

SUJETO CONTEMPORÁNEO Y EDUCACIÓN*

Por: Aída Sotelo Céspedes**

Resumen

Sitúa al sujeto contemporáneo en la tensión entre la estructura social actual y la educación en general; proceso último en el cual alteridad y sujeto se constituyen. Para ello, describe y problematiza la constitución del sujeto infantil y adolescente desde teorías como el psicoanálisis, psicología del desarrollo, y la filosofía.

Plantea algunas relaciones entre los niveles de la experiencia contemporánea: de un lado, la relación educativa, o el deseo de aprender de los nuevos sujetos, hijos de la posmodernidad; y, de otro lado, la estructura posmoderna y su lógica. En este sentido, problematiza la relación entre el sujeto infantil - adolescente, el saber del padre - maestro y la lógica del mercado imperante.

En esta tensión, plantea como la educación implica la transmisión de las condiciones y límites que permitirán hacer juicios sobre la realidad, constituirse en sujeto al tiempo y por medio del reconocimiento del otro, para devenir un ser capaz de actos éticos.

Palabras Claves

Sujeto, educación, alteridad

CONTEMPORARY SUBJECT AND EDUCATION

Abstract

The article places the contemporary subject in the midst of a tug of war between the current social structure and education in general, a scenario where ultimately alterity and subject arise. In this pursue the becoming of the infant and adolescent subject are described from different approaches such as psychoanalysis, developmental psychology and philosophy.

Different levels of contemporary experience are considered: in one hand, the educational relationship, the post-modern children's will to learn. On the other hand, the post-modern structure and its logic. The author deals with the relationship between the infant and adolescent subject, the father-teacher knowledge and the dominant market logic.

Amidst this tension, education takes on the transmission of conditions and boundaries that would both enable the making of judgments about reality and by acknowledging alterity, become himself a subject fitted to perform ethical actions.

Key words

Subject, education, alterity

Artículo: Recibido, 28 de septiembre de 2007; aprobado, 19 de febrero de 2008

**Perfil

Aída Sotelo Céspedes
Psicoanalista, escritora, médica cirujana, especialista en ética, docente universitaria y estudiosa de la cultura, dedicada a ubicar los campos del goce, del sujeto y del Otro del lenguaje, mediante elaboraciones psicoanalíticas de las manifestaciones de la ética, la política y la ideología contemporáneas.

Ha publicado ensayos en las revistas académicas de la Escuela de Estudios en Psicoanálisis y Cultura de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia; también en *Esfera*, revista de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" y en *UDiversidad*, periódico de la misma institución.

* Ponencia presentada durante la Jornada sobre "los problemas de la pedagogía hoy", del Departamento de Filosofía de Uniminuto, el 6 de noviembre de 2007.

Me propongo ubicar al sujeto contemporáneo en una panorámica de la estructura social actual y de la educación en general, como proceso en el cual, simultánea y mutuamente, alteridad y sujeto se constituyen. En efecto, al inicio de la vida, el bebé no puede distinguir de dónde provienen sus sensaciones, no se ha operado la separación entre su propio ser y lo otro, más que confundido con el medio, aún no hay ni sujeto ni un exterior ajeno.

La primera organización del mundo que hace el pequeño obedece al principio del placer y consiste en admitir e interpretar, como propio, todo aquello que lo complace, al tiempo que en rechazar y considerar extraño todo lo que le produce dolor. Entonces, la primera realidad del niño está dividida en un Yo-placer y un No-yo displacentero y extraño. Así se inicia la constitución del sujeto infantil, la cual ocurre por la diferenciación paulatina que realiza el lactante entre los estímulos displacenteros que logra controlar con su acción sobre el medio exterior y el dolor o las molestias que no responden a esa intervención, caso en el cual, el pequeño irá comprendiendo que tal malestar emana de él mismo. Entonces, la persistencia de un disconfort lo obligará a admitir, por fuerza mayor, que existen dolores internos. Con dicha aceptación se instaura en el niño otra lógica, que Freud llamó principio de realidad. El juicio inicial que diferenciaba el mundo entre interno y externo por la atribución de los calificativos placiente/displaciente, se convierte, entonces, en un juicio sobre la existencia del objeto, sin importar si place o no al yo reconocerlo, este principio de realidad reconoce no sólo el origen interno de algunos dolores, como el hambre en el bebé, sino también que mucho de lo placentero proviene del otro, satisfacciones que emanan de lo que el niño quería y creía propio, como el seno materno y el apoyo nutricional del semejante.

Entre los mamíferos, el ser humano se caracteriza por su gran inermidad motriz al nacimiento. No puede valerse en absoluto por sí mismo y acaso sea esa la principal condición de su particular relación con el lenguaje, de las habilidades que derivan de su obligada capacidad de atención y de los rudimentos

descritos que luego darán lugar a la facultad del juicio y a los sentimientos morales.

La educación en general, sin técnicas ni pedagogía alguna, es la experiencia básica de la moralidad. Advertido de ello, Vygotski dice en su texto *La conducta moral*, que la ética no debe dispensarse a los niños como un espacio académico aislado, sino ser una práctica presente en todos los espacios donde se desempeñen.

Resalto con lo anterior que la educación podría definirse como el proceso de diferenciación entre el sujeto y lo otro, y esto, a partir de las satisfacciones denegadas por la realidad, que son los estímulos que despiertan la atención. De lo contrario, mientras dura la satisfacción, el lactante duerme complacido y nada lo empuja a percibir qué sucede. Esto quiere decir que el estímulo a despertar proviene del malestar, del displacer, como aliado del desarrollo de las facultades especiales del sujeto humano. El dolor impulsa a atreverse a pensar.

El sujeto y el Otro social

Partiendo de ahí, quiero establecer algunas relaciones entre esos dos niveles de la experiencia contemporánea. De un lado, la relación educativa o si se quiere el deseo de aprender de los nuevos sujetos, hijos de la posmodernidad y, de otro lado, la estructura posmoderna y su lógica.

Varios investigadores contemporáneos buscan respuestas a la bulimia, la apatía, el cinismo, la anomia de los jóvenes de hoy. Dany Dufour, francés investigador de la cultura, que hace poco visitó la Universidad Nacional, interpreta que existe una transducción, es decir, la transformación de un tipo de señal física, biológica, mental, social, en otra distinta, como mecanismo, mediante el cual, los cambios en la economía de mercado redundan en cambios en la economía política, también en la economía simbólica, como en la economía semiótica y en la economía psíquica.

Dufour expuso que Bernard de Mandeville, médico libertino calvinista francés, emigró a Inglaterra, y dio origen en 1633 a las ideas liberales, asegurando que la contención de los impulsos causaba todo tipo de males sociales y por ende la virtud originaba la pobreza del pueblo. Aconsejaba a todos ser egoístas y derrochadores pues así, contribuirían a la prosperidad de sus conciudadanos. El liberalismo aparece allí como una economía de la liberación de los egoísmos, un 'dejar hacer', desregular, desinstitucionalizar.

Parece que esas viejas ideas están operando hoy enteramente en la sociedad y en el sujeto inmerso en ella. Sin embargo, en el plano de la economía libidinal escolar, podríamos decir que se pudo mantener en vigencia todavía una idea opuesta de clara estirpe kantiana: la necesidad de moderar esas tendencias. Kant consideraba así el comienzo de la educación, pero su finalidad futura sería forjar un pensamiento crítico, propiciar que el menor, paulatinamente, se encuentre en condiciones de criticarlo todo. Pero, para lograr ese objetivo Freud observó que el niño requiere dar bien ese primer paso de sustracción de goce egoísta, es decir, salir del estadio del *Yo-placer* y pasar al principio de realidad antes de que sea tarde. Bajo el principio de realidad que admite el malestar interno, que asume más que lo placentero, la existencia en lo real del objeto, el niño tendrá que diferir las satisfacciones, pero, al mismo tiempo, podrá afianzar sus propias estrategias de superación de la dificultad y así logrará solventar sus apremios. De esta manera, el principio de realidad se muestra como una forma más estructurada para asegurar más duraderamente la satisfacción y es condición de la disciplina que requiere un sujeto para 'atreverse a pensar'.

La aspiración social kantiana coincide con los fines educativos de Vygotski, quien pensaba que enseñar exige del maestro adelantarse al desarrollo para favorecerlo, sin quedarse a la saga esperando posibilidades, -según él- la escuela debería estimular nuevas opciones y pensar el mañana del desarrollo infantil para cumplir con su función ¿cuál?: ante todo enseñar a pensar. Pero, ¿cómo adelantarse al desarrollo del niño cuando hoy es él quien mejor maneja el

ordenador y enseña a navegar en internet a sus padres y abuelos?, ¿Cómo enseñar a pensar a un sujeto atiborrado por las satisfacciones que le proveen los objetos de consumo? Problemas como este no tocaron a Vygotski ni a Piaget, pero son los que requiere resolver el nuevo maestro, siendo él mismo un sujeto posmoderno. Por otra parte, ¿qué es lo que el niño no sabe?, ¿qué ignora el adolescente?

Habría que interrogar también sobre lo ¿qué hace que el adulto no asuma la responsabilidad de lo que sabe?, ¿qué le hace abandonar el coraje de sostener el lugar de la transmisión de una experiencia que ni el niño ni el joven tienen? En vez de sumir al niño en la alienación de que lo sabe todo, el educador debe advertir que una práctica no necesita ser ni comprendida ni teorizada para operar y ser eficaz, verbigracia, el manejo de la mayoría de los gadgets, que no requiere aprendizaje significativo, sino, mecanizado y por repetición, lo que implica que el sujeto infantil puede muy bien adquirir la destreza sin que su experiencia cobre el menor sentido, además, al adquirir habilidad en dichas operaciones, el sujeto no avanza un ápice en la constitución de su pensamiento crítico. Y como ya dijimos, sin límites a sus pretensiones de satisfacción, el bebé pletórico de leche duerme, en cambio, el intento de satisfacerlo todo se manifiesta de modo diferente en el adulto joven: evasión de la autonomía por adhesión a bandas, grupos o sectas; adicciones a mercancías y operaciones cibernéticas; intentos irreflexivos de convertirse en otro; recurso alucinatorio a la omnipotencia abrogándose derechos sobre la vida y la muerte de los otros; apelación muda a lo absoluto; etc., siempre son recursos a adormecimiento, inconciencia o alucinación

Todavía durante el tiempo de constitución de los sujetos de la generación anterior, el discurso de la economía política no había renunciado del todo a los límites; pero hoy, ese discurso del Otro, con el cual el sujeto constituye su inconsciente, insta a un goce sin límites. Los niños escuchan sus arengas durante horas, a través de los medios de comunicación masiva, más tiempo y más insistentemente que a sus educadores. Ese discurso del Otro, promueve los objetos de consumo a objetos de la compulsión de poseer y



ha removido de su lugar a las autoridades simbólicas, que al mismo tiempo que límites, prodigaban protección. La economía de mercado ha usurpado el lugar del poder que antes detentaban los cuidadores directos, entre ellos el maestro. El poder que educa ahora ha tomado una forma impersonal y diluida en la organización social, cuya lógica funcional programada en torno a los criterios financieros de la productividad, prohíbe las iniciativas.

Llámesese 'caída de los grandes metarrelatos' - como dijo Lyotard-, declinación de la autoridad simbólica o aún desatribución del saber al padre y al maestro, no parece que el sujeto actual padezca tanto de orfandad respecto al Otro simbólico, más bien se identifica a la fuerza que detenta hoy el poder. Los jóvenes no están solos, ni abandonados, sus actitudes angustian mucho a sus padres y sus maestros se preocupan por las dificultades académicas más que ellos mismos. Incluso los chicos lo saben y esto los vuelve aún más ineducables, pues el lugar que hoy ocupan en la reacomodación social, ordenada por la economía de mercado, es el de aquel que 'siempre tiene la razón'. El sujeto contemporáneo sometido al influjo de ese discurso imperante del comercio, pone al maestro en el lugar del vendedor o del servidor, del sirviente al que puede despachar con su desaprobación, pero la educación no es ni una mercancía, ni un servicio, aunque la política de mercado lo legalice así. La educación implica, como he dicho, la transmisión de las condiciones y límites que permitirán hacer juicios sobre la realidad, constituirse en sujeto al tiempo y por medio del reconocimiento del otro, para devenir un ser capaz de actos éticos.

Infancia e historia

Una buena reflexión al respecto se encuentra en Infancia e historia de Giorgio Agamben, donde el filósofo plantea la infancia como experiencia inefable cuya relación con la historia se equipara a la encrucijada constitutiva de lo humano, entre naturaleza y cultura que Levi-Strauss situó en su

texto sobre Las estructuras elementales del parentesco. Justamente allí, en esa encrucijada entre naturaleza y cultura, entre infancia e historia, se inserta la función educativa que preserva e impulsa el devenir humano. La educación actualiza precisamente esa confrontación entre lo atemporal de la estructura y lo contingente histórico, por eso la pregunta que debemos resolver concierne a la manera como lo estructural se manifiesta en la sociedad en los proyectos que la economía de mercado ha impulsado en el último siglo, cuya lógica compromete y afecta a toda la población, pero no constituye beneficios, ni siquiera posibilidad de vivir para el total de la población, pues se espera que la selección productiva, del mismo modo que la selección natural en el campo biológico, eliminará a los débiles.

Como protesta por esa condena a muerte se pide 'humanizar' las prácticas de todo tipo: económicas, jurídicas, punitivas, educativas, etc. Pero, ¿qué es humanizar una experiencia?, ¿es acaso establecer relaciones blandas, horizontales, complacientes y que eludan los conflictos o los aspectos unilaterales en las relaciones?

Humano e inhumano

El término 'humano' remite a los más diversos significados y, con frecuencia, apela a lo humano quien desea un trato excepcional, la demanda de humanizar corresponde a la de suspender parcial o totalmente la aplicación de una ley que debería regir por igual a todos. Pero si fuese así, 'humanizar' una práctica equivaldría a suspender la justicia.

En el intento de hacer cumplir normas, la consideración que merecería una situación excepcional plantea un dilema. De un lado, el cumplimiento inflexible que garantiza la justicia, en ciertos casos se torna inhumano, así lo ilustra la conocida fórmula del rey Salomón de cortar en partes iguales al niño que se disputaban dos supuestas madres. Pero en su libro El estado de



excepción, Giorgio Agamben ha demostrado que la experiencia moderna ha instituido un régimen perfectamente jurídico de ilegalidad en torno a la excepción y el campo de concentración es su paradigma inhumano.

Ahora bien, humano e inhumano son gramaticalmente antónimos, pero en la experiencia lo inhumano no es contrario a lo humano; Agamben dice en su texto sobre *Lo que queda de Auschwitz*, que sólo el hombre es capaz de un acto inhumano. Lo opuesto a humano es más bien lo no-humano, lo animal, lo inanimado, lo divino, los cuales no son humanos pero tampoco inhumanos.

Sobre el carácter humano, el mismo Agamben cita a Pico de la Mirandola, quien dijo en su *De hominis dignitate*, "que el hombre, al haber sido plasmado cuando se habían agotado los modelos de la creación, no puede tener ni arquetipo ni lugar propio ni rango específico".¹ Entonces, si lo que define lo humano no es una sustancia específica, por no tener rango prefijado, por su ausencia de dignitas, al hombre se le plantea la tarea de darse una dignidad, de elegirla y construirla durante su vida. Sólo el ser hablante enfrenta el reto del sentido, sólo por su libertad, la tarea del hombre no tiene igual entre las criaturas.

La aparición del sentido ocurre en el periodo infantil, tiempo dedicado a la transmisión de la lengua y de los significantes, operación estructurante y por eso independiente del progreso y de cualquier época histórica. Es por la condición de hablante que el hombre es una criatura del sentido, pero ¿cómo aparece esa condición? Agamben expone el enfrentamiento entre dos tesis sobre el origen del lenguaje: la primera teoría dice que es una 'invención humana', la otra que se trata de un 'don divino', pero según el filósofo ninguna de las dos tesis sale del mito, por eso más bien:

Se trata de tomar conciencia de que el origen del lenguaje debe situarse necesariamente en un

*punto de fractura de la oposición continua entre lo diacrónico y lo sincrónico, lo histórico y lo estructural, donde sea posible captar como un archiacontecimiento, la unidad-diferencia entre invención y don, humano y no humano, habla e infancia.*²

La experiencia es in-fancia (sin palabras)

Esa toma de conciencia que describe Agamben es precisamente la operación educativa y al oponer el habla a la infancia subraya el significado del término in-fans: 'sin palabra', infancia que condensa los efectos y vivencias inefables, no sólo vigentes en la primera etapa de la vida, sino aquellos que tiempo después retornan constantemente y que en su dinámica misma, incluido el cuerpo, constituyen el proceso sin término de la educación humana:

*Como infancia del hombre, la experiencia es la mera diferencia entre lo humano y lo lingüístico. Que el hombre no sea desde siempre hablante, que haya sido y sea todavía in-fante, eso es la experiencia. Pero que haya en este sentido una infancia del hombre, que haya diferencia entre lo humano y lo lingüístico, no es un acontecimiento igual a otros en el ámbito de la historia humana. [...] La infancia actúa en efecto, antes que nada sobre el lenguaje, constituyéndolo y condicionándolo de manera esencial. Pues justamente el hecho de que haya una infancia, es decir, que exista la experiencia en tanto límite trascendental del lenguaje, excluye que el lenguaje pueda presentarse a sí mismo como totalidad y verdad. Si no existiese la experiencia, si no existiese una infancia del hombre, seguramente la lengua sería un juego, en el sentido de Wittgenstein, cuya verdad coincidiría con su uso correcto según reglas lógicas.*³

1. Agamben, G. (2005) *Lo abierto, El hombre y el animal*, Valencia, Pre-textos, p. 43.

2. Agamben, G. (2001) *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, p. 68.

3. *Ibid.* p. 70.



La infancia como experiencia del hombre impide la totalización por el lenguaje, impide que éste se erija en la verdad, y es a la vez medio de su comprobación. Vale resaltar aquí que la experiencia es un asunto del cuerpo. Que no todo sea lenguaje, ni puro ejercicio de una combinatoria de signos y valores, sino que exista también experiencia como condición de la verdad, implica que el hombre piensa con su cuerpo y uno puede reconocer ahí un llamado a no excluirlo, como advertencia sobre los problemas estructurales que han mostrado una modernidad proclive a caer en el fascismo. Por eso, es posible que la meta de enseñar a pensar obligue hoy a reformular la relación entre experiencia y saber. Veamos los argumentos que nos da Agamben en su texto:

*Pero desde el momento en que hay una experiencia, en que hay infancia del hombre, cuya expropiación es el sujeto del lenguaje, el lenguaje se plantea entonces como el lugar donde la experiencia debe volverse verdad. La instancia de la infancia como archilímite se manifiesta en el lenguaje al constituirlo como lugar de la verdad. [...] Lo inefable es en realidad infancia. La experiencia es el mysterion que todo hombre instituye por el hecho de tener una infancia. Ese misterio no es un juramento de silencio y de inefabilidad mística; por el contrario es el voto que compromete al hombre con la palabra y con la verdad. Así como la infancia destina al lenguaje a la verdad, así el lenguaje constituye la verdad como destino de la experiencia. La verdad no es entonces algo que pueda definirse en el interior del lenguaje, aunque tampoco fuera de él, como un estado de cosas o como una 'adecuación' entre éste y el lenguaje: infancia, verdad y lenguaje se limitan y se constituyen mutuamente en una relación original e histórico-trascendental.*⁴

La frase "así como la infancia destina al lenguaje a la verdad, así el lenguaje constituye la verdad como destino de la experiencia", toca el fundamento de una relación educativa capaz de enseñar a pensar, a condición de anudar verdad-experiencia-lenguaje. La experiencia encontrará la verdad que le permita el lenguaje, pero de otro

lado, la experiencia atestigua que el lenguaje es insuficiente para decir toda su verdad.

Transmisión y deuda simbólica

Ahora bien, ¿de que verdad se trataría en la relación educativa, si no de la comprobación posible en la experiencia del niño y adicionalmente de la transmisión de una experiencia indirecta que reta la confianza maestro-discípulo? Y de otro lado, ¿Cómo aprender algo, cómo confiar en la experiencia de quien aparece destituido de la autoridad de su saber a los ojos del niño? Sin importar lo que el niño debe a la protección y transmisión directa de quien lo educa, es claro que el discurso de la economía de mercado usurpa su lugar muy precozmente en la experiencia infantil.

Hay aquí una triste paradoja. Si bien el sujeto contemporáneo manifiesta que ha olvidado al padre o no lo necesita ni a él, ni a su subrogado el maestro, es su transmisión lo que le ha constituido como sujeto. "El hombre no es el 'animal que posee el lenguaje' –dice Agamben-- sino más bien el animal que está privado del lenguaje y por ello debe recibirlo del exterior"⁵. La deuda simbólica no es un negocio, sino el lazo social que resta como huella del proceso de renovación de la humanidad por la educación. Proceso que cuenta con un plazo limitado pues el lapso propicio para acceder al lenguaje, expira:

*Si la exposición a la herencia exosomática no se da durante determinada fase del desarrollo de la plasmabilidad cerebral, la disposición para el lenguaje se pierde irreversiblemente. [...] Lo que caracteriza al lenguaje humano no es su pertenencia a la esfera exosomática o endosomática sino el hecho de que se encuentra a caballo entre ambas.*⁶

Recapitulando lo dicho, respecto a la constitución de los nuevos sujetos, la función de la escuela y de la educación se justifica, no sólo por la transmisión de contenidos teóricos, sino principalmente por el impulso y soporte que da a la condición intermedia. La escuela apoya la

4. *Ibíd.*

5. *Ibíd.* p. 82.

6. *Ibíd.* p. 83.

introducción del infante a la dimensión ética y el mantenimiento del joven en ella.

El sometimiento in-sabido

Sin embargo, el sujeto de la modernidad, el discurso mismo de la ciencia, ejerce un empuje a la fragmentación que durante 400 años hemos visto operar no sólo en el hombre sino en todos los seres vivos y en cada molécula del planeta. Esa estrategia de la ciencia moderna de fragmentación del cuerpo, lo reduce a insumo, a recurso de la producción, incluidos 'los recursos humanos', expresión deshumanizante, que toma al hombre como instrumento, como medio y no como fin.

El sujeto contemporáneo sabe esto, incluso sin reconocer que lo sabe, pero eso no impide que ese saber surta efectos en él y determine con mucho su deseo o la falta de él a la hora de estudiar o emprender un proyecto. Cuanto menos reconocido está un saber, más se exterioriza en actos, de hecho, esa es precisamente la dinámica propia del inconsciente: un saber no reconocido, difícil de admitir, un 'in-sabido' eficiente, en tanto se repite o se dice en acto.

Nunca como hoy se constata tan claramente el descubrimiento freudiano de que existe una lógica discursiva que opera organizando la sociedad en una dinámica de la cual -hablando con propiedad- ningún sujeto es enteramente responsable, si bien cada uno tiene allí una participación. Esa lógica tiene la forma de cierta organización hablada, como un lenguaje, que no tiene el estatuto de la teoría pero induce efectos en la organización social, tanto más cuanto circula en la palabra, en la forma hablada, viva, de la lengua, lo que implica que esa lógica llega a sujetos concretos los cuales la articulan, la transmutan primero en palabra y luego en hechos sociales concretos.

Freud lo llamó *Unbewusste* término que no debería traducir 'inconsciente' sino 'in-sabido' para resaltar su relación problemática con el saber. Freud analiza precisamente las relaciones del sujeto con lo que Lyotard dio en llamar metarrelatos, cuando definió la posmodernidad

como el tiempo de su declinación. Según él, en el periodo actual habrían decaído tanto el metarrelato religioso como el político, por la pérdida de la fe en el Dios padre el primero, y el segundo por la decepción ante los resultados del proyecto comunista. Sin duda la observación sobre la declinación de estos dos proyectos es cierta, pero aún sería preciso decir por qué, ese es otro tema que excede con creces las metas de este texto. Lo que sí puedo anotar es que la relación entre 'naturaleza y cultura' que Levi-Strauss encuentra y describe en *Las estructuras elementales de parentesco* para las sociedades, guarda una posición homóloga con la relación que Lacan describió entre función materna y función paterna respectivamente en el sujeto concreto. Esto quiere decir que develar lo in-sabido de varios sujetos permite aproximarse a las formas de sometimiento que una época les impone.

Para terminar con una sorprendente descripción de lo que es el nuevo sometimiento del sujeto contemporáneo, cito al profesor Jorge Vergara Estévez de Chile, de visita recientemente, quien dice en uno de sus textos que "la teoría neoliberal es un metarrelato que cumple las funciones de una ideología y que contiene una utopía", lo presenta como un "mercado-centrismo" teológico de la siguiente manera:

Sus teóricos [del neoliberalismo] han desarrollado una concepción que sacraliza el mercado, atribuyéndole en alto grado las perfecciones que la teología cristiana atribuye a Dios en grado excelso y absoluto. Es así que, según Friedman, el mercado es el más justo, porque da a cada uno en proporción exacta de lo que éste da, por ello sería un perfecto intercambio de equivalentes (1980). Sería el más sabio porque sus precios libres reunirían más información que toda la que podría conocer un hombre. Sería, también, lo más generoso porque da bienestar a todos (Hayek 1960). Sería la fuente de vida puesto que permite que vivan más personas. Sería lo más poderoso en la tierra porque puede hacer mucho más que los Estados, o lo que podría lograr cualquier grupo de hombres. El mercado es visto como un ser viviente, pues piensan que posee mecanismos propios de autorregulación. Según Hayek y Friedman sería completamente libre, porque



nadie está obligado a entrar en una relación económica (Friedman 1962). Sería un ámbito plenamente democrático, según éste mismo autor, porque cualquiera puede votar por los productos que desea. El mercado sería necesario, pues sin él los hombres volverían a la barbarie. También, sería insuperable y definitivo, pues cualquier intento de abandonar la sociedad de mercado conduciría a la barbarie, y paulatinamente se iría reconstituyendo la sociedad de mercado (Popper 1945). El teólogo cristiano Novack enfatiza hasta el paroxismo este supuesto carácter sagrado del mercado, al sostener que las empresas transnacionales representan a Cristo en la tierra, y tal como El son escarnecidas y perseguidas.⁷

Dany Dufour se congratulaba porque a pesar del malestar reinante, los sujetos contemporáneos hubiesen superado la ilusión del apoyo esperado de la ficción simbólica que representa la autoridad en cada forma de organización social: Los dioses en la Grecia antigua, el Dios Padre en el monoteísmo, el Rey en la monarquía, el Pueblo en la república, la Nación en el nacionalismo, la raza en el nazismo, el proletariado en el comunismo, etc. Mi idea al respecto es distinta.

Las convicciones del sujeto provienen más de los ideales de la época que de su experiencia, dado que la alienación en el colectivo es más cómoda que un pensar por sí mismo, siempre confrontado a despertares dolorosos. De allí que adherir al goce de la masa permite extraer la fuerza libidinal de oposición más feroz contra la intención educativa, que obligaría a admitir los límites del placer y admitir que existe lo displaciente.

De muy buena gana el sujeto apoyará las fuerzas que destituyen aquel que enseña a pensar, máxime cuando uno de los ideales posmodernos es la vida sin sufrimiento; empero esa vida idílica no existe, lo cual no impide que en su defecto, el joven sujeto se consuele exigiendo que ninguna satisfacción le sea denegada o postergada. Así, algunos jóvenes presentan una absolutización

muda de esa demanda insensata, que cohabita con su nula apropiación de la experiencia.

Para cerrar diré que el problema de la educación no puede ser planteado en términos de calidad ni de producto, puesto que lo óptimo de la actividad educativa es que no termine durante la vida, por tanto, arrojar un resultado acabado, un producto sería su fracaso. Sólo hay un hombre acabado de educar: el hombre muerto.

7. Vergara, J. La utopía neoliberal y sus críticos, Recuperado el 29 de octubre de 2007 en <http://www.revistapolis.cl/6/verg.htm>