

DOS MODALIDADES DE TRANSFERENCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: LA  
SATISFACCIÓN DE LA PULSIÓN Y EL DESEO POR EL SABER

YURI NATALIA HURTADO HURTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2022

## Tabla de contenido

PRESENTACIÓN .....	3
EDUCACIÓN Y MASA: <i>LA OLA</i> .....	6
El contexto .....	6
Escuela y categorías psicoanalíticas.....	9
Escuela y principio de realidad .....	24
Comprender la infancia para abordar la educación .....	28
Sugestión y práctica pedagógica .....	38
Identificación del docente, práctica pedagógica y masa.....	49
¿Post-educación? .....	61
EDUCACIÓN Y DESEO: <i>LOS CORISTAS</i> .....	69
El contexto .....	69
La exploración del docente .....	78
Deseo en el propio docente .....	83
Escuela y represión de la sexualidad .....	93
Pulsión y sublimación.....	106
El método y la decisión del maestro.....	112
PUNTOS DE REFLEXIÓN .....	121
REFERENCIAS .....	126

## Presentación

Las transformaciones del humano se presentan en el seno de formaciones sociales y culturales que lo inscriben con respecto al mundo. Pero ¿qué hay más allá de la formalización de los saberes y prácticas de relacionamiento en espacios diseñados para tal fin? ¿Qué ocurre en la relación educador-educado? ¿Cuál es la relación de cada uno con el saber? ¿Hay disparidad entre lo perceptible y lo esencial al hombre? Estas preguntas permiten inquietarse sobre los alcances y límites del comportamiento humano, específicamente, cuando se cruzan con el proceso educativo.

Como en la investigación es necesario diferenciar entre lo aparente y lo subyacente, echaré mano del psicoanálisis, pues permite inscribir una mirada más allá de lo que parece evidente. Particularmente, esa disciplina tiene mucho que decir sobre la educación, ámbito en el que reina el sentido común. En ese sentido, en el libro de Catherine Millot llamado *Freud anti-pedagogo* (1979), cuyo título ya es un desafío, nos da apertura hacia un abordaje: el tratamiento psicoanalítico no es una forma de educación, ni la educación tiene el alcance de ser un tratamiento de los síntomas psíquicos. Con todo, hay un punto de contacto, pues el maestro hace algo con sus estudiantes y éstos tramitan de alguna manera ese nexo. El libro de Millot, entonces, permite tanto un acercamiento a la teoría psicoanalítica como una comprensión de ciertos aspectos de la educación. Puntos de confluencia y puntos de diferenciación que, sin embargo, posibilitan entender las partes. Justamente, en este acercamiento, se retoman algunas categorías que menciona Millot y propuestas por Sigmund Freud que, aunque no se dediquen exclusivamente sobre el

ámbito educativo, sí permiten el diálogo sobre las especificidades de las relaciones entre profesor y estudiantes, amplían comprensiones sobre los procesos pedagógicos y la escuela.

Para hacer un estudio de aquellos elementos que caracterizan las prácticas educativas, en relación con los postulados que hace el psicoanálisis, me basaré en dos obras cinematográficas: 1.- *La Ola (Die welle*, en alemán) de Dennis Hanzel, (2008) y *Los Coristas (Les choristes*, en francés), de Christophe Barratier, (2004). De estas cintas, seleccionaré situaciones que permitan esbozar asuntos problemáticos en el ámbito educativo e identificaré los encuentros con los conceptos del psicoanálisis y el diálogo sobre la educación.

El curso del asunto será: primero, interpretar cómo operan los principios del placer y de la realidad; luego, incursionar en la sugestión, ésta inmersa en el medio del educador, las correlaciones y diferencias de la pedagogía y psicoanálisis, el análisis de la infancia y el método, y el remoto hallazgo del inconsciente. Y algo muy importante: lo que se ha dado en llamar “psicología de las masas”, que explica algunos efectos que parecerían sorprendentes pero que, en realidad, son característicos del comportamiento humano cuando se trata de colectivos. Por otra parte, se muestra el caso de cómo en esa comprensión del principio del placer al principio de la realidad y, por ende, la función de la escuela, se interpreta la postura del docente en su práctica pedagógica. En consecuencia, el foco de atención es la decisión docente por transmitir el deseo desde el saber, que

desencadena procesos, lo que quiere decir, una transferencia de ese mismo deseo del saber en los estudiantes.

El cine tiene la ventaja de contextualizar la educación en un ámbito social específico; ventaja porque la educación, si bien va dirigida al conjunto, también va dirigida a cada uno; Óscar Saldarriaga (2000) dice que la escuela es *masificante*, pero que también *individualizante*. De ser así, es muy importante el análisis de contextos específicos que, en este caso, serán tratados a partir de películas. El cine, ventana translúcida de efectos inimaginables, nos abre la dimensión de las situaciones cotidianas que están en una pantalla de posibilidad.

# Educación y masa: *La Ola*

## EL CONTEXTO

La película *La Ola* materializa la expectativa sobre otros mundos posibles, situaciones cotidianas y ejemplos comunes. En el ámbito educativo, la cinta enfoca las relaciones sociales inscritas y los resultados producto de ‘un experimento’ realizado por un docente.

El asunto se basa, en principio,

- en la reflexión de cada estudiante, la correlación con los otros y el cambio de perspectiva sobre un tema;
- en la fórmula de acción del docente en el aula y el análisis de su propia práctica;
- y en el contexto expectante sobre las situaciones particulares y no previstas (al menos conscientemente) a lo largo del drama.

El enfoque aquí es la amplitud del enlace de la educación, con respecto al estudiante y al educador. En ésta —como en toda película—, la ficción tiene un fondo de realidad, tanto por los hechos en los que se basa (la creación del movimiento “La Tercera Ola”, instaurado por el profesor Ron Jones, en 1967, en el Instituto Cubberley de Palo Alto, California<sup>1</sup>), como por el hecho de que el creador apunta a aspectos de la condición humana (¿no es eso el arte?).

---

<sup>1</sup> (Pinilla, 2022). <https://ethic.es/2022/01/hasta-donde-estamos-dispuestos-a-llegar-por-ser-parte-de-un-grupo-extremismo/>

La idea de la película empezó como un experimento social, durante cinco días, para explorar las condiciones de una posible dictadura. Todo comenzó con un cambio en las disposiciones de disciplina de la institución que recalcan la mención del docente Jones en cada una de las órdenes, la presencia de actitudes autoritarias, la identificación con el movimiento y una caracterización de disciplina, unidad. Asimismo, el docente asignó unas tareas específicas, tales como el seguimiento de normas estrictas, y se les inculcaba que si alguien no acataba las normas debía informarlo al docente. En contraste, se desencadenaron situaciones de discriminación y ataque al otro<sup>2</sup>.

En la película, *La Ola*, basada en este experimento de 1967, el protagonista es Rainer, a quien se le ha conferido la figura de docente principal y de modelo, propone trabajar el tema de la “autocracia”, desde la práctica, en un proyecto durante una semana. Como es esperable, los estudiantes activan su *competencia enciclopédica* sobre el tema (lo que han aprendido a través del contacto informativo con el tema, indistintamente de tipo de fuente del que se trate) y, de manera concomitante, un rechazo colectivo a recordar los hechos históricos del nazismo. Sin embargo, aceptan una serie de actividades que el maestro les propone.

Las primeras escenas nos representan todo el escenario de una institución educativa, marco sobre el cual se da el curso de la trama. Comienza la película con un diálogo entre dos docentes (Wieland y Rainer) y la directora para definir el proyecto de una semana. Al maestro Rainer Wenger se le atribuye una caracterización en estas primeras

---

<sup>2</sup> (Cubberley, catamount, 1967) <http://www.cubberleycatamount.com/Content/66-67/Catamount%20Pages/V11No14/670421.pdf>

aproximaciones en el guion: anarquista, educador físico y politólogo. Para el proyecto de la semana, él ha predeterminado su elección por el tema “Anarquía”; sin embargo, el otro docente (Wieland) ya ha planteado la propuesta. Los dos profesores establecen la siguiente conversación:

*PROFESOR.— Sabe que me apetecía dar “Anarquía”.*

*WIELAND.— Demasiado, diría yo. Este proyecto es para enseñar a los alumnos las virtudes de la democracia. Como hacer cocteles Molotov pertenecería a clase de química.*

Como vemos, el docente Wieland reconoce el deseo explícito de Rainer en asumir el tema de “anarquía”, crucial para situar un desplazamiento del deseo, debido a que posteriormente lo exteriorizará en otras acciones. En esa medida, a Rainer le tocó asumir el proyecto sobre la “autocracia”. Desde el comienzo, el profesor acentúa su interés por aquel anterior tema (“anarquía”) que disponía y lo hace público ante los estudiantes el primer día (el lunes). Elemento sustancial para comprender las posteriores acciones que tendrá en cuenta al empezar su práctica pedagógica —basada en el experimento del proyecto— de manera particular:

*PROFESOR.— ¿Dan algo gratis aquí? Me sorprende ver a cuántos les interesa la autocracia. Yo habría elegido la anarquía.*

*[...]*

*PROFESOR.— ‘Autocracia’... ¿qué es? [segundos de silencio]. Ustedes se han apuntado a esto. Deben tener alguna experiencia.*

*JENS.— ¿Qué es un gobierno autócrata?*



JENS.— *¿Cómo una monarquía?*

LISA.— *¿Una dictadura?*

PROFESOR.— *... en cierta medida.*

KARO.— *Creo que 'Autocracia' es un individuo o un grupo que gobierna al pueblo.*

De alguna manera, al introducir el tema demuestra un acercamiento del profesor a los estudiantes al posicionar sus intereses y, de este modo, permitir una libre expresión frente al interrogante que introduce. Se nota un conocimiento previo frente lo inicialmente planteado. Un balance que el educador incita para asumir nuevamente su papel con respecto al conocimiento que emplea y lo comunica en diálogo con sus estudiantes. Cuando dice “en cierta medida”, deja saber que no está administrando sencillamente un diálogo, sino que sabe cosas todavía no dichas (aquello en relación con lo cual lo dicho por los estudiantes acierta parcialmente o desde una perspectiva) que le permiten *conducir* el diálogo. La escena muestra los parámetros cotidianos de la escuela, sin embargo, el punto clave es la relación de Rainer con sus estudiantes y con sus pares. Hasta ahora, deja entrever que tiene un saber y que lo confronta con lo que los estudiantes saben.

## ESCUELA Y CATEGORÍAS PSICOANALÍTICAS

Catherine Millot (1979) sugiere que psicoanálisis y pedagogía son escenarios de abordaje distinto de lo pulsional. ¡Pero ambos son tratamientos de lo pulsional! Especificando cada uno, veremos si hay acercamientos posibles entre ambos, de acuerdo con la aplicabilidad que cada uno lleva a cabo. Según Millot —siguiendo las orientaciones de Sigmund Freud,

creador del psicoanálisis—, en un primer momento hay un común denominador: los procesos pedagógicos y los procesos psicoanalíticos intentan asegurar —en el niño, en el primer caso; y en el paciente, en el segundo— “la dominación del principio de la realidad sobre el principio del placer” (1979, pág. 167). Esto es así porque, inicialmente, el niño está orientado por principio del placer: lo quiere todo para él, en todo momento, lo cual le permite clasificar el mundo entre lo que le causa placer y lo que no (características subjetivas); sabemos de sus “pataletas” cuando se le lleva la contraria en la búsqueda de lo que a él le gusta. Ahora bien, la relación con las otras personas y con los objetos (elementos externos al individuo) ofrecen un límite a ese principio del placer, razón por la cual el niño se ve en la obligación de establecer un principio de realidad. Con todo, no estamos hablando de un “principio” igual para todos, como una ley, sino de algo que se le impone al niño y a lo cual responde de alguna manera; en tal sentido, cada persona asume un principio de realidad distinto, no es algo homogéneo. Nuestra distancia con la realidad es palmaria, razón por la cual no hay *un* principio de realidad; pero es un hecho que la relación con el mundo nos exige una respuesta que, en cada uno es distinta. Esta es una de las razones por las cuales señalamos más arriba el hecho de que la educación tiene que ver con la singularidad.

Pues bien, para Freud hay una relación entre el placer y la Ley. En el marco del principio del placer, no parece haber Ley; sólo la introducción del principio de realidad introduce la Ley, con lo que, de un lado, la satisfacción pulsional que busca el sujeto no sería completa; y, de otro lado, se introduce la posibilidad del deseo, es decir, de un placer cuya satisfacción se da gracias a la existencia de esa prohibición; ese deseo, entonces, ya tiene

en cuando al otro, no es algo que se satisface de manera “autista”. Será, en últimas, lo que más o menos rige a la cultura. El sujeto de la satisfacción pulsional directa (principio del placer) no hace cultura; el sujeto de la satisfacción pulsional mediada (principio de realidad), es decir, que busca la satisfacción del deseo, se inserta en la vida cultural. ¡Esa es una de las razones de ser de la escuela!

Por esta razón, Millot concibe el encuentro pedagógico con los estudiantes como una práctica que introduce el principio de realidad, gracias a la interacción con los semejantes y con el docente. En el caso de la película, el encuentro gira en torno al proyecto al que aspiraban los estudiantes: “Autocracia”. Como vimos, el límite que posiciona al educador es múltiple: dar la acogida en un espacio formal, entablar el diálogo, posicionar el tema con un saber (el profesor es politólogo), y dar lugar a las comprensiones individuales de los estudiantes. Y, particularmente, se trata de un tema compartido con los otros, que los conmueve por la previa experiencia histórica del fascismo.

En ese orden de ideas, para comprender la frontera entre la concepción individual y los factores externos del sujeto, hay que situarse en que existe una “identificación primitiva al padre” de la que se desprende el “Ideal-del-yo”, y otras identificaciones posteriores, que pueden ser usadas para el sometimiento. Si el estudiante condesciende a que el educador ocupe el lugar de su Ideal-del-yo, entonces recibe la influencia del educador; de esta manera, el educando asumiría el principio de realidad... a su manera, con las marcas de su singularidad. Por eso, plantea Millot:

El proceso educativo requiere así que el educador ocupe el lugar del Ideal-del-yo, de suerte que el educando se someta a sus exigencias, y también con el fin de que, por haber tomado ciertos rasgos del educador, el propio Ideal-del-yo del educando reciba su influencia. A partir de la integración de estas exigencias, el educando se coloca bajo la dominación del principio de realidad (1979, pág. 168).

Hemos de buscar cómo ocurre eso en cada estudiante, pues no es un fenómeno igual para todos. Por eso, los enunciados del docente pueden ir dirigidos a todos, pero él puede estar atento a que es escuchado de manera siempre singular (y procede en consecuencia: también interpela individualmente), o creer que con decirlo a todos basta (de ahí el reclamo del docente: ¿no me escuchó?, ¿acaso estoy hablando en chino?).

La identificación primitiva del educando se enlaza —en otras etapas de la experiencia— con quienes serían candidatos para esa identificación. Esto quiere decir que identificación es falible; si fuera una y para siempre estaríamos diciendo que acierta en la especificidad de cada uno, pero ello no es cierto; de tal manera, el sujeto se identifica muchas veces a lo largo de la vida.

En la película, el profesor se vale de aquella identificación que hacen algunos —al parecer la mayoría— de los estudiantes: cuando explica el concepto de “autocracia”, abre paso para acrecentar el diálogo, hacer espontáneas las respuestas y generar la controversia por el tema a tratar:

*PROFESOR.— Viene del griego y significa “gobierno propio”. ‘Auto’ significa propio, y ‘kratia’ poder o regla. En una autocracia, un individuo o un grupo tienen tanto poder que pueden cambiar la ley a su conveniencia. ¿Algún ejemplo?...*

*Alguno puede nombrar algún dictador.*

*KEVIN.— El tercer Reich.*

*SINNAN.— ¡No! ¡No empecemos!*

En ese diálogo, los elementos exteriores les permiten a los estudiantes abarcar el cúmulo de experiencias y conocimientos que tienen del tema planteado por el docente. De ahí que, con sólo una expresión (“El tercer Reich”), sin haber agregado nada, ya tenemos la queja de Sinnan: “¡No! ¡No empecemos!”. Pero ¿cómo hace el profesor para que los estudiantes hablen de lo que él propone? Tiene el recurso del consentimiento de la mayoría; así, ya no tenemos una simple comunicación de ‘emisor’, ‘receptor’ y ‘mensaje’, sino que el ‘receptor’ ha hecho algo, ha asumido un lugar y le ha otorgado un lugar al otro. Podríamos decir que el recurso utilizado por el educador es la sugestión: un poder atribuido por el sujeto que va a ser sugestionado.

Existen dos identificaciones del sujeto, según Millot (1979): una con el “Ideal- del-yo”, que ya hemos mencionado; y otra con el “Yo-ideal”:

- La primera identificación es con la *instancia crítica* del psiquismo humano. Así, si he puesto mi “Ideal- del-yo” en Otro (con mayúscula), pues lo que piense ese Otro será lo que yo piense; y lo que objete ese Otro, será lo que yo objete. Por eso

hablamos de *sugestión*. En el caso de profesor, en tanto éste suele ser portador de un saber, se trataría de introducir lo simbólico, el acervo cultural.

- La segunda identificación es con el semejante, lo cual introduce la esfera imaginaria, narcisista. Cuando el semejante ('otro' con minúscula) es mi "Yo-ideal", tenemos esa serie de comportamientos que se dan entre los estudiantes: hacer lo que el otro hace *versus* tratar de superar la pilatuna o la acrobacia del otro; desear lo que el otro tiene *versus* atentar contra lo que el otro tiene, etc.

Tenemos dos resultados en el ámbito educativo: tanto un sometimiento posible al Otro, bajo la dominación del principio de realidad; como una serie de amores y pependencias con los otros. Lo simbólico y lo imaginario obrando simultáneamente. Y los maestros solemos usar ambos registros: explicar la división, pero también poner a competir a los estudiantes por quién termina primero las divisiones del ejercicio. Como quiera que se entienda, hay una preocupación constante por marcar el margen con respecto de uno y otro (simbólico-imaginario).

En la película, la realidad histórica incursiona en el debate por el polémico tema; así se lo quiera esquivar, es propio de la historia contada en sus generaciones. De tal manera, el profesor mismo los introduce en el principio de realidad, por encima del principio del placer, intentando descartar aquello que les inquieta... pero ya veremos:

*PROFESOR.— Escuchad, yo no he elegido el tema, pero tendremos que pasar la semana.*

*SINAN.— ¡Otra vez! ¡No!*

MONA.— *Es un tema importante.*

SINAN.— *Los nazis eran una mierda.*

EST 2.— *Eso no volverá a ocurrir aquí.*

EST 3.— *¿Y los neonazis?*

SINAN.— *No podemos sentirnos culpables por algo que no hemos hecho.*

MONA.— *No se trata de culpa, sino de responsabilidad histórica.*

JENS.— *Responsabilidad. Todos lo saben.*

PROFESOR.— *¿Qué?*

JENS.— *Salvo algunos alemanes del Este.*

DENNIS.— *Cuidado, que yo soy del Este*

JENS.— *Hablo del skinhead... Rainer, ¿no podemos hablar de otra cosa?*

PROFESOR.— *¿Qué?*

JENS.— *Hablemos del régimen de Bush.*

En el desplazamiento del principio del placer, los estudiantes están inmersos en una realidad que expresan y que no desean abordar, y que, por tanto, les produce displacer. Pero vemos esa lucha entre 'otros': no identificarse con los nazis (achacado a algunos alemanes del Este), pero aparece un estudiante que es de esa antigua Alemania del Este. El profesor sólo pregunta, son los estudiantes los que conducen la conversación, hacia las creencias a las que han tenido acceso. Esto suscita en el educador una perspectiva de abordaje del tema en clase:

PROFESOR.— *Esto es interesante: en Alemania ¿ya no es posible una dictadura?*

JENS.— *Estamos por encima de eso.*

El educador va a poner a prueba esta idea del estudiante Jens. Otorga un receso y, cuando regresan al salón, las sillas están en columnas y filas; además, ha cambiado la actitud del docente, el tono para continuar la clase. El cambio denota un panorama de contraste con lo anteriormente discutido y con la disposición, tanto del grupo como del educador. Evidentemente, es una acción con intención de transformar un estado tradicional de esas sesiones para predisponer a los estudiantes, producir una reacción y, al mismo tiempo, implementar las reglas que lo sitúan en su rol.

Como el docente ha ocupado el lugar del Ideal-del-yo que le otorgaron los estudiantes, sus actos y sus palabras tienen una incidencia en ellos. Para comprender lo anterior, la siguiente imagen ayudará a ubicarnos en el concepto de transferencia:



En el Contexto A (la familia) se da un vínculo entre el hijo (1) y el padre (2); en el Contexto B (la escuela), se da un vínculo entre el estudiante (1) y el maestro (3). Pues bien, el afecto del hijo al padre (expresado mediante la flecha del Contexto A), se *transfiere* al Contexto B (expresado mediante la flecha del Contexto B). A esa “repetición” —por supuesto con sus modificaciones— del afecto, del padre al profesor, le atribuimos el nombre de



*transferencia*. El mismo afecto se repite en una nueva persona. De hecho, los estudiantes más pequeños suelen “equivocarse” diciéndole al profesor(a) ‘papá’ o ‘mamá’. En el gráfico vemos que el número uno (1) aparece en ambos contextos, en uno como hijo y en el otro como estudiante, por supuesto con personas distintas. En el Contexto A, ese afecto tiene un atributo infantil; en el Contexto B, no obstante, se repite una relación infantil. Esa “sustitución del padre” es “prueba de que los adultos no han superado su dependencia infantil primitiva” (1979, pág. 171), entendida como una identificación posterior a la inicial, el padre; y, gracias a esto, el maestro se sirve —aun sin saberlo— de la transferencia. ¡De ahí deriva su poder!, el cual se puede ejercer de muchas maneras.

En la educación, la transferencia propicia un contexto para que se desarrollen diferentes relaciones; por tanto, si el personaje (3) enuncia algo que tenga sentido para el personaje (1), entonces, es el paso de la flecha del Contexto A al Contexto B. El niño quien tuvo una identificación primitiva, ahora, la repetirá en la escuela. Al mismo tiempo, el personaje (2) quien era un Ideal-del-yo para el personaje (1), repite en el Contexto B la materialización del Ideal-del-yo en el personaje (3). Para la educación, el medio es la transferencia que se inscribe en el Ideal-del-yo y, al mismo tiempo, el fin, debido a que refuerza el Yo del sujeto, puesto en términos del ideal. Sin embargo, otra de las particularidades es que también refuerza el narcisismo y las represiones.

En la película, la mayoría se identifica con el educador, quien es portador de un saber (así como, para el niño, hasta cierto punto, sus padres los saben todo). Reiner, por ejemplo, hace saber a los estudiantes que él sabe una serie de cosas que todavía no ha dicho. Por

eso explica el término 'autocracia', socializa, dialoga y motiva el ambiente de debate; al mismo tiempo, una incursión de ese Ideal-del-yo al que los estudiantes consienten, por poseer ese saber que, de antemano, adquiere al posicionarse en su rol.

Justamente, en esa doble dimensión, del saber y del mandato por autoridad del docente, inicia la sugestión y atribuye esta condición para mantener el principio de realidad de los estudiantes a lo largo del proyecto que le otorgaron. Finalmente, predispone una intencionalidad, basada en su placer —un debate sobre una posible aparición del fascismo en Alemania— y dirige un potencial viraje de la opinión del tema inicial de los estudiantes a una comprensión *experiencial* del proyecto, con la implementación en la práctica de una semana de ese movimiento autocrático en el aula.

Pero aquí cambia totalmente. En lugar de suponérsele un saber, ahora se muestra como buscando una satisfacción pulsional: “¡Qué suerte! Podemos hacer lo que queramos durante la semana de proyectos”. Ahora habla de ‘nosotros’: “Podemos hacer lo que queramos”. Empieza a funcionar como un Yo-ideal. Y agrega: “Sugiero que nos relajemos ¿Alguna objeción?”. Los estudiantes no responden. Quizá están fuera de lugar en relación con la nueva posición de Rainer. En ese silencio, el profesor se va a autorizar. Entonces, pregunta por los requisitos de un sistema autócrata, pero, como veremos al final de este fragmento del diálogo, no conduce la conversación en relación con el saber, sino con una futura práctica:

*PROFESOR.— ¿Cuáles son los requisitos principales para un sistema autócrata?*

DENNIS.— *Una ideología.*

PROFESOR.— *¿Qué más?*

JENS.— *Control, vigilancia.*

TIM.— *Insatisfacción.*

PROFESOR.— *Interesante...*

Le parece interesante la idea de Tim, según la cual hay una *insatisfacción* de por medio. Como vemos, el curso tomó otra dirección hacia el tema del placer/displacer. Quizá por la anotación de Tim, a continuación pregunta:

PROFESOR.— *¿Qué tiene toda dictadura?... ya lo hemos mencionado...*

KEVIN.— *¡Un führer!*

MONA.— *¿Un führer?*

Atención a la diferencia entre los estudiantes. Kevin contesta emocionado “¡Un führer!”, mientras que Mona no ve que la respuesta conduzca a un tema propiamente escolar, y se pregunta con la misma frase. Así continúa el diálogo:

PROFESOR.— *Un führer tiene otras connotaciones. Pero toda dictadura tiene una figura central. ¿Quién podría serlo aquí?*

DENNIS.— *Usted, el profesor, claro.*

PROFESOR.— *¿Yo?*

DENNIS.— *¿Quién si no?*

PROFESOR.— *Uno de ustedes podría marcar el tono.*

KEVIN.— *¡Yo, yo seré el líder!*

MARCO.— *Olvidalo...*

*Rainer, hazlo tú.*

*PROFESOR.— Votemos. ¿Quién quiere que sea yo el líder de esta semana?*

Reiner destaca las funciones del líder, más allá de la especificidad de un führer. Cuando pregunta quién podría serlo allí en ese momento, casi que hay una sola respuesta: él. De hecho, Dennis le dice: “Usted, el profesor, claro [...] ¿Quién si no?”. Sin embargo, sugiere que podría ser otro. Kevin, quien ya viene emocionado con el curso que va tomando la clase, se auto-propone; pero la identificación ya establecida es más fuerte: le dije, a Kevin que lo olvide, y al profesor que lo asuma. La idea de someterlo a votación es demagógica, pues, como hemos dicho, ya está operando la sugestión. Existe una identificación y un medio que utiliza el educador: la transferencia.

Hagamos un paréntesis para establecer diferencias que nos permiten entender un poco más la educación. Como nos muestra Millot, el punto clave es reconocer el Ideal-del-yo. Como el analista está advertido de la transferencia y de sus implicaciones (como la sugestión, por ejemplo), se sirve de ella para desarrollar el trabajo analítico, pero la hace caer, pues no busca que el paciente sea dependiente, que deje su Ideal-del-yo en otro. En cambio, como estamos viendo en el caso de Reiner, el profesor se puede servir de transferencia sin vislumbrar un punto donde ésta caería. El analista conoce la transferencia, la sabe inevitable para implementar el trabajo, pero crea condiciones para que el otro no necesite esa relación. No se trata de una lección aprendida en un curso, sino de una *actitud propia*, gracias a haber atravesado él mismo un psicoanálisis. En cambio, en el pedagogo no hay consciencia de la transferencia y entonces puede existir una tendencia a mantenerla. En otras palabras, y aunque no ocurre en todos los casos, puede sopesar una

especie de medio de control, de control indirecto. Como el objetivo del dispositivo educativo es que el principio de realidad tenga presencia y, para eso, se instala la transferencia, entonces una opción es que se aspire a mantenerla.

Ahora bien, podemos diferenciar entre convertirse en un Ideal-del-yo para los estudiantes a causa del saber o para ser un líder, como estamos viendo que llegó el tema al salón de clase de Reiner. En su decisión de adaptar el experimento al aula, hubo un viraje de Rainer con respecto a la práctica educativa. Precisamente, en medio de los ejercicios de clase, los estudiantes lo han puesto en un Ideal-del-yo que se suponía está referenciado a los dictadores. El profesor tiene un lugar, asignado en atención al saber (un conocimiento previo del tema), razón por la cual los estudiantes aceptan el ejercicio. Pero ha utilizado ese lugar para erigirse en tanto líder. Más adelante, se verá que este es una de las acciones que consolidarán lo que el psicoanálisis llama *formación colectiva*, es decir, los grupos, las masas.

En cambio, en el salón de clases, inicialmente por su rol de educador se convierte en el 'suplente del padre' y en el ejercicio que les plantea a los estudiantes reafirma ese Ideal-del-yo, pero no necesariamente se adopta ese Ideal-del-yo hacia el docente de forma directa, pueden existir otros Ideales-del-yo o sencillamente no puede representar ningún ideal.

*MONA.— ¿De qué va esto?*

*DENNIS.— Veamos a dónde nos lleva.*

*PROFESOR.— ¿Alguien en contra? (Kevin levanta la mano) ¿Abstenciones?*

*(Mona levanta la mano).*

*KEVIN.— Heil, Rainer (hace el saludo nazi).*

*PROFESOR.— Bien. Un líder merece respeto, por supuesto. Quiero que me llaméis Sr. Wenger durante toda la semana.*

*KEVIN.— (Se dirige a toda la clase) ¿Ahora es un megalómano?*

*DENNIS.— Acabamos de votar, ¿no?*

Mona sigue aterrada. En su psiquismo, no cabe lo que está ocurriendo como asunto propio del espacio escolar. Ella no ha entregado su instancia crítica. En cambio, Dennis sí: “Veamos a dónde nos lleva”. Es claro que lo que está ocurriendo va convocando ciertos actos, así no se soliciten: Kevin dice “Heil, Rainer”, acompañado del gesto de saludo nazi. De otro lado, mientras el docente *se gana* el respeto con su saber, acá el profesor *pide* directamente el respeto: “Un líder merece respeto, por supuesto. Quiero que me llaméis Sr. Wenger durante toda la semana”.

Ante la anotación de Dennis, que aclara que votaron a favor de la situación que se está desarrollando, Kevin le dice: “Silencio, rojo del Este”. Lo que antes había que evitar, dada la historia del fascismo en Alemania, ahora vuelve un comportamiento que alguien considera legítimo, independientemente de que alguien (Karo) llama al orden al atrevido:

*KARO.— Compórtate.*

*KEVIN.— A mí no me des órdenes.*

Ya no se escucha al otro por la vía del diálogo, algo que introdujo el profesor al comienzo, sino por la vía la pragmática que se está imponiendo: ante un imperativo, el interlocutor puede asumir la posición del otro, y realizar el “contenido proposicional” del acto de habla, o puede enfocarse en las condiciones pragmáticas, que es lo que hace Kevin: “¿usted quién es para hacerme una requisición?”. Ya no hay saber de por medio sino jerarquía. Por eso, interviene Rainer:

*PROFESOR.— Silencio. Despejen los pupitres. Que no hable nadie sin mi permiso.*

*DENNIS.— Sí, señor Wenger.*

*PROFESOR.— ¿Te he dado permiso? Levántate para hablar.*

*MONA.— ¿No te estás pasando?*

*PROFESOR.— ¡Mona! (le hace el gesto para que se levante).*

*MONA.— (Se pone de pie) ¿No se está pasando, Sr. Wenger?*

*PROFESOR.— ¿Sientes algo?*

*MONA.— ¿Qué?*

*PROFESOR.— Estar de pie mejora la circulación ¿Sabes esa sensación cuando se te baja la tensión? De pie te concentras más... Puedes sentarte otra vez.*

Esta última “explicación” ya no es del orden de los conocimientos que se imparten, sino de las consignas que usa el líder.

## ESCUELA Y PRINCIPIO DE REALIDAD

Veamos la continuación del diálogo:

*PROFESOR.— Marco, siéntate bien, endereza la espalda. ¡Marco! (Le hace señal para que se ponga de pie).*

*MARCO.— Sí, Sr. Wenger, respiro mejor.*

*PROFESOR.— Exacto, respiras mejor. Hagamos todos lo mismo. Levantémonos, por favor. Vengan, todos en pie, respiren.*

En el caso de una tarea, el maestro pide a todos hacer lo mismo, pero se espera que cada uno haga lo suyo. Aquí no: se está generando una *conducta* unánime. ¿Es como el caso de “educación física”? No, porque en ese caso las actividades van dirigidas a los objetivos propios de la asignatura, no a una *conducta*, y menos unánime. Esto es demasiado para algunos, ¡pero por razones distintas en cada caso!:

*SINNAN.— ¿Qué es esto?*  
*(Tim lo sigue con la mirada, dispuesto a seguir con sus indicaciones).*

*PROFESOR.— ¿Y ustedes?*

*KEVIN.— Olvidalo, no lo haremos.*

*PROFESOR.— Entonces, pueden irse. No estoy obligando a nadie. Y esto va para todos. Esto es voluntario.*

*KEVIN.— Tranquillo, Rainer.*

*DENNIS.— ¡Sr. Wenger!*



*PROFESOR.— Kevin, es muy sencillo: O sigues el juego o te vas. ¿Bien?*

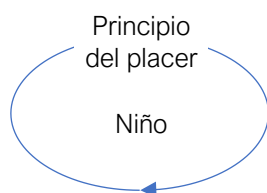
*KEVIN.— (Al grupo de amigos) Vamos, muchachos. Esto me está dando mal presentimiento. (Se levantan del puesto y salen del salón).*

Sinnan está desconcertado, como Mona lo ha venido expresando. En cambio, Kevin quiere ser líder de su pequeño grupo y, por lo tanto, es él el que somete, no quiere ser sometido. Por eso se dirige al profesor diciendo “Tranquillo, Rainer”, modo que ya estaba proscrito, según se lo hace saber Dennis. Por su parte, Tim quiere ser sometido, pero tiene ante sí dos líderes... debe decidirse por uno. Y se va con aquel con el que tiene un pequeño grupo. Al mencionar la voluntad, Rainer apela a una modalidad de satisfacción que ofrece y que no pasa por la decisión racional, sino que por medio de palabras va insertando una satisfacción pulsional. ¡No es cierto que sea “voluntaria” la participación! Más bien, tiene que ver con la modalidad de satisfacción de cada uno. Por eso se presentan las diferentes posiciones de los estudiantes. En el dispositivo pedagógico pueden aparecer diversos mecanismos para hacer existir el principio de realidad. La situación escolar conmina a los estudiantes a desplazar el placer en favor de los compromisos propios de la escuela; es decir, esta puede hacer un ‘control indirecto’ (cuando pasa por el saber) o un intento de ‘control directo’, cuando los efectos buscados no se hacen con la mediación del saber, es decir, sin uso de la fuerza, sino más bien mediante una sujeción a las condiciones que requiere el saber.

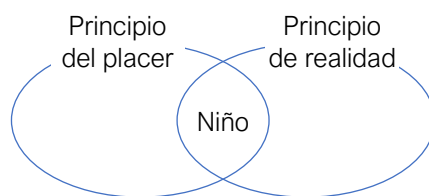
Rainer se traslada de un proyecto en el que no le interesaba participar, a una estrategia en la que encontrará afinidades por el debate del tema álgido para los estudiantes. De manera

que recurre a esa satisfacción pulsional de los estudiantes, entonces, aunque inicialmente en la práctica pedagógica se ubicaría en adoptar un principio de realidad a través de la explicación de la autocracia, opta por desplazar la enseñanza de un saber hacia la formación de un grupo, de una formación colectiva. En últimas, se produce un acercamiento a un “más allá del principio del placer”.

Hasta ahora teníamos el principio del placer, que era el universo del niño (de ahí la flecha en la siguiente gráfica, que se cierra sobre sí misma):



Pero después se da el encuentro con los otros y, entonces, aparece un principio de realidad, con todas las restricciones que le hemos asignado; el niño va a quedar (según muestra el gráfico a continuación) en la intersección de los dos conjuntos, es decir, con un pie en el principio del placer, pues no se sacrifica todo el placer; y otro pie en el principio de realidad, pues se necesita cierto ajuste con el otro:



Estamos viendo la aparición de esos principios en el desarrollo del niño, pero esto se cumple para todo sujeto, en todo momento. Ahora bien, Rainer introduce lo que podríamos llamar un “Más allá del principio del placer” (es el título de una obra de Freud). Produce

una condición en la que los estudiantes van a obtener satisfacciones que no estaban en su Principio del placer. Es lo que se llama —sin ser insultante— “perversión” (¿qué obtiene el niño cuando muerde el pezón de madre?; a todas luces, no obtiene alimento). En esta dirección ya veremos que la pertenencia al grupo va a suscitar una serie de acciones antes impensadas: agresión, riesgo, publicidad, exclusión; actividades en las que los estudiantes obtienen satisfacción... más allá del principio del placer. En la tabla siguiente vemos el lugar de Rainer cuando introduce el experimento, durante el tiempo en que debe encargarse del tema “Autocracia”, en la semana de proyectos en el colegio:

Principio del placer	Principio de realidad	Más allá del Principio de placer
Estudiante	Profesor	Rainer

Al comienzo, el profesor intentó abordar el tema usando sus conocimientos, un Ideal-del-yo en relación con el saber. Pero después toma otro camino, que es un Ideal-del-yo en relación con lo regulativo, y que implica cambio del espacio, del tono y de la disposición de los estudiantes. Pero entonces ya estamos ante un Más allá del principio del placer, tanto para los estudiantes como para el profesor. En ambos casos, hablamos de transferencia, pero el objeto de identificación es distinto, independientemente de que sea el mismo profesor, como en el caso de *La Ola* que estamos analizando: Rainer *antes* de la semana de proyectos y Rainer *durante* esa semana. Incluso podemos pensar que la relación afectiva de Rainer con una colega (viven juntos) se basa en el “primer” Rainer, pues cuando él asume la segunda postura, la relación afectiva se viene abajo, según veremos.

## COMPRENDER LA INFANCIA PARA ABORDAR LA EDUCACIÓN

Los estudios del psicoanálisis sobre la infancia dan pistas de los debates de la educación. Sabemos del afamado “experimento” escolar, llevado a cabo por Alexander Sutherland Neil, al que llamó *Summerhill*. A propósito de este caso, Millot describe cómo Neil introduce una serie de procesos pedagógicos basados en: el respeto al niño, el interés del estudiante, la consulta a la asamblea, etc. Es decir, una modalidad diferente a la pedagogía represiva de la época. Se entiende, y así lo reconoció Neil, que esta pedagogía tiene que ver con postulados del psicoanálisis. De hecho, las posibilidades de expresión de los estudiantes se ampliaron, no se necesitaron medidas autoritarias para que los estudiantes trabajaran, pues el sistema daba lugar a verdaderas elecciones de los estudiantes sobre lo que querían hacer en la vida. Con todo, también hubo muchos problemas (sobre todo en relación con el “ajuste” de los estudiantes a la vida social). En este punto, señala Millot que el maestro no puede ocupar el lugar del pedagogo y el del analista (efectivamente, Neil recibía a los estudiantes en unas entrevistas inspiradas en la sesión psicoanalítica). Dice Millot:

“(…) al haber ocupado, aunque sólo sea por un tiempo, la posición del pedagogo queda vedada la posibilidad de funcionar como analista ante una misma persona. Por otra parte, cuando Neill se abstiene de responder a la demanda, no por ello emprende con el niño un proceso analítico. E indudablemente hay una gran diferencia entre su posición y la del analista” (1979, pág. 202).

Un principio del psicoanálisis es no responder a la demanda. Ese dispositivo busca, más bien, producir el deseo, lugar que queda negado en la lógica demandante, en la que es el demandado quien tiene que hacer el trabajo. En el caso del deseo, en cambio, el propio sujeto del deseo quien trabaja. En consecuencia, advertido de esto, Neil no responde a la demanda, tal como el analista no responde a la demanda del paciente. Sin embargo, anota Millot, no por evitar responder a la demanda Neil emprende con el niño un proceso analítico. ¡Se necesitan otras condiciones!, otra *posición*, según señala Millot al final de la cita. Entonces, Neil decide su forma singular de abordar la práctica pedagógica. Está advertido del psicoanálisis, pero eso ni lo hace psicoanalista ni convierte su práctica pedagógica en una aplicación del psicoanálisis. ¿Dónde están los resultados positivos de esta experiencia? No en los propósitos —buenos, como casi todos los propósitos—, no en lo que Neil puede decir de su práctica, sino en lo que de hecho *hacía*: las condiciones que estaba creando. Así el profesor no entienda lo que hace, puede dar lugar a que los estudiantes establezcan con él una transferencia, una identificación primaria de ellos con el educador, en tanto sustituto.

Recordemos que en el aula puede haber un reconocimiento del Otro, mediado por el descubrimiento del saber; o un “desconocimiento” del Otro, cuando éste no asume la relación desde el saber. En ambos casos, el maestro dispone una cierta manera para que los estudiantes se relacionen con los otros, los pares. El educador promueve identificaciones en el grupo de escolares, deja “huella” en cada uno; pero, a su vez, es parte de las interacciones que existen entre el grupo.

Si cada Yo de los estudiantes se identifica en ese Ideal-del-yo que sería la figura del profesor, entonces entre ellos quedan identificados; pero una cosa es buscar la identificación con un par (de Yo-ideal a Yo-ideal); esto lo vemos en los pequeños grupos de amigos constituidos *antes* del experimento de Rainer. Y otra cosa es encontrar la identificación como *resultado* de una mutua identificación con el maestro como Ideal-del-yo, una vez la mayoría acepta el funcionamiento de experimento del profesor. El maestro, al hacer uso de la transferencia, puede eternizarla, subordinar al otro; también podría buscar que al final haya una desidentificación y que caiga la transferencia, pero para eso se necesita cierta postura, que en el caso del analista es el fundamento de su acto.

Es propio de la educación introducir al niño en el orden simbólico y la Ley, mediante la identificación con el educador y la introyección de sus exigencias, sin tener que imponer una orientación a los deseos de los niños. En el caso de Summerhill, su manera de operar con los niños hace que éstos establezcan con él una transferencia, lo que le permite brindar un acceso a lo simbólico. Pero no funciona adoptar sus ideas —como efectivamente hicieron algunos pedagogos y algunas instituciones—, porque el quid de la cuestión está en la transferencia. Por eso, al dejar Neill la escuela, no se produjeron los mismos efectos que cuando él se encontraba. La transferencia se da en relación con el sujeto, no necesariamente con las ideas con las que él crea entender lo que hace, o con las que otros describen lo que hace. ¿Cambiaríamos a una persona a la que amamos por otra que “diga lo mismo”? Millot habla de las “exigencias de la socialización que logra imponer gracias a la identificación que sin saberlo provoca” (1979, pág. 198). Ese “sin saberlo” es muy importante, pero es bastante desconocido en educación, donde se habla de “corrientes

pedagógicas” y donde se suelen recomendar formas de acción. Como Neill desconocía la transferencia que suscitaba, no se logró seguir con su proyecto educativo después de muerto. En parte —explica Millot— debido a que no hay control sobre el propio inconsciente, ni la influencia que se puede producir en el inconsciente del otro.

Usualmente, el pedagogo cree dirigirse al Yo del estudiante, pero lo que alcanza es su inconsciente, debido a que el inconsciente del maestro opera más allá de lo que él perciba. Entonces, ¿se puede replicar un método? Sí, pero sólo a condición de que los replicadores tengan transferencia con aquel que lo inició y que, además, sean capaces de suscitar esa transferencia. No en vano, Freud sugería que el maestro se psicoanalizara, para que sepa algo de su inconsciente y su postura frente al otro. Buena idea, pero tiene un escollo: si hacerse un psicoanálisis es una decisión singular, recomendarla *colectivamente* a los maestros es una contradicción en los términos. Tanto como la idea de que un maestro podría producir la ‘autonomía’ de los estudiantes.

Al retomar la situación de *La Ola*, hemos registrado el cambio de perspectiva del maestro sobre la propia práctica pedagógica. Intervenciones como la que dice: “que no hable nadie sin mi permiso” es muy distinta al conjunto de acciones que buscan introducir la regulación de las participaciones de los estudiantes, que es algo que se puede hacer al tiempo que se discute un tema proveniente de un saber. Ahora bien, un profesor podría hacer el mismo requerimiento (“que no hable nadie sin mi permiso”), pero si lo hace en el marco de la introducción de un saber y logra suscitar la transferencia de los estudiantes, pues la posición de éstos dependerá de esa transferencia y no de ese requerimiento. La formación

no es un acontecimiento producido por formalidades (presentar el programa, llegar a tiempo, etc.), sino por la transferencia. Las formalidades no producen transferencia por sí mismas, pero seguir ciertas formalidades no impide producir transferencia. Esto nos sirve para pensar la educación más allá de ideas como “educación tradicional” o “educación crítica”. ¡En cualquiera de los dos casos puede o no haber formación! Gracias a esa categoría del psicoanálisis, la línea divisoria pasa por otra parte.

En *La Ola*, el cambio de posición de Rainer, que les sorprende a sus propios estudiantes, nos permite hacer una inferencia; quizá antes se relacionaba con el saber de otra forma, quizá dejaba percibir en él una falta, lo cual les daba a los estudiantes la posibilidad de tener un lugar en esa falta; en cambio ahora se presenta de manera monolítica, como una totalidad que no da un lugar. Y algunos de los estudiantes aceptan esa posición y asumen la concomitante: subordinación. Es su manera de tramitar su propia pulsión. En esta escena, hay una simulación de un orden con ciertas características que impone Rainer para establecer un margen de interacción; del mismo modo, hace una referencia a sí mismo con una distancia considerable a su anterior posición. Veamos el siguiente fragmento de la película:

*PROFESOR.— ¿Qué es más importante en una dictadura?*

*TIM.— Disciplina, Sr. Wenger.*

*PROFESOR.— Muy bien, Tim. “Fuerza a través de la disciplina”.*

En ese momento, regresan dos de los estudiantes que habían salido de clase, pertenecientes a un pequeño grupo. Recordemos que su “jefe” (Kevin) no toleraba tener un contrincante en ese nivel; de hecho, permanece por fuera del salón y del proyecto. El



profesor les dice: “Me alegra que hayan cambiado de opinión. Siéntense al final”. Uno de ellos, Sinan, agradece de una manera que ya está desterrada, pero inmediatamente se corrige: “Gracias, Rainer... Sr. Wenger”. ¿Qué los hizo volver? Sólo cambian una subordinación por otra, en ese nivel de la regulación. Continúa Rainer:

*PROFESOR.— Estábamos discutiendo qué condiciones sociales favorecen una dictadura.*

*(Varios estudiantes levantan la mano)*

*¿Lisa?*

*LISA.— La injusticia y esas cosas. Cuando la gente no sabe... y hay pocos empleos.*

*PROFESOR.— Lisa, siéntate. Respira hondo, piensa en tu respuesta y hazla corta. Sé que puedes hacerlo. Inténtalo otra vez, ¿De acuerdo?...*

*LISA.— ... desempleo elevado e injusticia social.*

*PROFESOR.— Muy bien.*

De nuevo, se trata de las consignas del líder, no de un saber que él tiene y quiere transmitir. Y como hay sugestión de por medio, podemos creer que funciona, no solamente que los estudiantes respondan por formalidad. En ese momento del diálogo termina la clase y, entonces, Tim se dirige al profesor:

*TIM.— Sr. Wenger.*

*PROFESOR.— Si no estamos en clase, llámame ‘Rainer’.*

*TIM.— Me ha encantado tu clase de hoy.*

*PROFESOR.— Lo has hecho muy bien, sigue así.*

*TIM.— Sí, sr. Wenger.*

Rainer está convencido de que todo no es más que un experimento. Por eso se permite aclararle al estudiante que puede llamarlo 'Rainer' cuando no están en clase; pero el estudiante no hace la diferencia y se despide con la fórmula que supuestamente funcionaría durante la clase: "Sí, sr. Wenger". Para algunos, el asunto no es un experimento, sino más bien una manera de hacer con la pulsión que los satisface. Ese control que adquiere Rainer es caracterizado por Millot como una práctica pedagógica dirigida al Yo:

En esto las doctrinas pedagógicas son decididamente yoicas, pues ante todo apuntan al dominio del niño y de su desarrollo, e implican por esencia el desconocimiento de la imposibilidad estructural de tal dominio. El objetivo tradicional de la educación, asegurar el sometimiento de las pulsiones, desemboca en su represión, y con ello las sustrae al control consciente (1979, pág. 198).

Por desconocer la existencia del inconsciente, de la pulsión y de la transferencia, las "doctrinas pedagógicas" —como las llama Millot— pretenden dirigirse al Yo, es decir, a esa pequeña parte del psiquismo que es consciente y que le permite al sujeto reconocerse. Pero el sujeto es mucha más que eso. Por eso, cuando el trabajo del profesor tiene un efecto, es porque apunta a esas otras dimensiones del sujeto. Tales doctrinas pretenden dominar al niño, pero no entienden que esa dimensión "indomable" del niño, no sólo tiene un punto de imposibilidad, sino que no es tocable por la vía de los enunciados conscientes. Por eso, toda la retahíla moral de la escuela no opera más que a condición de que haya

transferencia. Las instancias que manejan la educación no sólo desconocen las categorías que hemos enunciado, sino que además obran deliberadamente contra la posibilidad de que haya un conocimiento al respecto. La pregunta del niño tiene unos requerimientos, unos momentos, unos espacios. De manera que ahí donde podría alojarse un deseo, lo que aparece es una serie de formalidades. Claro que interactuar con un sujeto pulsional no es fácil, pero ¿no es ese el reto del docente? No obstante, para no enfrentar esa realidad, algunos le dan la forma de los propósitos y las formalidades. En cualquier caso, no se quiere a un sujeto desasido de la relación con el Otro. Para quien no quiere enfrentar a un sujeto pulsional, dotado de inconsciente, ¿qué bueno es un procedimiento que silencie, que sólo permite que aflore lo deseable! Y eso no tiene que ver con metodologías, sino con posiciones de los profesores y de los administradores de la educación.

Con el grupo de *La Ola*, el intento de sometimiento de las pulsiones de los estudiantes desencadena una represión, sí, pero aceptada por la mayoría. Recordemos que en la película hay unos pocos estudiantes que no aceptan una relación por esa vía y que, seguramente están en disposición de aceptar una posición de subordinación, si es conquistada por la vía del saber. Otros, unos pocos, usufructúan de una relación como esa, pero justamente por eso, no la quieren llevar a cabo con el profesor, y por eso se salen. Los dos que regresan después lo hacen por su posición de subordinados. Si se es oveja, ¿qué importa quién sea el pastor? Rainer los incita a establecer “la unidad”, demostrada en la acogida de todo el grupo a la actividad. El educador quiere por mantener la cohesión, hacer que los estudiantes pertenezcan a algo; ellos, a su vez, corresponden a su demanda:

*PROFESOR.— Buenos días.*

*TODOS.— Buenos días, sr. Wenger. (Hablan al unísono de manera deliberada)*

*PROFESOR.— No se lo toman en serio ¿verdad?*

*ESTUDIANTE.— Claro que sí.*

Parece extraño que el profesor pregunte si se lo están tomando en serio. Pero ya hemos dicho que los actos llevados a cabo no van dirigidos a la “conciencia” a esa autorrepresentación que es el Yo. Tampoco Rainer sabe exactamente qué quiere él, pues él también está constituido como los estudiantes. Hace la pregunta, pero, al mismo tiempo, realiza los actos y dice las palabras que van dirigidas a materializar su “experimento”. Por eso inmediatamente después les hace la señal de ponerse de pie y de hacer movimientos repetitivos:

*PROFESOR.— Hagan lo mismo que yo. Estos calentamientos fortalecen los músculos. Ahora todo juntos. Izquierda, derecha, izquierda, derecha*

*MONA.— ¿Qué es esto?*

*PROFESOR.— Inténtelo, quiero enseñarles algo. Nos estamos convirtiendo en una unidad. Este es el poder de la unidad. Muy bien ¿Lo notan? (Hacen movimientos como de marcha militar) Éste es el poder de la unidad.*

*MONA.— ¿Cuánto tiempo vamos a seguir?*

*PROFESOR.— Hasta que todos llevemos el paso. Es lo mismo que bailar ¡Esto podría hasta derribar puentes!*

JENS.— *Hemos entendido, Sr. Wenger*

PROFESOR.— *No creo, todo esto tiene otro objetivo.*

JENS.— *¿Cuál?*

PROFESOR.— *El curso de anarquía está abajo. Quiero que el yeso caiga sobre la cabeza de nuestros enemigos.*

*(Todos repiten los movimientos enérgicamente)*

De nuevo, Mona se muestra extrañada. ¿Desertará pronto? De nuevo también las consignas —muy al estilo religioso— del profesor. Se aprecia cómo Rainer crea una separación entre los estudiantes de su clase y los del curso de abajo. Es un antagonismo artificial, por supuesto, pero permite algo muy importante: conducir la pulsión a la agresión al otro, es decir, al que no pertenece al grupo. “Autocracia” *versus* “Anarquía”. ¡Ya hay alguien a quien odiar, a quien dedicarle la agresión! Una agresión de palabra mientras tanto pero ya vemos su forma física: “Quiero que el yeso caiga sobre la cabeza de nuestros enemigos”. Ya se los llama “enemigos”, sencillamente por no estar en el grupo “Autocracia” que, como sabemos, ¡fue algo absolutamente fortuito entre Wieland y Rainer!

Con su proyecto, aparentemente “de prueba”, el profesor consolida un “poder” que es otorgado por los que aceptan participar en la propuesta que, insistamos, es ofrecida como opcional: “No estoy obligando a nadie —dice Rainer—. Y esto va para todos. Esto es voluntario”. La forma de ese poder dependió del hecho de haber cambiado la práctica: de enseñar “autocracia” a ser *autócratas*. Pese a que existe un resultado final cuando acabe la semana, en definitiva, no podrá estar desprovisto del accionar que el control artificial ha impuesto al grupo y, como se verá más adelante, traerá consigo consecuencias

inimaginables. En *La Ola* se está produciendo un fenómeno de masas, como estamos viendo. Cabe, entonces, la pregunta de si la manera de entender el psiquismo de los sujetos sirve para entender el comportamiento de la masa. A comienzos del siglo XX esa era una pregunta relevante. Se decía, por ejemplo, que había comportamientos que afloraban sólo mientras el sujeto conformaba una masa, pero de los cuales era incapaz en otra condición. Freud va a participar en esta discusión, planteando que sólo la “psicología individual” permitía entender la “psicología de la masa”. Particularmente, en la situación que plantea la película, llama la atención cómo se forma un elemento colectivo en su origen desde una propuesta de aula. Entonces, retomando algunas categorías presentadas previamente, analizaremos el fenómeno que ocurre con este tipo de agrupaciones.

## SUGESTIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En su texto *Psicología de masas y análisis del Yo* (1921), Freud sostiene que precisa distinguir una psicología individual de una psicología de masas. En las masas, el individuo tiene una ligazón con un grupo social (llámese casta, institución, organización), que tiene establecido ciertos objetivos y tiempos. Entonces, ¿es necesario explicar un “comportamiento” distinto del individuo cuando está esas condiciones? ¿Hay una pulsión social del individuo? La exteriorización de los fenómenos psicológicos de la masa sigue siendo objeto de investigación. Con todo acá nos interesa, porque la educación se desarrolla en una institución con objetivos y tiempos; y, particularmente, porque en *La Ola* el docente está generando un fenómeno de masa.

Para encontrar las causas de la adhesión de los individuos a una masa, podríamos hablar de una “tendencia” del individuo a hacer grupo (algunos hablan de que se trataría de un instinto, como el de las abejas o los ñúes), es decir, algo que lo constituiría. Sin embargo, ¿cómo entender esa “tendencia”? No sería algo instintivo, porque los seres humanos, en la medida en que tienen lenguaje, se distancian del instinto. Para contestar a esa pregunta, Freud lee lo que en su momento se había escrito sobre el tema y concluye que esa “tendencia” se puede explicar a partir del análisis del inconsciente y de la pulsión del sujeto. El fundamento es idéntico para todos, y con él se puede explicar la conducta de los individuos cuando se relacionan con otros y, al mismo tiempo, el mecanismo que los mantiene en unidad: “Si los individuos dentro de la masa están ligados en una unidad, tiene que haber algo que los una, y este medio de unión podría ser justamente lo característico de la masa” (1921, pág. 70).

El proyecto del docente es acogido por los estudiantes, acapara su atención, lo cual hace posible conformar este primitivo movimiento. Para ello, hubo un cambio en práctica pedagógica del docente. A medida que se va instaurando, se propicia un cambio de comportamiento de los estudiantes, tanto entre ellos como hacia el docente. Todo esto quiere decir que algo de la estructura psíquica de los estudiantes que apoyan el proyecto se ha puesto en movimiento. No es un cambio, realmente, sino la posibilidad de realizar algo que ya estaba en cada sujeto. Incluso hemos visto que algunos estudiantes no dan su aprobación, lo cual querría decir que no quieren movilizar esa parte que los constituye. A medida que se van incorporando otros estudiantes y se reúnen en el aula, el grupo crea una identidad bajo sus propias dimensiones y hacen notar la “fuerza” que tiene como

colectividad, lo cual sería esa búsqueda de la unidad. Más atrás los vimos marchando en clase para que el yeso cayera sobre “sus enemigos”, como dijo el profesor y como todos aceptaron con regocijo.

Cuando los individuos condescienden a formar parte de una masa, se autorizan a realizar su pulsión de una manera que exteriorizan algunas represiones de su inconsciente. Esas manifestaciones no se presentarían si el sujeto no conformara una masa, ya forman parte de la pertenencia a un grupo. ¿Cómo ocurre esto? Freud explica que el individuo va adquiriendo un carácter hipnótico en el interior de la masa, consecuencia de la sugestionabilidad que ha propiciado el hipnotizador. En otras palabras, todos somos sugestionables, en el sentido de que nos gustaría que el otro decida por nosotros. El líder de una masa se ofrece como aquel que toma decisiones. Quien acepta sus principios, entonces, se “sugestiona”, es decir, le transfiere al líder la decisión y el juicio crítico.

En ese estado casi hipnótico, los integrantes de la masa retroceden ante la realidad: “Lo mismo que en el sueño y en la hipnosis, en la actividad anímica de la masa el examen de la realidad retrocede frente a la intensidad de las mociones de deseo afectivamente investidas” (1921, pág. 77). Rainer ha llamado “enemigos” a los estudiantes del salón de abajo y todos están convencidos de que marchar así “puede tumbar puentes”, como dice el profesor. Igualmente, un líder puede hacer más de 900 personas de suicide<sup>3</sup>, ante el llamado de su pastor. En concordancia con lo anterior, más adelante en la película habrá

---

<sup>3</sup> (BBC News, 2015)

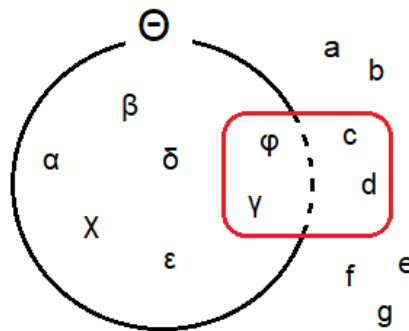
[https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/11/151117\\_jonestown\\_guyana\\_suicidio\\_colectivo\\_testimonio\\_amv](https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/11/151117_jonestown_guyana_suicidio_colectivo_testimonio_amv)



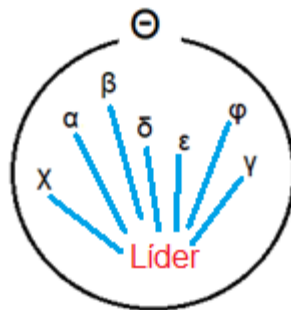
escenas en las que cambian lo permitido y lo prohibido, donde se realizan acciones intrépidas, es decir, una apreciación que difiere del principio de realidad que había antes. El movimiento va creando apreciaciones propias frente a la autoridad establecida en la ciudad.

Hay un objetivo, causa común, que genera una capacidad de “influirse recíprocamente”, de manera que permite la cohesión y el reforzamiento de los lazos entre los miembros. “Fuerza a través de la unidad”, dice Rainer. Como sostiene Freud, “Mientras más fuertes sean estas relaciones de comunidad, con mayor facilidad se forma a partir de los individuos una masa psicológica, y tanto más llamativas son las manifestaciones de un «alma de la masa»” (1921, pág. 80). El movimiento los convierte en una sola masa, tanto por el número de participantes, como por la capacidad de agruparse en torno a una idea y de apoyarse mutuamente. “Todos juntos somos mucho más fuertes”, afirma el profesor. Pero, en medio de estas afirmaciones, también lo siguiente: “Preguntaron por qué los cambié de sitio: quiero romper los grupos de siempre”. Expliquemos esto de “romper los grupos de siempre”. Para eso, debemos dar un rodeo para profundizar en la formación del conjunto que va a constituir la masa y sus implicaciones. Si tenemos una *colección de objetos*, a partir de ellos se puede formar un conjunto; basta con tener un enunciado que describa unas características (los x tales que...) y aplicar ese enunciado a los objetos de la colección. Así, los que tengan esas características, formarán el conjunto y, los que no, quedarán por fuera. De tal manera, podríamos decir que el conjunto es el cubrimiento posible de un enunciado en una colección. Así, si tenemos la colección [a, α, b, β, c, χ, d, ð, e, ε, f, φ, g, γ] y el enunciado “Letras del griego”, entonces podemos hacer el conjunto

$\Theta$ , al que pertenecerían  $\{\alpha, \beta, \chi, \delta, \epsilon, \phi, \gamma\}$ <sup>4</sup> y al que no pertenecerían  $[a, b, c, d, e, f, g]$ . Así podríamos graficarlo:



En el caso de la película, la colección sería ‘los estudiantes de Rainer’; y el enunciado sería: “Los que aceptan las condiciones de Rainer”. Cuando se termine de consolidar quiénes aceptan y quiénes no, tendremos el conjunto “La Ola”, pero también aquellos que se quedan por fuera. Esto nos sirve para entender por qué Rainer dice “[...] quiero romper los grupos de siempre”. Como los grupos son (pequeñas) masas, entonces riñen con la masa que está creando Rainer, porque están generadas por otro enunciado que, además, es previo. Modifiquemos el esquema anterior para mostrarlo:

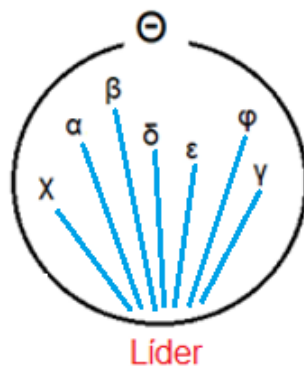


El conjunto formado por los elementos  $\{\phi, \gamma, c, d\}$ , señalado por el rectángulo rojo, contiene parcialmente elementos del conjunto  $\Theta$ , pero también ejemplares de la colección que no cumplen la condición (“Letras del griego”), de manera que tiene que haberse formado con

<sup>4</sup> Con los signos  $[ ]$  indicamos la colección. Con los signos  $\{ \}$  indicamos el conjunto.

otro enunciado. Ahora bien, eso produce una indefinición del límite que encierra el conjunto (por eso, está punteada la línea de la circunferencia cuando pasa por el conjunto encerrado con el rectángulo rojo). Y conocemos la expresión: “el que no está conmigo, está contra mí”. Para que el conjunto no pierda consistencia, hay que “romper los grupos de siempre”. Esto puede ser al precio de que los elementos del conjunto  $\Theta$  renuncien a pertenecer al pequeño grupo del rectángulo rojo, o, de lo contrario, o que sean expulsados. ¡Son enemigos íntimos! Y ya hemos señalado el tema del liderato: si el enunciado es lo que el líder diga, no puede haber dos líderes en el mismo grupo, ni puede haber elementos gobernados por otro líder. Al explicitar la presencia del líder, nos vemos obligado a introducir una variación: los elementos del conjunto no “están”, simplemente, sino que tienden en una dirección: la del líder.

Pero, entonces, ¿pertenece el líder al grupo, como se ve en el gráfico anterior? Desde el punto de vista de la conformación del conjunto, no pertenecería, pues él es la ley interna, no es uno como los otros; mientras los otros que pertenecen si están de acuerdo con él, él mismo podría poner cualquier otra regla. Por eso, tiene una posición compleja: da lugar a la conformación del grupo, pero no pertenece a él; por esa posición, el movimiento de los integrantes lo tienen a él como destino, pero él está por fuera:



Rainer da una explicación eufemística sobre la idea de romper los grupos: “[...] he puesto a las mejores notas con las peores. Quiero que se ayuden”. Mona, que no encaja en el enunciado, protesta: “¡Esto es una mierda total! [...] Esto es degradante. A los malos estudiantes se les da todo en bandeja”. Es decir, las reglas antes eran otras, mientras ahora el asunto es la consistencia del grupo:

*PROFESOR.— Yo no he dicho nada de “malos estudiantes”, sino de “malas notas”. No creo en “malos estudiantes”. Tú eres buena en mi clase, pero mala en matemáticas. Lisa saca 10 en matemáticas. Pueden ayudarse una con la otra.*

*Hay otra ventaja: toda la clase lo haría mejor... mejor que los anarquistas de abajo. Sé que no es ortodoxo, pero ¿por qué no probar algo nuevo?*

Es clave diferenciarse de los que no pertenecen al grupo: “mejor que los anarquistas de abajo”. No se busca, simplemente, ser mejor, sino “ser mejor que los de abajo”. Y, al final, queda claro que no se busca el aprendizaje, sino la consistencia del grupo:

*PROFESOR.— Estábamos hablando de unidad ¿cuáles son los signos de la unidad? ¿Tim?*

*TIM.— El espíritu de grupo, Sr. Wenger.*

Es característico de la psicología de masas el aumento de la afectividad y la pérdida de la individualidad; y mientras más individuos compartan el afecto, más intensa es la ligazón en el grupo. En contraste, no hay espacio para la crítica, como dice Freud: “Evidentemente, es peligroso entrar en contradicción con ella; uno se siente seguro siguiendo el ejemplo de

los demás y, llegado el caso, «aullando con la manada» (1921, pág. 81). A partir de la escena anterior, Mona plantea su inconformidad y realiza una exclusión propia, inhibe su opinión y se retira. Su crítica no cabe, porque pone en entredicho el enunciado, el límite. Y, una vez excluida, está expuesta al rechazo del grupo por la no pertenencia. Incluso el rechazo a alguien que antes estuvo es más intenso, pues está en ese punto que hace flaquear el límite. Y ese rechazo, a su vez, es satisfacción pulsional para los integrantes del grupo. Se cancelan las inhibiciones que la “conciencia moral” imponía —afirma Freud— y esa energía se dirige hacia el placer. Por eso hay dos opciones, tal como el profesor planteó más atrás: o estás o te vas. Y “estar” es optar por la obediencia. Y “no estar” es volverse blanco de la agresión. “En obediencia a la nueva autoridad es lícito rescindir la anterior «conciencia moral» y entregarse a los halagos de la ganancia de placer que uno de seguro alcanzará cancelando sus inhibiciones”, dice Freud (1921, pág. 81).

En reiteradas escenas, los estudiantes van conformando el grupo *versus* aquellos que no pertenecen, por no estar en la colección (estudiantes de otros profesores) o por no querer hacer parte (como Mona). El grupo no sólo crea el “nosotros”, sino también el “ellos”. Así, ellos son vistos como un elemento exterior del cual quieren diferenciarse, de manera que el grupo genera ataque contra ellos, como lo veremos con otra estudiante que también se retira del grupo:

*PROFESOR.— [...] Me refería a los visuales... ¿Lisa?*

*LISA.— ¿La ropa, Sr. Wenger?*

*PROFESOR.— Exactamente. Ropa uniformada. Se podría llamar uniformidad.*

DOMINIK.— *Pero los uniformes son una mierda.*

PROFESOR.— *¿Dominik?*

DOMINIK.— *Los uniformes son totalmente fascistas.*

PROFESOR.— *No necesariamente uniformes militares. Los hay de todos tipos ¿o qué es lo que llevas tú? ¿No es eso un uniforme? Eso te marca como parte de un grupo.*

LISA.— *Los uniformes también sirven para otro propósito: eliminan las diferencias sociales.*

MONA.— *... pero también eliminan la individualidad.*

PROFESOR.— *¿Y si adoptamos un uniforme para la semana de proyectos?*

MONA.— *¿Qué?*

KARO.— *¿Cómo cuál?*

PROFESOR.— *Camisa blanca y jeans.*

EST. 2.— *No tengo camisa blanca.*

JENS.— *Te presto una.*

PROFESOR.— *Eso es espíritu de grupo, Jens.*

Efectivamente, el uniforme es una manera de darle consistencia al grupo. Los que lo acepten, cumplen el enunciado; los que no, están potencialmente por fuera. Cuando Dominik denuncia de los uniformes (“[...] son una mierda [...] son totalmente fascistas”), o acepta, así sea a regañadientes, o se hace candidato a quedar por fuera. Los que se sienten adentro, argumentan a favor: “Los uniformes también sirven para otro propósito: eliminan las diferencias sociales”... y los que se sienten fuera argumentan en contra: “... pero también eliminan la individualidad”; es decir, Lisa quiere diluirse en la masa, mientras

Mona quiere diferenciarse (no formar masa). Y cuando el profesor propone adoptar un uniforme para la semana de proyectos, Mona se muestra sorprendida, mientras que Karo pregunta cuál uniforme sería (es decir, acepta la propuesta) y Jens se ofrece a prestar una camisa blanca a quien dice no tener (¡o sea que los dos también aceptan!). Y profesor cierra con broche de oro: “¡Eso es espíritu de grupo, Jens!”. Queda claro que no está en “conversación” el tema del uniforme (por ejemplo: eliminar diferencias sociales *versus* eliminar individualidad), como podría ser en una clase, sino que se trata de un recurso ritual para hacer consistir la masa.

Otro rasgo ritual se presenta el tercer día: al ingresar a la clase, los estudiantes hacen una señal con las manos, asemejando a una ola. Ya todos —salvo Karo— tienen camisa blanca; por lo tanto, como hemos explicado, va a ser objeto de rechazo. De hecho, todos la miran y, más adelante, el profesor no le da la palabra cuando la solicita. Rainer saluda e informa que Mona se ha ido, pero no expresa desconsuelo alguno, pues a continuación testimonia de que hay gente nueva:

*JENS.— Otros compañeros querían ingresar.*

*DENNIS.— Ya sono muchos. Necesitamos un nombre.*

¿De dónde saca Dennis que necesitan un nombre? Además, a continuación, Rainer dirá que ese tema era el otro punto que quería tratar y pasa a preguntar si hay sugerencia al respecto. ¡Sólo hay deliberación cuando se trata de temas que no violan el límite del grupo! El nombre, entonces, no es una ocurrencia de Jens o una coincidencia con Rainer. Se trata, más bien, de algo que viene sugerido por la lógica de constitución de la masa. Votan y gana la propuesta de que el grupo se llame “La Ola”. Luego de lo cual el profesor anuncia

el paso al siguiente nivel: “Fuerza a través de la acción”. Y agrega: “Tienen que dedicar todas sus tareas por el bien de La Ola”. También podemos decir del maestro que está movido por una lógica, no simplemente por ocurrencias del momento o decisiones enteramente racionales. Esa “Fuerza a través de la acción” va a implicar que los estudiantes hagan grafitis en las paredes de la ciudad, ¡algo contra lo que el mismo Rainer está!... pero, insistimos, se trata de una lógica inherente a la constitución de la masa, no a los objetivos de un proyecto. En este punto, ya podemos preguntar si Rainer empieza a ser superado por la lógica de la iniciativa que concitó.

Como se ha mencionado, a medida que hay más integrantes y se entablan relaciones recíprocas, el afecto es una característica propia que se va afianzando y hay una tendencia a imitar al otro; en definitiva, se propicia la sugestionabilidad, que permite la permanencia en colectivo. Por eso, Freud dice que “Esto nos predispone a admitir el enunciado de que la sugestión (más correctamente: la sugestionabilidad) sería un fenómeno primordial no susceptible de ulterior reducción, un hecho básico de la vida anímica de los seres humanos” (1921, pág. 85). En las anteriores escenas, con la identificación del grupo se acentúan las diferencias con respecto a otros y el ritual se transforma en una marca de pertenencia. Y, al tiempo, aparece la necesidad de establecer de forma definitiva quién está y quién no. Por ejemplo, los estudiantes se lo preguntan en relación con Kevin, pero tienen claro que es el “Sr Wenger” quien toma las decisiones... no en vano el quien cumple la función de líder, o sea, él mismo es el enunciado de conformación del grupo.



La pulsión del grupo busca mecanismos para apropiarse de sí mismos y exteriorizar la represión con la que fue creado; y, en lo individual, la inhibición interior se exterioriza contra el otro (“ellos”).

## IDENTIFICACIÓN DEL DOCENTE, PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y MASA

Al llegar a este punto, existe una reflexión del Rainer sobre su práctica, su relación con el educando y la comprensión misma de la actividad educativa, pero es latente la contradicción en la que está sumergido. Aunque Millot nos señala explícitamente la imposibilidad de una pedagogía analítica, persiste en el reconocimiento del educador. En ocasiones, lo equipara con el analista, con su esfuerzo por un análisis personal en un doble análisis: desde la propia comprensión de él mismo, para “reducir en su funcionamiento psíquico la importancia de ese imaginario donde el deseo se aliena con tanta facilidad” (1979, pág. 203), y hacia el educando, para que éste se desprenda de ese deseo. En tal caso, habría un entendimiento del sometimiento y, a su vez, una renuncia a la ambición de dominio.

La expresión “Fuerza a través de la acción”, proferida en clase por Rainer, como vimos, ¿materializa una intencionalidad del docente por trascender el ejercicio?, ¿por tener mayor alcance como grupo de masas y seguir asegurando la identificación como grupo? En su caracterización de la psicología de masas, Le Bon —citado por Freud— explica los fenómenos sociales señalando dos factores: la sugestión recíproca y el prestigio del conductor, que sólo se exterioriza por su efecto: provocar sugestión (1921, pág. 84).

Rainer va más allá del desarrollo de un proyecto educativo de la institución escolar. Lo que parece una obstinación, en efecto es algo de su propia modalidad de satisfacción que lo jalona. El “prestigio”, en realidad es otorgado por el otro. Si los de la colección ven una satisfacción posible en la propuesta, autorizan al profesor, lo que va a lucir como un rasgo especial... y lo convierte en líder del movimiento. Las explicaciones que da no son las que determinan la especificidad del “experimento”, pues hay una lógica subyacente; y repercusiones posteriores lo pueden sorprender en lo consciente, pero lo satisfacen en lo inconsciente.

He aquí uno de los aspectos clave para comprender que, además de la sugestión, permanecen otros elementos, como la identificación. Según Freud, es una exteriorización del vínculo afectivo con otros, y también asimila el yo hacia el otro, que es el objeto, como un modelo. Al mismo tiempo, tiene algunas variaciones dependiendo del lugar que le atribuyen al objeto y a los otros:

(...) en primer lugar, la identificación es la forma más originaria de ligazón afectiva con un objeto; en segundo lugar, pasa a sustituir a una ligazón libidinosa de objeto por la vía regresiva, mediante introyección del objeto en el yo, por así decir; y, en tercer lugar, puede nacer a raíz de cualquier comunidad que llegue a percibirse en una persona que no es objeto de las pulsiones sexuales (1921, pág. 101).

En el grupo se forman los lazos afectivos “entre pares”, pero también con el conductor (líder). El sujeto lo introyecta en su yo. Así nace una división del yo: el ‘Ideal-del-yo’, que tiene, según Freud, “las funciones de la observación de sí, la conciencia moral, la censura

onírica y el ejercicio de la principal influencia en la represión” (1921, pág. 103). Al parecer, en su aparición tiene lugar la influencia de la autoridad. Este Ideal-del-yo está relacionado con la masa, definida como: “[...] una multitud de individuos que han puesto un objeto, uno y el mismo, en el lugar de su Ideal-del-yo, a consecuencia de lo cual se han identificado entre sí en su yo” (1921, pág. 110). Ese objeto puede ser una persona que, entonces, oficiará de líder. Es exactamente lo que ha ocurrido con Rainer. Los estudiantes que quedaron en el grupo pusieron a Rainer en el lugar de su Ideal-del-yo. Para “ponerlo” ahí, tuvieron que realizar su pulsión mediante una inhibición de la meta sexual (al contrario del enamoramiento, cuya meta sexual no está inhibida). Por haber puesto a Rainer en el lugar de su Ideal-del-yo, los estudiantes “se han identificado entre sí en su yo”, como dice Freud en la cita anterior. Atención: ese “afecto” entre iguales, por fuerte que parezca, permanece hasta que dure la identificación del objeto con el Ideal-del-yo. Una vez se está “por fuera”, se borran los afectos entre pares y se es objeto de agresión por parte de los miembros del grupo al que se perteneció.

El vínculo con el conductor, que se evidencia en la sugestión que tiene sobre los otros, es solo un eslabón, parte también de la composición de la masa es la ‘sugestión recíproca’ (Freud, 1921, pág. 112) que, tal como ocurre con otras formaciones, es una especie de justicia igualitaria en la que no hay preferencias, una identificación entre varios: “todos los individuos deben ser iguales entre sí, pero todos quieren ser gobernados por uno. Muchos iguales que pueden identificarse entre sí, y un único superior a todos ellos: he ahí la situación que hallamos realizada en la masa capaz de sobrevivir” (1921, pág. 115).

No solamente la identificación con el docente, su sugestionabilidad y el prestigio componen el grupo, aplica el lazo que se va construyendo y figura esencial para mantener el grupo, ya que se va figurando un objeto de deseo:

Dijimos que la identificación es la forma primera, y la más originaria, del lazo afectivo; bajo las constelaciones de la formación de síntoma, vale decir, de la represión y el predominio de los mecanismos del inconsciente, sucede a menudo que la elección de objeto vuelva a la identificación, o sea, que el yo tome sobre sí las propiedades del objeto (1921, pág. 100).

Esto es próximo a la hipnosis. Cuando el hipnotizador da la orden de dormir adquiere el papel de los padres; el sujeto se hipnotiza cuando se enfoca en quien lo hipnotiza y se olvida del mundo exterior. El hipnotizado asume la actitud pasiva frente a este padre. Pero también tiene que ver con la sugestión: para la formación de masas, el conductor es el padre, ideal de la masa, y reemplaza al Ideal-del-yo, por lo que lo gobierna y produce una “ligazón” con este padre: “la masa quiere siempre ser gobernada por un poder irrestricto, tiene un ansia extrema de autoridad” (1921, pág. 121).

¡Esto explica por qué son los estudiantes mismos los que piden más! De esta manera, vemos cómo, independientemente de las instrucciones dadas por Rainer, los estudiantes van atribuyéndose la propia iniciativa para difundir La Ola. En escenas posteriores, el grupo de estudiantes fuera del aula actúa por cuenta propia, expresando la insignia, a pesar de que exponen su vida, pues no acatan situaciones de seguridad. De estas circunstancias, ocurren experiencias que, seguramente, no contemplaba el docente. Luego de una jornada

de “pintas” en construcciones de la ciudad, los estudiantes inventan un saludo y se lo muestran a Rainer para que se imponga en el grupo, cosa que el docente asocia con la realización de “La fuerza a través de la acción”. Al mismo tiempo, en otros espacios de la escuela, ya se ha reconocido La Ola y varios quieren pertenecer. Y como esto tiene implicaciones en relación con los otros (“ellos”), empieza a haber quejas. Pero, pese a las advertencias que le han demostrado con acciones y comentarios externos, Rainer decide continuar con el proyecto. La transferencia lo satisface y no puede evaluar las consecuencias de lo que está ocurriendo con los demás estudiantes y con la ciudad.

*KARO.— Sr. Wenger, ¿podemos hablar?*

*PROFESOR.— Te extrañé en clase.*

*KARO.— ¿Tiene un momento?*

*¿Y La Ola?*

*PROFESOR.— ¿Qué le pasa?*

*KARO.— ¿Va a dejar que siga?*

*PROFESOR.— Eso no es un motivo para abandonar. Solo queda un día.*

*Camisas blancas o no, vamos a llevarlo hasta el final.*

*KARO.— Lo siento, Rainer, pero creo que esto se está saliendo de*

*control.*

*PROFESOR.— Entonces, tendrás que cambiarte de curso.*

Cuando el profesor le dice a la estudiante “Te extrañé en clase”, le está diciendo: “Esa conducta te aleja del grupo”. Pero ella, por fuera de la atracción que suscita la masa, percibe las implicaciones: “esto se está saliendo de control”. ¿Puede el profesor razonar con ella (Karo)? Hasta cierto punto, no: hay una lógica en juego. Por eso, Rainer no se

refiere a lo que Karo trae a cuento: esto se sale de control, sino que sanciona: “Entonces, tendrás que cambiarte de curso”. Cuando ella le pregunta “¿Va a dejar que siga?”, entiende el lugar que Rainer tiene en el grupo; no se trata de una diferencia de opinión, sino de un acto que Rainer tendría que llevar a cabo.

Los lazos afectivos se preservan como un elemento consecuente de la identificación. Vemos cómo los estudiantes se acogen al grupo y encuentran afinidades para seguir con su propósito. Eso ocurre con el estudiante que busca refugio en el grupo para obtener seguridad. No es imposición explícita del docente, ni de los integrantes, más bien es obrar con arreglo a la lógica de la masa: “en cualquier multitud se manifiesta con harta facilidad la tendencia a la formación de una masa psicológica” (1921, pág. 96), dice Freud.

Hay una escena muy importante en la película: cuando Tim llega a la casa del profesor, es decir a un espacio distinto a aquel en el que supuestamente se desarrolla el “experimento”:

*TIM.— ¿Puedo ayudarle?*

*PROFESOR.— ¿Qué haces aquí?*

*TIM.— Tengo que protegerle. Quiero ser su guardaespaldas.*

*PROFESOR.— No lo necesito. Vete a casa.*

*TIM.— ¿Qué tengo en casa? Allí no le importo a nadie.*

*PROFESOR.— Si tienes problemas, dímelo, pero nada de guardaespaldas,  
¿vale?*

Tal como resulta la secuencia dramática, surgen situaciones que vislumbran actitudes de los estudiantes, acciones personales que parecen trasgredir la iniciativa del proyecto, pero

que, en realidad, muestran de qué está hecha. El profesor se sorprende, pues Tim llega a su casa y, por eso, le pregunta: “¿Qué haces aquí?”. O sea, al menos a nivel consciente, no se lo esperaba. La respuesta de Tim muestra que, para él, no se trata de un simple “experimento”, sino de algo vital. En la masa que creó Rainer, ha encontrado un lugar propio. Por supuesto es él mismo quien se asigna ese lugar, sin salirse del marco de lo que está siendo construido; ese lugar es ser guardaespaldas del líder. Sabe que esa figura es muy importante para sostener la masa que le ha permitido hallar un lugar. Por eso, ¡hay que cuidarlo! Además, “sabe” que la masa suscita agresiones, al menos es lo que anticipa cuando se ofrece a ayudar en tanto guardaespaldas; de manera que hay que proteger (son sus palabras) al líder. Rainer está sorprendido y sólo atina a enviar a Tim a casa. Pero en esa orden hay una suposición equivocada: que en casa se está bien, que allá hay un afecto familiar para todo integrante. El estudiante va a desmentir esto: “¿Qué tengo en casa? Allí no le importo a nadie”. Esta declaración explicita la razón por la cual Tim, y no otro, le ha entregado a Rainer la función del Ideal-del-yo. En cada caso será distinto, por supuesto. La identificación en la masa, el comportamiento colectivo, no elimina la singularidad de cada sujeto, el síntoma de cada uno que es el que lo acopla con la masa. Lo percibe el profesor, pues dice: “Si tienes problemas, dímelo”. Pero ¿acaso hay alguien sin problemas?

Así mismo, La Ola es convocada fuera el aula, que se supone su lugar natural:

*SINNAN.— Sería genial que vinieran a apoyarnos en el partido, Marco.*

*Traigan a todos sus conocidos con camisas blancas, si es posible. Todos. Nuestros enemigos van a sentir La Ola.*

*ESTUDIANTE.— La Ola (Hacen el gesto).*

Insistimos: se condesciende a la masa por algo vital. Hay que poner al grupo como telón de fondo de todas las acciones. Y, de paso, se explicita la dimensión de tramitación de la agresión: “Nuestros enemigos van a sentir La Ola”. Eso quiere decir que el rechazo inicial, en atención a las consecuencias que tendrían tendencias fascistas en la actualidad (dada la historia de Alemania), provenía de un yo consciente; cuando ya el grupo tiene que ver con la pulsión y con el inconsciente, la cuestión es distinta.

Hay otra situación interesante: un grupo de estudiantes corren un alto riesgo al poner el distintivo de La Ola en un edificio. De nuevo, el Rainer consciente se sorprende y les dice a todos en la clase:

*PROFESOR.— No sé quién lo hizo. Y no quiero saber cómo subieron ahí, pero se jugaron la vida. Yo he hecho muchas tonterías cuando fui joven, pero esto ha llegado demasiado lejos ¿Entendido?*

*ESTUDIANTE.— Sí, sr. Wenger.*

*PROFESOR.— Siéntense. Quiero que todos escriban lo que han experimentado en La Ola y lo dejen sobre mi mesa al terminar la clase. Adiós. Eso no significa que no quiera verlos en el partido de hoy. Necesitamos su apoyo.*

“Hacer tonterías” cuando se es joven es algo muy amplio. En este caso, esa “tontería” proviene de la “tontería” de Rainer, aun cuando ya no es joven. Y la cosa ha ido “demasiado lejos” para lo que Rainer puede representarse, pero no para lo que puede *causar*. Esto es crucial para entender lo que ocurre en educación: una cosa es la que se pretende, la que



interpreta, y otra cosa es la que se causa. Y hay dos posiciones frente a ello: sorprenderse o estar a la altura de las implicaciones de los actos. Al final será un tercero (la Ley) quien le hará saber a Rainer su responsabilidad, más allá de que diga “esto ha llegado demasiado lejos”, como si “esto” no fuera lo que él suscitó. Y, de nuevo, se va por las ramas: “Eso no significa que no quiera verlos en el partido de hoy. Necesitamos su apoyo”. Esto después de una tarea típicamente escolar (escribir lo que han experimentado en La Ola), que poco tiene que ver con el hecho de allí no se mueve la razón, lo susceptible de ponerse por escrito... sino la satisfacción de la pulsión.

Aquello que no se hace explícito, pero que se va consolidando a medida que encuentra sus afinidades en cada uno. Como dice Freud: “Lo primero que nos cautiva es una reflexión que promete demostrarnos, por el camino más corto, que son ligazones libidinales las que caracterizan a una masa” (1921, pág. 96).

Enterado de las consecuencias de los actos de los estudiantes fuera del aula, el educador piensa en las “limitaciones de las exigencias educativas” y concuerda indirectamente con los comentarios sobre tales actos:

*TIM.— Sr. Wenger. Yo sé quién hizo la pintada del ayuntamiento.*

*PROFESOR.— Tim ¿he preguntado quién lo hizo? No quiero saberlo. Tendría que decírselo al director y a la policía. Se llama ‘vandalismo’. Si esta semana les he enseñado algo, debería ser a estar unidos. Tú mejor que nadie deberías saber que*

*no hay que estar solo. Me gustaría verte en el partido. ¿De acuerdo?*

*TIM.— De acuerdo.*

Rainer no se hace responsable de las implicaciones de sus actos: pese a entender que los estudiantes cometieron vandalismo y que, en consecuencia, tendría que informar al director (en tanto profesor) y a la policía (en tanto ciudadano, pues los hechos ocurrieron fuera el colegio, en la ciudad), prefiere no escuchar el nombre de quien hizo la pintada. El nombre se lo daría Tim —el que se ha ofrecido como guardaespaldas—, quien se ofrece como delator, por la naturaleza de lo realizado, sino para mostrarse como subordinado. Entonces, Rainer esgrime un argumento ingenuo: “Si esta semana les he enseñado algo, debería ser a estar unidos”. ¡Como si hubiera estado enseñando algo! En realidad, abandonó la intención de enseñar algo (no encontraba eco) y optó por *hacer* algo. El estar unidos no lo enseñó, más bien quedó implicado por lo que introdujo, Y ya vimos con Freud la especificidad de esa unión, del afecto que hay de por medio en la conformación de una masa. Elude su responsabilidad y, otra vez, se va por las ramas: “Me gustaría verte en el partido”. Rainer no tiene ‘tacto’: la educación, como dice Millot, “sería esencialmente cuestión de tacto, y el tacto, según Ferenczi, se basa en la intuición de los procesos inconscientes del otro” (1979, pág. 205). Si quien enseña tiene ese tacto, se cuidará de precipitar a los estudiantes a realizar actos como los que están comiendo a partir de la iniciativa de Rainer. Su acción tendría que ver más con los efectos que pueda tener una relación de los estudiantes con el saber.

En la anterior secuencia y en la que sigue, indudablemente, hay un cuestionamiento sobre la práctica docente y las actitudes que tiene el educador en el asunto. A medida que avanza la trama, se alcanza a observar qué tanto del inconsciente del maestro se refleja para que haya una identificación en los estudiantes. Sin embargo, es poco perceptible el análisis que hace de la situación Rainer: al contrario, parece reafirmar el rol autoritario y megalómano del fascismo que intentó señalar como opuesto a sus intereses iniciales. Entonces ¿hay un desencuentro entre el sujeto de la consciencia y el sujeto del inconsciente?

En la siguiente escena, Rainer es interpelado por su compañera sentimental de, una colega llamada Anke:

*ANKE.—            ¡Te encanta cómo te veneran!*

*RAINER.—        ¿Pretendes decir que a ti no te encantaría? ¡No te engañes!*

*ANKE.—            No se trata de eso, los estás manipulando a tu conveniencia.  
                          ¡Es puro ego tuyo!*

*RAINER.—        ¡Te da envidia!*

*ANKE.—            ¿Qué?*

*RAINER.—        Te da envidia que no te veneren a ti. Que un profesor de  
                          segunda esté enseñando a los 'pura sangre'.*

*ANKE.—            ¿Crees que ese es el problema?*

*RAINER.—        ¡Eso es lo único que todos piensan! Yo fui a la universidad  
                          pública, me gradué en políticas y en deporte.*

*ANKE.—            No sabía que te sintieras tan inferior.*

*RAINER.— ¿Qué me siento inferior? ¡Al menos yo no tengo que tomar pastillas los lunes porque me acobarda la escuela! (Ella se va retirando)...*

*Anke... no quería decir eso.*

*ANKE.— Lo has dicho y querías decirlo. Esta semana te has convertido en un imbécil. ¡Déjame en paz!*

Anke le señala algo que él mismo no ve: que la masa creada lo tiene a él en el centro: “¡Te encanta cómo te veneran!”. Por supuesto que Rainer no desplegó su experimento para que lo veneraran; eso más bien vino después. Es una satisfacción extra. Pero, una vez producida, la reconoce, indirectamente, diciéndole que a ella también le encantaría ser venerada. Y ella vuelve a dar en el clavo, a su manera: “los estás manipulando”. Sabemos que los estudiantes le han concedido a él ese lugar, pero tiene toda la razón en entenderlo así, pues él tiene un lugar en tanto profesor; no se esperaría que use ese lugar para producir una masa de la que él es el líder. Fue lo que a él se le ocurrió y cada maestro tiene su propio inconsciente y busca satisfacer la pulsión... pero se supone que no se haga cualquier cosa, pues el profesor ha sido, a su vez, formado. Tal vez por eso surge en el diálogo el asunto de la formación de Rainer: “Yo fui a la universidad pública, me gradué en políticas y en deporte”, a lo que ella responde: “No sabía que te sintieras tan inferior”. Aquí hay algo que no entiendo: graduarse en políticas y en deporte o en universidad pública ¿tiene un estatuto menor en Alemania? El caso es que a Rainer sólo le queda acudir a lo personal. Luego se arrepiente (“Anke... no quería decir eso”), pero ella sabe que él tiene inconsciente: “Lo has dicho y querías decirlo”.

## ¿POST-EDUCACIÓN?

En una época, Freud comparaba el psicoanálisis con una post-educación. Si bien analista y educador buscarían que el sujeto supere el displacer, como sintetiza Millot (1979, pág. 172), el docente no contempla las represiones venideras, sino que las conserva en el inconsciente. Es en ese punto donde un análisis podría compararse con una post-educación, porque operaría sobre lo que la escuela dejó sin procesar. El docente da lugar a la transferencia, recurre al narcisismo y preserva el Ideal-del-yo del educando; así, tiene una función reguladora, normalizante, indispensable... pero incompleta, digamos así.

Al final de *La Ola*, Marco afrenta al profesor para que termine con el movimiento. Luego, Rainer lee los escritos de los estudiantes sobre lo que significa La Ola para ellos y decide citarlos el sábado al gran salón. Estando todos en el auditorio, Rainer sale tras bambalinas y todos los estudiantes se ponen de pie. Él les hace la señal de La Ola, ellos la replican y se sientan. Refiriéndose a los escritos de los estudiantes, dice: “Me impresiona lo que han sacado de La Ola. Así que considero que el proyecto no debe acabar aquí”. Los muchachos aplauden. Como Marco creía que había calado la charla que tuvo con el profesor, le reclama: “Rainer... ¿qué demonios?”. El profesor le pide que se siente y empieza a hablar de manera impostada —imitando un discurso fascista— sobre una posible percepción de la situación de Alemania, en términos sociales, políticos y económicos. Dirigiéndose a todos, Marco señala: “¿No ven lo que está haciendo? ¡Nos está manipulando!”. Lo que es visible desde afuera de la influencia de la masa, no lo es desde dentro, por eso Dennis le exige a Marcos que se calle y que se siente. “¡El problema

es La Ola!", afirma Marco, y el profesor responde que no, que "La Ola es la única respuesta. ¡Juntos podemos hacerlo todo! Nosotros tenemos la oportunidad de hacer historia"... *hacerlo todo, única respuesta*, son enunciados más o menos delirantes que pueden estar en toda masa. Más adelante, Rainer agregará a esa cosecha: "La Ola se comerá toda Alemania".

Para situar la distancia de Marco, Rainer dirá que es su novia la que lo ha puesto en contra del grupo. Lisa respalda la idea: "Te contagió su actitud". Finalmente, Rainer dice que quien se interponga será arrasado por La Ola; llama "traidor" a Marco y pide que lo traigan a donde él está. Forcejeando, lo llevan a la tarima.

*PROFESOR.— Marco, voy a preguntarte delante de todos: ¿estás con nosotros o en contra nuestra?*

*MARCO.— ¿Has perdido el juicio?*

*PROFESOR.— ¿Qué hacemos con el traidor?*

*ESTUDIANTE.— ¡Tirarlo por la ventana!*

Ya hemos visto que la lógica de la masa crea un límite que divide entre "nosotros" ("¿estás con nosotros?") y "ellos", o sea los que están "en contra nuestra". De ahí también viene la idea del "traidor", es decir que antes "estaba con nosotros" y ahora está con ellos; sitio absolutamente peligroso pues, como hemos explicado, pone en crisis el límite. ¡Es "más enemigo" quien una vez estuvo, que quien nunca ha estado! Por eso, cuando el profesor pregunta qué hacer con el traidor, un estudiante responde: "¡Tirarlo por la ventana!". ¡No harían eso con el profesor que enseña en el salón que queda debajo de aquel en el que se

reúne La Ola! Todo el tiempo la pulsión agresiva está al mando. Pero, entonces, viene un giro en Rainer:

*PROFESOR.— Bomber, decides tú. Arráncale la camisa.*

*BOMBER.— Díganos usted.*

*PROFESOR.— Lo has arrastrado hasta aquí.*

*BOMBER.— Claro, porque usted me lo ha dicho.*

*PROFESOR.— ¿Porque yo te lo he dicho? ¿Y lo matarías si yo lo dijera? ¿O torturarlo hasta que siguiera nuestras reglas? ¡Eso es lo que pasa en una dictadura!*

*[...]*

*¿Han visto lo que acaba de ocurrir?*

Parece que la charla con Marco sí tuvo efectos y Rainer estaba fingiendo poner en marcha la lógica de la masa hasta el extremo de que alguien dijera que había que arrojar por la ventana al “traidor”. Bomber explica que ha arrastrado a Marcos porque el profesor lo ha pedido. Así funciona la masa cuando es conducida por un líder; las acciones no tienen una explicación lógica, racional, ética... pues —recordemos— los integrantes han identificado su instancia crítica (Ideal-del-yo) con el líder, es él quien piensa por todos. Efectivamente, torturarían e, incluso, matarían si el líder lo dispusiera.

*PROFESOR.— ¿Recuerdan la pregunta con la que comenzamos esta semana? Si sería posible otra dictadura aquí. Eso es lo que era esto: fascismo. Creíamos que éramos mejores que el resto. Y lo que es peor, excluimos a los que no estuvieron de*

*acuerdo. Los herimos. Y no quiero pensar qué más podríamos haber hecho. Les debo una disculpa a todos. Llegamos demasiado lejos. Llegué demasiado lejos, pero se acabó.*

Como los muchachos no escuchan “con los oídos” o “con la razón”, sino *a través de la transferencia*, el razonamiento de Rainer lo ubica nada menos que en posición de traidor. Por eso, los que permanecen en La Ola ahora se ponen en contra de Rainer:

*DENNIS.— ¿Qué significa esto para La Ola?*

*PROFESOR.— Que se ha acabado.*

*DENNIS.— ¿Así?, ¿sin más?*

*PROFESOR.— Así, sin más.*

*TIM.— No, no se ha acabado.*

*PROFESOR.— Sí, se ha acabado, Tim.*

*DENNIS.— Pero no todo lo de La Ola era malo, todos lo hemos sentido.  
¡Podemos corregir nuestros errores!*

*PROFESOR.— No, Dennis. Esas cosas no pueden corregirse. Ahora quiero que se vayan a casa. Seguro que tienen mucho qué pensar.  
[...]*

*Gracias (se toma de la mano con Marcos).*

Que el educador se hubiera transformado en un líder supremo no fue un problema, es algo característico del tipo de masa convocado. El líder ocupa el lugar del Ideal-del-yo de todos los integrantes. Ahora bien, ¿qué características van a tener los actos y los enunciados del



líder? Eso depende de quien esté en ese lugar. Y son esos actos y esos enunciados los que serán o no tomados por los que conforman “la colección”, con lo que se define quiénes conformarán el conjunto y quiénes no. Como debía dictar “autocracia”, Rainer procedió en consecuencia: de un lado, con lo que conscientemente sabía de esa modalidad de gobierno; y, de otro lado, con su satisfacción pulsional. No por querer estar por fuera en ese momento, hemos de pensar que se equivocó, pero que ahora está rectificando. Diríamos que disfrutó, pero que la lógica de la masa que él desencadenó estaba produciendo cosas que ya reñían con su juicio moral consciente.

Pero muchos estudiantes están usufructuando de la masa, por ejemplo, tramitando su agresión con los que no pertenecen. De manera que abogan por el mantenimiento de *La Ola*. ¡No es cierto que tengan mucho en qué pensar!, más bien tienen de quién denostar, incluso a quien agredir. Cuando el educador exhorta a los estudiantes a eliminar el movimiento, ya no obra desde el Ideal-del-yo de todos, pues ahora es un traidor, ahora es parte de “ellos”, los enemigos. Luego de que Rainer los ha mandado a casa, sin resolver satisfactoriamente para los integrantes de *La Ola* el destino que va a tener el grupo, Tim aparece con una pistola:

*TIM.— ¡Quietos! Siéntense, las puertas siguen cerradas ¡Nadie se irá a casa!*

*PROFESOR.— Baja la pistola.*

*TIM.— Nos ha mentado. ¡La Ola no está muerta!, ¡está viva! Dígalo: ¡La Ola vive!*

*BOMBER.— Son balas de fogeo.*

*(Tim le dispara a Bomber).*

*TIM.— ¡Ahora me toman en serio! ¡Creen que no sabían que me estaban lastimando! ¡Que me estaban lastimando todos! (los amenaza con el revólver) La Ola era mi vida. (Apunta a Rainer).*

*PROFESOR.— Tim, tranquilízate. Suelta la pistola.*

*TIM.— Si da un paso más, le pego un tiro en la cara.*

*PROFESOR.— ¿Y luego? ¿Qué pasará luego? No habrá ningún sr. Wenger para dirigir La Ola. ¿Es eso lo que quieres?*

*(El estudiante se suicida)*

*(El profesor queda atónito, asustado, sentado en el suelo y mira a todos desconcertado).*

Cuando Rainer Deja vacío el lugar del líder, desintegra la masa, pues él no se puede reemplazar por “otro gerente”; y lo tiene claro: “No habrá ningún sr. Wenger para dirigir La Ola”. Esto es así porque la adhesión al grupo dependía de él, no de sus ideas. En términos de Freud, la identificación con el docente fue el momento primario de “ligazón afectiva con un objeto” (1921, pág. 101); cuando, uno por uno, dan su asentimiento, se propicia una “introyección del objeto en el yo” (1921, pág. 101), es decir, esa ligazón afectiva se transfiere a sí mismo, con el fin de crear afinidades y sentirse acogidos con este movimiento, que los motiva a continuar. Tal vez por eso, Tim se suicida. ¡Era el mejor estudiante de Rainer durante la semana de proyectos! Entiende que, pese a estar conmocionados, terminarán yéndose a casa: ¡Traidores todos!

Si, de acuerdo con Freud, una educación exitosa permitiría superar la dependencia de la figura paterna, por medio de la resolución del complejo de Edipo, la eliminación del narcisismo, la aceptación de la falta. El “experimento” de Rainer no posibilitó eso. Al contrario, edificaba una figura paterna, no solucionaba el complejo de Edipo, acrecentaba el narcisismo, reforzaba el Yo, obturaba la falta, intentaba someter las pulsiones por medio de la angustia y, en consecuencia, producía represión. Es un buen ejemplo de una “acción educativa” que no es formativa, sino que, al contrario, alimenta la pulsión.

Si un profesor forma, no puede ubicarse en el lugar que se situó Rainer. Podría ser el Ideal-del-yo para algunos estudiantes, pero en relación con el saber. Y esa identificación sería un equívoco, porque el maestro no “es” el saber, pero en una manera inicial de acercarse al saber, que el maestro puede transformar, de manera que el estudiante ya no se identifique con él, sino con el saber.

Tim no resolvió la cuestión de su lugar en casa. La experiencia con Rainer no le favoreció una posición para tratar de hacer algo al respecto. Diremos, como al principio de este apartado, que requiere una post-educación. El problema es que está muerto. ¡Acto logrado de su pulsión! El Ideal-del-yo —observación de sí y conciencia moral (Freud, 1921, pág. 103)— es determinante en la identificación del estudiante con el docente; caído ese ideal, la pulsión se orienta contra la propia persona.

La película nos arroja un interesante enlace sobre las actitudes del educador y de los estudiantes y el experimento ‘educativo’ en el que participaron. La referencia de la

'reeducción' permitiría apreciar la situación final que buscaba entender el modelo de gobierno autócrata, a través de la experimentación de elementos determinantes que se evidencian a lo largo de la película. No obstante, hay un giro de la trama con la secuencia de hechos que concretan lo contrario. En el caso del docente, hay una focalización sobre la sugestión consecuente con su primacía de autoridad, la que realizan los estudiantes con otros, la identificación con el líder y el movimiento de *La Ola*. La posterior acción de retomar el principio de realidad sobre el principio del placer, en la fase final, que tiene como consecuencia una particular represión de un estudiante y finalmente el proyecto fallido. Y Rainer va la cárcel: el Otro de la Ley le dijo: *eres responsable de tus actos*.

## Educación y deseo: *Los Coristas*

### EL CONTEXTO

En este apartado se analizarán algunos aspectos de la película *Los Coristas* (2004), dirigida por Christophe Barratier. La cinta nos inscribirá en una perspectiva de comprensión sobre otro tipo de abordaje en la educación, diferente al que vimos en la película *La Ola*. *Los Coristas* escenifica un internado, en un escenario de postguerra; es decir, donde el conflicto había generado un aumento de niños en orfandad o con familias “disfuncionales”, que poseían poco tiempo para atender a los menores. De manera que el Estado —y algunos particulares— establecieron “Internados” y “correccionales” para introducir a los estudiantes en el sistema educativo y brindar un acompañamiento para contener casos de delincuencia<sup>5</sup>. Estas instituciones, durante la mitad del siglo XX en Europa, generaron mucha polémica, se presentaron denuncias porque su método de enseñanza<sup>6</sup> se basaba en la represión, la violencia, la privación y el castigo.

Sabemos que toda práctica humana es objeto de debate y controversia, desde distintos ámbitos sociales; es el caso de la educación, dada su función en las situaciones cotidianas de la vida. Pero si bien cada época, cada momento histórico, tiene sus particularidades, algunos dispositivos pueden estar en todas las sociedades. Esto exige comprender tanto su universalidad, como su particularidad: las maneras de materializarse en sociedades

---

5 (Colin, 1988) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2530026>

6 (Giménez-Salinas, 1998) [http://iin.oea.org/Cursos\\_a\\_distancia/La\\_justicia\\_de\\_menores.pdf](http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/La_justicia_de_menores.pdf)

concretas. Todas las sociedades tienen educación, pero no en todas, ni en todas las épocas, ha habido internados; estos son una marca particular de una época, de un contexto histórico. Podríamos hablar de *funciones*, en el caso de la universalidad de un dispositivo; y de *finalidades*, en el caso de las formas específicas que adquieren en un momento dado. Las funciones de la escuela son universales, las finalidades del internado son contextuales.

La película *Los Coristas* transcurre en un reformatorio llamado *Fondo del Estanque*. Es una correccional o centro educativo caracterizado por un estricto manual de comportamiento. Podríamos interpretar que el director de la película hace una crítica del sistema educativo de esa época, pero sólo estaríamos viendo las finalidades y no las funciones. En realidad, la película va un poco más allá de censurar el método educativo empleado, que incluye violencia hacia los menores. Trataremos de entender por qué permanecieron durante tantos años este tipo de instituciones, pero, además, hallaremos en la obra un elemento clave de la educación: el deseo.

El *Fondo del Estanque* está ambientado como una edificación de mitad de siglo XX, integrada por unos “vigilantes”, unos niños internos y el director. Con estas expresiones ya vemos una marca muy especial: se habla de “vigilantes” porque se ha enfatizado en la función disciplinaria, por encima de la función docente. Si bien todo profesor tiene funciones regulativas e instruccionales, acá vemos una situación social en la que se nombra la función por lo regulativo, no obstante tener la persona también la otra función. En algunos fragmentos, se visualizan unos horarios y costumbres, propios de las reglas

establecidas en la institución. Aparecen los niños en pleno desenfreno por los pasillos, jugando sin control y haciendo bromas y burlas a los visitantes, buscando la picardía y el juego, con un trato brusco entre ellos y hasta de matoneo. Pero si las bromas pesadas son el pan de cada día, hay una contraparte: los castigos. En cuanto a los profesores, se les ve alterados y siempre en disposición de defensa y ataque. Y, con mayor razón, es ésta la posición del director, Rachin, a quien se le observa constantemente en las oficinas y alguna que otra vez en clase.

Pues bien, todo esto se altera porque Clément Mathieu llega a reemplazar a un profesor e introduce nuevas prácticas. Es un docente que consigue trabajo en este sitio y recurrentemente hablará en primera persona, relatando sus vivencias. Llega como “vigilante”, al parecer, sólo para mantener un sentido básico de las áreas y para vigilar la disciplina. No obstante, en un punto de la trama develará sus conocimientos sobre la música, sin proponérselo. Aunque está contratado para un rol específico, desde el primer acercamiento con los estudiantes veremos que contraría aquello para lo cual fue contratado: en lugar del trato fuerte, establece otra relación con los muchachos. En él se invierte el orden: en primer lugar, es un maestro, que —como todo maestro— también tiene funciones disciplinares (y, si las evita, eso tendrá consecuencias).

Rachin, el director, desde el primer diálogo ya deja clara su posición de “autoridad”... en realidad deberíamos hablar de *autoritarismo*: en su artículo “Autoridad auténtica - autoridad autoritaria” (2015), el psicoanalista Philippe Lacadée dice que un profesor con *autoridad auténtica* es aquel que sabe transmitir la manera como el saber transformó su vida (pág.

97). Pero cuando uno debe imponer orden y el saber no ha transformado su vida (o no sabe transmitir cómo transformó su vida) entonces o asume una posición autoritaria, o es superado por la indisciplina de los estudiantes. De hecho, el director es distante de los estudiantes, no dialoga, y no duda en utilizar la fuerza y el castigo para hacer prevalecer su lugar. Tanto en la primera escena como la última, es notable que exclusivamente le interesa es el cargo y el prestigio que pueda conseguir; en ningún momento se le ve reflexivo en relación con su labor. En ocasiones, su posición tambalea un poco, pero la retoma de nuevo cuando afronta situaciones relacionadas con la disciplina.

Otros dos personajes aparecen de forma recurrente. De un lado, Chabert, quien lleva tiempo en la institución y es profesor de educación física. Al principio comparte la posición del director, pero a partir de los acontecimientos ocurridos con la llegada de Mathieu, cambia la concepción de un primario autoritarismo y trato violento, por una reformulación de su práctica pedagógica, del trato con los estudiantes, y termina acompañando la propuesta de Mathieu. El otro personaje es Maxene, el guardia del colegio, quien desde un comienzo se nota preocupado por los estudiantes y es reflexivo frente a la situación que están viviendo; por eso, le comenta al nuevo vigilante: unos son huérfanos y otros fueron internados allí por sus familias. También acompaña las propuestas en pro del bienestar de los muchachos.

Ahora veamos a los estudiantes que más figuran:

- Pepinot, colgado de la puerta y recibiendo a los visitantes, en una aparente ilusión, esperando a un padre que nunca aparecerá todos los sábados, es un niño noble y



uno de los más pequeños, a quien sus compañeros le harán constantes bromas y burlas. Él aporta un sentido divertido con sus ocurrencias.

- Morhange, a quien en un principio el vigilante que se va lo enlista en los estudiantes más peligrosos y rebeldes. Su actitud tímida y a la vez desafiante despierta más intriga que temor y las pocas veces que se comunica es en relación con sus intereses, sufrimientos o inquietudes. Ante los llamados de atención o cualquier castigo no se rehúsa, sino que acata a su modo, pero se le ve meditabundo constantemente. En la trama, veremos cómo cambia su disposición anímica cuando se involucra de lleno en la propuesta de Mathieu.
- Mondain es un estudiante que ingresa en la mitad de la estadía de Mathieu. Tiene antecedentes de apatía social y cuando llega tensiona la relación entre los estudiantes, los docentes y Rachin. Desafía a todo aquel que tenga en medio, demuestra experiencia en conseguir aliados y convencerlos para lograr su propósito, e infunde miedo a propósito en los otros estudiantes. Desconoce a Mathieu como docente.
- Por último, una pequeña aparición de Le Querrec, a quien Mathieu le asignará un castigo en forma de enseñanza.

Al principio de la película vislumbramos el escenario en ese centro educativo, con las disputas entre estudiantes y profesores. En el pasillo, Mathieu observa cómo un niño lava los pisos, postrado en el suelo, producto de un castigo asignado por Rachin, director de la institución, quien le reprocha con vehemencia la tardanza al profesor. Mientras tanto, le explica a Mathieu lo primordial que es para el trabajo conocer el reglamento interno y las

asignaciones de clase... justo en ese momento, Maxene sufre un accidente producto de una broma. Entonces, el director expresa: "Observe la bondad natural de los estudiantes", y enseguida los hace formar y prioriza el castigo, antes que la atención a la herida de Maxene. La expresión "bondad natural" indicaría una concepción que tiene Rachin sobre los estudiantes, como si tuvieran una violencia innata propia, como si su conducta no pudiera cambiar, como si no pudieran reflexionar sobre sus actos. Igualmente, emplea la expresión 'bondad' en tono satírico, de crítica a los estudiantes, a quienes caracteriza con base en una tipología de niños que tienen ciertos atributos. Como medida coercitiva, les suspende el recreo y las visitas. Ante ello, Mathieu declara: "Eso fomenta la delación"; y, en seguida, recibe la respuesta del director: "Como todos los nuevos, viene usted cargado de buena voluntad, veremos en ocho días". Este tipo de situaciones resuenan en Mathieu, quien le pregunta al antiguo vigilante el motivo de su partida:

*MATHIEU.— ¿Por qué se va de aquí?*

*VIGILANTE ANTIGUO.— (le muestra el brazo con una cicatriz) 10 puntos con una tijera por quitarle los cigarrillos a Button, Le Querrec y Morhange. "Acción, reacción es lo único que entienden".*

Cuando analizamos lo anterior, de nuevo nos ubicamos en los postulados de Sigmund Freud sobre la relación entre pulsión y civilización. La adhesión del humano en un cuerpo social para conformar una civilización requiere una coerción de la pulsión y, al mismo tiempo, el acabado sentido hedonista. Millot (1979, pág. 44) nos amplía que esta dualidad, en correlación con el mantenimiento del tejido social y la supervivencia, ha desencadenado la creación de dispositivos en la sociedad. Uno de ellos, el educativo, procura la garantía del establecimiento de la ley para conservar la sociedad hasta la actualidad (sería una de

sus *funciones*, según vimos más atrás). Tal como se señaló en apartados anteriores, se espera que la base primaria del principio del placer se adapte al principio de realidad. Pero Freud replantea este binarismo y retoma el principio del placer para explicar que existe un *más allá*. En el surgimiento del principio de realidad, afloran impulsos de autoconservación del Yo. Durante la transición del placer a la realidad, el Yo va adquiriendo una especie de carácter de ley y los impulsos van postergando la satisfacción directa. En contraste, se supondría que la plenitud de la satisfacción estaría en el principio del placer, sin embargo, el Yo presenta otras fases del displacer debido al rechazo de las pulsiones durante las transformaciones del sujeto y segregan la unidad (del Yo) por la represión, que convierte el placer en un displacer. Existen medios para convertir lo que es displacentero en un objeto de recuerdo y elaboración anímica (Freud, 1920, pág. 10). Un más allá del principio del placer es reflejado en la compulsión de repetición, advertida, por ejemplo, en los sueños que presentan los aquejados de una neurosis traumática y en el juego de los niños (pág. 22).

A la edad en que los estudiantes ingresan al *Fondo del Estanque* se supone que ya están adaptándose al principio de realidad... pero algo pasa, pues en este lugar la disciplina es en extremo estricta y, en lugar de una *autoridad auténtica*, tenemos el autoritarismo del director. Como se nota en la primera escena citada, en la institución existe una dinámica de tensión y conflicto por los constantes llamados de atención del rector. ¿A qué se debe que los estudiantes recurran a la agresión, la picardía, las bromas y el juego? Acá tenemos una paradoja porque, supuestamente, la violencia y los castigos impartidos generarían un displacer (consecuencias físicas, sufrimiento) que los estudiantes quisieran evitar y que,

entonces, inhibirían su indisciplina la próxima vez. Sin embargo, los castigos infligidos no refrenan los comportamientos de los estudiantes, no mitigan su conducta. Entonces debemos pensar que en ese displacer se encuentra una satisfacción curiosa, la propia de un *más allá del principio del placer*: la compulsión a la repetición los incita a seguir con sus actitudes, con lo cual exteriorizan aquello que tienen reprimido. En cierto sentido, los estudiantes replican aquello que les está conmocionando en sus contextos familiares y sociales con la irrupción de la guerra, y lo manifiestan mediante diferentes mecanismos. El impulso primario del principio del placer buscaría la satisfacción inmediata; en el juego infantil se encuentran la compulsión de repetición y satisfacción pulsional directa que están relacionadas (Freud, 1920, pág. 22). Entonces, contrario a lo que pueda decir explícitamente el director sobre sus medidas, la actitud autoritaria no hace más que introducir los elementos para que esta repetición no cese, para que los actos violentos incluso vayan en ascenso. Por lo tanto, hemos de pensar que también en el director está en juego una satisfacción de este tipo.

Mathieu tiene otra posición frente a su propia satisfacción y, en consecuencia, orienta la relación con el otro de una manera distinta. Por eso, recién llegado, casi que sin medir las implicaciones de lo que va a decir, se atreve a comentarle al director que esa modalidad de castigo que está implementando fomenta la delación. Percibe que el castigo no va a aminorar el acto violento del estudiante, sino que va a movilizar cosas como la delación. Es decir, nada que favorezca al muchacho y que más bien lo va a poner en riesgo frente a los demás. Posiblemente su manera de haber tramitado sus primeros años lo ponga en una

posición que rechaza la aplicación de la violencia contra la violencia, la idea de acción-reacción que le comunicó el antiguo vigilante (que resume la posición del director).

Durante la cena, los profesores conversan, mientras los estudiantes que están comiendo empiezan a hablar, entonces, se levanta el profesor Chabert, los reprende bruscamente y los hace callar. Luego le dice a Mathieu:

*CHABERT.— Ha visto: “Acción-reacción”.*

*MATHIEU.— ¿Cómo?*

*CHABERT.— Acción-reacción. (Hace un gesto de lo que sería una forma de reprimir las acciones de los estudiantes).*

Cuando conoce al grupo y se relaciona con los estudiantes, inscribe ahí su postura frente al otro, previo conocimiento de las diferencias de los muchachos. Él sí cree que otra cosa es posible; el director, en cambio, se burla: los nuevos siempre vienen cargados de “buena voluntad”, pero eso se les pasa en una semana. Y lo dice por experiencia, porque él introduce en la relación la respuesta de la que se queja. Para el director, la “buena voluntad” es un ideal imposible de conseguir... al menos con estos muchachos. En realidad, el asunto con el nuevo profesor no es que traiga “buena voluntad”; podría traerla, pero no es eso lo importante, no es que tenga “mejores propósitos”, sino que tiene otra *posición* frente a su propia satisfacción. Si uno encuentra satisfacción en el castigo, pues facilita las condiciones en las que se hace necesario el castigo. Es el caso del director.

Como bien puede entenderse, en el escenario de postguerra se implementó un sistema educativo que intentaba suplir las necesidades del momento (finalidades, según dijimos

más atrás). La escuela intenta restringir la satisfacción pulsional, como “encargo social” para mantener un orden en la vida colectiva: “(...) justifica los límites de la acción educativa por la existencia de una renuncia original, fundadora de toda sociedad humana, a una parte esencial del goce sexual” (Milot, 1979, pág. 14). Esta renuncia original podría “descifrar” el funcionamiento del dispositivo educativo, en tanto que está alineado con el mismo accionar de la sociedad. Pero hay algo más que nos enseña la película...

## LA EXPLORACIÓN DEL DOCENTE

El protagonista se involucrará con los estudiantes desde otra perspectiva: el deseo por la música. Aparecerá ese disfrute del docente como elemento principal de acción a lo largo de la película y lo manifestará en los diálogos continuos, en primera persona, sobre su práctica educativa, el comportamiento de los estudiantes y las razones por las que se encuentran bajo castigo. Lo va a notar aún más cuando comience su primera clase: el grupo está en pleno desorden; al intentar intervenir, le hacen una travesura. Justo en ese momento llega el director y lo encuentra sujetando a uno de los niños, a Le Querrec:

*RACHIN.— (Dirigiéndose a Le Querrec) Naturalmente, usted... siempre  
usted ¿Qué ha hecho ahora?*

*MATHIEU.— Nada, no ha hecho nada.*

El niño hace un gesto de sorpresa: el profesor no lo ha delatado. Además, por comentarios del anterior vigilante, Mathieu sabe quién hizo la trampa que lastimó a Maxene, pero no se lo menciona a Rachin. Ahora bien, no está encubriendo al estudiante, no es que excluya la

responsabilidad, sino que no es el director el más indicado para enfrentar al estudiante con su acto. Decírselo al director es desencadenar una reacción que conduce a lo peor. Inmediatamente después, deja el cuidado del salón a Morhange, quien había sido referenciado por el anterior vigilante como uno de los estudiantes problemáticos, y se ocupa del responsable del acto violento contra Maxene:

*LE QUERREC.—Piedad por favor.*

*MATHIEU.— ¿Ha tenido usted piedad por el señor Maxene?*

*LE QUERREC.—No quería hacerle daño. Solo era una broma.*

*MATHIEU.— ¿Una broma?*

De un lado deja el cuidado del salón con alguien que ha sido caracterizado como problemático. ¿Por qué?, si, generalmente, ese lugar se le asigna al que tiene buena conducta. Quien hace el “cuidado del salón” es un *lugar* que es ocupado por alguien; generalmente por el profesor. Mathieu no tiene problema en transferir ese lugar, pues quien lo ocupe ahora tendrá que vérselas con el tema de la aceptación o no de la responsabilidad. Curiosamente, los estudiantes no han sido interpelados en relación con su responsabilidad, sino que se determina su culpabilidad y se los castiga, pero no se los interpela. Y cuando enfrenta a Le Querrec es exactamente eso lo que hace: ya que está pidiendo piedad, le pregunta si él la tuvo con el señor Maxene; y no acepta la excusa, de nuevo poniéndola en interrogación: ¿una broma? Es evidente la diferencia con el director, a quien podríamos relacionar no con los signos de interrogación, sino con los de admiración.

Cuando llega a la puerta del rector con Le Querrec, éste se resiste, no quiere ingresar. Como Rachin le está propinando duros castigos a otro niño, Mathieu cambia de opinión y

le dice que acuerden: “No te voy a llevar donde el director, pero te voy a castigar de todas formas. A partir de ahora, en vez de estar en el recreo, trabajarás en la enfermería. Vas a cuidar de él hasta que se cure”.

Así sea suponiendo que se hubiera tratado de una broma, la acción tuvo unas consecuencias y el sujeto no se puede justificar en que no tenía la intención, pues ahí están las implicaciones: alguien lastimado. Por eso el signo de interrogación es muy interesante: dadas las implicaciones ¿el acto podría considerarse una broma? El castigo que inflige Mathieu no es parte de un procedimiento rutinario, sino la asunción de la responsabilidad. El profesor entiende que los estudiantes buscan el juego; pero si las implicaciones de sus juegos afectan a otros, hay que asumir el acto. El director no considera este tipo de razonamientos, por lo que delatar al estudiante no va a introducir algo formativo. El estudiante admitirá el acuerdo, pues le evita el castigo, pero, a su vez, se convierte en el cuidador de aquel a quien lastimó. Acá el profesor no está aplicando el manual de acciones de la institución, pero tampoco un manual propio; se trata, más bien, de un *arreglárselas* en esas condiciones específicas. Claramente no se trata sencillamente de llegar a acuerdos; en el caso anterior, por ejemplo, hay un acuerdo, por supuesto, pero lo más importante no es acordado, no queda comunicado: Le Querrec será, de hecho, quien cuide a Maxene. ¡Algo muy distinto a limpiar el piso o hacer azotado!

Este trato que va incorporando Mathieu por supuesto que despista a los estudiantes: este nuevo vigilante contraría el método que impone el centro educativo, en el que siempre ha sido constante la violencia, pero esto no quiere decir que se convierta en un cómplice de



la indisciplina. La película no nos muestra que Mathieu tenga una “mejor teoría pedagógica” que el rector (podría tenerla, pero ese no es el asunto). Nos muestra, más bien, dos posiciones, dos modalidades de satisfacción; una, la del profesor, con la que se puede reorientar la pulsión de los estudiantes; y otra, la del director, que acrecienta las condiciones en las que la satisfacción de la pulsión es “legítima”. Y claro que cada uno de ellos puede ostentar una explicación de sus actuaciones, pero acá no se trata de la aplicación de un saber, sino del arreglárselas cada uno con su propia satisfacción y, en consecuencia, con los otros.

Luego de su ingreso al salón, los estudiantes hacen una burla desafiante al aspecto físico del profesor: una caricatura. Ante esto, son posibles muchas respuestas, pero aquella a la que están acostumbrados los estudiantes es que el profesor introduzca un castigo o llame al director y exponga ante él la picardía, para que, a su vez, imponga un castigo. Pero el profesor reacciona de una manera distinta: usa la misma burla y dibuja una caricatura de un estudiante. De nuevo esto despista a los estudiantes, que están esperando —así no lo digan, así no lo sepan— un regaño, pues eso crea nuevas condiciones de realización de actos de indisciplina, y de nuevos castigos, etc. La caricatura de los estudiantes es claramente un desafío al lugar del adulto, de quien controla. Es decir, ellos no han concedido un lugar de autoridad al Otro. La caricatura sería como una mofa a la pretensión de que alguien se ponga en el lugar de autoridad. Pero ¿quién se ha burlado de ellos? Ese lugar es delicado: entre ellos se hacen burlas, pero sabemos que eso es a costa de generar enfrentamientos. Cuando Mathieu hace una caricatura de los alumnos no se está poniendo a su altura, más bien está proponiendo otro lugar: él no está exigiendo el respeto a una

autoridad que no ha conquistado, toda vez que es el otro el que el otorga. Rachin está “autorizado” por algún mando para ocupar el lugar de director, pero no está autorizado por los estudiantes, en el sentido de que le otorguen un lugar desde el cual se pueda dirigir a ellos; por eso le hacen todo tipo de picardías. Y cuando llega el nuevo profesor, repiten sus actos, pues piensan que se trata de lo mismo: alguien que viene a imponer. Cuando Mathieu les hace una caricatura, se ubica en otro lugar, pero no en el mismo lugar de ellos, no se identifica con ellos.

Se puede creer que ante los profesores y las autoridades educativas hay unos santos (los niños serían “buenos” en sí mismos), pero que ciertas circunstancias van deteriorando tales bondades. Pero también puede pensarse, como es el caso de Rachin, que los niños son unos “diablos” y que sólo la fuerza puede contenerlos. Para el psicoanálisis no es ni una ni otra cosa. Ambas son idealizaciones, la una “positiva” y la otra “negativa”, pero las idealizaciones no conducen a lo que plantean. La idealización “positiva” se estrella contra los hechos: los niños son díscolos; y, entonces, en lugar de volver sobre la idealización misma, interrogarla, más bien se dice, por ejemplo, que los niños estuvieron en contacto con “malas compañías”; pero ¿cómo se produjeron esas malas compañías? Por su parte, la idealización negativa verifica su apreciación en los hechos: los niños son díscolos; pero no entiende que reproduce aquello que supuestamente combate, y no entiende que es posible incidir sobre “la sexualidad en sus exteriorizaciones corporales y anímicas” (Freud, 1913, pág. 191), que es una de las razones por las cuales existe la educación.

Esto es bueno saberlo, pero no quiere decir que alguien que lo sepa puede ordenar el evento educativo con arreglo a estas ideas, pues cada uno de nosotros es un ser pulsional, alguien que tiene que arreglárselas con esas exteriorizaciones corporales y anímicas, como dice Freud, de la sexualidad. Por eso vimos, en la película *La Ola*, que no son principalmente las buenas intenciones las que orientan el proceso educativo, sino que el docente mismo está atravesado por el inconsciente y busca la satisfacción pulsional.

En definitiva, a lo largo de la película se evidenciará la resistencia de los estudiantes, una resistencia del Yo, y que siguen repitiendo comportamientos agresivos; quieren seguir con ese placer primario que han aprendido en su experiencia social y que expresan con su comportamiento en contra de las normas existentes en el *Fondo del Estanque*.

## DESEO EN EL PROPIO DOCENTE

El psicoanálisis entiende que la educación intenta “conciliar el desarrollo del niño hacia la civilización con la conservación de su aptitud para la felicidad” (Millot, 1979, pág. 14). Ahora bien, cada elemento de esta frase merece una explicación. De entrada, afirma que no hay ajuste perfecto entre el niño y la cultura. Pero no porque el niño sea bueno y la cultura sea mala, como pensaba Rousseau; ni porque el niño sea malo y la cultura sea buena, como dicen las posiciones autoritarias. La satisfacción pulsional es anti-social; por eso, para tener sociedad, hay que reprimir las pulsiones. Y esto sólo se logra a medias, lo suficiente como para tener una sociedad con todos los problemas originados en los actos de los sujetos, según nos canta día a día. Pero, según la frase, se puede conservar la

aptitud para la felicidad en el sujeto. No hay una “felicidad” inherente al sujeto. La felicidad posible no es la del principio del placer, hay que pasar por el principio de realidad, según dijimos. Y es allí donde se puede obtener o no una aptitud para la felicidad. Es un límite muy difícil de precisar, una condición difícil de lograr. Cuando nos parece que la represión de las pulsiones sería la felicidad total, no entendemos de qué tipo de satisfacción se trata: es como la de los estudiantes del *Fondo del Estanque*. Pero, de ser asumida por algún estudiante la represión que ofrece Rachin, tampoco se conseguiría la “felicidad”, sino más bien una neurosis. Una formación educativa que preserve, como dice la cita, una aptitud para la felicidad sería aquella que introduce una limitación a la pulsión pero que, al mismo tiempo, hace otra oferta de satisfacción.

He aquí dos controversias: en primer lugar, la escuela como dispositivo para mantener a flote la civilización. Para el caso de esta película, la escuela se presenta como un lugar de la norma; allí los estudiantes asimilan el principio de realidad, reprimen su satisfacción, por efecto de la violencia, del permanente estado de control del comportamiento, del autoritarismo. En últimas, no habrá transferencia con el maestro y buscarán mecanismos para expresarse, por medio de la compulsión de la repetición. Así, encaminarán sus comportamientos en contra de las normas y de los que pretenden representarlas. Entonces, obtienen una satisfacción de la pulsión que no va en la dirección de “mantener a flote la civilización” (sino a la violencia) y que nos abre otras opciones de satisfacción.

En segundo lugar, la escuela como dispositivo para “aprender el gobierno sobre lo pulsional”. Es distinto que el gobierno sobre lo pulsional se ha ejercido por el otro, a que se

ha aprendido por el sujeto. Aquí la expresión 'aprender' podría ser ambigua: si cuando se retira el docente empiezan los gritos, la celebración y el desenfreno, es porque el orden, el silencio y la compostura no son parte del sujeto, sino parte de lo que se le concede al otro mientras está presente, en tanto podría aplicar un castigo. Los estudiantes no han aprendido realmente en este caso, pues es la presencia del otro la que determina su comportamiento. La idea de aprender el gobierno sobre lo pulsional es distinta: que el sujeto no encuentre en la realización de la pulsión su única modalidad de satisfacción. No se gobiernan las pulsiones en sí mismas, sino a cambio de algo. Es por eso que la escuela habla de los saberes: pretende que el gobierno sobre lo pulsional se logre como un efecto de haber encontrado en el saber una satisfacción. Es decir, que la relación consigo mismo y con los demás esté marcada también por este paso por otro objeto de satisfacción que no es el de la pulsión directa. Disponer de una libertad a los impulsos, sin limitación alguna, haría intolerante los distintos entornos y perjudicaría hasta el mismo estudiante (Freud, 1932, pág. 139). Esto no parece existir en el *Fondo del Estanque*, hasta que llega el nuevo profesor.

Volvamos a esa primera clase, en la que Mathieu se jugó una manera distinta de afrontar el comportamiento de los estudiantes, en este caso con Le Querrec. Les pide a los estudiantes que escriban el nombre, la edad y la profesión que quisieran tener. Todos lo hacen a excepción de uno: el niño que siempre espera en la puerta a su papá. En el relato, Mathieu reflexiona:

Primer día agotador. No sé qué hago aquí. Rachin me da miedo, este caserón me da miedo, hasta los niños me dan miedo. Tengo la impresión

de que vendrán en cualquier momento a matarme. Leí las fichas que hicieron los alumnos, todos soñaban con profesiones fabulosas, pero ni un solo vigilante.

Es muy interesante que la película no introduzca la figura de un profesor que se las sabe todas, que sabe cómo actuar, que está seguro de sí mismo; al contrario, tenemos a un profesor atribulado, con temores, sin claridad sobre el lugar en el que está desempeñando su actividad. Además, por su comentario sobre las fichas, es indudable que los estudiantes no sienten afinidad con sus profesores: ninguno quiere ser profesor. Se nota una animadversión por aquel que está al frente del tablero o dirige las órdenes. Es decir, no hay transferencia, nadie se identifica con ese lugar a través de alguien que ocupe ese lugar de una manera interesante para el estudiante. ¿Cómo creen que obtendrán la posibilidad de realizar esas profesiones con las que sueñan? Eso no será como el toque de una varita mágica, pues hay que pasar por la escuela para obtenerlo, y ellos no están facilitando ese tránsito... pero, por supuesto, tampoco la institución lo está facilitando, pese a su pretensión.

Veamos un caso: Pepinot se rehúsa a escribir. No se presenta explícitamente la razón de la falta de este aprendizaje. Algo nos puede dar una pista de la resistencia se remite a un estado anterior, de allí que su compulsión de repetición se exteriorice mediante la espera, todos los sábados, de un padre que nunca aparecerá: “Pero antes no resistimos la tentación de seguir hasta sus últimas consecuencias la hipótesis de que todas las pulsiones quieren reproducir algo anterior” (Freud, 1920, pág. 36). Bien lo expresa Mathieu en su diario sobre este caso particular. Un niño con mirada ausente, siempre esperando,

generalmente triste y con incapacidad de defenderse de otros. En el relato, es una situación que le preocupa al mismo docente y la convierte en una oportunidad para buscar otra forma de trabajar con él. No lo dice ningún manual de la institución, es la propia inquietud que le surge del relacionamiento con los estudiantes. Y es así en todos los casos: cada niño es diferente y cada respuesta no puede ser indiferente a esa singularidad.

Posteriormente, en una visita que le realiza Mathieu a Maxene, mientras se recupera con el cuidado de Le Querrec, charlan sobre la situación de los niños, especialmente, de los huérfanos y cómo los afecta el sitio. Con una previa reflexión, el docente decide hacerle una propuesta a Rachin:

*MATHIEU.— ¿Podemos hablar señor director?*

*RACHIN.— ¿Ya quiere irse?*

[...]

El director cree confirmar su hipótesis de que, al poco tiempo de experimentar la relación con los estudiantes, el nuevo profesor entrará en razón, según la idea de lo único que entienden los estudiantes es “acción-reacción”; o que, incluso, ya está superado por el mal comportamiento. Pero, en realidad, aquél trae una propuesta:

*MATHIEU.— No, quisiera hacer un experimento. Es sobre el accidente del señor Maxene.*

*RACHIN.— No ha sido un accidente.*

*MATHIEU.— Es cierto, sin embargo, quisiera pedirle tres cosas.*

*RACHIN.— ¿Nada más?*

MATHIEU.— *Una: que levante el castigo general; dos, que me deje castigar al culpable; y tres que me autorice a no revelar su nombre.*

RACHIN.— *¿A condición de que usted lo sepa?*

MATHIEU.— *A condición de que yo lo sepa, claro.*

Atención a las solicitudes: 1.- Levantar el castigo general, tal vez porque no se puede repartir colectivamente la responsabilidad; sabemos que este tipo de castigo se hace para que quienes no quieren recibir una sanción que no merecen denuncien al culpable... que es lo que había percibido desde el comienzo el profesor, cuando dijo que ese tipo de castigos alimentaba era a la delación. 2.- Dejar que el profesor castigue al culpable, pues lo que hizo al respecto el director, no permite interpelar la responsabilidad del muchacho que llevó a cabo el acto. 3.- No revelar el nombre del niño, para que no se escape de su propio fuero el sentido de lo que quiere hacer; si revelara el nombre, intervendría el director en una lógica que no permite incidir desde la perspectiva del profesor.

RACHIN.— *Es usted un pretensioso, amigo mío. De modo que cree que así encontrará al culpable. Perfecto, si lo consigue levanto el castigo colectivo, solo que jamás lo encontrará o yo soy el rey de los imbéciles.*

MATHIEU.— *Tengo el culpable, señor director.*

RACHIN.— *¿Ah sí? Y... ¿quién es?*

MATHIEU.— *¿Me autoriza a no revelar su nombre?*

RACHIN.— *Bien, entonces, perfecto, pero sus modos me fastidian. Sobre todo, no quiero quejas de su clase.*



*MATHIEU.— Tengo la impresión de que ya los tengo controlados.*

*RACHIN.— No lo diga tan rápido.*

El director piensa que Mathieu es un pretencioso, pues supone que hay otra manera de relacionarse con los niños díscolos, cosa que para el director es imposible. Cree que solo se puede encontrar al culpable mediante sus métodos y que cualquier otra intención estaría desconociendo la especificidad de los niños. Está tan convencido que prevé el resultado negativo y sería “el rey de los imbéciles” en caso contrario. Pero el profesor no está hablando de actos futuros, sino poniendo las condiciones para que lo que está haciendo tenga una validación, de manera que él ya sabía quién era el culpable y, entonces, automáticamente el director se convierte en “el rey de los imbéciles”. Y cumplida la condición (saber quién es el culpable) que da sentido a las solicitudes, ahora el director enrumba sus armas contra el profesor: “sus modos me fastidian”, “no quiero quejas de su clase”. Y ante la idea del profesor de que, sin usar las medidas represivas, está logrando un control sobre los estudiantes, el director responde: “No lo diga tan rápido”.

Mathieu busca cómo “entrarles” a los estudiantes. Por eso les pregunta lo que quisieran hacer, no porque estén dirigidos a lograrlo, sino porque esos supuestos sueños tienen una marca de la singularidad de cada niño; antes que tener la idea de garantizar las condiciones para que ellos logren sus sueños, en realidad ahora tiene elementos para enfrentarlos en relación con sus propios enunciados. Ahora, ante posibles desmanes, puede decirles: “tú dijiste que querías...”. No es un camino de alguien que sabe conducir a otro que no sabe. El maestro también es un sujeto y, como hemos visto, tiene sus propios temores, sus propios miedos. En oposición, el rector ya se las sabe todas; es decir en él no hay un deseo

de por medio, sino el cumplimiento de una función. Él cree que la funcionalidad del dispositivo educativo está garantizada por el acto autoritario, y por eso y lo mantiene bajo unas reglas predeterminadas, que no dan espacio a la intención. Y que, de paso, le permiten al director encontrar su propia satisfacción.

Mathieu desestabiliza la posición de Rachin a propósito del castigo, pero no en el marco de una rivalidad con el director, sino en el marco de la creación de condiciones para poder relacionarse con los estudiantes de la manera que él considera consistente con su modalidad de satisfacción. Por eso debe detener la repetición de comportamientos agresivos, asociados al autoritarismo y el miedo. Mientras la indisciplina y el castigo son el día a día del *Fondo del estanque*, Mathieu —que lleva muy poco tiempo— le dice al director que tiene la impresión de que ya tiene controlados a los muchachos. Las compulsiones repetitivas están ahí mientras las condiciones permanezcan; pero el nuevo profesor quiere introducir otras condiciones para que otra condición del goce (Freud, 1920, pág. 35) sea posible. Y no sin problemas, de todas maneras, se van a verificar notorios cambios en los estudiantes.

Volvamos a las escenas. Mathieu ingresa a su cuarto y nota que los estudiantes han hurtado unos papeles —unas partituras— que se encontraban con llave. En su búsqueda, se dirige al baño y los encuentra allí. Mientras discute con los estudiantes al respecto, ingresa otro profesor, llamado Chabert. Entonces Mathieu le miente a Chabert sobre la culpabilidad de los estudiantes. De nuevo, ellos se quedan perplejos con esa respuesta.

Al final de la noche, tiene una desazón por lo acontecido. Regresa a su cuarto, atraviesa el pasillo en donde duermen. No obstante, allí se percata de que, a pesar de la algarabía y el bullicio, les interesa la música. Preciso, encuentra a uno de los estudiantes que le escondió los papeles tocando un instrumento y los demás bailando y cantando en plena diversión, como una especie de carnaval, celebrando la autoridad ausente. Cambian de ánimo cuando aparece Mathieu. Éste les hace una observación y continúa hacia su cuarto.

Ese estribillo seguía en mi cabeza. No cantan bien, pero cantan. Incluso, he notado algunas buenas voces ¿Realmente, no se puede hacer nada con ellos? Yo que juré olvidarme de la música para nunca jamás. Jamás nunca digas jamás. Siempre hay cosas que intentar.

En un principio de la escena anterior se insinúa que el docente está desanimado por el robo y la intrusión a su intimidad. Pero esto no le impidió sorprenderse de que los muchachos disfrutaran con la música, sin necesidad de que esté incluida en alguna asignatura o que esté prescrita por alguna autoridad. La gozan en su intimidad y compañerismo de cuarto, a expensas de su afán por maltratar a los más pequeños; es decir, tal como lo expresa Freud: la satisfacción de las pulsiones nunca es satisfecha del todo, está en una búsqueda constante y eso propicia avances en la cultura humana (Freud, 1920, pág. 42). Las escenas en las que los estudiantes se desfogan con descontrol sin presencia de la autoridad, pero curiosamente con un disfrute “inocente” que es la música, también parece que es recurrente en sus festividades íntimas sin la guardia de alguien, al finalizar la noche, en la intimidad de su juego, en sí está presente una compulsión de repetición. Entonces, los estudiantes reflejan esa disputa entre su comportamiento

agresivo y repetitivo en distintas ocasiones y, por otra parte, el disfrute hacia un objeto: la música.

El profesor se siente motivado y empieza a escribir lo que parece una composición musical. Esto es muy interesante, pues ya el profesor había dejado atrás la música y es esta ocasión la que le permite reconectarse con ella, reconectar su deseo con la música. No sabemos por qué en algún momento la dejó, pero el caso es que ahora intenta una relación con los estudiantes no de manera directa, sino a través de la música con la que tenía una relación de deseo y que ahora recupera para él y para la relación con el otro. Los estudiantes tienen su satisfacción pulsional, mientras que el docente tiene un conocimiento previo: la música como asunto de un trabajo propio. La ocasión del robo no se ha prestado para una salida disciplinaria, sino para recuperar algo propio que se puede convertir en instrumento de la relación con el otro. Maestro y estudiantes pueden tener un gusto musical, pero otra cosa es tomar la música como mediadora en la relación educativa. Aprovechando el gusto musical, se podría hacer una reunión en la que el maestro y los estudiantes disfrutaran; pero otra cosa es formar a los estudiantes a propósito del trabajo sobre la música. Esto sólo será posible si hay transferencia. Recordemos que la transferencia no es una orientación pedagógica, una didáctica, una política educativa... sino la relación entre sujetos a partir de los vínculos con los objetos de satisfacción: en un caso presente ya en el trabajo del sujeto (maestro) y en el otro como una posibilidad (estudiante). De ahí nace la idea de conformar un coro con los estudiantes.

El maestro Mathieu

- se reconecta con su *deseo por la música* (deseo 1), que es independiente de la enseñanza;
- encuentra un soporte para su *deseo de enseñar la música* (deseo 2), pues ésta no es una relación “personal”;
- y encuentra una manera de mediar con los asuntos de “disciplina”, pues la escuela no los trata de manera directa, sino a través de los saberes.

La película permite ver que el maestro no es una principalmente figura bondadosa, que busca hacerle el bien al otro, sino que, más bien, es un sujeto atravesado por un deseo y que, además, quiere que otros también trabajen para sostener el objeto de deseo que a él le satisface, y que, como resultado de su trabajo —no necesariamente buscado—, logra crear condiciones para que el otro tramite algo de sus funciones. Y nada de esto se presenta en ausencia de problemas, de vicisitudes, de avances y retrocesos... de unos y otros.

## ESCUELA Y REPRESIÓN DE LA SEXUALIDAD

Retomando lo que nos indica Millot, la intervención de la escuela no es sobre la moralidad, como se cree tradicionalmente, sino sobre la pulsión sexual (1979, pág. 25). En ese orden de ideas, las reglas morales, situadas en la civilización, son maneras sociales de representar esa pugna permanente con las pulsiones. Según el psicoanálisis, de todas maneras, la pulsión permanece y únicamente es posible moderarlas un poco, con lo que, no obstante, se logra algo muy importante: las sociedades humanas, las cuales sostendrán

constantemente esa pugna. De hecho, tenemos en todas las sociedades existentes legislaciones que pretenden regular las relaciones entre los sujetos y también castigos y sanciones para los que infringen estas normas; incluso sitios de reclusión y castigos corporales, hasta el extremo de quitarle la vida al sujeto por decisión de la sociedad (“pena de muerte”). Pero, salvo muy pocas excepciones, el uso de la fuerza y la violencia no generan un apaciguamiento del individuo. Hay otros mecanismos sociales que buscan ese apaciguamiento mediante otros recursos, no sin contar con ese último recurso social de la represión.

De acuerdo con la época, con la situación, se combinan estos recursos. En la película, por ejemplo, se describe una situación de posguerra que de alguna manera explicaría —pero no justificaría— los duros castigos infligidos por las autoridades de la escuela. El calabozo, en el caso de Morhange, es un recurso legitimado, no excepcional. Una especie de lección para “eliminar” las “rebeldías” del muchacho, a costa de impedir su movilidad, hacer oficios obligatorios y aislarlo de los demás. Ese era el método reconocido que estaba justificado en lo que era moralmente correcto en esa época. Se trata de un procedimiento “válido para todos” en apariencia, pues no se pregunta qué era lo que le inquietaba en su condición personal y social al estudiante. Y se puede orientar una institución educativa con ese criterio, pero también están dadas las condiciones para que haya una inquietud por las condiciones de cada estudiante.

En el caso de *Los Coristas*, la represión del estudiante está fundamentada en el “deber ser” que, por definición, es igual para todos, y que acentúa ese modelo moralizante de la

autoridad próxima. Se entiende que las reglas definidas por la escuela de la película atienden a una moralidad basada en la situación social, el contexto de ese momento... pero el hecho de ser una escuela, de poner el saber en el medio, también permitiría hacer otras cosas, como lo que efectivamente intenta Mathieu. Hacer una represión directa, pensando que eso evita posibles exteriorizaciones más violentas aún en el futuro, es un desconocimiento de la especificidad de la pulsión. A partir del psicoanálisis podemos entender que la pulsión se puede ejercer contra el sujeto mismo, contra los demás, contra la cultura... pero que los objetos de la pulsión también están contruidos socialmente y, entonces, se puede hacer un esfuerzo por constituir esa oferta, a sabiendas de que su elección proviene de una decisión del sujeto, y que la especificidad de la pulsión nunca va a dejar de ser la misma: "(...) la moralidad del sujeto bien pudiera ser, antes que la causa de la represión, un medio de defensa contra un displacer inherente al registro sexual" (Millot, 1979, pág. 31). Ahora bien, hay diferentes maneras de tramitar la pulsión; y es ahí donde se le puede pedir al sujeto una responsabilidad por las implicaciones de sus actos en relación con los otros.

En alguna que otra escapada, Morhange observa a la distancia las clases del vigilante. Se le ve entusiasta y con un interés por ingresar al coro, tras las puertas, curioso. Una noche, cuando ya todos estaban en sus cuartos, aprovecha y empieza a cantar, cerciorándose de que no hubiera nadie, para ensayar la letra. Por casualidad, alguna vez Mathieu lo encuentra:

*MATHIEU.— ¿Qué pasa aquí?*

*MORHANGE.— Nada, señor.*

*MATHIEU.— Entonces, habré oído voces. Será el cansancio. Los alumnos no pueden entrar solos a las clases. Con el señor Rachin lo copiarías 100 veces, sin contar lo que le diría a tu madre.*

*MORHANGE.— Paso totalmente de mi madre.*

*MATHIEU.— Pero ¿qué te ha hecho?*

*MORHANGE.— No tengo nada que decir.*

*MATHIEU.— Espera no he terminado. Aquí se paga todo. El problema es que haces cosas que no te van. Escapar, pelearte, hacerte el chistoso. Los demás se reirán, pero yo no. No te seguiré el juego, así que a partir de mañana participación obligatoria en el coro y clase de música diaria. Ve a acostarte.*

Atención al castigo: participar del coro, estudiar música. Es muy gracioso, pues está relacionado con lo que Morhange estaba haciendo. Algo muy distinto a los castigos del director. Este es un excelente ejemplo, pues a veces se cree que hay que seguir las inclinaciones del estudiante, sin entender la naturaleza de esas inclinaciones. Una misma actividad se puede llevar a cabo por motivaciones completamente distintas. Aquí hay un aviso del estudiante: está interesado en la música; pero no está interesado formalmente, no quiere involucrarse en la oferta de la escuela. El castigo, entonces, habría que ponerlo entre comillas, pues se trata más bien de un “porque tú lo has pedido”, o de un “tienes que estar a la altura de lo que quieres”.

Muchos creen que un buen profesor es el que no regaña y no castiga. Pero aquí vemos que Mathieu sí regaña y sí castiga... claro que en función de cada uno; no aplica medidas



colectivas. La educación tiene algo de forzamiento, no puede interpelar un deseo, pues éste no existe, ha de constituirse a partir de la relación. Morhange sigue descubriendo el gusto por la música. Pareciera que el objetivo inicial de la privación de actividades, en una aparente represión, no generó una réplica con actos de violencia, ni restricción a aprender algo nuevo. Hubo un cambio en la manera de percibir la enseñanza de Mathieu, quien conocía los antecedentes familiares y de manera astuta le asigna nuevamente las clases, y no hay resistencia alguna por introducirse en este saber.

Ya se vislumbra un deseo. Si bien a Morhange le atrae la música, observar a distancia las clases de Mathieu, mostrarse curioso e interesado por ingresar al coro, es algo nuevo: hay otro sujeto de por medio. Es decir: se vislumbra la transferencia. Ante la pulsión, el sujeto está conminado a la realización; en cambio, para que se produzca el deseo, el sujeto pasa por una relación con el otro. Ciertamente, como Freud muestra en el *Porvenir de una ilusión* (1927), la renuncia de lo pulsional y la construcción sobre la compulsión establecen la posibilidad de una cultura; y, en su seno, los individuos buscarían diferentes “medios de vida” (pág. 7). Ahora bien, esos diferentes medios de vida pasan por asumir de una u otra manera ofertas de lo social, en función de la modalidad singular de satisfacción pulsional.

En medio de las adversidades, los estudiantes del *Fondo del Estanque* han buscado alternativas para tramitar su pulsión. Pero han encontrado un contexto favorable a la rebeldía, la picardía y la violencia... paradójicamente facilitados por los mecanismos que buscan evitar tales manifestaciones. La presencia del nuevo profesor, su relación de deseo con la música, su relación con los estudiantes, materializan un contexto distinto en el que

Morhange puede tramitar de una nueva manera su pulsión: aprender del arte de la música... nada menos que uno de los indicios primarios para la construcción de la cultura.

El enfoque de los estudios del psicoanálisis sobre la sexualidad infantil ayudó a dilucidar esa relación entre sexualidad y civilización. Las pulsiones sexuales propician una serie de factores en el individuo que no son de naturaleza biológica, pero que lo ponen en conflicto: no apuntan a la genitalidad y se asientan en otras zonas de satisfacción (Milot, 1979, pág. 30), que dan lugar al sadismo, a la exhibición, etc. Justamente, ésta es una de las singularidades de la sexualidad infantil: “El hombre padecería de un infantilismo de su sexualidad. Infantilismo, es decir, predominio de las tendencias perversas de ésta, y, por lo tanto, de las zonas erógenas no genitales” (Milot, 1979, pág. 30). Como se mencionaba anteriormente, existe una exteriorización de las pulsiones que están restringidas por elementos de la moral y de la misma sociedad. Muchas de esas pulsiones originan una controversia por que no alcanzan esa satisfacción de meta sexual, sino de meta sexual inhibida. Estas circunstancias instigan al sujeto a una búsqueda constante y una construcción en sí y en otros, finalmente, una construcción cultural. En otras palabras, el ingreso a la civilización supone que en las primeras etapas de la educación, la enseñanza está basada en “el dominio sobre las pulsiones y la adaptación social. El desarrollo de la infancia implicó la represión del Yo, lo que significó la predisposición para un desarrollo cultural” (Freud, 1932, pág. 139).

Todo esto explica que Morhange, reportado como uno de los estudiantes más peligrosos y rebeldes, con pocas palabras y desmotivado en las sesiones, ahora tenga una

preocupación propia, que le va a permitir emplear parte de sus fuerzas para desviar su interés en la realización de ese infantilismo sexual que daba lugar a actos que permitían caracterizarlo como peligroso y rebelde. La irrupción del estilo de vida basado en la práctica musical, lo inscribió en otras maneras de concebirse y de relacionarse con otros (cosa que suma, a pesar suyo, en la construcción conjunta de la cultura).

Aunque prevalece la disciplina a toda costa en el *Fondo del Estanque*, Morhange y otros estudiantes se ocupan cada vez menos de este sistema, pues se abren para ellos otras opciones en las que puedan hacer uso de su capacidad creativa, del juego y de la inspiración... que también están presentes en los actos de violencia: “Lo decisivo será que se logre (y la medida en que se lo logre) aliviar la carga que el sacrificio de lo pulsional impone a los hombres, reconciliarlos con la que siga siendo necesaria y resarcirlos por ella” (Freud, 1927, pág. 7). Pronto, la película mostrará la ampliación de las posibilidades que tiene el grupo de estudiantes frente a la vía de la represión directa y que otras maneras de tramitar la pulsión sexual son posibles.

Al mismo tiempo, Mathieu identifica la ambivalencia del dispositivo educativo: no controla el contexto exterior que repercute en la vida de los estudiantes, ni el aparato previo institucionalizado en el *Fondo del Estanque*. Sin embargo, la disposición de los alumnos, el orden subyacente de su práctica pedagógica y su capacidad de incidir desde el conocimiento de un saber y de su deseo de enseñar le permitirá ampliar los horizontes en su quehacer.

(Reflexiones) 30 de enero, comienza el experimento. Todas las noches ensayan algo sencillo que he compuesto. No era precisamente arte, pero captaba su atención. Para seguir adelante, necesitaba el apoyo jerárquico.

Mathieu está componiendo *para los niños*. Nadie los había tenido en cuenta de esa manera; pero nótese que no se trata de una buena acción del profesor, sino de que él mismo está retomando su relación con la música. Ahora bien, está inscrito en una institución, requiere el apoyo del rector. cuando le comunica su propósito de hacer un coro, se presenta este diálogo:

*RACHIN.— Mi pobre Mathieu, usted no se entera de nada. ¡Un coro! Si consigue sacarles dos notas, yo soy el rey de los imbéciles.*

*MATHIEU.— No, señor director, no diga el rey de que...*

*RACHIN.— Y eso, ¿por qué?*

*MATHIEU.— Porque ya cantan.*

*RACHIN.— Ah, ¿sí?*

*MATHIEU.— Pero sólo un poquito.*

*RACHIN.— Entonces, ¿por qué vino a pedirme un permiso que ya se ha tomado? No me gustan sus modos, ¿sabe? Me fastidia. Tengo otras preocupaciones, aunque también quiero reírme un poco. Pueden cantar, pero si arman problema, se queda sin su puesto.*

*MATHIEU.— Gracias por sus ánimos, señor director.*

De nuevo, el director insiste en que las iniciativas del profesor son producto de una ilusión, pues con esos niños es imposible cualquier otra cosa que no sea la represión. Y de nuevo apuesta, contra la idea de ser el rey de los imbéciles, cosa que se gana automáticamente, pues Mathieu ya comprobó que era posible sacarles dos notas a los estudiantes, toda vez que ya había emprendido el trabajo antes de obtener la autorización. Esta es una marca clara del deseo: el sujeto se autoriza en sí mismo, independientemente de que tenga que obtener autorizaciones institucionales. Por supuesto, el director se molesta, no sólo por comprobar por segunda vez que es el rey de los imbéciles, sino porque el profesor no comenzó a actuar después de su autorización. ¡Cuántas iniciativas institucionales autorizadas no se realizan! En cambio, aquí tenemos una que ya va en camino, y que sólo pide la autorización; si el rector estuviera en función de facilitar la actividad del docente, podría sentirse orgulloso de que bajo su mando las cosas funcionan. Pero lo cierto es que está movido por otros propósitos más fuertes, pues una vez el profesor le comunica la idea de hacer el coro, el director le manifiesta que no le gustan los métodos del maestro, que le fastidia y, y de una vez, lo amenaza con el puesto si se arman problemas.

No concibe el hecho como progreso, sino como una afrenta a su autoritarismo. Pero la apuesta que hace el docente está más allá de escenarios establecidos institucionalmente, pues se trata del deseo, relacionada con una enseñanza del arte. En este caso la pedagogía no es la aplicación de una metodología preestablecida si no, al contrario, la respuesta del sujeto-profesor a las condiciones específicas de relación con su objeto de deseo (la música) en el contexto de la relación con los estudiantes. Una manera propia de enfrentar la enseñanza. Luego de descubrir el talento de Morhange, escribe:

03 de marzo. Él no lo sospecha, pero yo estoy seguro: su voz es un milagro. La promesa de un don excepcional. Poco a poco, mientras el coro comienza, voy domesticando a mi nuevo alumno.

Abril. Estos niños me inspiran. Sabía que algún día se interpretaría mi música. Me llamo Clément Mathieu, soy músico y todas las noches compongo para ellos.

Mayo. Según van pasando las semanas, me apunto nuevas victorias. Tal vez sea una ilusión, pero incluso nuestro director parece cambiado.

Hay notas muy interesantes en este comentario: 1.- el estudiante tiene una posibilidad sólo a condición de tener a alguien que se ocupe de su relación con la música. Más adelante, por supuesto, cuando esa relación esté consolidada, lo fundamental será el trabajo; pero, mientras tanto, el maestro tiene que estar ahí. 2.- Habla de “domesticar” a su nuevo alumno: ¿de quién podría estar hablando? Por la expresión, parece apuntar a esa idea de tramitar lo pulsional, pues de otro lado afirma que el muchacho tiene un don excepcional. 3.- Cuando dice que los niños lo inspiran apunta a su propio deseo: ellos lo ponen a trabajar y, por supuesto, él los pone a trabajar a ellos. Recobrar el deseo en relación con la música lo hace bautizarse de nuevo: “Me llamo Clément Mathieu, soy músico y todas las noches compongo para ellos”. 4.- No obstante parecerle una ilusión, nota que el director ha cambiado. No quiere decir que la introducción de nuevas condiciones vaya a transformar a todos, incluso a la institución misma, pero las condiciones creadas funcionan para todos en alguna medida.

Hemos dicho que el maestro enfrenta lo instruccional, pero también lo regulativo; y que estos dos aspectos se articulan de acuerdo con la postura del docente, con el contexto, con el momento. Pues bien, la llegada de Mondain, un nuevo estudiante, va a confrontar al profesor: como Mondain no ha participado del proceso, afronta directamente, lidera a otros y los incita a agruparse (a propósito de la película *La Ola*, ya veíamos esa lógica de los pequeños grupos en la escuela). Con todo, Mathieu persiste en los medios para que el grupo siga involucrándose. Él no había esquivado su posición frente al comportamiento de los estudiantes, sino que había buscado una forma acorde a su propia relación con los demás; que había logrado invertir esa lógica del 'reformatorio' hacia una lógica de 'institución educativa': ya no era un 'vigilante' sino un 'profesor'. Pero ahora tenía que volver a ocuparse de alguien que sólo tiene una manera de exteriorizar su pulsión: la agresión.

Es claro que no todos están en la misma posición, pero aquí se introduce otra variable: que el nuevo estudiante no ha sido parte del proceso gracias al cual el maestro ha sido "autorizado por los estudiantes" (en el sentido que hemos discutido en este texto). Es necesario asumir con él la posición concomitante, para continuar su propósito. Más o menos había asegurado unas condiciones de trabajo con los estudiantes, cierta cohesión, para garantizar su transferencia del saber musical; de hecho, ¡ya tenía un coro! Pero la llegada de Mondain vuelve a barajar las cartas. Y la pérdida de un dinero va a crear una situación álgida en la institución: Rachin culpa al estudiante nuevo, lo denuncia y las autoridades lo remiten a un centro de reclusión. Tiempo después llegarán las noticias de su fuga. El director reitera con fuerza su desacuerdo con los experimentos, como la idea de recibir a este nuevo estudiante y, de paso, con el coro. Decide, entonces, cancelar el

coro. Pero Mathieu persiste y se asegura de que el grupo esté unido (para lo cual se necesita un tinte regulador); sigue componiendo a su gusto creaciones propias para el coro; y busca minimizar aquello que se atraviesa en el alcance del deseo (que suele ser de orden contingente). Señales claras de que la pulsión pasa por el deseo, pues en su forma espontánea es “desviadora por naturaleza y en cierto modo errante” (Milot, 1979, pág. 31), razón por la cual es “susceptible de escoger rumbos socialmente útiles” (pág. 31).

Capturado el estudiante, parece haberse resuelto el problema. Mathieu continúa el coro a escondidas del director, pero, de pronto es sorprendido por Chabert: “Le tomaba por un esbirro de Rachin, pero es un buen tipo para quien el deporte y la música son motores esenciales de la cohesión nacional. Con su ayuda, organizo la resistencia. Nuestro coro se vuelve clandestino”. En varias secuencias de la película, está presente la complicidad de los docentes con el coro clandestino. Mathieu continúa en su proyecto, trabaja en el talento artístico sin igual de varios de los estudiantes, dispone de los medios para continuar con el coro, ensaya a escondidas y afronta el riesgo que implica para él desacatar al rector. Diálogo en una de estas escenas clandestinas:

*MATHIEU.— ¡Nooo! Tienen a bajar al final de la frase. Se los pido por última vez, destaquen cada nota...*

*Ya es tarde, seguiremos mañana.*

*MORHANGE.— ¿No hacemos la segunda parte?*

*MATHIEU.— No te he enseñado el solo.*

*MORHANGE.— Pero me lo he aprendido.*

*MATHIEU.— ¿Cómo lo has hecho? (Lo demuestra con una seña).*



Tres aspectos relativos a esta cita: 1.- las intervenciones regulativas tienen que ver con la música misma “Tienen a bajar al final de la frase. Se los pido por última vez [...]”; por más que tiene plena idea de su autoridad, implementa otros recursos para que no se opte por la vía represiva. 2.- Los estudiantes mismos piden una prolongación de la actividad, incluso después de haber pasado ya el tiempo propio de la clase: “Ya es tarde, seguiremos mañana”. 3.- Ahora hay trabajo marcado por la clase, pero realizado de manera independiente por un estudiante, por decisión propia: Mathieu le señala a Morhange que no pueden hacer la segunda parte porque todavía no le ha enseñado el coro; a lo que el estudiante responde: “Me lo he aprendido”.

Maestro y estudiantes disfrutan más las clases; incluso comparten el juego durante el recreo<sup>7</sup>. O sea: ya está operando el deseo, ya ha habido una transferencia de pasión, del trabajo con la música del profesor al estudiante. En palabras de Millot, encaminar “(...) la atracción de las pulsiones sexuales hacia fines no sexuales, es decir, la sublimación de la sexualidad” (1979, pág. 32). El trabajo del docente vence una de las opciones de las pulsiones, que “(...) tanto pueden dar nacimiento a actividades de carácter ‘elevado’, socialmente estimadas, como a síntomas neuróticos” (Millot, 1979, pág. 32). De hecho, los diálogos testimonian acerca de uno de los efectos del tratamiento de la pulsión por la vía del saber: han bajado los índices de indisciplina y, por lo tanto, otros docentes tienen más tiempo para disfrutar y relacionarse entre sí de otro modo.

---

<sup>7</sup> ¿Afloran recuerdos de la infancia en su vida adulta? En *Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci*, Freud muestra que en el artista están presentes los primeros recuerdos: “[...] tras los restos mnémicos no bien comprendidos por él mismo se esconden inestimables testimonios de los rasgos más significativos de su desarrollo anímico” (1910, pág. 79).

Poco tiempo después, llevan al *Fondo del Estanque* a Mondain, el estudiante que se había fugado. Fiel a sus métodos, Rachin lo encierra en su oficina y empieza a propinarle castigos físicos para que “confiese”. Afuera se encuentran Mathieu y Chabert:

*MATHIEU.— Le está pegando.*

*CHABERT.— Hace media hora.*

*MATHIEU.— Está loco.*

*CHABERT.— Pierde el tiempo, ese chico no hablará.*

El estudiante se lanza hacia Rachin y lo toma del cuello, pero justo en ese momento ingresan los docentes y se lo impiden. El director dice que Mondain ha confesado, lo cual es falso, y llama a los gendarmes para que se lo lleven, como a un preso. El método de ‘acción-reacción’, implementado en la institución por decisión de Rachin, pone en peligro la integridad de todos, pues incentiva la indisciplina, a lo cual se responde incentivando la represión, la cual, a su vez se incentiva... y así sucesivamente. Contención violenta que constantemente produce unos resultados indeseados: el niño sigue replicando la mala conducta (Freud, 1913, pág. 191).

## PULSIÓN Y SUBLIMACIÓN

Las sociedades tienen en la mira a pulsiones, con el fin de limitarlas o de transformarlas en iniciativas, pues ellas “se hallan en la fuente del trabajo cultural, en el cual se satisfacen al mismo tiempo que se ‘subliman’” (Millot, 1979, pág. 33). Es el caso de la escuela:

dispositivo para coartar las pulsiones y, al mismo tiempo, epicentro de creaciones culturales que tienen trascendencia, tanto personal como social.

Con el coro, Mathieu demarca un nuevo tratamiento de las pulsiones, a partir del sentido musical que él conoce y cuyo gusto transfiere a los estudiantes. Rachin, por el contrario, no transmite afinidades, más bien, repulsión y temor. Aunque no lo parezca, los estudiantes ya habían tomado partido por la posición de Rachin, pues obedecían a ese circuito interminable de agresión y represión. Claramente, los estudiantes no están en el mismo nivel que el director, pero juegan su juego. Y luego, en otro momento, gracias a nuevas condiciones, gracias a la posibilidad que hay en ellos mismos, se desligan de una compulsión (especialmente, la referida a la réplica de violencia) y se diferencian de sus conductores (claramente, con la figura de Rachin). Optar por el coro les permite transformar por sí mismos ese relacionamiento agresivo y de maltrato entre ellos. Para ello, sacrifican algo de la pulsión, gracias a que hay una nueva forma de tramitar lo pulsional. Se fortalece el aprendizaje en el saber y se fortalece la cultura (Freud, 1927, pág. 8).

De pronto, Rachin aparece durante el trabajo de Mathieu con el coro clandestino:

*RACHIN.— Mathieu, me está fastidiando.*

*MATHIEU — Señor, le prometo que ya han hecho los deberes.*

*RACHIN.— Resulta que nuestras bienhechoras han oído hablar de su coro. Ha escrito la condesa en persona. Nos visitará con sus amigas el próximo domingo. Quieren oírlo.*

*MATHIEU.— Es estupendo... bueno, está bien.*

*RACHIN.— Me lo estoy imaginando: Melindres, música, por qué no pastelillos. Menudo incordio (fastidio) nos espera gracias a sus estupideces.*

*MATHIEU.— Pero habrá visto señor director que la música no perjudica la disciplina. Ahora tenemos menos problemas.*

*RACHIN.— Casualidad.*

*MATHIEU.— No creo en las casualidades.*

*RACHIN.— Eso es lo que parece porque quién, sino usted, iba a hablar del coro a la fundación. Ahórrese los comentarios. No me gustan sus modos.*

*(Interviene Maxene y aclara que fue él quien envió la carta).*

Al principio, teníamos un panorama desolador: estudiantes oprimidos, incontrolables y fuera de sí. Pero Mathieu, gracias a su posición frente a sí mismo y a la infancia, orienta una actividad que permite el reconocimiento del otro y le abre opciones a la actividad pulsional de los estudiantes, que, en consecuencia, pueden trascender hacia un cambio cultural (Freud, 1927, pág. 8). En efecto, la incursión del amor por el saber con la práctica pedagógica de Mathieu resalta que aún pervive una capacidad creativa y pensante de los estudiantes, a pesar de la situación social de postguerra. La iniciativa va escalando las opiniones que Rachin había descartado desde un comienzo. En oposición al punto de vista que tiene el director sobre los estudiantes, ellos mismos demuestran las capacidades que tienen y, como ya se ha subrayado, lo subliman con el arte.

Rachin desconoce —y, seguramente, no le interesa— los beneficios que traería para el *Fondo del Estanque* tal proyecto. Sin embargo, otros agentes externos sí lo notarían, como ocurrió con la carta remitida por la benefactora, la ‘condesa’. Efectivamente, ella se percató de las cualidades a los niños; es un momento estelar para la visibilidad de esos talentos. Todo el público, incluso, el propio director queda impresionado. El público externo a la institución aprecia la iniciativa de Mathieu y el valor artístico de los estudiantes y, aunque desconocen sus antecedentes, es lo de menos para interiorizar el proceso que han desarrollado como coro.

De tanta relevancia es la niñez que el psicoanálisis señala que esta etapa tiene muchas posibilidades de su desarrollo, a condición del dominio de tareas desde “los poderes afectivos” (Freud, 1927, pág. 51). Teniendo en cuenta que en la psique humana, sin dejar a un lado la del niño, la pulsión puede tener distintos destinos (Freud, 1915), ya sea alguno que se dirija hacia la represión, o regresión de sí, o por el contrario, la sublimación. Así lo plasmó Mathieu con el proyecto del coro, sin rechazar *a priori* a los estudiantes habida cuenta de su historial de mal comportamiento. Pero es así en todos los casos: las peores disposiciones, en las peores circunstancias, se pueden volver virtudes, sublimaciones, “formaciones reactivas”.

Podría decirse que la escuela “debería” promover procesos y dirigirlos “hacia el buen camino” (Freud, 1913, pág. 191), pero, según nos muestra la película, no es un tema deber-ser, no es algo que se consiga sencillamente con buenos propósitos, pues hay que contar con que haya deseo, tal como aquí lo hemos entendido: un deseo de saber y un

deseo de enseñar. Teniendo en cuenta las vicisitudes, las condiciones sociales adversas (como la posguerra que marca la película *Los Coristas*), los conflictos emocionales, en presencia del deseo es posible transformar la posición del estudiante con su propia pulsión, en favor de una actividad que contribuye a constituir lo social, como el saber y el arte; también se transforman las relaciones entre los docentes, las clases, y los niños. Una parte de la institución y su método también se ha reformulado. Por eso, Mathieu anota en sus reflexiones:

Primer día del verano. Nuestro coro cuenta con un nuevo elemento.

Siento en sus miradas un viento de aire libre, de construir cabañas junto al cielo, el buen tiempo los pone tristes.

Las experiencias de vida que atraviesan los estudiantes, en ocasiones, reflejan aquello de lo que no los deja ser en plenitud. Ocurre con Morhange quien tiene una aprehensión por su madre y muestra una especie de reproche por dejarlo en ese centro; esto lo conmueve y lo deja intranquilo, especialmente, cuando ve que Mathieu entabla una amistad con ella. El docente discrimina entre el conflicto que tiene el estudiante y su deseo de continuar aprendiendo. Al principio, decide aislarlo del coro —y esto se nota en el grupo—, ejerciendo unos límites. Pareciera que Mathieu adopta por propia cuenta una especie de ley sobre el grupo y requiere de un orden para mantener el objetivo inicial. Aunque el método implementado no es coercitivo, ni utiliza el autoritarismo, una afrenta de este tipo no generará resultados que quiere para el coro. De hecho, con “el sojuzgamiento de las pulsiones enérgicas” (Milot, 1979, pág. 34) de este estudiante, no desaparecen las experiencias que ha tenido en su familia, ni se obtendrá un control absoluto para restringir

lo que siente. Al menos Mathieu, alienta otras posibilidades de tramitar su pulsión cuando orienta a la madre del estudiante para inscribirlo en una academia de música.

Como se había señalado anteriormente, Morhange expresa un deseo inusitado por la música. El caso emerge porque sorpresivamente, adquiere afinidad y se desenvuelve rápidamente en el coro. El docente comprende, en principio, que existen esas tendencias de oposición al comportamiento esperado en la escuela y no se deja llevar por aquellas impresiones; entonces, luego, le apuesta a confiar en su intención de involucrarse y en su talento para canalizar sus pulsiones hacia algo que él mismo domine en plenitud, como asignarle la voz principal. El agregado es que el estudiante demuestra un insistente deseo por aprender, situación recurrente en el entorno escolar que nos muestra Meirieu, citando a Menes,

(...) en cuanto sujeto, el niño está movido por deseos, entre ellos, el deseo de aprender. Los adultos pueden alentar ese deseo mediante un diálogo que le inspire confianza o facilitando sus relaciones con el ambiente. También pueden anestesiarlo no respondiendo nunca a ese deseo o bien, por el contrario, agotarlo "sobrestimulándolo" permanentemente (Meirieu, 2013, pág. 65).

## EL MÉTODO Y LA DECISIÓN DEL MAESTRO

Mathieu lleva a cabo el proceso sin la necesidad de un manual escolar que le diga lo que tiene que hacer. A su vez, tiene correspondencia con el entusiasmo de Morhange, en ese deseo por el arte y en aprender por sí mismo. Modifica el principio del placer introduciendo un principio de realidad (Milot, 1979, pág. 44). Tal vez, es lo que le permite alcanzar esa cohesión con Morhange y con el grupo. Él sabe lo que enseña y disfruta enseñándolo. En otras palabras, no se resume solamente en “enseñar”. Adicionalmente, existe una condición en el coro, de práctica, de voluntad de los estudiantes, en los cuales está inmerso el principio de realidad que va determinando que una parte de lo que se encontraría inmerso en principio del placer no sea exclusivo del quehacer y desaparezca. Del tal modo que incorpora una práctica pedagógica que determina las pautas, en un sentido más allá de la sensación de la música en sus vidas, y en la conformación de un trabajo conjunto por el saber de la música. Veremos que, en parte, lo anterior, conllevó al reconocimiento del coro y la institución:

*MAXENE.— Rachin fue a Lion a promover su ascenso y alguna condecoración.*

*MATHIEU.— ¿Cree que conseguirá lo que quiere?*

*MAXENE.— Como es listo, presentará un balance idílico de su establecimiento, omitiendo todos los horrores que usted conoce y se atribuirá todo el éxito de su coro.*



En apariencia, se ve un ejercicio de “buena voluntad” del docente por dirigir los intereses de los estudiantes con mal comportamiento. En realidad, es una visualización de la experiencia de Mathieu, la comprensión de los estudiantes y la implementación rigurosa de un método (propio de la música) que se materializa en su práctica pedagógica. Durante los ensayos, persevera en un orden para el coro (ubicación de los estudiantes y procedimientos) y una ley (en su autoridad de docente y conocedor de las canciones, según tonos y tiempos, y los estudiantes atendiendo las disposiciones, según sus capacidades). Se evidencia en la intensidad de la práctica, como asevera en su discurso de todas las noches; establece las características de la voz de cada estudiante para ubicarlo, y, según corresponda, tiene un criterio para aquel que no cumpla con la ley o se desvíe del objetivo, como ocurrió en un momento con Morhange cuando se escapó de la institución.

Agregamos otro elemento fácil de encontrar como la identificación que, en *Los Coristas*, muestra la relación del docente con los estudiantes, quienes, aparentemente, incorporan conocimientos que éste transmite. Cuando Meirieu presenta el caso de *Summerhill*, del maestro Neill, señala que aunque su propuesta tenía unas variantes de análisis, luego de la partida de Neill no tuvo más acogida el método en los estudiantes (Meirieu, 2013, pág. 64). ¿Por qué? Porque en realidad no se trataba de un método, sino de una persona. He ahí la importancia del concepto de *transferencia*. Con todo, esa identificación que se tendría con el maestro es apenas el primer eslabón de la apropiación del saber, porque a partir de ahí viene el trabajo con la gramática de la disciplina y el trabajo para no dejar de caer el deseo.

La orientación que produce Mathieu está basada en lo que conoce del tema y en la posibilidad que tiene cada estudiante para guiarse de acuerdo con sus intereses. Es decir, no está a la espera del “la aparición espontánea del deseo de aprender”, en tanto, la mediación pedagógica implica la transmisión de un saber y de un interés (Meirieu, 2013, pág. 65). De lo contrario, podría estar a la deriva de las apreciaciones que tiene cada estudiante o sencillamente no establecer vínculo y, en un sentido último, permanecer inmóvil frente a las situaciones que lo confrontan. Un ejemplo: si bien Mathieu tiene que despedirse de sus estudiantes, sabemos que Morhange se ha convertido en un reconocido músico a nivel mundial; lo que quiere decir que hubo una identificación al principio que se desligó con la ausencia de Mathieu, pero que persistió con el trabajo, ahora personal, de Morhange. El trabajo del docente, que suscita la transferencia, termina donde comienza el trabajo propio del sujeto. Si la separación produce una cesación del deseo del estudiante, quiere decir que el vínculo no era transferencial, sino de otra índole. A propósito de la película *La Ola*, vimos fuertes vínculos que no producen una transferencia de trabajo en oración con el saber.

Más que tener “buena voluntad” y ser “ejemplo”, la labor del docente entrama todo un sistema subyacente que permite el éxito del proyecto y la vinculación efectiva de un proceso pedagógico. Esto incluye el límite y el orden para que se produzcan efectos como el del saber, o como el del tratamiento de la pulsión. Si la relación del docente con la enseñanza involucra al deseo, el mayor trabajo está en sostener la relación con el saber y en sostener la relación con el otro. Metodologías, pedagogías, didácticas, decisiones de

política educativa... todo eso forma parte del conjunto, pero no puede reemplazar la relación con el saber. No se pueden desconocer las condiciones sociales e históricas del dispositivo educativo, las disposiciones institucionales, la población; es decir, el trabajo se desarrolla dentro del funcionamiento social de la escuela, en medio de las particularidades que le incumben, y con las características específicas de los estudiantes. Pero todas estas condiciones enmarcan la posibilidad o no —dependiendo del maestro— que haya una transferencia de trabajo.

Bajo el sistema educativo, Mathieu posibilitó que los estudiantes mitigaran la exteriorización de la indisciplina y construyó el goce por la música, algo asimilable al “goce del pensamiento” que, según Meireiu, propiciaría la escuela, gracias a “contenidos exigentes, situaciones estructuradas y la mediación de un ‘maestro’” (2013, pág. 66). La intervención oportuna de Mathieu permitió que los agentes educativos replantearán el método que se impartía anteriormente en la institución. Acción que, asimismo, implicó un cambio en la práctica pedagógica, en los contenidos de enseñanza y en el relacionamiento con los estudiantes. Al fin y al cabo, dirige el goce por el aprendizaje hacia un ejercicio más allá del dispositivo preconcebido.

Avancemos en la trama de la película. Mientras Rachin se hallaba en un evento donde lo iban a condecorar por el coro, la institución se incendia. De manera que el director tiene que regresar intempestivamente. Como se suponía que los niños se encontraban adentro, las familias estaban desesperadas. Por suerte, Mathieu y Maxene los habían sacado para

hacer una clase exploratoria fuera de la institución. Con el fondo de la penumbra de humo, se comprueba que nada grave les ocurrió, pues llegan contentos y cantando.

En una escena contigua, se muestra al estudiante Mondain quien se dio a la fuga después de haber sido capturado. Mientras, en el fondo, la escuela se quema, Mondain apaga un cigarro (varias escenas insinúan su actitud de pirómano). Un ejemplo más de que “una violenta sofocación desde afuera de unas pulsiones intensas en el niño nunca las extingue ni permite su gobierno, sino que consigue una represión en virtud de la cual se establece la inclinación a contraer más tarde una neurosis” (Freud, 1913, pág. 191). No se conoce bien el destino de este personaje, pero queda claro que violencia que le infligieron en la institución sólo produjo más violencia; sus acciones dirigidas a hacer algún daño no surgieron “de la noche a la mañana”. La pedagogía que reprime *desde afuera* (como dice Freud en la cita) tiene el fracaso asegurado. En cambio, la que permite atenuar *desde adentro* (o sea, que crea condiciones para que el sujeto decida) permite extirpar “uno de los factores que intervienen en la etiología de la contracción de neurosis: el influjo de los traumas infantiles accidentales” (1932, pág. 139). Los malos tratos recibidos no forzosamente determinan que haya al final una persona violenta, pues hay muchas condiciones que rodean la vida del sujeto; pero, al menos en lo que nos enseña la película, los malos tratos son un buen caldo de cultivo para que se repita la respuesta agresiva. En cambio, el maestro del coro ofrece otras condiciones, crea otras alternativas, otras experiencias y sensaciones, pues él mismo no se regocija en la escena agresiva.

Ante los sucesos acaecidos, Rachin despide a Mathieu por haber abandonado, junto con Maxene, la escuela y haber dejado que ésta se incendiara:

*RACHIN.— En cuanto a usted Mathieu, está despedido por incumplir el reglamento.*

*MAXENE.— En ese caso, despídame a mí también.*

*MATHIEU.— Gracias, señor Maxene, pero creo que aún le necesitan aquí. Piense en los niños, ya que este señor nunca lo hace.*

Venía de intentar un ascenso haciendo uso del éxito del coro y, dadas las circunstancias —completamente ajenas a ese éxito— ahora descarga la responsabilidad en el profesor. no sabemos si el hecho fortuito del paseo fuera de la institución salvó a los niños y si estando en la institución los profesores hubieran podido evitar el incendio, pero el caso es que Rachin se está sacando el clavo con Mathieu; tanto así que no despide a Maxene, participe por igual de la salida, y acusa al músico de no ocuparse de los niños, siendo que es el único que realmente lo hace. Así continúa el diálogo:

*RACHIN.— Saldrá en el bus de las 6 y le prohíbo que vea por un instante a sus alumnos.*

*MATHIEU.— Señor director, antes de separarnos quiero decirle lo que pienso de usted. Es un incompetente, profundamente malo.*

Si le prohíbe ver a los niños es porque entiende que hay un vínculo creado entre ellos, vínculo que él nunca ha sido capaz de producir. Y no sabe que lo que fue capaz de hacer Mathieu es distinto a una interacción, a una amistad, a una simpatía. Por eso aquí hemos acuñado el concepto psicoanalítico de transferencia, por eso hemos dicho que no es algo

recomendable, que no es algo explicitable en un plan de estudios, o en los propósitos de una institución. Y mientras el director agrade al profesor en los puntos en los que cree que está su debilidad, éste ha sido un juicio sobre la función: incompetencia, maldad. Lo de “maldad” es una percepción de que la actitud del director entraña una satisfacción. De hecho, lo va a reconocer en la continuación del diálogo:

*RACHIN.— Yo tampoco, nunca tuve vocación de educador y no me diga que usted soñaba con enterrarse en esta parte del mundo. Tendrá ambiciones como yo.*

*MATHIEU.— No tienen por qué pagar su fracaso.*

*RACHIN.— ¿Cree que me divierte hacer de carcelero? Alguien tiene que hacerlo. Vamos lárguese coja su báculo y vaya a París. Comprométase y luche ya que tiene fe. Sólo es un músico fracasado. Un vigilante insignificante.*

Si nunca tuvo la vocación de educador, entonces ¿cuál es su vocación? Quizá la de torturador. Además, cree que todos operan con su propia lógica: la ambición. Desde esta perspectiva, el profesor estaba de paso hacia París. Nadie le dijo que se divertía con hacer de carcelero, es él quien, por la vía de decir que no, está diciendo que sí: “aclaración no pedida, declaración manifiesta”, dice el refrán. No sólo hace de carcelero, sino que se inventó la cárcel para tener ese lugar, juzgándolo como necesario: “alguien tiene que hacerlo”. Pero el trabajo de Mathieu muestra que eso tampoco es cierto, aunque sea cierto que hay una modalidad regulativa asociada al encuentro educativo. Efectivamente el profesor es, literalmente, un “vigilante insignificante”, es decir, alguien que reduce la vigilancia a lo estrictamente necesario, que se va volviendo cada vez menos necesario a

medida que el profesor introduce ante los estudiantes la manera como un saber transformó su existencia (al decir de Lacadée, citado más atrás). Y que sea un músico fracasado es algo que debe resolver Mathieu, pero mientras fue profesor, es decir mientras unía el deseo por la música y el deseo por enseñar, no fue un fracasado,

En su meta por consolidar el coro, Mathieu traslada a los estudiantes para explorar en sus emociones, el entusiasmo como toma cada enseñanza y, al mismo tiempo lo pone en aprietos. Meirieu nos demuestra que, en este ejercicio, la pedagogía preside ese deseo natural del niño, el “deseo del saber”, cuya característica es el menor costo que requiere, “al deseo de aprender”, es un esfuerzo para “acceder al placer —nunca del todo garantizado cuando uno se lanza a esta empresa— que procura la inteligibilidad de los seres y de las cosas” (2013, pág. 66). Desde el comienzo, la aparición del docente se presenta como una posibilidad de una buena salida a los problemas en el *Fondo del Estanque*. Allí estaba toda la “materia prima”: los niños en desarrollo, el deseo posible, y la escuela como un escenario posibilitador. Si bien se alude a las características, a la decisión del educador por hacer un proyecto, y a su iniciativa de transformación, también es notable la potencialidad de la escuela en múltiples dimensiones para lograr su propósito primario: el acceso al saber y la cultura.

Mathieu se va de la institución, no sin antes hacer su última reflexión:

Esperaba que los alumnos no acataran las órdenes y vinieran a despedirme, pero nada, la obediencia de esos niños se parecía a la indiferencia. Pero los estudiantes sí se despidieron a su modo, con

aviones de papel y mensajes. En ese momento, sentí una bocanada de alegría y optimismo, se lo habría gritado al mundo entero, pero quién me habría escuchado, a mí, de cuya existencia nadie sabía. El gran artista iba a recupera su condición de hombre. Me llamo Clémont Mathieu, músico fracasado, vigilante en paro.

Bien lo señala Freud: “la educación tiene que buscar su senda entre la Escila de la permisión y la Caribdis de la denegación”. Reducido espacio entre la mediación y el permitir hacer. Mathieu, el “músico fracasado”, se convirtió en el maestro que impactó en la vida de sus estudiantes y, paradójicamente, también en la de él. Aunque no es difícil notarlo, en una parte, la educación le permitió que aquello que había desestimado —se le veía ocultando sus partituras de música— resurgiera en ese deseo que realizó a través de la enseñanza de la música; por otra parte, con la transmisión del saber artístico transformó las experiencias traumáticas en sublimación, niños disfrutando el arte.



## Puntos de reflexión

En las dos películas seleccionaremos un encuentro de temáticas:

- *La Ola* nos presenta una figura de docente —Rainer— que realiza una identificación por autoridad. Aunque al principio su labor se relacionaba con la transmisión de un saber, luego prevaleció una sugestión, que sería la figura de sí mismo y la atención de los estudiantes hacia él como líder. Los hechos que generaron controversia frente a la formación de la masa correspondieron al propósito del líder, esta es una explicación basada en el abuso de la sugestión que tendría sobre el grupo, desencadenante de una pulsión hacia aquella figura. Uno de los puntos clave para entender la diferencia con Mathieu.
- Tal como se apreciaba la diferencia entre la autoridad autoritaria de Rachin, quien ostentaba el cargo y tramitaba su pulsión por medio de la agresividad hacia los estudiantes, con Mathieu es el contraste de una autoridad auténtica basada en el proceso educativo resultante de la creación del coro; sin embargo, existen contextos en los cuales no hay una regulación de comportamiento y una transmisión de conocimientos. Podría denominarse una ‘carencia de autoridad’, en la que el saber es relegado del ámbito educativo.
- A pesar de que Mathieu, al final de *Los Coristas*, se va de la institución, perduró en los estudiantes el deseo por seguir el saber-música (al menos en el caso de Morhange). Es el indicio de que hubo transferencia de saber. No es el monólogo del docente quien pretende transmitir su figura, el ejemplo. Fue un músico que ni siquiera se hallaba en sí, hasta que descubrió el talento de los estudiantes, creaba para ellos y, por supuesto, se le notaba su deleite por el arte. Contagió al grupo de

tal manera que hasta algunos se inquietaban por aprender por su propia cuenta, su pulsión estaba dirigida hacia un objeto: el coro.

- Más allá del principio del placer, Rainer incentivó su figura de líder, tanto por la demanda de los estudiantes, como por su propia iniciativa. Un sinsentido para la formación inicial sobre anarquía. De todas maneras, dejó entrever el placer que le producía esta posición y la posibilidad de sugestionar a los estudiantes con diferentes mecanismos. Incluso podríamos aludir a la compulsión de repetición, frente al ejercicio dirigido en el que los estudiantes asimilaban sus reglas y del cual no tenían posibilidad de oponerse: si lo hacían, debían excluirse del grupo. En los estudiantes está presente esa línea entre el principio del placer y el principio de realidad, de alguna manera inmersos en la escuela. El proyecto los inscribe en otras posibilidades de su placer, los sumerge en aquello insospechado que tienen en el interior. Las vivencias pasadas, apaciguadas por las relaciones cotidianas, salen a flote ante otras reglas de juego, a la manera de comportamientos colectivos ya no inhibidos —por la formación colectiva—. El placer estaría en pertenecer al grupo.
- Aunque cada docente tiene una práctica pedagógica afín a los objetivos planteados, según su propia visión del mundo, es su propio inconsciente que sale a flote en la interacción con los estudiantes. Ya lo veremos en la posibilidad de acción en el aula que tiene cada uno, una cierta experticia plasmada en la capacidad de ser el ideal-del-yo en los estudiantes y a su vez correspondidos en gran manera por los grupos. Si bien cada uno orienta o 'dirige', desconoce la estructura subyacente de esa mediación, la relación social con los estudiantes, con el grupo. Identifica lo aparente en las conversaciones, el diálogo, las actividades,

pero desconoce un estado anterior de los estudiantes y el reflejo que él pueda tener hacia ellos. En otras palabras, desconoce la transferencia, el vínculo que pueda incitar hacia el otro. Eso no quiere decir que por desconocerlo no se produzca, y que, por conocerla, si se da el caso, entonces repercutirá de alguna manera su quehacer. Más bien, es recurrente en distintas relaciones de la condición humana.

- En *Los Coristas*, los estudiantes manifiestan una compulsión de repetición. No es inadvertida la que refleja Rachin; una autoridad basada en la violencia, un más allá del principio del placer. En sus modos de castigo agresivo hacia los niños, se reitera esta conducta como único método. En las últimas líneas de la película se evidencia el rechazo al trabajo que realiza. El placer estaría en la posición social que ocupa.
- En la conformación de la masa, en *La Ola*, Tim busca refugio en Rainer, a quien lo identifica como líder. Se aprecia en las escenas cómo recurre a métodos ilegales para conseguir amigos y adaptarse al grupo. Basta con la creación primaria del movimiento colectivo para involucrarse de lleno. Se nos presenta con dificultades familiares y espacios de soledad. En conclusión, en este personaje pervive una represión que demarcará su pulsión hacia el mantenimiento a toda costa del movimiento, su aprobación en el grupo y la fidelidad absoluta del líder. Al caerse el proyecto, pierde para él todo el sentido que había definido como pertenencia y como lo que él consideraba su objeto de libido.
- En *Los Coristas*, Morhange está en oposición al docente y a cualquier autoridad. Como otros de los estudiantes tienen situaciones conflictivas familiares y de rezago por la posguerra. Sin embargo, se descubre su fachada porque en realidad utiliza las bromas, al parecer, para manifestar su inconformidad por el encierro. Le da una

oportunidad a aprender, de allí que no sólo dimensiona otras posibilidades de gestionar su pulsión, y encuentra su sublimación como voz principal del coro. Su deseo apuntaba a seguir aprendiendo y es el inicio de la película: él, todo un maestro de música.

- Crear la masa (*La Ola*) en apenas una semana no impide una gran tragedia. Según *Psicología de masas*, la base es la identificación hacia Rainer, de la que surge el amor entre los participantes, para sentirse pertenecientes a un grupo. Con la última escena se desintegra todo el proyecto, si alguna vez tuvo intencionalidades de enseñanza. Por su parte, en *Los Coristas*, la llegada de Pepinot a la casa de Morhange vislumbra al inicio de la película una intriga: ¿Cómo perdura el amor por la música desde niños? ¿Qué lo incitó? ¿Fue sólo la figura de un profesor? ¿O, más bien, un proceso educativo encaminado a buscar el objeto de la libido y el manejo de las pulsiones basado en el saber? Perdura en el tiempo y canaliza situaciones traumáticas que se subliman con la experiencia del contacto con un saber.
- La estructura del trabajo desarrollado por Mathieu, a comparación de la estructura que desencadenó en masa Rainer.
- En *Los Coristas*, el maestro reflexiona sobre su labor, en comparación con sus compañeros profesores, especialmente frente a las actitudes de los niños. Pasa por reconocer “la peculiaridad constitucional del niño, colegir por pequeños indicios lo que se juega en su inacabada vida anímica, dispensarle la medida correcta de amor y al mismo tiempo mantener una cuota eficaz de autoridad” (Freud, 1932, pág. 139). Conocer mejor al niño no reemplaza la posición adquirida como resultado de la propia manera de arreglárselas con la propia pulsión. Por eso el psicoanálisis

puede ser un auxiliar de la pedagogía el trabajo, pero no la reemplaza (Freud, 1925, pág. 296). El docente ya ha conquistado un saber; el alumno podría conquistarlo.

- La posición adquirida gracias a la manera de arreglárselas con la propia pulsión permite no “sobrestimar las mociones pulsionales socialmente inservibles o perversas que afloran en el niño” (Freud, 1913, pág. 191), identificar qué situaciones reducen “la capacidad de gozar”, encontrar metas de sublimación, sin recurrir a la meta originaria de la represión de las pulsiones asociales y perversas del niño (pág. 191). Lo contrario es restringir el impulso creativo que está en el inconsciente del niño-estudiante, a través de métodos que lo coartan y desconocen la niñez.

## Referencias

- Barratier, C. (Dirección). (2004). *Los Coristas* [Película].
- BBC News. (22 de 11 de 2015). *BBC News*. Obtenido de [https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/11/151117\\_jonestown\\_guyana\\_suicidio\\_colectivo\\_testimonio\\_amv](https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/11/151117_jonestown_guyana_suicidio_colectivo_testimonio_amv)
- Colin, M. &. (3 de 11 de 1988). *Dialnet*.
- Cubberley, catamount. (21 de 04 de 1967). *The Catamount*. Obtenido de <http://www.cubberleycatamount.com/Content/66-67/Catamount%20Pages/V11No14/670421.pdf>
- Freud, S. (1910). *Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1913). *El interés para la pedagogía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1913). *El interés por el psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1915). *Pulsiones y destinos de la pulsión*. Amorrortu.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del Yo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1925). *August Aichhorn, Juventud descarriada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1927). *El porvenir de una ilusión*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1932). *Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1932). *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giménez-Salinas, E. (1998). *La Justicia de menores en el siglo XX. Una gran incógnita*. Obtenido de <http://iin.oea.org/>: [http://iin.oea.org/Cursos\\_a\\_distancia/La\\_justicia\\_de\\_menores.pdf](http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/La_justicia_de_menores.pdf)

- Hanzel, D. (Dirección). (2008). *La Ola* [Película].
- Lacadée, P. (2015). Autoridad auténtica- autoridad autoritaria. En L. Caicedo (Ed.), *Inclusiones y segregaciones en educación*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Meirieu, P. (2013). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires: Páidos.
- Millot, C. (1979). *Freud antipedagogo*. México: Editorial Páidos.
- Pinilla, M. (03 de 01 de 2022). *ETHIC.ES*. Obtenido de <https://ethic.es/2022/01/hasta-donde-estamos-dispuestos-a-llegar-por-ser-parte-de-un-grupo-extremismo/>
- Saldarriaga, Ó. (2000). Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX. *Pretextos pedagógicos*(9), 19-51.