, por los mismos supuestos que la constituyen. En este punto se plantea una seria duda sobre la verdad pedagógica, puesto que el sujeto que la pedagogía pretende establecer se asemeja más a un proyecto, a un interés, a un determinismo, a una configuración *a priori*, que a una definición epistemológica.

Con la premisa de despertar el interés en los alumnos, las teorías pedagógicas más progresistas han establecido que los maestros deben emplear recursos, técnicas, dinámicas, juegos y muchas otras herramientas para poder conseguir la motivación tan necesaria para el aprendizaje. Para la pedagogía, la motivación, al ser algo que depende de la voluntad de las propias personas, el papel del docente en el proceso pasa a ser determinante, tanto para definir su rol como en la injerencia sobre el alumno. Sin embargo, la pedagogía y, en consecuencia el curriculum, no atienden a que poco de lo que el sujeto hace es por propia voluntad. Se debe reconocer que existe en cada uno de los sujetos un Deseo instalado que será determinante, que condicionará las cosas que serán significativas en su acontecer y en la configuración de sus estructuras y, por lo tanto, aunque más no sea de manera indirecta, también en las formas que debe pensarse su educación.

Ahora bien, este último enunciado determina que, si se pretende hablar del sujeto –como la pedagogía lo hace para convalidar sus ideas-, es indefectible remitirse al psicoanálisis, puesto que es el área que más se ha preocupado por estudiarlo, y en este sentido, claramente, el sujeto en el que piensa la pedagogía lejos está del sujeto del inconsciente que el psicoanálisis ha establecido; sin embargo, es también claro que un análisis que se configure a partir de tomar al sujeto desde el inconsciente producirá resistencias y

tensiones con los supuestos que permitió a la pedagogía consolidarse de manera incuestionable como la disciplina experta en materia educativa, y dejaría el concepto de enseñanza, tal como se lo conoce, inmerso en un universo de interrogantes difíciles de dilucidar. Al respecto, Roberto Elgarte ha interrogado acerca de cuáles serían las consecuencias que produciría en el campo pedagógico establecer una visión más psicoanalítica sobre el sujeto, respondiendo que, “fundamentalmente, al destronar a la conciencia como única instancia de conocimiento, esto pone un límite a los intentos de programación pedagógica. El inconsciente no aprende, no es mensurable ni evaluable; el psicoanálisis no apuesta al rendimiento.” (Elgarte, 2009: 320).

Para Elgarte, no hay ningún tipo de coincidencia o acercamiento entre el sujeto de la pedagogía y el sujeto del psicoanálisis, por lo que si el sujeto no es el yo consistente de la identidad, no es el hombre pleno de la psicología tradicional, esto conduce indefectiblemente al concepto de inconsciente y los efectos que puede producir si el discurso pedagógico lo tomara en cuenta (2009). En este sentido, Jacques Lacan sostiene que el sujeto “no es una suerte de *substractum* psicológico que puede ser reducido a su propia representación.” (Stavrakakis, 2007: 35 y 36). Para Lacan, si hay una esencia en el sujeto, es precisamente, “la falta de esencia.” (*ib.*: 36). Esta diferenciación entre el sujeto consciente, predecible, formable de la pedagogía, y el sujeto inconsciente, partido, quebrado, del psicoanálisis, hace sin dudas que sea imposible determinar el por qué aprende un alumno y, en consecuencia, desestima la posibilidad de establecer estrategias de enseñanza universales y generales, tan deseadas por la pedagogía desde sus orígenes. En este sentido, para este autor, el psicoanálisis logra aproximarse al campo de la enseñanza a partir de otra visión orientada “desde los conceptos básicos de su teoría: sujeto, inconsciente, pulsión, deseo, transferencia”. (Elgarte, 2009: 319).

Al respecto, se debe considerar que el concepto de sujeto para Lacan se origina en la sujeción al significante y, por ende, al inconsciente. El universo simbólico-significante determina la aparición del inconsciente estructurado como un lenguaje. Es en el Otro donde el sujeto va a constituirse como un significante más dentro de la cadena simbólica. (Lacan, 1964). Para Bertrand

Ogilvie (1987), Lacan parte de una idea básica de que hay una condición de desarraigo instintivo de la especie, y que por lo tanto la única posibilidad de realización de la especie es por vía de un recurso a un Otro, que tendría que ver en este primer momento con alguna definición del lenguaje o de la relación del humano con el significante o con la cultura, en un sentido más amplio. El sujeto se instaura o se instituye en un lugar donde en esa estructura falta algo, es decir, el sujeto se instaura en un lugar donde hay una falta, y él pasa a ser un significante más dentro de la estructura. En definitiva, un significante es lo que representa un sujeto para a otro significante, y el sujeto mismo es un significante más dentro de ese conjunto significante. (Ogilvie, 1987).

Si el sujeto está implícito en su inconsciente, habrá que extraerlo entonces de cualquier lectura en la que se lo nomina tan explícitamente desde su plano consciente o fenomenológico. De este modo, cualquier proyecto posible que pretenda lograr la instalación de un sujeto en una estructura preformada, y que este sujeto logre su inscripción, queda en una especie de deriva y de falta de solución. Es ahí en donde la problemática del deseo del sujeto y la importancia del significante, se convierte en el medio de creación y de posibilidad de comprender el por qué aprende un sujeto. Así se esboza una disputa teórica compleja acerca de lo que es más importante, si la problemática del sujeto con relación al significante o la problemática del aprendizaje que permita mantener cierto orden social. Disputa que, de ningún modo, deja de ser política.

Como ya se ha afirmado, ese sujeto consiente que la pedagogía se ha preocupado y ocupado por establecer de manera universal, intencionada y consecuente con una visión y un interés político, responde a una idea individualizante del hombre. Como señalara Michel Foucault (1989), la individualización, el naturalismo, el biologicismo, refuerza el poder de una bio-política que disciplina, que determina el bio-poder que se ejerce para el gobierno sobre la vida. En este punto, es pertinente retomar a Ricardo Crisorio, para reafirmar la idea de que, “ninguna práctica es ajena a las prácticas políticas y menos todavía las prácticas educativas” (2001: 5); o como sostuviese Rosa Buenfil Burgos, “reconocer que una práctica educativa pueda ser reaccionaria, enajenante, hasta nociva si se quiere, en relación, a un

proyecto político educativo específico, pero sin negar el carácter formador de sujetos que de todas maneras tiene [...] toda práctica educativa es afín a un proyecto político-social.” (1983: 118).

Para Alfredo Eidelsztein (2008), Lacan indica que existe un efecto de la presencia de la ciencia en nuestra sociedad y nuestra cultura: la *universalización del sujeto*. “Esto quiere decir que para la ciencia, el sujeto es considerado de la siguiente forma: *todos por igual*.” (Eidelsztein, 2008: 8). Desde la analítica de Lacan, “se trata del advenimiento, correlativo a la universalización del sujeto procedente de la ciencia, del fenómeno fundamental cuya erupción puso en evidencia el campo de concentración.” (Lacan, 1981: 26 y 27).

Sin embargo, como afirmara Yannis Stavrakakis (2007), tomar a Lacan para reafirmar la cuestión del sujeto es peligroso para la conciencia moderna, porque pone de cabeza todos los supuestos con los que se construyeron sus verdades, aun aquellas que la pedagogía se ha preocupado por naturalizar. Stavrakakis afirma que la Modernidad contiene una concepción de sujeto que se encuentra concebido desde una simple reproducción de un sujeto esencialista, “articulado en torno a una sola esencia positiva, transparente para sí misma y totalmente representable en el discurso teórico.” (*op. cit.*, 2007: 34). Si se piensa en el sujeto desde la perspectiva lacaniana, es decir, en un sujeto del inconsciente, las cosas cambian significativamente; ese individuo indiviso, cuyo cuerpo es siempre y sólo materia, a quien se le impone a lo psíquico la vivencia de la satisfacción, queda desterrado por completo. Y se puede ir aun más allá, según Lacan el inconsciente es siempre un *hecho nuevo*, y como tal, como se trata de un *hecho nuevo*, la fenomenología resultaría inconcebible, imposible de establecer ya que, cada vez, sería otra (Eidelsztein, 2010), lo que invalidaría también la idea de una experiencia consciente que le posibilite reconocerse a sí mismo y autodesarrollarse determinando su propio destino.

Al considerarse al individuo desde un sustrato natural, y en una integralidad física, psíquica, moral y social, la posibilidad de que existe un lenguaje que lo determina mediante el cual expresa sus intenciones ideológicamente comprendidas queda por fuera, ni lo comprende ni lo condiciona. Desde esta

perspectiva, se puede decir, que todos los discursos que parten de considerar la enseñanza desde la idea de un sujeto consiente y de su acontecer social, niegan lo político del sujeto y de todas las prácticas que ellos construyen. En definitiva, las teorías del aprendizaje representan lo que en términos bourdieuanos se denomina una *doxa* política, es decir un conjunto de ideas construidas y recibidas que están más del lado de la creencia que de la verificación empírica y científica.

Todo el campo teórico que pretende establecer el desarrollo del conocimiento desde las variables orgánico-funcionales y psico-sociales, con una conceptualización amparada en la interacción y el tejido social, implica una nueva sustancialización biológica, mejorada y refinada a partir de un discurso que en sus argumentos se hace ver como progresista, democrático, renovador, lleno de oportunidades e involucrado con el desarrollo humano, pero que, con el biologismo que arrastra, remite en definitiva a los viejos impulsos de la moral moderna occidental de siempre. Ella no es una innovación, sino un volver permanente y continuo a las tendencias biologicistas y medicalistas imperantes que tan bien Foucault describiera en numerosas oportunidades como técnicas de control.

Para Norma Alberro, “Lacan toma como punto de partida la formula hegeliana “el deseo del hombre es el deseo del Otro”. Que el deseo del hombre sea el deseo del Otro significa, que el deseo específicamente humano tiene como único objeto el deseo del Otro, y no un objeto en el mundo, y que además es deseo de ser reconocido por este Otro.” (Alberro, 2000: s/p). Por lo tanto, si de algo sirven recurrir a los análisis hechos por Lacan para profundizar en el plano educativo –además de que permiten reconocer cierto vacío epistemológico de la mayoría de las teorías pedagógicas que deja al descubierto ciertos intereses políticos-, es que en la relación docente-alumno, el saber y la pasión con la que el docente afronte su tarea, independientemente de intentar prescribir a su alumno, estará la posibilidad de despertar el Deseo, en tanto el alumno desee, a partir de reconocer su saber, el reconocimiento del docente. En la pasión del que enseña está quizá la única posibilidad de que el docente se convierta en ese Otro significativo para el sujeto.

## BIBLIOGRAFÍA

Alberro, N. (2000): "Deseo del otro, deseo del psicoanalista"; en revista: Imago Agenda, N° 45, enero 2000.

<http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=1757> [fecha de consulta: 12/07/15]

Arendt, H. (2009): *La condición humana*; 1ra ed., 5ta reimp., Buenos Aires, Paidós.

Buenfil Burgos, R. (1983): *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*; México, Instituto Politécnico Nacional, Tesis DIE 12, Introducción y Consideraciones finales.

Crisorio, R. (2001): "CBC: de contenidos, prácticas y teorías"; Material de trabajo del Seminario Interno de las cátedras Educación Física 1 y 2 del Profesorado y Licenciatura en Educación Física, de la FAHCE, UNLP. Inédito.

Eidelsztein, A. (2008): "Por un psicoanálisis no extraterritorial", en: *El rey está desnudo - Revista para el psicoanálisis por venir*, Nro 1. Letra Viva Editorial, Apertura- Sociedad Psicoanalítica de Buenos Aires; Apertura- Sociedad Psicoanalítica de La Plata, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2009): "El fracaso de Lacan 1ra parte", en: *El rey está desnudo - Revista para el psicoanálisis por venir*, Nro 2. Letra Viva Editorial, Apertura- Sociedad Psicoanalítica de Buenos Aires; Apertura- Sociedad Psicoanalítica de La Plata, Buenos Aires.

Elgarte, R. (2009): *Contribuciones del psicoanálisis a la educación*; en: Educación, Lenguaje y Sociedad, ISSN 1668-4753 Vol. VI N° 6. Diciembre 2009.

Foucault, M. (1989): *Vigilar y castigar*; Bs. As.; ed. Siglo XXI. 314 págs.

García, G. & Addine, F. (2001): *El diseño curricular*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Lacan, J. (1964): El Seminario. Libro 11, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis, Buenos Aires, Paidós.

\_\_\_\_\_ (1981): "Proposición del 9 de octubre de 1967". En *Ornicar? 1, El saber del psicoanálisis*. Barcelona: Petrel.

Lazo, L. & Castaño, R. (2001): La investigación curricular en las carreras de formación de profesionales técnicos: un enfoque sistémico. –La Habana: [s.n.], 2001— 145 p.

Ogilvie, B. (1987): *Lacan. La formación del concepto de sujeto (1932-1949)*; Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión SAIC.

Stavrakakis, Y. (2007): *Lacan y lo político*; 1ra ed. Buenos Aires, Prometeo Libros. 214 págs.