



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 22 No. 2

Junio de 2019

RECUPERACIÓN DEL SUJETO DEL INCONSCIENTE EN EL ACTO EDUCATIVO

Blanca Leonor Aranda Boyzo¹ y Francisco Jesús Ochoa Bautista²¹

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Se presenta un análisis sobre la vinculación existente entre la teoría psicoanalítica y el quehacer pedagógico, tomado como ejes de análisis: La relación trasferencial docente-alumno, el deseo del docente, la institución educativa, el discurso del amo, y la educación como actividad imposible. Destacando que la posibilidad de aprender está relacionada con un deseo activo del estudiante quien empuja los procesos de construcción y apropiación de los conocimientos, pero este proceso en ocasiones se ve obstaculizado, por aspectos como son el deseo del docente o las normas de la propia institución. Por lo es fundamental tener en cuenta que el proceso de aprendizaje se da en este interjuego entre subjetividad del sujeto y mundo escolar, siendo ahí donde se construye una apropiación creativa del conocimiento. La intervención psicoanalítica apuesta por la subjetivación, al considerar la temporalidad del inconsciente que implica la singularidad del sujeto, pues hay una variabilidad en la estructura de un individuo a otro, pero esta condición remite al docente a una paradoja: por un lado, tiene inevitablemente que dirigirse a una masa, a un determinado grupo y, al mismo tiempo espera promover la producción de subjetividad que alude a los tiempos singulares del aprendizaje de cada alumno.

Palabras Clave: Psicoanálisis, educación, deseo del sujeto, deseo del docente, institución educativa.

¹ Profesor Asociado Tiempo Completo Modulo Teórico Dimensión Social de la Psicología, FES Iztacala, UNAM. profiztacala10@hotmail.com

RECOVERY OF SUBJECT OF THE UNCONSCIOUS IN THE EDUCATIONAL ACT

ABSTRACT

In this article, we present an analysis on the links between psychoanalytic theory and pedagogical work, taken as lines of analysis: the trasferencial relationship tie-in, the desire of teachers, the educational institution and the discourse of the master, and education as impossible activity. Emphasizing that the possibility of learning is related to an active desire to the student who pushes the processes of construction and appropriation of knowledge, but this process sometimes is hindered, by aspects such as the desire of the teacher or the rules of the own institution. By is it essential to take into account that the learning process occurs in this interplay between subjectivity of the subject and school world, being there is built where a creative appropriation of knowledge. Psychoanalytic intervention advocates subjectivation, considering the temporality of the unconscious that implies the uniqueness of the subject, because there is a variability in the structure of one individual to another, but this condition refers to the teacher to a paradox: on the one hand has inevitably refer to a mass, a particular group and, at the same time hopes to promote the production of subjectivity which alludes to the unique times of each student's learning.

Key words: Psychoanalysis, education, desire of the subject, desire of the teaching, educational institution.

La escuela es considerada una valiosa oportunidad para el enriquecimiento del psiquismo de sus miembros siendo uno de los representantes institucionales del capital cultural y eje de convergencia de las relaciones afectivas y sociales que se establecen en la infancia. La calidad del aprendizaje parecería estar determinada por la disponibilidad psíquica para concretarlo, más que por el caudal intelectual genéticamente heredado. La disponibilidad psíquica para aprender revela la existencia de un deseo que activa y dinamiza los procesos de construcción y apropiación de conocimientos. La capacidad de pensar no surge en la escuela ni se circunscribe a los aprendizajes escolares, sino que tiene su origen en la calidad de las relaciones primarias y el legado de la riqueza simbólica recibida. Cuanto más afectivas, atentas y pasionales, desde afectos positivos y negativos, son las modalidades legadas por los adultos a los niños, mayor será la riqueza potencial de su psiquismo. Los aprendizajes considerados como satisfactorios son aquellos

que conmueven afectivamente a los sujetos. Para que los estudiantes puedan relacionarse y reconocerse como miembros de un mismo grupo, tienen que tener la oportunidad de hablar, escuchar y ser escuchados sin condicionamientos. Incorporar la duda, la ambigüedad y la pasión por satisfacer la búsqueda de lo diferente es una de las estrategias de autonomía a desplegar en la escuela. El docente no sólo debe transmitir aspectos culturales y curriculares, sino transferir deseos de posicionamientos psíquicos autónomos en cada uno de sus alumnos. En el presente artículo se reflexiona acerca de los aportes del psicoanálisis al campo educativo a partir de las ideas de Freud y Lacan, al mismo tiempo que se articulan conceptos fundamentales del psicoanálisis con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se plantea justificar por qué el psicoanálisis puede constituirse en un referente de reflexión para el ámbito educativo. Se destacan diferencias conceptuales entre sujeto del inconsciente y sujeto de conocimiento a partir del descubrimiento freudiano del inconsciente. Asimismo, se señala una relación de continuidad entre interés sexual y cognitivo. Considerando la cuestión del deseo del enseñante como sostén de la praxis docente.

EL PSICOANÁLISIS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

El psicoanálisis y la educación tuvieron sus primeros acercamientos a propósito de los denominados “problemas de aprendizaje”. Fue el síntoma el que convocó a la mirada psicoanalítica. Y a partir de allí numerosos autores han abordado el fracaso escolar desde sus referentes teóricos, incluyendo intentos de integración psicopedagógica, tratando de articular las ideas de Jean Piaget, del constructivismo con las del psicoanálisis, predominando una propuesta asistencial ante la demanda de la institución educativa, invocando al psicoanálisis como auxiliar de un “aprendizaje eficaz”. Ahora bien, si consideramos el síntoma como formación del inconsciente, como expresión de la división subjetiva, esta encierra un sentido ignorado a descifrar. Y aquí la intervención psicoanalítica podrá ofertar propuestas de subjetivación. Considerar la temporalidad del inconsciente como un tiempo lógico, diferente al cronológico en tanto implica la singularidad del sujeto, la variabilidad de una estructura de un individuo a otro, nos enfrenta a una paradoja:

el docente, por un lado, inevitablemente se dirige a una masa, a un determinado grupo y, a la vez, espera promover la producción de subjetividad que alude a los tiempos singulares del aprendizaje de cada alumno.

En este contexto, habrá que diferenciar los llamados problemas de aprendizaje de los problemas en el aprendizaje. Si los tiempos están desencontrados se suele hablar de fracaso escolar. En tal caso, el psicoanálisis nos brindará aportes en torno a cómo concebir las diferentes reglas del juego referentes a la subjetividad, por un lado, y, por otro, a los objetivos institucionales. O sea, se abre un campo de aporte del psicoanálisis: no solo atender a la lectura y asistencia de los problemas en el aprendizaje, sino también poder intervenir sobre los docentes y la institución en su conjunto, recordando como dice Follari (1997), el deseo del docente y el deseo del alumno no configuran un par equilibrado. En tal sentido, podemos corroborar que lo que se aprende es diferente de lo que se enseña.

TRANSFERENCIA E IDENTIFICACIÓN EN EL ACTO EDUCATIVO

Freud (1914), en su texto la Psicología del colegial, señala que, a los jóvenes, les interesaba establecer un vínculo con sus respectivos maestros. Con agudeza, nos cuenta Freud; nuestros maestros despertaban simpatías o antipatías, copiábamos sus caracteres a partir de lo cual formábamos o deformábamos los nuestros. Asimismo, espiábamos sus debilidades y estábamos orgullosos de sus saberes y su sentido de justicia. No sin carga emocional, continúa, expresábamos por ellos la ambivalencia de nuestra constitución psíquica; por momentos los odiábamos, por otros, los amábamos. Freud nos reitera, que, así como el rol del padre es central en la primera infancia, por cumplimentar un marco portador de identificaciones de base, en la segunda infancia, cuando surge la rivalidad con este padre, es el momento adecuado para el surgimiento de los sustitutos de los mismos. Con rigor conceptual, Freud expresa que los comportamientos hacia los maestros solo se comprenden a partir de lo vivido en la crianza familiar. Situación que lo lleva a afirmar, que el psicoanálisis destaca en primer plano los aspectos inconscientes y afectivos, en la relación maestro-alumno. Como resultante de lo cual, el camino a la ciencia, el de los aprendizajes, se encontrará una vez que el

estudiante pueda enlazar en algún punto, su vida a la del maestro que tiene adelante.

Después de Freud. En el siglo XX, la educación, convertida en ciencia, en ciencia de la educación, gestó sus desarrollos conceptuales en articulación con las Psicologías académicas. Psicologías, con etiqueta de científicas, al decir de Lacan (1966/2012). El Psicoanálisis, sostiene una postura radicalmente disímil con estas, para el psicoanálisis el saber fundamental es el saber hacer con la vida. Saber, éste, que en el mejor de los casos manipula, comanda según su parecer, el otro saber (el epistémico); generándose aquí la más preciada situación de sublimación. Consecuentemente, cuando el campo subjetivo expresa el referido saber hacer, cuando logra superar las barreras de la alienación al Otro, comienza la posibilidad cierta de obtener el saber del conocimiento científico. En efecto, cuando se logra alcanzar porciones de libertad, cuando se distancia de inhibiciones, síntomas, angustias, se genera el terreno adecuado para que se aloje el interés por el arte, las inquietudes científicas, las operaciones lógico-matemáticas. Por el contrario; la demanda de saber, el reclamo por la verdad presentada bajo un radical desconocimiento de las dimensiones de la subjetividad, resultan meras intervenciones de matiz persecutorias para el sujeto en cuestión.

En esta índole, las exigencias profesionales e institucionales, se aproximan sin atenuantes, a las complejas exigencias superyoicas. Consecuentemente, los sujetos (alumnos) no harán más que demostrar sus inconvenientes de estructuración que le impedirán alcanzar aprendizajes. Impedimento, que, en varias situaciones, se acompañan de manifestaciones hipekinéticas de angustias, o de agresividad verbal hacia pares o maestros (también producto de la presencia de angustia), expresiones severas, que el ámbito educativo suele calificar como: problemas de conducta.

Ahora bien, llegados a esta instancia estamos en condiciones de postular que el núcleo de las dificultades inherentes al problema en cuestión, radica en la resultante de la relación maestro-alumno. En la cual, de los primeros, se suele priorizar (hay excepciones, claro está, que se saludan con beneplácito) la función de enseñante de conocimientos; enseñanza generalizada y uniforme. Posición que

representa las exigencias (de gobiernos y maestros por igual) de respuestas (objetivos) también generales y uniformes, preparados para alumnos (¡Y no para sujetos!), establecidos con anterioridad a la recepción de alumnos, que, por cierto, antes que objetos de alguna clasificación, son complejos sujetos parlantes. Instancia que nos conduce al núcleo de la problemática, es decir, al residuo patológico de la situación. Sitio, en el que se repiten encuentros fallidos, lejos de la lógica de incompletud, pero demasiado cerca de la traumática cara real, cotidiana y desbordante expresión de la pulsión de muerte.

Aquí, sin más se registra, por un lado; las consecuencias prácticas (praxis) de la imposibilidad que portan los docentes para asumir-se en el rol trascendental que cumplen en la dimensión afectiva y, por otro; las severas dificultades subjetivas que portan consigo los alumnos que no están en condiciones de aprender en forma satisfactoria. Como señalamos; inhibiciones, síntomas y angustias, cuyo origen se remite al entramado de la vida familiar. Sujetos afectados que merecen, en principio, ser reconocidos como tales, con su complejidad, y no como meros alumnos (con objetivos a cumplir).

Consecuentemente, el des-enlace que se despliega entre maestros y alumnos, demanda ser reconocido como un problema central en lo que se refiere a la *Problemática educativa*. A partir de lo cual, la intervención de los organizadores del sistema en cuestión, se tornará válida, toda vez que se encuentre el modo de tramitar un conflicto eminentemente subjetivo. En el aludido conflicto, los maestros y los alumnos, se insiste, deberían ser reconocidos antes que nada como sujetos, por lo tanto, éticamente responsables del lugar que ocupan, y como lo indica el área de la legalidad escrita, sujetos con derechos y obligaciones. De esta manera, reconocidos como sujetos, la enseñanza y el aprendizaje se desplegarán al ritmo de la singularidad de cada caso.

DESEO DEL EDUCADO

En psicoanálisis nos referimos junto a Lacan a la función deseo del analista como uno de los nombres para pensar la posición del analista, entre otros factores, como intento de apartarse de la vertiente de los ideales que un analista puede

llegar a encarnar desde lo imaginario. ¿Será lícito pensar en deseo del docente? Cordié (1998), propone que el deseo de enseñar puede tener su fuente en una vocación ligada a motivaciones personales más o menos conscientes, elección personal que corre a la par con la inscripción del sujeto en un discurso y en una práctica; se trata aquí del discurso de las ciencias de la educación. Pero la función de enseñante no exige neutralidad y revela los aspectos de la persona sin procurarle recursos para controlar los efectos de esa revelación, a diferencia del análisis del analista. Rabant (2001), señala: "La manera en que el deseo del pedagogo sostiene la función del saber en el campo pedagógico traza las líneas de fuerza que definen el espacio como campo pedagógico". (Rabant, 2001, p. 74). Por otro parte Lacan (1962/2006), alude al deseo del enseñante al referirse al vínculo entre el sujeto y el saber. Y nos dice que allí donde la cuestión del enseñante no se plantea, hay profesor. Afirmación enigmática que se enlaza con la interrogación acerca de si habrá alguna enseñanza que garantice como resultado un saber. La propuesta de los diferentes tipos de discursos de acuerdo con Lacan (1969/1992), como formas de lazo social en la cultura abre la posibilidad de pensar diversos posicionamientos del docente. No será lo mismo ubicar el saber en el lugar de agente comandado por la verdad reprimida del amo (discurso universitario) que pensar al enseñante como sujeto escindido, ocupando la función del analizante, (discurso de la histórica) que desde su falta pueda dar lugar a la producción de un saber en el otro; se trata del sujeto del inconsciente interrogando los significantes amos, revelando que el amo es por su función castrado. ¿Qué se transmite cuando se enseña?, en el dispositivo pedagógico, ¿solo se enseña lo explícitamente propuesto?, ¿hay concordancia con lo que un docente pretende enseñar y lo que un alumno recibe? La clásica concepción lacaniana acerca de que el analista no transmite un saber, sino un deseo, alude a las vertientes que se despliegan cuando la falta estructural del sujeto puede establecerse. La transmisión involucra, entonces, una articulación del deseo con el saber, La creencia en la posesión del saber suspende la circulación deseante en tanto hay obturación de la falta.

En este sentido, Lacan (1966/1987), diferencia conocimiento y saber. Al conocimiento lo ubica entre lo imaginario y simbólico, incluye la dialéctica de yo a yo que alude a la ilusión de totalidad cerrada; tentación de arribar a un lugar de certeza y a un supuesto sujeto acabado y absoluto. El saber es concebido entre lo simbólico y lo real, queda sujeto al orden signifiante y, a su vez, su dimensión de real presupone lo inabordable e indecible. Habrá saber que no se sabe, saber desconocido, dimensión de ignorancia, de no comprensión, que podrá abrir las puertas de la interrogación y la indagación, del deseo. En una situación de enseñanza-aprendizaje, el discurso del docente dice más de lo que quiere decir y de lo que sabe que dice. Cuestiones que conducen a la problemática de la verdad para el psicoanálisis.

Hemos bosquejado que la aproximación a la verdad tiene que ver con el Sujeto del inconsciente, que con Freud será siempre parcial en razón de los “ombligos incognoscibles del inconsciente”. La verdad se entredice por y en las formaciones del inconsciente: síntomas, actos fallidos, chistes; se habla en lo nimio, en lo absurdo, en la discontinuidad del discurso; no hay leyes lógicas del pensamiento que la descubran. Lacan resalta que la verdad es sobre el deseo y que, en tanto tal, es mítica, se dice a medias, no toda o se mal-dice. Y se dice según una estructura de ficción ya que pasa por el lenguaje. Y no se la puede decir toda ya que es imposible agotarla por su dimensión de real. Como dice Coriat (1994), se trata entonces de pensar el lugar en el que se ubica el enseñante, la vertiente de enunciación presente en todo enunciado de saberes que se emiten. Lo que el enseñante comunica, para que efectivamente fructifique en una práctica eficaz, deberá hacer lazo con el saber inconsciente del que escucha.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y DISCURSO DEL AMO

La época actual nos deja ver que la institución educativa está llamada a reinventar su práctica y posicionarse como una institución que no se limite a educar, sino que aparezca en afán de emprender una labor formativa de manera integral. En lo integral está lo diverso, se trata de dar lugar a la dimensión subjetiva del caso por caso respetando, por sobre todas las cosas, los modos de aprender de cada niño,

las maneras en las que logran hacer lazo, los grupos de pares de los adolescentes y sus identificaciones, los recursos e invenciones que tengan, así como la forma en la que se relacionan con la ley y el saber.

La educación, y los profesionales involucrados en ella, deben reinventar nuevos modos de abordar, y contener, lo que esta época nos trae. Esto ya nos anuncia Lipovetsky (2003), cuando dice que “los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones ni intereses. De manera que hay que innovar a cualquier precio”. (Lipovetsky 2003 p. 69). Los modos de antaño, hoy, ya no sirven. Ya pasó la época donde el maestro era el dueño absoluto del saber y la voz del alumno era acallada en la obediencia y la sumisión. Hoy los maestros buscan, desesperadamente, a los psicólogos para decirles que no saben qué hacer con tal o cual chico. Es por ello que poco a poco, las instituciones fueron involucrando a los psicólogos a sus actividades.

Los psicoanalistas, estamos llamados a emprender una práctica posible dentro de la institución educativa, una institución que tiene una estructura que opera como discurso. Cada institución tiene, según su perspectiva posicionada en determinada sociedad, su particularidad. Por ello es que “la institución es una multiplicidad de instituciones”, (Garay, 1996 p. 82). Los profesionales que se involucran en los centros escolares, podríamos lograr, cada uno a su manera, insertarnos dentro de esa lógica discursiva de la institución, no para cuestionarla ni polemizar contra ella, sino para buscar los espacios de intersticios donde se pueda lograr un cierto hacer.

Podríamos preguntarnos: “¿Cómo concebir una institución destinada a ofrecer una respuesta al síntoma, sin declinar tampoco –en el caso de los niños y jóvenes– la dimensión pedagógica que les concierne como menores?” (Coccoz, 2014 p. 41). Es decir, la institución educativa esta llamada a educar, esa es su tarea genuina, sin embargo, es posible insertar una mirada que acoja al síntoma y lo aborde caso por caso. Precisamente aquí es donde aparece el deseo del analista para dar lugar al síntoma del niño, leerlo como aquello que le es muy propio y que tiene que ver con lo Uno, recordando que “el síntoma del niño se encuentra en posición de

responder a lo que hay de sintomático en la estructura familiar”, (Lacan, 1969/2012 p. 38).

El analista hace una lectura del síntoma, en tanto tiene que ver con la realidad psíquica de ese niño por fuera de las nociones actuales que hoy se presentan, promovidas por el discurso del amo: la educación en conjunto con la ciencia, donde se diagnóstica de manera homogénea y arbitraria a los niños a través de un check-in donde lo singular se pierde en las nociones de trastorno o espectro. No podemos olvidar que “el síntoma del niño es el lugar en donde puede alojar lo más precioso para él: los significantes que le han marcado” (Roy, 2014 p. 72).

El deseo del analista aloja la singularidad descuidada por el discurso del amo psiquiátrico, neurocientífico, que lo diagnóstica y lo medica muchas veces de manera arbitraria y equivocada, y del amo educativo también, que pretende que todos los niños aprendan de la misma manera, en el mismo tiempo, los mismos contenidos. El deseo del analista respetará los modos de hacer de cada niño y buscará la manera de darles un lugar en medio de lo institucional.

Es fácil escuchar, cuando un psicoanalista como “trabajador nuevo” llega a una institución educativa, que el jefe departamental, los directivos, los mismos psicólogos que ya laboran ahí, digan que no es posible hacer clínica dentro de la institución. El discurso del amo no permite que el psicólogo haga terapia, pero sosteniendo una práctica desde el deseo del analista es posible hacer clínica dentro de las instituciones, pero es una clínica distinta, no como en el consultorio privado donde hay mayor tiempo y número de sesiones, sino una clínica más que se posicione como un acompañamiento al estudiante en sus espacios.

Es por ello que el lugar del analista implica responder haciendo lugar a la pregunta. Y de esa manera se pueden pensar distintos dispositivos que intenten una nueva propuesta; que hagan la diferencia un poco más tolerable para el Otro institucional, así como también para el sujeto. A partir de estas posiciones se logra zanjar la famosa dicotomía que suele hacerse eco en todas las instituciones educativas: ¿Las intervenciones son terapéuticas o educativas? En tanto analistas preferimos decir que las intervenciones siempre apuntan a la efectuación de un sujeto. A producir un sujeto allí donde había otra cosa: malestar.

Los psicoanalistas nos encontramos en las instituciones educativas para sostener que hay inconsciente, ese punto de saber no sabido que se juega en los sujetos, y que rescatamos a partir de abrir a la pregunta por el deseo del sujeto.

ENSEÑAR PROFESIÓN IMPOSIBLE

La célebre frase freudiana acerca de que educar, gobernar y psicoanalizar son profesiones imposibles (Freud, 1937/2006), merece una mirada. Imposible no quiere decir irrealizable, sino que alude a que no hay palabras ni representaciones que puedan cubrir enteramente la tarea de educar, a que no hay indicaciones; ninguna formación ni estudio académico basta para ejercerla correctamente. Solo en un tiempo a posteriori se podrá decir si hubo o no acto docente, por sus efectos. En tal sentido Follari (Op. cit.), afirma: “Estamos convencidos de que el psicoanálisis no incluye una teoría del aprendizaje por razones sanitarias: está alejado de la urgencia institucional que exige el rendimiento y repele el deseo y el goce. Es claro que no está ‘en contra’ del aprendizaje, y que incluso puede aportar elementos para incrementarlo...; pero es cierto que el psicoanálisis enclava en otra parte, atiende a otra cosa, se sitúa en otra escucha y otra búsqueda. Toda la cultura se pone del lado de la renuncia y la imposición; pongámonos nosotros en el territorio de la subjetividad y el deseo tantas veces negados” (Follari Op. cit. p. 49).

Para finalizar, el lugar que se propone para el psicoanálisis en relación con la educación es de colaboración, de aporte, uno más, no como ciencia instructora o catedrática, sino desde una perspectiva interdisciplinaria, a partir de sus conceptos fundamentales, tendiendo a hacer entrecruzamientos, promoviendo puntos de interrogación y reflexión, señalando ciertas condiciones y límites del proceso educativo en tanto se considere al Sujeto del inconsciente. Cuestiones que aluden al inevitable malestar estructural del docente como sujeto en la cultura. No se trata de desesperanza, sino que poder fisurar los mitos de armonía y felicidad abre las puertas de algo nuevo a producir, posibles caminos creativos en esta profesión imposible.

CONCLUSIONES

Freud descubrió la existencia del inconsciente y es tal la trascendencia que éste descubrimiento conlleva en sí mismo, que gran parte de la humanidad ha reaccionado con profundo rechazo ante la posibilidad de conocer la inmensidad de su significado. Al introducir Sigmund Freud la variable del inconsciente, surgió la defensa del pluralismo, la valoración de las subjetividades, la importancia de la valoración subjetiva. El psicoanálisis, posicionó al sujeto como sujeto comprendiendo su conducta a través de la historicidad, el género y la creatividad de pensamiento.

Para Freud, la infancia aparece como un período dominante en la formación de la personalidad y su influencia es decisiva en la reflexión educativa del siglo XX. Pocos autores contemporáneos han abordado la problemática educativa sin hacer referencia -directa o indirectamente- a la teoría psicoanalítica, sin que, por ello, hayan buscado diseñar una pedagogía psicoanalítica. No se trata de pensar la educación a partir del psicoanálisis. Lo necesario y fecundo, es pensar la educación *con* el psicoanálisis.

El pensamiento de Freud acerca de educación y de la adaptación del niño a la realidad natural y social, testimonia una unidad, una continuidad y una firmeza indudables. Esta coherencia se debe a que el psicoanálisis brinda una visión global sobre la existencia, de la cual la niñez es el momento fundacional. A la vez, su pensamiento sobre educación se funda en dos aspectos: el biológico y el histórico. La biología le permitió a Freud comprender la inmadurez del niño recién nacido, quien necesita -a diferencia de otras especies animales- una protección y, por consiguiente, una influencia más prolongada de los adultos (no sólo nace desnudo e incapaz de alimentarse, sino que, además, ése estado dura mucho tiempo). La historia infantil individual, está marcada por la acción de los adultos y esas marcas subsisten y son indelebles durante toda la vida. En el desarrollo de la infancia aparecen en los niños dificultades, producto de la acción de los padres o educadores.

Por otra parte, Freud percibió la implicancia de la cultura, es decir, la condición del hombre como ser cultural. La naturaleza se encuentra en todas partes, así como el

hecho biológico y el instinto, pero, el hombre llega a ser hombre porque ese instinto se somete a la disciplina de la cultura, dado que para que el hombre perdure, tiene que ser capaz de adquirirla y producirla. Las normas sociales y culturales fracturan el orden natural y éstas definen el lugar de la educación quien en sí misma, tiende a disciplinar la naturaleza instintiva sin suprimirla. Freud considera a la educación la herramienta fundamental a través de la cual, el hombre logró desarrollar la ciencia, la tecnología y las artes; siendo la educación quien posibilitó una imagen de universo coherente y preciso. Desde el punto de vista moral, la escuela prepara al sujeto para renunciar a los deseos infantiles; enseña a intercambiar un deseo ilusorio por una realización realista, y educa para soportar ciertas frustraciones necesarias para la vida en común. Desde el punto de vista del saber -de la adquisición de conocimientos- la educación posibilita que el hombre pase del estado de servidumbre al de libertad.

Las aportaciones de Freud resultan perfectamente válidas en el ámbito escolar, puesto que proporcionan explicaciones a ciertos comportamientos del educando y del educador y el psicoanálisis, considera que las experiencias o recuerdos tempranos permanecen intactos y, en consecuencia, interfieren en el desarrollo posterior tanto de uno como de otros. El punto de vista freudiano, relaciona la educación del niño con una tarea ética -particular del psicoanálisis- que tiene como guía conductora: la verdad. Por autores como Doltó, conocemos las consecuencias psicopatológicas que sufrimos si desconocemos insistentemente la verdad de nuestra propia historia y nuestros deseos.

En el porvenir de una ilusión Freud (1927/ 2006), comenta que la educación consiste en que el estudiante no solo enfrente y se apropie de su realidad exterior sino fundamentalmente, de sus laberintos desconocidos y aunque para algunos pedagogos no lo parezca, estos laberintos están íntimamente conectados con los caminos externos de la educación. Freud no cesó de advertir que esta comunicación que desconocemos parcialmente; se traba cuando es el educador quien no quiere saber nada de su propia vida infantil, de sus deseos más arcaicos, de sus carencias constitutivas.

El trabajo educativo tradicional, habitualmente preconiza un estado de quietud, como un lago de aguas peligrosamente estancadas y desde este silencio no se cuestiona nada; no hay revueltas ni disturbios. Las pasiones duermen sin soñar. Parecería que el principal objetivo de algunos educadores es ignorar “el niño que él fue”, ya que su reconocimiento tendría el riesgo de develar la máscara de la propia amnesia infantil. Freud subraya que el educador no puede arrogarse el derecho de imponer fines y objetos a las pulsiones del educando y le aconseja, que se limite sólo a favorecer las potencialidades propias del alumno.

Las medidas educativas protegerán al estudiante y le ofrecerán elementos para que su inserción en la vida sea auténtica, sabiendo tolerar el dolor que esto implica. Se le ofrecen elementos, instrumentos y fundamentalmente palabras, que el alumno debe poseer en un acto de apropiación activa para acceder al orden simbólico y cultural. Si el niño tolera cierto displacer por la renuncia a la satisfacción inmediata, es porque se le ofrece y recibe algo a cambio: amor. “No se tarda en comprobar que ser amado, es una ventaja a la que se puede acceder sacrificando muchas otras”. (Freud, 1915/ 2010 p. 42).

En el ser humano, el amor es simultáneamente garantía de protección y seguridad, propio de las pulsiones de auto-conservación. Para que los procesos de simbolización y pensamiento puedan desarrollarse, es imprescindible soportar el displacer, pero, a cambio de un plus de placer. El pensamiento se enfrenta y procesa la realidad exterior, pero al psicoanálisis le interesa también, cómo abordar su otra realidad: la de los deseos. Esta doble faceta es la que integra y concilia el mundo del afecto y el mundo cognitivo; siendo necesario mantener una frontera con pasaje entre ambos y no, construyendo un muro impenetrable.

Para que el pensamiento se desarrolle plena y satisfactoriamente, el educando deberá saber “algo” de su mundo psíquico y relacionar y explorar las compatibilidades, o no, con sus deseos. Existe una estrecha relación entre no desear saber sobre la realidad exterior y no desear saber sobre la realidad psíquica. Freud subraya que esto no sólo ocurre en el alumno, sino, también en el educador cuya amnesia infantil bloquea el saber de los estudiantes que educa. Preconiza una educación para la realidad, que es una educación que tiene en

cuenta los deseos del sujeto y cuestiona a aquella que los ignora. Justamente el precio por este no saber, fuerza aún más la represión ocasionando síntomas, entre ellos, los frecuentes trastornos en el aprendizaje escolar. Lo reprimido reaparece en esta dificultad de comprender, asimilar o memorizar en el estudiante. El educador, como en otro tiempo lo fue la función paterna, representa las normas sociales, el acceso a la humanidad y al orden simbólico. En el texto de Freud (Op. cit.) “La psicología del colegial”, comenta que la adquisición de conocimientos está íntimamente ligada al tipo de relación (amor-odio) que el alumno mantiene con su profesor y reitera que las consecuencias de la idealización, son el sometimiento y el desconocimiento.

La ilusión pasa a ser una máscara caricaturesca cuando huye de esta verdad, ignorando la división a la que el sujeto está sometido. La ética tradicional basada sólo en los ideales (lo imaginario), es sustituida por una ética que tiene en cuenta a la realidad, pero en su doble vertiente: la exterior social, que debemos enseñar y aprender para resolver los obstáculos para la sobrevivencia y la interior, donde la armonía se logra sólo por momentos y es la que la ilusión trata de enmascarar. No cabe duda que una educación que ignora las dimensiones auténticas del ser humano, puede brindar una aparente comodidad, logros y plenitudes, pero, su precio es demasiado elevado. Es el de no preguntarse, no cuestionarse, no pensar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coccoz, V. (2014). La práctica lacaniana en instituciones: otra manera de trabajar con niños y jóvenes. En: V. Coccoz, D. Roy, B. de Halleux, B. Seynhave y P. Lacadée, *La práctica lacaniana en instituciones I*. (págs. 7-20). Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Coriat, E. (1994). La paja y el grano en la transmisión del psicoanálisis. Ponencia presentada en las Jornadas de la Escuela Freudiana de Buenos Aires. Extraído el 15 de julio, 2008 de <http://www.efba.org/efbaonline/coriat-01.htm>.

- Follari, R. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar.
- Freud, S. (1914/2006). Sobre la psicología del colegial. *Obras Completas* Vol. 13. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1915/2006). Consideraciones sobre la guerra y la muerte. *Obras Completas*. Vol. 14. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1927/2006). El porvenir de una ilusión. *Obras Completas*. Vol. 21. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1932/2006). Conferencia nº 34. Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis. *Obras Completas*. Vol. 22. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1937/2006). Análisis terminable e interminable. *Obras Completas*. Vol.23. Buenos Aires: Amorrortu.
- Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. *Pensando en las Instituciones*. Buenos Aire: Paidós
- Lacan, J. (1962/2006). *Seminario X: La angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1966/2012). La Ciencia y la verdad. *Escritos*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Lacan, J. (1966/2012). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el psicoanálisis freudiano. *Escritos 2*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Lacan, J. (1969/2001). *Seminario XVII: El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1969/2012). *Otros escritos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lipovetsky, G. (2003). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Rabant, C. (2001). Definir un campo pedagógico. En: J. C. Filloux (Comp.), *Campo Pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Roy, D. (2014). "La institución, una historia de encuentros". En: V. Coccoz, D. Roy, B. S. de Halleux, y P. Lacadée, *La práctica lacaniana en instituciones I*. (págs. 43-48). Buenos Aires: Grama Ediciones.