

Educación: desde una imitación para la domesticación hacia una imitación emancipadora

Education: from imitation for domestication
towards an emancipatory imitation

Sara Leticia Molina
CIIFE–Facultad de Filosofía y Letras–UNCuyo

Resumen: Esta presentación versa sobre la crítica del lugar de la imitación en la educación. El propósito es reflexionar sobre el tipo de imitación que tiende a resignificar actividades humanas que aportan en el proceso de constitución de las identificaciones –en el concepto psicoanalítico de este término–. En este marco, se sostiene un enfoque educativo que confiere prioridad a la formación socio–cultural, a partir de la diferencia que Nietzsche formula entre cultura y civilización. Desde la perspectiva nietzscheana, se entiende por formación cultural el contacto vivencial o teórico con los rasgos destacados o diferentes de un pueblo, comunidad o sujeto particular. Corresponde al proceso civilizatorio, el trabajo de “cría” y “doma” que los grupos dominantes llevan a cabo sobre poblaciones para perpetuar determinadas condiciones de existencia. Sin desconocer el esfuerzo y la voluntad de muchos docentes en un sentido contrario, el trabajo que predomina en las instituciones educativas se encamina hacia el adiestramiento de niños y jóvenes quienes deben incorporar “conocimientos útiles” y adaptarse a la cultura institucional.

Dado este conjunto de elementos procedentes del análisis freudiano y de la teoría nietzscheana, se trata de esbozar una visión educativa que puede trazar la línea divisoria entre la imitación contenida en un proyecto emancipatorio y el tipo de imitación que conserva la vigencia de las prácticas de domesticación propias de la empresa civilizatoria.

Palabras clave: Imitación; Cultura; Civilización; Domesticación; Emancipación.

Abstract: This presentation focuses on the criticism of the place of the imitation in education. The purpose is to reflect on the type of imitation that tends to give a new meaning to human activities that contribute in the process of constitution of the identifications –in the psychoanalytical concept of this term–In this frame, holds an educational approach that gives priority to the socio–cultural formation, from the difference that Nietzsche formulates between culture and civilization. From the Nietzschean perspective, cultural formation means experimental or theoretical contact with outstanding or different features from a village, community or particular subject. It corresponds to the civilizing process, the work of "farming" and "Taming" dominant groups carried out on populations to perpetuate certain conditions of existence. Without prejudice to the efforts and the willingness of many teachers in a contrary sense, work that predominates in educational institutions is heading towards the training of children and young people who must incorporate "useful knowledge" and adapted to the institutional culture.

Sara Leticia Molina / Educación: desde una imitación para la domesticación hacia una imitación emancipadora
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Dossier
Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo
saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticas.uncu.edu.ar

Given this set of elements from freudian analysis and the nietzschean theory, is sketching an educational vision that can draw the dividing line between imitation contained in an emancipatory project and type of imitation that preserves the validity of domestication practices of the Enterprise civilization.

Key words: Imitation; Culture; Civilization; Domestication; Emancipation.

Recibido: 20/ 07 / 2015

Aceptado: 30/ 09 / 2015

Años atrás me sentí impelida a buscar posibles enlaces entre Freud y Nietzsche. Presentía que en algún punto sus teorías se tocan. Ese punto pasa por el protagonismo conferido al cuerpo y las pugnas de fuerzas encontradas, que el sujeto padece. Ambos pensadores tienen escasa repercusión en los ámbitos educativos. En estas instituciones el eje de trabajo se centra fundamentalmente en la inteligencia o la dimensión consciente del ser humano.

En esta oportunidad me ocuparé de un aspecto puntual en la educación: la imitación. Para ello me propongo, por un lado, reflexionar sobre el tipo de imitación que tiende a recuperar y/o resignificar actividades humanas que aportan en el proceso de constitución de las identificaciones, en el concepto psicoanalítico de este término. Por otro lado, procuraré demostrar la necesidad de un enfoque educativo que otorga un lugar subordinado a la ciencia durante el proceso de escolarización y confiere prioridad a la formación socio-cultural. Intento legitimar este distingo en el rango de uno y otro campo del saber, a partir de la diferencia que Nietzsche establece entre cultura y civilización.

Presumo que en el cruce de ambas vertientes de pensamiento –nietzscheana y freudiana– la formación socio-cultural, enmarcada en un proyecto educativo emancipatorio, ofrece modelos donde la configuración de identificaciones nutren el deseo de– y el compromiso para– la liberación de la opresión personal y social.

1- ¿Adiestrar o educar?

Este escrito nace de un impulso motorizado por la re-lectura de las Conferencias de Nietzsche Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas¹. En una serie de Conferencias pronunciadas en un lapso breve durante el año 1872, Nietzsche advierte sobre la necesidad de elegir entre ciencia

1 Nietzsche, Friedrich. 2000. Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas, traducido por Carlos Manzano. Barcelona: Tusquets.

y cultura para determinar las grandes metas de la educación. Hay algo que llama la atención en el texto de estas disertaciones: Nietzsche conduce al auditorio a imaginar una escena fuera del ámbito universitario, un bosque al otro lado del Rin, donde él y un grupo de amigos, atravesando la etapa de la adolescencia, se refugiaban para intercambiar críticamente sus creaciones artísticas.

Uno de esos días, se encontraron en ese espacio silencioso con la inesperada presencia de un filósofo y su discípulo. El diálogo de estos atrapó la atención de los jóvenes. El tema que inquietaba al discípulo era el destino de la cultura, cuestión que se vinculaba con el proyecto de esta sociedad conformada por el grupo de adolescentes – entre los que se encontraba el mismo Nietzsche, según su relato– quienes, por otra parte, no sabían qué camino seguir en el futuro. El tema que preocupaba a estos furtivos habitantes del bosque coincidía con el de su Conferencia; concretamente se propone disertar acerca de la incompatibilidad entre una educación útil y la formación cultural. La primera, pergeñada por el Estado, procura preparar a los ciudadanos para el máximo rendimiento económico, inculcando el valor de la utilidad. Según esta corriente en boga en aquellos años, la formación científica está en la base de los conocimientos a impartir, y la división de las ciencias revierte en triunfo de la economía. El discurso es el de la modernidad: universalización de la cultura, más educación para el mayor número. A través de la figura de un preocupado aprendiz de filósofo, Nietzsche denuncia lo que ese discurso emboza: empobrecimiento de la cultura y creciente barbarización.

No entraremos en los detalles de la discusión, pero me interesa subrayar la estrategia usada por Nietzsche en su exposición. Tal es la apelación a una imagen situada en un escenario donde el encuentro fortuito, pone en situación de diálogo reflexivo y a la vez apasionado a un grupo de personas, entre ellas un filósofo maduro. Este escenario atraviesa las cinco conferencias. ¿Por qué Nietzsche colocó su discurso en ese marco imaginario? La respuesta “verdadera” no la tenemos, pero conociendo el estilo de su escritura, pienso que desde sus primeras obras, siente la necesidad de poner en juego algo más que la lógica argumentativa de un discurso prolijo y racional presentado en una sala de conferencias. No es la intención detenerme en este problema, sin embargo lo menciono porque Nietzsche está hablando del futuro de la educación, cuya actividad se desarrolla fundamentalmente en los edificios escolares. Algo motivó al filósofo alemán en la implementación de esta estrategia discursiva; no conozco un escrito suyo donde sobren las palabras. Probablemente, la traslación imaginaria de los oyentes tuvo el cometido de seducir la escucha, de mantener la atención fija en su mensaje; pero también y en consonancia con lo anterior, induce a pensar en la fuerza que atribuye al desenvolvimiento de ideas en un espacio de contacto con la naturaleza, en tanto espacio de encuentro, y a la imaginación capaz de activar la reflexión y el deseo de llevar a cabo una idea, una obra, una acción.

El problema que Nietzsche presenta en esta producción temprana gira en torno al siguiente

Sara Leticia Molina / Educación: desde una imitación para la domesticación hacia una imitación emancipadora
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Dossier
Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo
saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticas.uncu.edu.ar

dilema: o se adiestran seres humanos para la producción de riqueza, brindando solo aquellas herramientas culturales que resultan básicas e imprescindibles; o se educa para la potenciación del valor humano, en cuyo caso la cultura es el caldo de cultivo idóneo. Dando continuidad al marco nietzscheano en el que estoy situada es preciso aclarar la diferencia que el pensador de Röcken establece entre civilización y cultura.

2-Cultura versus civilización

Nietzsche no se despojará nunca de la inquieta zozobra que motiva sus indagaciones. Por un lado siente una elevadísima estima hacia el conocimiento y la cultura; por otro, siente una profunda preocupación en torno al alejamiento de la vida que el progreso de la ciencia acarrea. Finalmente, el problema de la vida termina atravesando toda su multifacética obra. Su afán por elucidar y denunciar el destino aciago que la época reserva a la cultura, adquiere forma en la diferencia que establece entre cultura y civilización.

La muestra más descarnada de los efectos malsanos de la empresa civilizatoria se constatan en su trabajo genealógico sobre la procedencia de la moralidad, en el que subraya la imposición violenta de los principios religiosos. La inculcación de los mismos se ampara en el temor básico del animal más vulnerable que la naturaleza haya creado. Los mandatos inexpugnables de la iglesia doblegaron al ser humano, adiestrándolo en la sumisión y la obediencia hacia los dueños del poder económico, político, científico, militar y del propio poder religioso. La alianza tácita o explícita entre los grupos de poder proveniente de los diferentes campos desde los cuales se ejerce el dominio a lo largo de la historia utilizó las instituciones educativas para asegurar la docilidad. Es cosa sabida que el discurso civilizatorio se apoya en el supuesto del atraso cultural, en la ignorancia y la carencia de formación religiosa "verdadera". Más allá del discurso, quienes ejercen el dominio, imponen valoraciones generando y afianzando condiciones de existencia que determinan un orden jerárquico, división de estamentos y castas garantes de su "verdad". Esto no es presunción teórica exclusivamente; Nietzsche echa mano a leyes, reglas y normas estatuidas, fundamentalmente de tipo religioso, para lo que él denomina la "cría" y la "doma". La aplicación del castigo, las restricciones a la satisfacción de necesidades básicas a unos, el otorgamiento de privilegios a otros, configuran el ordenamiento social y dan lugar a la civilización compuesta de seres humanos domesticados. Así lo evidencia el siguiente pasaje extraído de su libro *Crepúsculo de Los ídolos*².

2 Nietzsche, Friedrich. 2006. *Crepúsculo de los ídolos*. Traducido por Andrés Sánchez Pascual, Madrid: Alianza.

En todo tiempo se ha querido “mejorar” a los hombres: a esto sobre todo es a lo que se ha dado el nombre de moral. Pero bajo la misma palabra se esconden las tendencias más diferentes. Tanto la doma de la bestia hombre como la cría de una determinada especie de hombre han sido llamadas “mejoramiento”: sólo estos termini zoológicos expresan realidades [...] Llamar a la doma de un animal su “mejoramiento” es algo que a nuestros oídos les suena casi como una broma. Quien sabe lo que ocurre en las casas de fieras pone en duda que en ellas la bestia sea “mejorada”. Es debilitada, es hecha menos dañina, es convertida, mediante el afecto depresivo del miedo, mediante el dolor, mediante las heridas, mediante el hambre, en una bestia enfermiza. Lo mismo ocurre con el hombre domado... (Nietzsche, F. 2006 c, 78)³

Valga como ejemplo, por lo más elocuente en este sentido, algunas de las reglas prescriptas en el Código de Manú, la ley moral más antigua de la India, y que Nietzsche transcribe en la misma obra:

El tercer edicto, por ejemplo (Avadana–Sastra I), el de “las legumbres impuras”, prescribe que el único alimento permitido a los chandalas sean los ajos y las cebollas, en atención a que la Escritura sagrada prohíbe darles grano o frutos que tengan granos [...] Ese mismo edicto establece que el agua que necesiten no la tomen ni de los ríos ni de las fuentes, ni de los estanques, sino únicamente de los accesos a los charcos y de los agujeros... (Nietzsche, F. 2006, 79–80)⁴

Exhibida en una expresión extrema, esta es la trastienda donde se trama la eficacia del orden civilizatorio. Podría objetarse que la configuración socio–cultural forma parte de este orden. Sin embargo la noción de cultura puesta en juego en el discurso nietzscheano se aparta de los supuestos de la civilización.

Para Nietzsche la cultura es una manifestación del poder de la vida, es la expresión vital de los pueblos. Antes que un ser pensante, el hombre es un ser viviente; de ese modo, subraya la suma importancia que tiene revalorizar la dimensión animal minusvalorada en el ser humano. Desde el punto de vista cultural, aparece la necesidad de reconsiderar la praxis, en tanto conjunto de vivencias, sentires, valoraciones, ideas, que dimanen de necesidades materiales y anímicas. El

3 Nietzsche considera que el ser humano lleva en sí mismo aspectos bestiales, reprimidos, domesticados, suavizados o disimulados, y ningún tipo de evolución elimina esas tendencias.

4 El filósofo efectúa críticas del mismo tenor a la Biblia cristiana y al protestantismo. Lo hace para mostrar cómo el poder religioso somete y domestica a las personas, organizando estamentos y rangos sociales. Véase Anticristo, nota 43 y el Fragmento Póstumo incluido allí, págs. 124–125. En Molina, S. Leticia. 2014. Friedrich Nietzsche: el cuerpo como hilo conductor en el devenir de las fuerzas configuradoras de la vida humana. Tesis Doctoral. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, p. 274.

poder vigorizante de la cultura halla su cauce en el despliegue creativo del animal artístico. Así denomina al hombre, que como parte de la naturaleza prolífica en la diversidad de sus manifestaciones, replica su capacidad de crear. Cada una de las configuraciones en las que la vida se manifiesta delata la riqueza de la naturaleza, esto es, su grado de poderío. La máxima expresión de poder aparece en la emergencia de algo nuevo. Y en lo que a la especie humana se refiere, significa todo aquello que el hombre hace, construye, practica, crea, experimenta, impulsado por una constitución biológica débil en relación a otras criaturas y en el contexto de sus condiciones de existencia. El valor de la cultura se pone de relieve en la aparición de la diferencia, de los rasgos distintivos de un individuo, de una comunidad o de un pueblo (Molina, L. 2004).

Pero la novedad, la distinción no son producto de la casualidad o de acciones meramente espontáneas. Tensiones, pugnas, presiones, resistencias de fuerzas operan en un proceso de incorporación⁵ o asimilación de caracteres familiares o extraños, como resultante del cual irrumpe algo diferente. En este movimiento de fuerzas, la imitación ocupa un lugar de relevancia. De ello nos ocupamos en lo que sigue.

3- La imitación

Los seres humanos cotidiana y vivencialmente, aprenden en gran medida, imitando, como los animales. El discurso pedagógico no pone demasiado interés en este paralelismo, pues la mira está puesta en la inteligencia, o –lo que es igual– en una consciencia autónoma separada de la dimensión sensible⁶. Y cuando hablo de vida sensible alejada de la razón en la enseñanza de los contenidos establecidos por el gobierno educativo, aludo a la ausencia de experiencias formadoras arraigadas en la vivencia. Volveré sobre este tema.

Sin embargo, a pesar del desprestigio de la expresión aludida y de la confusión reinante en lo que concierne a la formación de la dimensión sensible⁶, la imitación es inherente al aprendizaje. La cuestión de relevancia aquí, es preguntarse ¿Qué dirección sigue la acción imitadora? ¿Qué modelos se imponen? ¿Qué acciones, valores, tendencias, gustos, ocupaciones, preferencias, son imitados? Y ¿qué se puede hacer para cambiar su rumbo, cuando ello se convierte en imperativo de urgencia?

También las afecciones sensibles atraviesan la labor educativa, pero atendidas en planos divorciados y, con frecuencia, a través de mensajes contradictorios. Muchos educadores, en la escuela y en la familia, apelan a procedimientos similares a los que se emplean en la domesticación de los animales: inyección de miedo, amenazas, castigos y recompensas. Este accionar conforma

5 Coloco un guión que separa el prefijo "in" para señalar la envergadura de la corporalidad en el movimiento de fuerzas.

6 En este sentido, un caso emblemático es el de la Educación sexual.

la piedra basal de la educación domesticadora.

Contra esta tradición, Piaget trató de demostrar que en la formación, valen más la explicación, el diálogo reflexivo y la compensación de las faltas, que el estímulo ofrecido por la amenaza, el castigo y la recompensa. Llevó a cabo sus indagaciones a través de un paciente trabajo de experimentación con un grupo de niños en diferentes etapas de su desarrollo⁷. Lo primero favorece a los niños en la toma de decisiones propias, promueve la autonomía y el ejercicio de la libertad; en consecuencia resulta una gran aportación en la construcción de sujetos individualmente maduros y socialmente proclives a la cooperación y al entendimiento mutuo, cuestiones centrales en las metas propuestas por la política educativa nacional⁸. Muchos padres y educadores tratan de poner en práctica esta visión. Piaget, cercano a Kant, confía en la potencia de la racionalidad. Ve en el niño, un ser que transita por estadios evolutivos en el desarrollo del pensamiento y en la maduración de la moralidad, etapas que deben ser respetadas si se considera que la infancia merece respeto.

Pero, vayamos un poco más allá en el análisis –mejor dicho, vayamos hacia atrás, en la historia, procediendo genealógicamente⁹.

La educación masiva fue montada desde propósitos dispares y antagónicos, como dispares y/o antagónicas son las fuerzas que impulsan el movimiento hacia metas anheladas: 1) Los principios de libertad e igualdad invocados por la Revolución francesa en tensión con las necesidades e intereses de la burguesía, sector que requería una formación técnica y científica orientada al dominio de la naturaleza, para su aprovechamiento rentable, 2) una masa sumisa y obediente destinada a conformar la mano de obra imprescindible en el crecimiento del capital. Esto constituye la empresa civilizatoria de la escuela, como institución del Estado al servicio de aquel. 3) El acceso universal a la cultura, bisagra que habilita el salto del animal al hombre –esa es la expectativa.

Ahora bien, el significado de formación cultural ¿se reduce a brindar herramientas para luchar por la existencia, en la cobertura de necesidades?; vale decir, formar en la/las culturas, ¿Es compatible con el ofrecimiento de conocimientos útiles para la supervivencia? ¿Piensan los pedagogos que la aceptación y el reconocimiento de la diversidad cultural, es suficiente para que los niños y jóvenes in-corporen cultura en una extensa gama de manifestaciones? ¿Es posible

7 Piaget, Jean. 1987. El criterio moral en el niño. Barcelona: Tusquets. El investigador llevó a cabo una experiencia de laboratorio, utilizando pequeñas historias y entrevistas con niños de diferentes edades, diseñadas sobre la base de los relatos. Es decir, apeló a recursos discursivos que necesitaba para demostrar sus hipótesis; pero el factum de la vida no es reproducible. Sin desmerecer su valioso aporte en los intentos de salir del burdo empirismo, hoy sabemos o intuimos que ese enfoque resulta insuficiente.

8 Según los Principales Objetivos de la Ley de Educación Nacional 26.206. Véase: <http://portal.educacion.gov.ar/planeamiento/objetivos-y-metas-nacionales/>

9 Uso el término en el concepto nietzscheano y en parte también foucaultiano.

construir, resignificar, reinterpretar, recrear, asimilar, inventar, fundir, fusionar, cuestionar, desechar, expresiones culturales que aparecen en escenarios variopintos del tránsito fugaz e instantáneo de las redes sociales y de los mass media en general?

Indudablemente la visión piagetiana significa un salto cualitativo en relación a la educación conservadora. Sin negar su gran aporte, no obstante, pienso que resulta insuficiente. No es la intención aquí detenerme en las indagaciones del destacado epistemólogo, psicólogo y biólogo, ni cuento con el espacio para ello; pero en honor a su profunda y meticulosa actividad a favor de la inteligencia, es necesario señalar que uno de los obstáculos mayores para la obtención de resultados satisfactorios en la aplicación de su método es la dificultad de trasladar la escena de interacción dialógica en pequeños grupos, construida como artificio, a espacios físicos y simbólicos diseñados para la uniformización, propósito encubierto para el cual el elevado número de alumnos/as no constituye una objeción.

Encuentro que mis conjeturas sobre la positividad de la imitación orientada en una dirección que difiere totalmente de la misión reproductora de la escuela, pueden ser sostenidas desde el concepto de identificación estudiado por Freud. Veamos.

4- El lugar de la identificación

En el marco de la estructura de la vida anímica establecida por el creador del Psicoanálisis, tres instancias psíquicas se ponen en juego: el ello, el yo y el superyo. Este último reviste la forma de ley que prohíbe aquello pasible de ser concretado, pero que no es conveniente que ocurra. La fuerza del deseo, propio del ello, que impulsa el acto no permitido es reprimida en una diferenciación al interior del yo llamada ideal del yo o superyó, pieza del yo que "mantiene un vínculo menos firme con la conciencia". Pero el superyó no sólo es el residuo de "las primeras elecciones de objeto del ello", en las que se origina el complejo de Edipo; es decir no sólo es la barrera defensiva que el yo opone a la pulsión del deseo reprimido, sino que además se erige en "formación reactiva frente a ellas" (Molina, L.2014, 302)¹⁰.

En un proceso de desarrollo considerado más o menos normal¹¹, la represión del complejo de

10 Las citas corresponden a Freud, Sigmund. 2006. El yo y el ello y otras obras. Vol. 19 (1923-25). En Obras completas. Ordenamiento, comentarios y notas de James Strachey en colaboración de Anna Freud. Madrid: Amorrortu, pp.30-36.

11 No existen patrones de medición de la normalidad. Los parámetros son movientes no sólo en el tiempo y al interior de una cultura, sino también en espacios culturales diversos.

Edipo –acción compulsiva que conduce al “sepultamiento” (Freud, S. 2006 a,181) o a la destrucción del mismo– es un fenómeno de maduración tan natural como la caída de los dientes y la aparición de la dentadura definitiva, y acontece sin que el sujeto lo advierta. Esa naturalidad no implica ausencia del dolor provocado por la resistencia que opone el yo. La destrucción del complejo de Edipo es el caso ideal; puede ocurrir que sólo haya sido reprimido, pues la frontera que separa lo normal de lo patológico no es nítida. Si el ciclo evolutivo se desenvuelve normalmente, la aspiración sexual revierte en identificación. Esto implica que en la acción de resistencia se produce la introyección de rasgos parentales y la desexualización se convierte “en una suerte de sublimación” (Molina, L. 2014, 303)¹². En su ensayo *Psicología de las masas y análisis del yo*¹³, Freud subraya que “la identificación es la forma primera, y más originaria, del lazo afectivo”, pero puede originarse en comunión con cualquier persona que no es objeto de pulsiones sexuales. Es fundamental destacar aquí que la identificación es un tipo de in–corporación que trasciende el plano de la relación entre padres e hijos, y a mi entender es un aspecto basal en el proceso de constitución de la subjetividad.

Freud pone en juego el término “masa” en el estudio de la identificación, para aludir a dos tipos de asociación grupal: por un lado señala a los grupos donde la identificación tiene carácter duradero y se traduce en una verdadera aportación en la asimilación de rasgos constitutivos de los sujetos. Por otro lado, se refiere a los movimientos masificadores, en cuyo caso, la identificación es artificial, de carácter efímero. Esas masas son dirigidas por un líder autoritario que exige y consigue adhesión sumisa. Respecto de esta modalidad, se detiene en dos casos emblemáticos: el ejército y la iglesia (Freud, S. 1992, 89–94). Laplanche¹⁴ resume con precisión el primer tipo, cuya positividad subrayo, afirmando que se trata de un “proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de este...” (Laplanche, J. 1974, 191).

En ese sentido el sustantivo “identificación” deriva de la forma verbal reflexiva “identificarse”, no del verbo “identificar” derivado de “identidad”. El identificarse “reúne en su empleo corriente toda una serie de conceptos psicológicos, tales como: imitación, Einfühlung (empatía), simpatía, contagio mental, proyección, etc.” (Laplanche, J. 1974,192). El proceso puede ocurrir en un sentido unidireccional, cuando el sujeto se identifica con otro, o a la inversa, cuando identifica a otro consigo mismo. Pero también pueden coexistir ambos movimientos; en ese caso “nos hallaríamos en

12 Las citas pertenecen a Op. Cit., p. 32.

13 Freud, S. 1992. *Psicología de las masas y análisis del yo*. En *Obras completas*, T. XVIII (192022). Ordenamiento, comentarios y notas de James Strachey en colaboración de Anna Freud. Madrid: Amorrortu, pp. 100-101.

14 Laplanche, J. Jean y Pontalis, Jean B. 1974. *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor, p. 191.

presencia de una forma de identificación más compleja, invocada en ocasiones para explicar la formación del “nosotros” (Laplanche, J. 1974, 192). Progresivamente, y al margen de los síntomas patológicos en los que el fenómeno puede derivar, el proceso de identificación alcanza en la obra freudiana, una envergadura que excede el mecanismo psicológico, y adquiere el valor “de operación en virtud de la cual se constituye el sujeto humano” (Laplanche, J. 1974,192). La identificación más compleja o menos compleja se produce a partir de la formación del ideal del yo, o superyó. Y habíamos dicho que esta formación ocurre gracias a una resistencia opuesta por el yo, que en su ligadura con el mundo externo, recepta todo su influjo socio-cultural, bajo la forma de educación familiar, religiosa, etc. (Molina, L. p.304).

De ahí la fundamental relevancia de la identificación en la educación. Interiorizar, in-corporar modelos que coadyuvan en la constitución del ideal del yo y que se colocarían en tensión y disputa con un yo que ofrece resistencia, sí, pero que puede doblegarse también a ese ideal. La línea frágil que separa lo saludable y lo patológico es cuestión a atender, pero acaso ¿no sería esta una función de los educadores? ¿Qué espacios ofrecen las instituciones para que niños y jóvenes logren identificaciones culturalmente potenciadoras y socialmente emancipadoras?

Cabría preguntarse en torno a esta visión freudiana, si no es de gran relevancia educativa el acercamiento de los estudiantes niños, púberes y adolescentes a sujetos y grupos dignos de ser imitados, que puedan erigirse en imágenes modélicas, en quienes aquellos pudieran encontrar rasgos, caracteres, saberes, valores que muevan el deseo amoroso, en el sentido en que Platón habla de Eros, es decir, “fuerza amorosa (Liebeskraft), la libido del psicoanálisis”, amor que envuelve la existencia o “búsqueda de aproximación” (1992, 86–87)¹⁵ ¿Cuántas veces ocurre que los jóvenes se “enamoran” de una causa, de un deporte, de un tipo de música y/o de sus ejecutores sobresalientes; vale decir, vuelcan su libido¹⁶ allí, en la misma medida en que admiran y aman a quienes comparten esas prácticas? Pulsiones de vida actúan con fuerza en estas vivencias. Así adoptarían el rol docente, no sólo quienes egresan de los Profesorados o de la Universidad, sino también artistas, fabricantes, artesanos, campesinos, deportistas, activistas, sobre todo, aquellos

15 Freud hace esta aclaración respondiendo a acusaciones respecto de un presunto reduccionismo sexual de la palabra. Si bien en la base del desarrollo, en la niñez, la pulsión sexual tiene una meta explícita, esta es inhibida con el sepultamiento del complejo de Edipo. El fundador del Psicoanálisis denomina Eros a las pulsiones sexuales. En *El yo y el ello*, aclara: “No solo comprenden la pulsión sexual no inhibida, genuina, y las mociones pulsionales sublimadas y de meta inhibida, derivadas de aquella, sino también la pulsión de autoconservación...”. Estas se oponen a las pulsiones de muerte. Ambas fuerzas actúan en el ser humano (Freud S. 2006, 41).

16 “Libido es una expresión tomada de la doctrina de la afectividad. Llamamos así a la energía, considerada como magnitud cuantitativa –aunque por ahora, no medible-, de aquellas pulsiones que tienen que ver con todo lo que puede sintetizarse como ‘amor’...” (Freud, S. 1992, p.86).

que practican su actividad con devoción y excelencia. Por supuesto que me posiciono en una visión educativa, proclive a la valoración del trabajo no solo intelectual, sino también manual; y atendiendo al punto de vista de la reivindicación social y cultural.

La labor educativa legítima estaría dirigida a brindar la posibilidad de abonar el diálogo de las múltiples voces que bregan por imponerse en esa tensión superyo–yo–ello. Esa labor no depende de las técnicas y estrategias de enseñanza sino de experiencias vivenciales en torno a– o con– objetos, fenómenos, personalidades admiradas, representantes comunitarios, con vecinos que narran acontecimientos e historias lugareñas, leyendas o mitos; con quienes facilitan los intercambios en la diversidad, etc.

Sin desmentir los aciertos de Piaget, y apoyándome en las indagaciones psicoanalíticas de Freud, retomo el problema de la imitación.

Si procuramos saltar las vallas de la cultura occidental uni–formante, nos encontramos con escenarios¹⁷ culturales donde sus pilares se sostienen en la imitación. Imitación de movimientos de manos, piernas, pies, cabeza y cuerpo entero. Imitación como contagio psicológico, en términos freudianos. A veces son muy pocas las palabras que median en la actividad de aprendizaje. No estamos hablando en estos casos, de nuestras escuelas atestadas de niños o adolescentes ante quienes –no con quienes– los docentes requieren de tratamientos para mejorar sus cuerdas vocales y poder seguir impartiendo clases. Evocamos comunidades “primitivas”, donde la “civilización” apenas llega, pues sus habitantes no tienen los medios para alcanzarla. Los niños aprenden imitando, siguen modelos adultos, y forjan la serie de identificaciones que paulatinamente estructuran una personalidad, aprenden a valorar algunas cosas y rechazar o desaprobar otras.

Pero las acciones, las tendencias, la proyecciones, decisiones y fenómenos se convierten en una impostura ficcional cuando se los absolutiza. Muchas veces ocurre que en la absolutización por la que se instalan los “ismos”, con una estructura inteligente formada en la bipolaridad de la lógica identitaria, se reacciona. La acción imitadora, afirmaron muchos pedagogos, forma personas

17 Me refiero a imágenes de videos y a experiencias vivenciales observadas. Algunos ejemplos: 1) una niña indígena sentada junto a su madre. Esta realiza un trenzado con material maleable y confecciona una prenda de vestir o tal vez un tapiz. La niña imita los movimientos con el mismo material, colabora con su madre y aprende. 2) En el norte salteño un chico acompaña a su padre. Ofrecen la música de un instrumento musical, similar a la flauta dulce, a los paseantes. Es una música que por momentos se confunde con el canto de los pájaros que pueblan la yunga. Ellos construyen los instrumentos y ejecutan la música, es parte de su rutina diaria. Sobreviven con la venta de esos instrumentos. 3) Un grupo de personas en una tribu africana bailan sobre la tierra, con sus pies descalzos. El canto y la percusión producida por otro grupo marcan el ritmo. Los adultos abren el espacio a los niños que alternan con los mayores en una continuidad de sonidos y movimientos.

acríticas. Entonces se alzaron numerosas voces en contra, rechazando el valor de la imitación. Era preciso dar rienda suelta a la espontaneidad, a la libertad para pensar, a la ocurrencia ocasional, allí está el caldo de cultivo de la creatividad, así se forjarían personalidades críticas – proclamaron. Con el paso del tiempo, lo que se constata es un progresivo estado de decadencia, un vacío difícil de colmar con técnicas innovadoras, cambios en las planificaciones o variadas estrategias didácticas.

5- Un gran obstáculo: los muros de la escuela

A mi entender es preciso romper los muros de la escuela. Los edificios escolares, en su mayoría de grandes dimensiones, fueron construidos para brindar una instrucción masiva, adiestrar a una población que crecía incesantemente y uni-formar asegurando los rangos y las clases sociales. Foucault nos ofrece la evidencia documentada de esta realidad, el siglo XIX fue el inicio del manejo biopolítico de la población en los países Europeos con mayor grado de industrialización y crecimiento poblacional. Esa situación se traslada a los países periféricos colonizados con un terrible agravante: se implanta barriendo, negando, ocultando, destruyendo cultura nativa. En nuestro país la educación de niños y jóvenes fue montada en un tipo de imitación nociva. Es la copia y la imposición de modelos extraños a la vivencia, extraños a la experiencia histórica de comunidades y pueblos; vale decir modelos colonizadores, epistemológicamente justificados desde bases empiristas que la pedagogía traduce en el famoso y reprobado conductismo. Los educadores adiestrados para acatar o fingir que acatan los principios innovadores tratan de (o fingen) no ser conductistas. Después de los oscuros años de la dictadura, con la apertura democrática apuestan a la construcción de los conocimientos, fomentando la libertad para pensar, la autonomía en la acción, el trabajo cooperativo, sobre supuestas bases piagetianas. ¿Creció la calidad educativa? El problema es el mal uso de la tecnología, se dice. La desconexión, la falta de interés en la escuela son atribuidos a la ligazón dependiente de las pantallas, celular y computadora.

Sostengo que la re-creación/fortalecimiento/in-corporación de los rasgos culturales que nos identifican y religan comunitariamente, dependen del crecimiento del poder; esto hace posible la aparición de la novedad y consigo el sentimiento de goce, felicidad. La domesticación debilita, empequeñece, asegura la pervivencia de conciencias colonizadas en cuerpos doblegados.

En su crítica a la historia científica, Nietzsche detecta la ausencia del acaecer cotidiano en la ciencia histórica. Se formula una serie de interrogantes que ponen de relieve el valor de la experiencia vivencial.

... Hasta ahora carece aún de historia todo lo que ha dado color a la existencia: ¿dónde podría encontrarse una historia del amor, de la codicia, de la envidia, de la conciencia, de la piedad, de la crueldad? Incluso falta completamente hasta ahora una historia comparada del derecho, o tan sólo del castigo. ¿Se ha hecho ya objeto de investigación las diferentes divisiones del día, las consecuencias de un establecimiento reglamentado del trabajo? ¿Se conocen los efectos morales de los medios de nutrición? [...] ¿Se han recopilado ya las experiencias acerca de la vida en común, por ejemplo, las experiencias de los conventos? ¿Se ha expuesto ya la dialéctica del matrimonio y de la amistad? ¿Han encontrado ya a su pensador las costumbres de los eruditos, los comerciantes, los artistas, los artesanos? ¡Hay tanto que pensar allí! Todo lo que hasta ahora los hombres han considerado como sus “condiciones de existencia” y toda la razón, pasión y superstición que hay en esta consideración – ¿ha sido investigado esto hasta el final? Tan sólo la observación de los diferentes crecimientos que han tenido y aún pueden tener las pulsiones (Triebe)¹⁸ humanas de acuerdo a los diferentes climas morales, da ya mucho trabajo para el más laborioso...¹⁹.

No es que no nos encontremos con pensadores, novelistas, artistas, que reflexionan sobre estas cuestiones, sí, los hay; pero ¿Qué arriba de ello a las escuelas? ¿Qué rango ocupan los problemas expuestos por Nietzsche en las instituciones formadoras? El aprendizaje a través de la experiencia vivencial requiere del contacto sensible, del mirar, percibir, poner los sentidos en la escena de la acción, estimulando el deseo de saber y/o de vivir tales experiencias.

A diferencia del espacio virtual que penetra en cualquier espacio físico, muy pequeño o desmesuradamente amplio como son las escuelas tradicionales, los espacios de aprendizaje que habrían de sumarse desde esta visión están no sólo al interior de los edificios sino también afuera: en casas de comercio, calles, campos vírgenes o cultivados, fábricas, centros culturales, centros vecinales, cines, teatros, museos, talleres –artesanales, industriales– campos de deportes, etc. En estos espacios, niños y adolescentes podrían incorporar saberes e interactuar con empleados, jefes, artistas, obreros, campesinos, representantes gremiales, deportistas, viejos pobladores de un lugar, etc., etc.

Por último, retornando a Nietzsche, me interesa dirigir la atención a otra faceta de la cuestión: la relación entre imitación y olvido. Los niños aprenden imitando, dice el filósofo. El valor atribuido a las acciones, por ejemplo lo que se llama actos justos, se modifica a través del tiempo, y las

18 Reemplazo palabra “instintos” en la traducción de J. Jara, por “pulsiones”, cuando Nietzsche dice Triebe. La acotación respecto de la vida pulsional pone en evidencia la actividad de retroalimentación que se establece entre la dimensión animal y la moralidad.

19 Nietzsche, F. 1999. La ciencia Jovial. Traducido por José Jara. Venezuela: Monte Ávila, pp.32-33.

transformaciones de sentido tienen su clivaje en las condiciones de existencia y en las relaciones de dominio. “El fin originario” de esos actos ha sido olvidado. El olvido, dice Nietzsche, es el “cancerbero” apostado en “el umbral del templo de la dignidad humana”²⁰(Nietzsche, F. 2013, 86). La importancia de esto estriba en el lugar que es asignado a la imitación y al olvido. A través de la imitación, se afianza y se consolida un tipo humano, una “verdad”. El olvido es la actividad que demuestra que otro poder emerge y que una novedad desplaza a lo históricamente consolidado. Educar, teniendo en cuenta estas dimensiones de la experiencia humana, sería alimentar la tensión entre la imitación de modelos y el impulso a introducir una novedad, cuando esta pugna por emerger.

Conclusión

He intentado recuperar críticamente el valor de la imitación, colocando esta categoría en el marco de una diferenciación conceptual entre cultura y civilización y tratando de elucidar el lugar que ocupan modelos disímiles en la escuela. El análisis puso en parangón la capacidad creativa, la identificación y el olvido.

Sé que elaboré estas reflexiones, embargada por la ilusión. La puesta en práctica del enfoque educativo esbozado en este escrito, barrunta la necesidad de tomar decisiones políticas radicales. Tangencialmente me he referido a los edificios escolares. El trabajo escolar en el sentido sugerido resulta viable en una distribución espacial muy diferente a la que existe. Pero el diseño de los edificios escolares sigue siendo el mismo desde hace un siglo: muchas aulas y amplias salas donde un elevado número de niños/as y adolescentes, desarrollan diversas actividades²¹. Además de considerar otros espacios ajenos a las escuelas, estas deberían erigirse en centros educativos con pocas salas, implantados en superficies extensas, donde una cantidad reducida de chicos puedan desplegar diversas actividades. Estos son requisitos básicos para la interacción social, el contacto afectivo, el intercambio de ideas, la comunicación genuina, el debate crítico.

Sé que dadas las condiciones materiales y simbólicas; conocidas las posibilidades y limitaciones de la Política Educativa que lleva adelante el Estado, estas propuestas son utópicas. Sin embargo, sigo las sugerentes palabras llenas de poesía de un gran maestro, Eduardo Galeano, quien afirma que “la utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”.

20 Nietzsche, F. 2013. *Humano demasiado humano I*. Traducido por Alfredo Brotons Muñoz. Madrid: Akal, p. 86.

21 Entre 30 y 40 chicos por grupo, se contabilizan en algunas escuelas.

Bibliografía

- Freud, Sigmund. 2006. El yo y el ello y otras obras. Vol. 19 (1923–25). En Obras completas. Ordenamiento, comentarios y notas de James Strachey en colaboración de Anna Freud. Madrid: Amorrortu.
- Freud, Sigmund. 1992. Psicología de las masas y análisis del yo. En Obras completas, T. XVIII (1920–22). Ordenamiento, comentarios y notas de James Strachey en colaboración de Anna Freud. Madrid: Amorrortu.
- Laplanche, Jean y Jean B. Pontalis. 1974. Diccionario de Psicoanálisis. Barcelona: Labor.
- Molina, S. Leticia. 2014. Friedrich Nietzsche: El cuerpo como hilo conductor en el devenir de las fuerzas configuradoras de la vida humana. Tesis Doctoral, inédita (Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de cuyo).
- Nietzsche, Friedrich. 2006. Crepúsculo de los ídolos, traducido por Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, Friedrich. 2013. Humano demasiado humano I, traducido por Alfredo Brotons Muñoz. Madrid: Akal.
- Nietzsche, Friedrich. 2013. Humano demasiado humano II, traducido por Alfredo Brotons Muñoz. Madrid: Akal.
- Nietzsche, F. 1999. La ciencia Jovial. Traducido por José Jara. Venezuela: Monte Ávila.
- Nietzsche, Friedrich. 2000. Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas, traducido por Carlos Manzano. Barcelona: Tusquets.
- Piaget, Jean. 1987. El criterio moral en el niño. Barcelona: Martínez Roca.