

*La educación como institución*

# ¿Es imposible un proyecto educativo?

**María Luisa Murga Meler**

Docente de Tiempo Completo de la UPN

El psicoanálisis como teoría y como práctica que, en el campo individual, busca conocer los fenómenos del inconsciente y con ello apoyar el proceso de transformación de los sujetos,<sup>1</sup> mantiene una compleja relación con las ciencias humanas. En principio y a partir del descubrimiento de los procesos psíquicos inconscientes, el psicoanálisis introdujo una especie de ruptura en cuanto a la preeminencia de lo racional-consciente como determinación de la acción humana. Con sus aportes, derivados del conocimiento posibilitado por el trabajo clínico de los pacientes, el psicoanálisis apunta hacia la problematización de la cultura y hacia una interrogación permanente de los fenómenos que en las ciencias sociales se estudian.

Así, al hablar de las ciencias sociales como ciencias humanas (del espíritu o de la cultura), se impone conocer la concepción que de ellas se deja entrever en la producción teórico-conceptual que genera el psicoanálisis, sobre todo en la obra de su fundador, ya que en ello podemos reconocer una de sus más sobresalientes aportaciones.

Freud, con su concepción de cultura y por tanto de la sociedad que pone en forma las determinaciones que ésta dispone, plantea la dimensión – crucial – del alcance de la aportación del psicoanálisis a la comprensión de los fenómenos humanos. Para Freud<sup>2</sup> la cultura “designa toda la suma de operaciones y normas<sup>3</sup> que distancian nuestra vida de la de nuestros

1 “El psicoanálisis comprende un método terapéutico, una organización clínica, una técnica psicoanalítica, un sistema de pensamiento y una modalidad de transmisión del saber que se basa en la transferencia y permite formar profesionales del inconsciente” (Roudinesco 1998,844).

2 FREUD, Sigmund, 1993, 1930, 1929.

3 La traducción que López-Ballesteros hace en la edición de Biblioteca Nueva, en este punto utiliza los términos “producciones e instituciones”, mismos que considero más apropiados para la referencia que el mismo Freud hace acerca de las producciones culturales y que configuran el entramado que articula a la sociedad. Además que para la propuesta de re

antepasados animales y que sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres”. Previamente, en su trabajo sobre psicología de las masas apuntó, en relación a la especificidad de los fenómenos de la psicología individual y social lo siguiente:

“Sólo rara vez, bajo determinadas condiciones de excepción, (la psicología individual) puede prescindir de los vínculos de ese individuo con otros. En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo [...] todos los vínculos que han sido hasta ahora indagados por el psicoanálisis, tienen derecho a reclamar que se les considere fenómenos sociales”.<sup>4</sup>

Es decir, para el psicoanálisis, los procesos inconscientes no se generan al margen del orden de la cultura, más significativamente aún, podríamos decir que es en el orden de la cultura donde los procesos inconscientes resultan significantes. Por ello la relación entre el saber que construye el psicoanálisis y el saber acerca de la cultura se encuentran intrínsecamente relacionados, ya que como Freud mismo señalara del psicoanálisis, en tanto medio de investigación, “como «psicología de lo profundo», doctrina de lo inconsciente anímico, puede pasar a ser indispensable de todas las ciencias que se ocupan de la historia genética de la cultura humana y de sus grandes instituciones, como el arte, la religión y el régimen social”.<sup>5</sup> Ya que “la vida anímica del individuo humano nos proporciona, por su indagación psicoanalítica, los esclarecimientos con los cuales podremos solucionar muchos de los enigmas que plantea la vida de las masas de hombres o, al menos, ponerlos bajo una luz verdadera”.<sup>6</sup>

Para ello Freud propone, como ámbito propicio, el esclarecimiento de los fenómenos neuróticos; dice, “su material, los síntomas y otras exteriorizaciones de los neuróticos” son los que en su esclarecimiento, como efectos de la acción cultural sobre el individuo, proporcionarán el saber sobre los fenómenos singulares y colectivos que nos acucian. Es por ello que, en este contexto, además de pensar las ciencias sociales como ciencias del

---

flexión acerca de la educación como institución que se formulará más adelante en el presente trabajo, resulta también más adecuada.

4 FREUD, Sigmund, 1993 (1921), XVI:67.

5 FREUD, Sigmund, 1993 (1926), XX:232.

6 FREUD, Sigmund, 1993 (1915-16), XV:153-154.

espíritu y de la cultura, resulta significativo el aporte del saber psicoanalítico acerca de los procesos inconscientes en relación con los fenómenos de la sociedad y la cultura. Éste nos ofrece elementos con los cuales apoyar nuestra comprensión de la sociedad y sus integrantes, articulados por el entramado de instituciones que ofrecen sentido encarnado a los sujetos.

Más significativamente y según Paul Laurent-Assoun, si en el trabajo teórico y práctico de las ciencias sociales no se tiene en cuenta la noción de inconsciente y de los fenómenos que éste genera, “es la *realidad* misma del vínculo social la que queda mutilada”,<sup>7</sup> ya que efectivamente es la realidad cultural de nuestras sociedades donde se presenta una serie de diversidades y discontinuidades que no sólo incluye formas distintas de realización de procedimientos, de formas técnicas o de diversas maneras de apropiación de recursos materiales y simbólicos, sino donde también se hacen presentes formas dispares de asunción y seguimiento de las normas sociales, de generación de múltiples formas de conocimiento, de saberes y de discursos, que son ejemplo de esa condición polivalente de la creación individual y colectiva acuciada por la incesante emergencia de construcciones imaginarias.

Múltiples referencias, similares a las anteriores, y diversos puntos de análisis se derivan de la concepción que Freud plantea sobre la cultura y su relación con la vida anímica inconsciente. Sin embargo, no es objeto del presente trabajo desarrollarlas en su conjunto, sino más bien recuperar lo fructífero de éstas para el esclarecimiento de la relación dinámica propia de los procesos de institución de la sociedad (la cultura). Particularmente lo relacionado con la institución de la educación y las condiciones de posibilidad que hacen que el hecho educativo, que se configura a partir de la puesta en forma de las prescripciones y prohibiciones, de las significaciones sociales imaginarias que comporta la institución de la educación, se nos presente como derivado de una praxis compleja y problemática, y no precisamente sólo porque éste se orienta en el trabajo con seres humanos.

---

7 LAURENT-ASSOUN, Paul, 2003, p. 18.

---

## Las instituciones, el psicoanálisis y la cultura

---

Primeramente y relacionado con lo que ya se apuntaba acerca de la noción de cultura en Freud, es preciso recuperar la referencia a las instituciones que esta noción conlleva; no sólo por la importancia de la propia noción, sino porque con ella coinciden parte de las elaboraciones que han formulado autores importantes en las ciencias sociales, en el campo de la antropología y la sociología, como Durkheim, Lévi-Strauss y algunos otros. Además de aquellas que posteriormente y en el campo mismo del psicoanálisis (y de la política también) han generado por ejemplo Castoriadis y Green. Lo relevante de estas coincidencias, para el presente trabajo, es que en todas ellas, incluida la concepción freudiana, se trasluce una condición característica de las instituciones sociales en el ámbito de la cultura y que es sumamente importante tanto para la constitución psíquica de los sujetos, la constitución del deseo, como para las condiciones de la vida colectiva. Y es que en las concepciones que aportan los autores señalados, se reconoce que la vida de la sociedad se nos presenta por efecto de ese entramado institucional (socio-histórico, cultural), cuyo origen y fuerza derivan de la apremiante condición humana de conjurar los peligros de la disgregación y el vacío.

Es decir, el entramado de instituciones en el que cobra vida la sociedad, no es sino la respuesta a la urgente necesidad de que los sujetos, colectivamente, puedan mantener la posibilidad del vínculo recíproco, como lo llamó Freud. En este sentido Durkheim insistió lúcidamente en la necesidad que tienen los individuos de salvaguardar la posibilidad de no sólo sostener, sino de crear vínculos solidarios, ya que como señalara en el *Suicidio*: “el hombre no puede ligarse a fines que le sean superiores y someterse a una regla, si no percibe por encima de él ninguna cosa que le sea solidaria [...] los individuos, sin lazos entre sí, ruedan unos sobre otros como otras tantas moléculas líquidas, sin encontrar un centro de fuerzas que los retenga, los fije y los organice”. Más recientemente, Castoriadis insistía en lo que podríamos señalar es ese centro del proceso de institución de la sociedad. En su disertación acerca de la posibilidad de constitución de sujetos y sociedades autónomas señalaba, como problema hasta cierto punto “irresoluble”, que “el miedo a la muerte constituye la piedra angular de las instituciones. No es éste el miedo a ser matado por el ve-

cino<sup>8</sup> sino el miedo, completamente justificado, de que todo –hasta el sentido– se disuelva”.<sup>9</sup> Por ello es que las instituciones, armadas con prescripciones y prohibiciones, contienen la fuerza con la cual los hombres, colectivamente, las invisten para que éstas a su vez, les ofrezcan el ámbito de posibilidad en el que sus experiencias serán constituidas, encontrarán sentido y podrán ser comunicables. Así la institución de la sociedad genera las condiciones con las que a cambio de la renuncia a la satisfacción directa, íntegra y despreocupada de las pulsiones, los individuos reciben de ella la promesa del vínculo colectivo que mitiga, en parte, el miedo al enfrentamiento directo con la condición de radical finitud de la muerte.

La institución ofrece esos espacios, y con ella la sociedad y la cultura en cada momento socio-histórico, busca sostenerse en la intrincada red de las pautas regulares del universo normativo que configuran el orden social. Al tratar de esta manera el tema de la institución, nos acercamos al campo de lo que Durkheim<sup>10</sup> definió como “todas las creencias y todos los modos de conducta instaurados por las colectividades” y que Castoriadis posteriormente desarrolló más ampliamente al plantear que

“lo que mantiene a una sociedad unida es evidentemente su institución, el complejo total de sus instituciones particulares, lo que yo llamo la «institución de la sociedad como un todo»; aquí la palabra institución está empleada en su sentido más amplio y radical pues significa normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad considerada (y en sus diferenciaciones: hombre/mujer, por ejemplo)”<sup>11</sup>

Con base en estas concepciones, es posible plantear que la institución permite la vida del conjunto de cada sociedad y con ello, como se men-

8 Aquí Castoriadis, en el texto de referencia, señala una discrepancia con la perspectiva de Hobbes acerca del “origen” de la regulación social por la vía de las instituciones, señalando que éste tenía razón, pero no por las razones que exponía. Recuérdese que Hobbes era insistente acerca de la cualidad eminentemente violenta y corrosiva de la naturaleza de las pasiones humanas y que se reflejaba en el hecho de que “hartos ya de ese desordenado empujar y golpearse mutuamente, desean de todo corazón acomodarse en un edificio firme y verdadero” (2003, 1: 273).

9 CASTORIADIS, Cornelius, 1990.

10 DURKHEIM, Emile, 1988, p. 50.

11 CASTORIADIS, Cornelius, 1994, p. 67.

cionó más arriba, “conjura temporalmente el peligro de la disgregación”. Además que la institución se sostiene en el entramado de significaciones imaginarias sociales que animan la vida colectiva. Por tanto, al hablar de la institución y de las instituciones nos referimos al conjunto de procesos, de acciones, de patrones de significación material, de la experiencia de los sujetos en el orden social y de los efectos en la variación de ese mismo orden. “La institución existe como una identidad articulada, como sistema regulativo que se impone como evidencia e impregnación tangible de los espacios y los cuerpos”.<sup>12</sup> La institución codifica las acciones y las afecciones, funda tiempos, delimita disciplinas y en ella se define la calidad y el destino de los vínculos.

Como creación social, la institución hace presente la experiencia de los sujetos frente a la condición de obligatoriedad que signa lo social. En su carácter de sistema regulativo, la institución fija lo deseable. Como circuito simbólico, socialmente sancionado, en la institución se combinan en proporciones y relaciones variables un componente imaginario y un componente funcional,<sup>13</sup> donde el segundo, efectivamente, remite a las funciones que socialmente es necesario llevar a cabo para asegurar la sobrevivencia de la sociedad considerada (parto, producción, gestión colectiva). Pero la institución y la sociedad no se reducen a esto, ya que sus maneras de enfrentar los problemas no les son dictadas sólo a partir de su “naturaleza” sino que más bien y por efectos del componente imaginario que la institución conlleva, “la sociedad inventará para sí tanto nuevos modos de responder a sus necesidades como nuevas necesidades”.<sup>14</sup>

En este contexto, la institución es eminentemente creación humana, ya que el lenguaje, las costumbres, las normas y las técnicas, no pueden ser explicadas por factores exteriores a las colectividades humanas, ni tampoco por factores naturales, biológicos o lógicos. Asimismo no hay principios primeros que nos apoyen en la deducción de las causas originarias de las significaciones imaginarias sociales que animan a las instituciones. Durkheim<sup>15</sup> señalaba que las instituciones no empiezan en ninguna parte, que en el entramado de códigos, prescripciones y prohibiciones que articulan a cada institución, no es dable reconocer un principio único original

<sup>12</sup> MIER, G. Raymundo, 2003, p. 153-154.

<sup>13</sup> CASTORIADIS, Cornelius, 1986, p. 227.

<sup>14</sup> *Op. cit.*, p. 200.

<sup>15</sup> DURKHEIM, Emile, 1996.

desde el que sea posible señalar un momento fundacional para estas creaciones.

Además, la institución recupera cada vez del edificio de las creaciones socio-históricas previas, los elementos que le permitirán instaurar modos actuales de hacer frente a las condiciones de las transformaciones, que son la vida de cada sociedad. Esto es, el proceso de institución de la sociedad no es ni una producción funcional que recambie las reglas o las normas atendiendo sólo a necesidades presentes, ni una secuencia articulada de fases que en una concepción lineal evolutiva llevará a las sociedades a darse cada vez instituciones más avanzadas o más acabadas. “No existe por lo demás ningún proceso continuado que lleve a las comunidades a desarrollarse para formar pequeñas instituciones que, a su vez, den origen a otras más grandes”<sup>16</sup> ni mejores.

Sin embargo, la institución en abstracto no existe materialmente en ninguna parte sin los individuos socializados que la pongan en forma. Las instituciones como creaciones sociales y condiciones de la sociedad no son nada si no hay humanos que las realicen. Un código, unas reglas de comportamiento, una lengua, no son nada si no hay humanos que las apliquen, las conozcan, lean o hablen. Las instituciones “en la realidad sólo valen por las operaciones, las actividades, la vida de los individuos concretos adiestrados por la sociedad para vivir según ellas, hablar esa lengua, comer según tales modales”.<sup>17</sup>

Al formularse como creación social, la institución configura las condiciones de su propia auto sustentación, delimita las posibilidades de su mantenimiento y reproducción al instituir los sujetos que se harán cargo de llevarlas a cabo y con ello darles vida. Los humanos pensamos en y con las instituciones, actuamos en ellas y es a partir de ellas mismas que las modificamos, “los individuos perpetúan la sociedad repitiéndola y según necesidad, [...] modificándola o aboliéndola, pero aquellos que la abolieran, serían aún individuos producidos por las instituciones existentes, lo que quiere decir que no la abolirían de cualquier manera”.<sup>18</sup> En este sentido y como se apuntó párrafos arriba, se crearán instituciones como las

<sup>16</sup> DOUGLAS, Mary, 1986, p. 74-75

<sup>17</sup> CASTORIADIS, Cornelius, 2004, p. 38

<sup>18</sup> CASTORIADIS, op. cit.

del lenguaje y la de individuo de cada sociedad considerada (hombre, mujer), como la familia y la educación por ejemplo, las cuales, animadas y siendo sostén de las significaciones sociales imaginarias, harán posible el mundo cultural de cada sociedad en cada momento socio-histórico. De manera que, en el contexto de la reflexión que se propone en el presente trabajo, familia y educación como instituciones de la sociedad, son las que en principio, y no solamente, aportan los elementos que permitirán la constitución de los sujetos que darán vida y harán posible la producción de la sociedad y su auto sustentación.

Familia y educación conllevan desde siempre los imperativos de reproducción y socialización de las nuevas generaciones, encargos con los que se busca concretar las condiciones y los procesos por los cuales la sociedad misma se crea y recrea. Con base en lo que delimita a cada una de ellas, los sujetos son llevados a la interiorización de la institución social y sus significaciones. Aprenden el lenguaje, la categorización de las cosas, lo que es justo e injusto, lo que se puede hacer y lo que no se debe hacer, lo que hay que adorar y lo que hay que odiar, con ello se posibilita que los sujetos juzguen con criterios sociales para que sean aptos para la vida en sociedad. En ello la sociedad busca las condiciones que permitirán llevar a cabo este proceso y dotarlo, cada vez, de contenidos específicos. Por tanto y para concretarlo se apoya en el proceso de la transmisión. En ésta se ponen en juego las configuraciones que familia y educación representan a partir de las significaciones que las animan y de los efectos que generan las relaciones de solidaridad que establecen con el resto de las instituciones.

---

#### La educación, su encargo social y lo imposible de su concreción

---

Particularmente y en el caso que nos ocupa, que es el de la educación, la transmisión que se pone en juego involucra esas ideas, sentimientos y prácticas que en cada sociedad sus miembros deberán poseer para pertenecer al contexto social. Además y como parte del entramado dinámico de relaciones entre instituciones –que conforma, sostiene y transforma la vida social– la educación tendrá que incorporar los encargos y determinaciones que se generan por efectos de las relaciones solidarias con el resto de las instituciones y que le exigen incorpore a sus propios imperativos e ideales. Éstos se registran como parte de los enunciados que de-

finen las características que señalan los procesos que la educación modular. Debido a su pertenencia en el entramado institucional, la educación, en su hacer, conlleva la conformación disciplinaria de los sujetos.<sup>19</sup> Problemática y ambivalente, la disciplina perfila la encomienda de la que la educación es responsable, es disciplinaria en cuanto a los recursos de conocimiento, a los esquemas corporales y al modo de la subjetividad que se constituye en el ámbito de los procesos que genera.

Es así que para delimitar las condiciones de posibilidad en las que se prefigura la concreción de su encomienda y las condiciones de su auto sustentación, la educación como institución implica la transmisión de un saber y la conformación disciplinaria de los sujetos. Como parte del proceso, los contenidos que se ofrecen para la modulación de los individuos, se articulan en series discursivas que son construidas previamente y conllevan no sólo el ideal de sujeto y sociedad que la educación busca concretar sino también los enunciados científicos que sostienen esos ideales y los colocan en el proyecto que la educación adelanta y del que el sujeto formará parte. La educación conlleva un modo particular de comprender el mundo y a los individuos, implica una red articulada de discursos y prácticas relativos a la transmisión de ciertos conocimientos con el objetivo de que se fijen en el sujeto las semejanzas requeridas por la vida colectiva.

Con ellos se pone en marcha el tipo regulador de educación de cada sociedad, que hace efectiva la cooperación entre instituciones que se reconoce como parte de su propia articulación. Esta cooperación involucra no sólo la “necesaria normalización” de los miembros de la sociedad, relativa a sus propios modos de hacer y decir, sino también a la complejidad diferencial de la propia sociedad. La educación no hace referencia a una sola y única forma de proceder surgida unilateralmente y fuera del tiempo sino más bien a un conjunto de elementos sociales cuya forma y función atienden tanto a “determinaciones” funcionales como históricas –imaginarias– en las que se articula el tipo de ideal social, que a su vez prefigura las condiciones del campo en el que se hará posible la concreción de la práctica educativa misma.<sup>20</sup>

Ahora bien, tanto el encargo social de la educación como los ideales que éste comporta son reconocidos y a ellos apela el psicoanálisis. En el pró-

<sup>19</sup> MIER, G. Raymundo, 2006

<sup>20</sup> Estas ideas las recupero de un trabajo publicado anteriormente.

logo a la obra de Oskar Pfister, Freud señala: “la educación quiere cuidar que de ciertas disposiciones (constitucionales) e inclinaciones en el niño, no salga nada dañino para el individuo o la sociedad”.<sup>21</sup> Por su parte, Durkheim señaló al respecto de este encargo social:

“la educación [...] tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado”.<sup>22</sup>

En ambas referencias encontramos formulado ese encargo del que hablamos y parte del ideal que posibilita la existencia de la educación como institución, y es en el ámbito del ideal en el que podemos reconocer el elemento problemático al que Freud hacía referencia cuando señaló a la educación como parte de las tres profesiones “imposibles”. La frase es conocida y no es necesario repetirla,<sup>23</sup> pero lo que resulta significativo es lo que Freud señala a propósito del cumplimiento de los resultados del análisis como parte de esas profesiones imposibles: “Y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones «imposibles» en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado”.<sup>24</sup> Es en la concreción del ideal de la educación, en los resultados que se prevé obtendrá, en dónde radica lo imposible. En este sentido, no sólo para Freud ese ideal es imposible o irrealizable, también para el mismo Durkheim que al inicio de *Educación y sociología* señaló el ideal que Kant formulaba para la educación y que se traslucía en algunas de las propuestas pedagógicas de la época y al que plantea como “irrealizable”, al respecto Durkheim expuso:

“Según Kant, «el fin de la educación es el de desarrollar todas las facultades humanas. Llevar hasta el punto más alto que pueda ser alcanzado, todas las fuerzas que anidamos en nuestro interior, realizarlas lo más completamente posible, pero sin que lleguen a dañarse entre sí», ¿no es éste acaso un ideal por encima del cual no puede existir ningún otro? [...] Sin

<sup>21</sup> FREUD, Sigmund, 1993, p. 351-352

<sup>22</sup> DURKHEIM, Emile, 1996, p. 49

<sup>23</sup> No se busca reiterar una especie de lugar común y como señalara Castoriadis, adicionalmente Freud nunca explicó por qué las tres profesiones eran imposibles (ver Castoriadis 1990, 92).

<sup>24</sup> FREUD, Sigmund, 1993, XXIII: p. 249.

embargo, si bien en cierta medida ese desarrollo armónico es, en efecto, necesario y deseable, no por esto es integralmente realizable.<sup>25</sup>

Esa condición de imposible que Freud señala para la educación y de parcialmente irrealizable en la forma del ideal kantiano que Durkheim apunta, hacen referencia a lo que el mismo Freud indicara en una de sus conferencias de introducción al psicoanálisis en la que aborda de manera extensa la relación entre psicoanálisis y educación.<sup>26</sup> En esa ocasión señaló parte de lo que para él serían los elementos que hacen de la educación algo imposible al indicar que “es preciso tener en cuenta que los objetos del influjo pedagógico traen consigo diversas disposiciones constitucionales, de suerte que un procedimiento idéntico del pedagogo no puede resultar benéfico para todos los niños”.<sup>27</sup> Esta misma condición era para Durkheim referida no sólo para las diversas disposiciones de los sujetos, sino que además insistió acerca de los otros factores que harían irrealizable, en parte, ese ideal educativo; así lo planteó: “no podemos y no debemos entregarnos todos al mismo género de vida; según nuestras aptitudes, tenemos funciones diferentes que cumplir, y es necesario que nos pongamos en armonía con aquella que nos incumbe”.<sup>28</sup>

Además, para Durkheim, la propia diversidad y heterogeneidad de las sociedades, reclama de los individuos que las conforman la aportación también diversa de desarrollos y obras que las sostengan; de manera que no es posible pensar que todos se dediquen a desarrollar las mismas profesiones, aun cuando sus gustos así se los indiquen. Si bien es cierto que a diferencia de Freud, en la reflexión durkheimiana, no hay referencias a ninguna noción de inconsciente, para señalar las distintas “determinaciones constitucionales” que hacen que el hacer de la educación no pueda garantizar los resultados que se adelantan, en la forma del ideal que la anima como institución. Sí es posible extraer las ideas que nos permitan apoyar la reflexión en cuanto a la dimensión social-institucional de la problemática y articularla con el señalamiento de Freud en relación con la condición de imposible que reconoce en la educación.

<sup>25</sup> DURKHEIM, *op. cit.* 1993, p. 40.

<sup>26</sup> Con frecuencia en sus referencias a la educación, Freud hace una mezcla con referencias a la pedagogía, en ocasiones sin hacer ninguna distinción entre ambas.

<sup>27</sup> FREUD, Sigmund, 1993, XXII: p. 138.

<sup>28</sup> DURKHEIM, *op. cit.*

Y es que si partimos de lo que al inicio se indicó en cuanto a la relación del psicoanálisis con las ciencias sociales, su aportación en cuanto a la propuestas de interrogación incesante acerca de la “realidad” de los fenómenos psíquicos –por supuesto– y sociales por añadidura. Coincidiremos con que efectivamente lo imposible de la educación radica en la pretensión de adelantar los resultados del proceso educativo en la forma de logros prefigurados y homogéneos. Es la cualidad que presenta la materia psíquica de los sujetos y que hace de la sociedad ese entramado diverso, dinámico y discontinuo, la que genera que efectivamente la educación sea imposible en la medida que busca concretar, de manera homogénea, unos objetivos realizados anticipadamente y con ello pretenda que los logros académicos de los estudiantes, sean susceptibles de reconocerse como esa verdad encarnada de la realización del ideal de la educación.

Es imposible, inalcanzable, en tanto que habiendo reconocido que la educación tendrá necesariamente que enseñar unos contenidos, éstos no pueden ser reconocidos como aprendidos en la medida en que los sujetos sólo los acepten, los “sufran”. Y que en el segmento de formación que ofrece la educación, no podrá decirse que ésta ha tenido lugar y se han cumplido sus propósitos, en la medida que los estudiantes tomen las decisiones que se esperan de ellos y actúen en consecuencia con las condiciones que se han prefigurado deban presentarse. Más aún si reconocemos que el sujeto, ese sujeto que forma parte del proceso (tanto maestro como estudiante) tiene la capacidad de generación incesante de representaciones, afectos y deseos por obra de sus creaciones imaginarias, que en síntesis espacio-temporales diversas, discontinuas e incalculables hacen que en cada momento y para cada actor el proceso derive en condiciones inéditas de apropiación de los recursos educativos (conceptuales, técnicos, disciplinarios), entonces tenemos que reconocer que la educación imposible es aquella que como señalara Castoriadis, es “incapaz de proveer una respuesta razonable a la posible pregunta de los alumnos: ¿y por qué tenemos que aprender esto?”.<sup>29</sup>

Aunado a lo anterior, es preciso señalar que en la transmisión del saber que se involucra en los procesos educativos y más ampliamente en los formativos, lo que se pone en juego es efectivamente la apertura al conocimiento que implica su carácter de inacabado, en permanente construc-

<sup>29</sup> CASTORIADIS, Cornelius, 1990, p. 95.

ción a partir de la incesante generación de interrogantes por parte de los sujetos. Sin embargo, en su presentación a los estudiantes, esta apertura al conocimiento tiene que aparecer, temporalmente, como suspendida en su constante proceso de construcción, para los efectos que la educación, apoyada en la didáctica, requiere generar. De manera que en tal presentación del conocimiento como temporalmente acabado, se pone en juego también parte del carácter de imposible de la educación. Ya que en el proceso educativo, por efectos de la relación pedagógica (transferencial) animada por las creaciones imaginarias de los sujetos, relativas a esa relación y al conocimiento que involucra, éstos construirán un saber sobre sí, los otros y el mundo radicalmente singular en relación no con la veracidad de los conocimientos o con su construcción misma, sino con las interrogantes y el sentido que en cada uno generan.

De manera que la educación, como institución, en su carácter eminentemente disciplinario, conservativo y de apertura al conocimiento, opera como límite e incitación para el deseo. Es por ello mismo que seguirá siendo imposible en la medida en que los sujetos de este proceso (docentes y alumnos) no puedan interrogarla incesantemente. Es decir, mientras los sujetos no puedan preguntarse efectivamente por el sentido de la educación, poniendo en juego esa misma apertura al conocimiento que ella incita y aplicando su carácter disciplinario a las producciones con las cuales se ofrezcan las respuestas a esas interrogantes, en términos del rigor conceptual que implica, la educación no dejará el terreno de la imposibilidad. Es más, si al preguntarse efectivamente por ese sentido de la educación, los actores no reconocen ni asumen las consecuencias que una interrogación así conlleva en cuanto a la responsabilidad para sí y con los otros, frente a los otros y contra los otros, de configurar un proyecto educativo “como esa especie de recreación incesante de la capacidad de acción colectiva, de construir las condiciones para que esto sea posible” en la medida que puedan preguntarse ¿por qué la educación tiene que ser “sufrida así” y no puede ser constituida como experiencia de otra manera? y actuar en consonancia con las respuestas que se ofrezcan, quizá la educación no deje su lugar de imposible en los términos en los que en este texto se han expuesto.

Sin embargo, si la educación se permite promover, desde el seno mismo de su configuración como institución, la creación de un proyecto educativo “como régimen de acción concreta que involucre necesariamente la

creación incesante de horizontes” y con el que sea posible “la invención permanente de sí y los otros en las condiciones siempre cambiantes de la trama de vínculos, en la asunción de la capacidad de respuesta y de una responsabilidad” frente a las condiciones de transformación de la sociedad y sus individuos.<sup>30</sup> Se podría entonces, en las condiciones de un proyecto educativo así, reconocer al sujeto como por ser y a la sociedad como inacabada. Por tanto, ese proyecto educativo apuntaría “a su realización como momento esencial”, en cuyo núcleo estaría el sentido y la orientación de la educación, sin confundirse con el ideal por irrealizable. Ese proyecto no se dejaría fijar en “ideas claras y distintas”<sup>31</sup> y superaría la representación misma del proyecto al no confundirse con un plan y programa educativos. En tales condiciones quizá sería posible que la educación dejara, por lo pronto en la reflexión, ese lugar de lo imposible que Freud le reconoció alguna vez.▲

## Bibliografía

- CASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. 2 vols. Taurus. Barcelona, 1986.
- . *El Mundo Fragmentado*. Altamira. Buenos Aires, 1990.
- . *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa. Barcelona, 1994.
- . *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I*. FCE. Buenos Aires, 2004 [1986-1987].
- DOUGLAS, Mary. *Cómo piensan las instituciones*. Alianza Editorial. Madrid, 1986.
- DURKHEIM, Émile. *Las reglas del método sociológico*. Alianza Editorial. México, 1988 [1895]
- . *El suicidio*. Coyoacán. México, 1995 [1897].
- . *Las formas elementales de la vida religiosa*. Coyoacán. México, 1996 [1912].
- FREUD, Sigmund. *Obras completas*, 24 vols. Amorrortu. Buenos Aires. 1993.
- . “Introducción a Oskar Pfister”, *Die Psychanalytische Methode*, Vol. XXII, pp. 347-353. 1913.
- . “Conferencias introductorias al psicoanálisis. 10ª conferencia. El simbolismo en el sueño”, Vol. XV, pp. 136-154. 1916 [1915-16].
- . “Psicología de las masas y análisis del yo”, Vol. XVIII, pp. 63-136. 1921.
- . “Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogos con un juez imparcial”, Vol. XX, pp. 165-244. 1926.
- . “El malestar en la cultura”; Vol. XXI, pp. 57-140. 1930[1929].
- MIER, G. Raymundo. “Calidades y tiempos de vínculo. Identidad, reflexividad y experiencia en la génesis de la acción social” en *Tramas*, N° 21. México, 2003. pp. 135-148.
- MIER, G. Raymundo. *Seminario Interinstitucional Cultura, Educación e Imaginario social*, Mesa redonda: “Las ciencias sociales y la concepción de lo imaginario”, Escuela Nacional de Trabajo Social-UNAM. México, 2006.

<sup>30</sup> MIER, G. Raymundo, 2006.

<sup>31</sup> Los entrecomillados de este párrafo corresponden a ideas recuperadas de Castoriadis (1986, 132-134).