

Aportes para una clínica del aprender

Dora Laino
compiladora

Sara Paín

Leandro de Lajonquière

Raúl Mario Ageno

Narciso Benbenaste

Rubén Musicante

Dora Laino

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Prefacio | 7 |
| Capítulo 1 | |
| El punto sobre la i de interpretación..... | 9 |
| <i>Sara Paín, Attep Paris, Francia.</i> | |
| Capítulo 2 | |
| Sobre pedagogía y psicopedagogía..... | 21 |
| <i>Dora Laino, Universidad Nacional de Córdoba.</i> | |
| Capítulo 3 | |
| Freud, el psicoanálisis y su educación para la realidad..... | 31 |
| <i>Leandro de Lajonquière, Universidad de San Pablo, Brasil.</i> | |
| Capítulo 4 | |
| El aprendizaje en la didáctica o su parametralización..... | 51 |
| <i>Raúl Mario Ageno, Universidad Nacional de Rosario.</i> | |
| Capítulo 5 | |
| Multimedia computacional y didáctica de la ciencia..... | 59 |
| <i>Narciso Benbenaste, Universidad Nacional de Buenos Aires y Universidad Nacional de Lomas de Zamora.</i> | |
| Capítulo 6 | |
| Análisis de la práctica educativa..... | 73 |
| <i>Raúl Mario Ageno, Universidad Nacional de Rosario.</i> | |
| Capítulo 7 | |
| Violencia escolar..... | 81 |
| <i>Rubén Musicante, Universidad Nacional de Córdoba.</i> | |
| Capítulo 8 | |
| Continuidad de los juegos..... | 87 |
| <i>Dora Laino, Universidad Nacional de Córdoba.</i> | |

Copyright 2000 - Homo Sapiens Ediciones
Sarmiento 646 (2000) Rosario - Telefax: 54 341 4243399
Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

ISBN: N° 950-808-268-2
Prohibida su reproducción total o parcial

Esta tirada se terminó de imprimir en mayo del año 2000
en Artes Gráficas Villarruel
Av. Alberdi 861 (2000) Rosario Argentina

CAPÍTULO 3

FREUD, EL PSICOANÁLISIS Y SU EDUCACIÓN PARA LA REALIDAD²

*Leandro de Lajonquière**

En no pocas oportunidades, Freud manifestó su pretensión de que el psicoanálisis no quedase restringido al ámbito de la "cura de ciertas formas de la nerviosidad" (1913a:1851). En 1913, sostuvo en *Scientia* que el psicoanálisis posee un múltiple interés. En 1932, le recordó al auditorio imaginario de la Lección XXXIV la pertinencia de las "aplicaciones no médicas del psicoanálisis" (1932a:3184). Pero Freud no se limitó a poner el acento en la posibilidad de expandir la teoría más allá de las fronteras estrictas de la clínica. De hecho, se detuvo a justificar expresamente el ejercicio del propio psicoanálisis por parte de profanos, como en 1926, por ocasión del *affaire Reik*³. Obviamente, después de un siglo de psicoanálisis ni la impugnación del monopolio médico en el ejercicio clínico, ni el múltiple interés de la teoría analítica "para las ciencias no psicológicas" (1913a:1857) son objeto de sorpresa. No obstante, la cuestión de la incidencia del psicoanálisis más allá de sus fronteras disciplinares hoy consagradas vuelve a ocupar el centro del debate cuando se recuerda que, en esas mismas oportu-

**Psicoanalista, Graduado de la Universidad Nacional de Rosario, Doctor por la Unicamp (Brasil), Post-Doctorado con beca del CNPq en la École Expérimentale de Bonneuil (Francia) y Livre-Docte por la USP (Brasil). Actualmente es profesor concursado de grado y post-grado en la Universidade de São Paulo, investigador del Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - Brasil), miembro de la Association de Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation de Francia y profesor visitante en universidades argentinas. Es fundador e editor de Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas de la USP.*

2 Versión parcialmente modificada del ensayo Freud, l'éducation et les enfants: entre la psychanalyse et la politique sometido a discusión en el encuentro L'Etats Généraux de la Psychanalyse, Université de la Sorbonne, Paris, Julio de 2000.

3 Defensa expresa del ejercicio por parte de pedagogos reiterada en la Autobiografía (1924:2797), bien como en el Prefacio para un libro de A. Aichhorn (1925).

nidades, Freud hizo referencia ora a la "aplicación del psicoanálisis a la pedagogía", ora al ejercicio de "analíticos pedagogos o pedagogos analíticos" (1926:2963).

Lo que se dio en llamar en los últimos tiempos, y en algunos países, la conexión psicoanálisis-educación, y cuyo origen remonta a las referencias que hiciera el propio Freud a la educación infantil y al ideario pedagógico de su época, dista de ser un campo marcado por grandes acuerdos. Tal vez no pueda menos que ser de esa forma considerando no sólo que -como el propio Freud lo confesara en varios pasajes de su obra- su "aporte personal a esta aplicación del psicoanálisis" (1925:3216) fue de hecho escaso, sino también porque es en torno a los niños que gravitan todas las ilusiones adultas sobre un "mundo mejor". Además del hecho de que Freud no haya sido suficientemente explícito, se podría pensar también que la falta de consenso revela que es, precisamente, en este contexto de supuesta "aplicación", donde se pone de manifiesto una posible incidencia del psicoanálisis en lo social y lo político⁴. Siendo así, no tendríamos mucho de qué extrañarnos, pues el debate acerca de esa posible incidencia recubre, a su vez, otro debate, en torno a los límites del propio psicoanálisis. Más aún, cabría afirmar que el hecho de que los adultos pierdan la claridad espiritual tanto al hablar de los niños como del futuro puede alertarnos con relación a los propios zigzags freudianos en materia de "aplicación del psicoanálisis a la pedagogía". Como sabemos, Freud festejó las iniciativas de su hija Anna, bien como no dejó de esperar que esta "aplicación no médica" pudiese garantizar un futuro a su otra estimada criatura - el propio psicoanálisis⁵.

⁴ Posible implicancia vislumbrada por Freud en *Análisis de la fobia de un niño de cinco años* (1909:1439).

⁵ En carta a Pfister, de 09/01/1909, expresa: "Esperemos que la llama, que preservamos laboriosamente de la extinción en nuestro dominio atizándola sin cesar devenga, en el vuestro, un incendio donde nosotros mismos podamos buscar un tizón encendido" (p.48). En otra carta, de 02/05/1912, declara "Estoy tentado por certidumbre de ganar en el mundo de los pedagogos un nuevo círculo de lectores. (...) Nuestra fuerza de expansión en el medio médico es desgraciadamente muy restrictiva; es necesario poner un pie en el exterior, por todas partes donde podamos" (p. 96/6). Veinte años después en la Lección XXXIV, titulada sugestivamente *Aclaraciones, aplicaciones y observaciones (especie de balance?)* se refiere a la "aplicación del psicoanálisis a la pedagogía" como la "actividad capital del análisis" (p.3184).

En los primeros tiempos de esta "aplicación" -que se llamó *pedagogía psicoanalítica*⁶- las propuestas y adeptos no fueron, como se sabe, pocos. No obstante, en contraposición al entusiasmo poco cuidadoso de los pioneros, hoy en día contamos con algo más de dos décadas de escepticismo y de cuidado reflexivo. De hecho, la elucidación de la imposibilidad de una pedagogía psicoanalítica, emprendida entre otros por C. Millot, J-C Bigeault e G. Terrier, ajustó las cuentas con la ilusión psicoanalítica en la educación.

Sin embargo, la impugnación criteriosa de la supuesta pertinencia de una educación justificada psicoanalíticamente -fruto de la superposición de los lugares del analista y del educador y, por lo tanto, dotada de supuesta potestad profiláctica en materia psíquica- incurrió, a su vez, en un pequeño descuido cuando, sin más, sentenció, por un lado, que las referencias freudianas al asunto deben ser consideradas como meras "exhortaciones a la medida" (Millot, 1979:204) y, por otro, que la "incidencia del psicoanálisis en la civilización moderna no pasa en modo alguno por una reforma educativa" (Millot, 1979:157). En mi opinión, aunque ambas afirmaciones sean en cierto sentido verdaderas, las incursiones de Freud en la Pedagogía exigen un examen de otro orden a fin de poder resituarse, desde un nuevo ángulo, la pregunta por la posible incidencia del psicoanálisis en lo social y lo político, al menos cuando se trata de niños.

De esta forma, aunque también sea verdad que el "único auxilio que el psicoanálisis parece capaz de aportar a la educación ... sea de carácter ... analítico" (ídem *ibídem*), tal vez quepa pensar que ese "auxilio analítico" no se reduce a la propuesta de cura analítica de niños y educadores en masa (cf. Freud, 1932a:3186; Millot, 1979:157).

El término pedagogía psicoanalítica no abarca el conjunto de las incursiones psicoanalíticas en el dominio de la educación (cf. Filloux, 1987, 1997). Se entiende por ello la pretensión de encontrar una

⁶ Parece que el surgimiento del término está asociado a la aparición en 1926 -saludada con entusiasmo por Freud- de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, bajo responsabilidad editorial de Henrich Meng y Ernest Schneider. La publicación dejó de aparecer en 1937 debido al avance nazi.

educación "adecuada", o sea, una matriz de trato con los niños capaz de convertirlos en adultos sin padecimientos psíquicos. Esa nueva pedagogía, resultante de la combinación de un poco de educación y otro tanto de psicoanálisis tendría, entonces, poderes profilácticos. En suma, cuando se piensa en términos de pedagogía psicoanalítica se anhela encontrar la fórmula balanceada para los niños del proceso civilizatorio.

En la actualidad no existe, al menos en el campo psicoanalítico, ninguna pretensión de ese orden, pero sabemos que no siempre fue así. Basta recordar el pionerismo de Anna Freud, entre muchos otros ensayos en el ámbito de la psicoprofilaxis para niños.

Toda pretensión de prevenir las neurosis y las perversiones gracias a una supuesta educación adecuada se fundamenta en una lectura de los textos freudianos que desconoce la estructura paradójica del deseo revelada por la experiencia psicoanalítica⁷. Esa "lectura parcial" de Freud puede ser puesta en la cuenta del tiempo, o sea, en el tiempo que fue necesario para que se diese el acontecimiento lacaniano del "retorno a Freud". Pero también cabe recordar que la pretensión psicoprofiláctica, que se reivindicó freudiana, simplemente se olvidó de leer la advertencia sobre su imposibilidad estructural, que el propio Freud formulara, de modo claro y distinto, en *Análisis terminable e interminable* (1937). En suma, aún pudiendo enarbolar a su favor *La ilustración sexual del niño* (1907) y *La moral sexual "cultural" y la nerviosidad moderna* (1908), no podría haber avanzado un poco más en una lectura al menos cronológica del "padre del psicoanálisis".

Con todo, el hecho de que no hayan dudas sobre la impertinencia de la psicoprofilaxis, no implica necesariamente la existencia de un "primer" y "segundo Freud" en materia educativa. En otras palabras, la desilusión del propio Freud en relación con la psicoprofilaxis no arrastra consigo su esperanza en que la "aplicación del psicoanálisis ... a la educación de las generaciones venideras" (1932a:3184) llegue a alterar el status quo pedagógico, responsable por el cumplimiento imperfecto de su debida misión (cf. 1932a:3186).

⁷ Estofo singular del deseo que hace no sólo de la educación sino también del gobierno y del propio psicoanálisis profesiones imposibles (cf. Freud, 1925a, 1937a). Traté detalladamente este asunto en mi libro *Infancia e Ilusión*.

La esperanza en otra educación es una constante en los textos freudianos. De hecho, hasta cierto punto, está adherida a la ilusión profiláctica como, por ejemplo, en los textos de 1907, 1908, en el *Prefacio para un libro de Oscar Pfister* (1913b), en la Lección XXIII (1915-1917b) y en *Análisis profano* (1926:2953), pero la distinción se procesa a lo largo de la obra. Ya en 1909, en *Análisis de la fobia de un niño de cinco años*, al mismo tiempo que reconoce que es como mínimo problemática la cuestión de la profilaxis, Freud persevera en su apuesta en el cambio de los fines educativos⁸. Luego, en la Lección XXXIV -considerada clásicamente como el entierro de toda esperanza, por los detractores de la conexión psicoanálisis/educación- Freud observa una vez más la dificultad de llevar a cabo una profilaxis infantil, al mismo tiempo que esboza el análisis de los educadores como una posibilidad sui generis para que la educación encuentre su camino.

Las reformulaciones del modelo pulsional, que culminaron en el postulado de la irreductibilidad antinómica entre pulsiones de vida y de muerte, fueron corroyendo la ilusión profiláctica, a la vez que posibilitaron el reconocimiento de que "el plano de la Creación no incluye el propósito de que el hombre sea feliz" (1927:3025), hasta conducir al abandono explícito de la misma operado en *Análisis terminable e interminable* (1937). Sin embargo, Freud mantuvo firme su esperanza, a la que bautizó finalmente "educación para la realidad" (1927:2988). Ésta, a diferencia de la propuesta en su época -en particular, por la "piedad cristiana" (1932b:3205) a la moda del idealismo germánico o de la cultura norteamericana⁹, pero también por el stalinismo ruso¹⁰.

⁸ Propone cambiar la "dominación ... de los instintos" por la tarea de tornar al "individuo capaz de cultura y socialmente utilizable a costa de un mínimo de pérdida de su actividad" (p. 1439).

⁹ Consta que Freud hizo referencias explícitas a la preocupante situación cultural de los Estados Unidos en *El porvenir de una ilusión* (1927:2982), *El malestar en la cultura* (1929:3049) y *El problema de la concepción del universo* (1932:3205).

¹⁰ Freud, en *El futuro de una ilusión*, se refiere a la revolución bolchevique en términos de "gran experiencia cultural" (1927:2964), mientras critica la pretensión de una "piadosa América" de pretender ser "God's own country" (1927:2970). Sin embargo, cinco años más tarde, en *El problema de la concepción del universo*, critica detenidamente el hecho de que la experiencia bolchevique se haya convertido en una concepción del universo más.

debería evitar la "miseria psicológica de las masas" (1929:3049), a pesar de no poder cambiar "notoriamente la esencia psicológica del hombre" (1927:2991). En síntesis, la esperanza freudiana se mantuvo firme al mismo tiempo en que no se articuló como una reforma educativa más en sentido estricto, o sea, como una reforma en pro de un fin profiláctico deseado.

Por otra parte, cabe observar que a lo largo de los textos freudianos se procesa, de forma cruzada con la anterior y no menos tensa, otra distinción importante: aquella que media entre el psicoanálisis con niños y la educación infantil resultante de la denominada aplicación del psicoanálisis. Al principio, la primera empresa se anuncia a través de la segunda y ambas se confunden en las manos de Pfister y de Anna. No obstante, a partir de cierto momento ambas dejan de recubrirse totalmente, aunque Freud continúe manteniendo una cierta oscilación, tal vez debido al hecho de que su hija esté precisamente en el medio de este affaire.

De esta forma, en un primer momento nos deparamos con que, sin lugar a dudas, al proceso educativo de un niño puede sumársele, con fines profilácticos, un poco de psicoanálisis, como por ejemplo en *Múltiple interés del psicoanálisis* (1913a), *Prefacio para un libro de Pfister* (1913b) y en *Análisis profano* (1926). Freud se refiere al resultado de esa conjunción en términos de "tratamiento mixto" y "análisis de niños" (1926:2953). El psicoanálisis se injerta en la educación y produce como novedad un tratamiento psicoprofiláctico que, a su vez, refuerza la defensa freudiana del ejercicio profano del psicoanálisis¹¹.

No obstante, en un segundo momento, en el *Prefacio para un libro de A. Aichhorn* (1925), Freud declara, por una parte, que la tarea pedagógica es algo sui generis que no siempre puede ser confundida ni sustituida por la influencia psicoanalítica y, por otra parte, que el "psi-

¹¹ Así, también se instala, bajo los oficios de Anna Freud, una ilusión pedagógica en el origen mismo del psicoanálisis infantil, cuya impugnación primera cupo a M. Klein.
¹² Tesis presentada por primera vez en las conferencias en la Clarck University. En la ocasión Freud se refiere al psicoanálisis como una "segunda educación" (1910:1559)

coanálisis de niños" puede intervenir como un "recurso auxiliar" cuando así fuere necesario. Más aún, a pesar de que el psicoanálisis del adulto neurótico equivalga a una reeducación¹², subraya que la educación de los niños exige "algo distinto del análisis, por más que coincida con éste en cuanto a su objetivo" (p.3217). Ese "algo distinto" sólo puede ser otra educación que no sea la propuesta por la pedagogía de la época. Semejante educación, en virtud de ser el resultado de la "aplicación" de uno sobre la otra pasaría a compartir el objetivo de la "situación analítica", que por el hecho de exigir "el desarrollo de determinadas estructuras psíquicas y una actitud particular frente al analista" no puede ser practicado con un "ser inmaduro". Esas "condiciones muy particulares" faltan también en el "menor desamparado" - campo de intervención de Aichhorn -y en el "criminal impulsivo". Aquello que falta -signo de una especie de inmadurez psíquica que solicita una educación- es la condición de la operatividad de la situación analítica que, tratándose de adultos, equivale a una reeducación. En suma, recordando que el objetivo de un análisis es, en términos freudianos, llevar al adulto neurótico a reconocer aquello de lo que se defiende sintomáticamente -la ley del deseo- debido a un inevitable defecto educativo, podemos concluir que la inmadurez infantil exige una intervención que, a diferencia de la pedagogía de la época, oriente al niño rumbo a la castración que nos humaniza.

Finalmente, cabe recordar que en la Lección XXXIV Freud manifiesta su satisfacción por el hecho de que su hija esté empeñada en lo que él considera tan importante cuanto promisorio. Con todo, de inmediato se detiene a examinar la "misión primera de la educación" (1932a:3186), declara que hasta ese momento ésta última ha cumplido imperfectamente su misión, bien como que la "educación psicoanalítica" se propone hacer de un niño un "hombre sano y eficiente", que no se sitúe "al lado de los enemigos del progreso" (p.3187). Resumidamente, Freud acaba recuperando la distinción, presentada en 1925, entre el psicoanálisis infantil y

¹² Tesis presentada por primera vez en las conferencias en la Clarck University. En la ocasión Freud se refiere al psicoanálisis como una "segunda educación" (1910:1559).

una esperada educación, capaz de someter los niños a la castración que de otra forma bien podría no llegar a operar psíquicamente, habida cuenta el status quo pedagógico de la época.

Así, la psicofilaxis o garantía anticipada de bienestar psíquico es, de hecho, abandonada, el naciente psicoanálisis con niños se revela incapaz de sustituir la educación primordial, bien como ésta última, al demandar auxilio analítico, puesto que la pedagogía hegemónica estorba más de lo que ayuda, ocupa el foco de las preocupaciones de un Freud siempre "fascinado" por los "problemas culturales" -como diría de sí mismo en la Adición de 1935 a su *Autobiografía* (1924).

La crítica freudiana a la pedagogía de la época comenzó a ser esbozada en *Tres ensayos para una teoría sexual* (1905), al evaluar el estatuto de la educación en la producción de los "diques" "anímicos que se oponen al instinto sexual" (pp.1197/8). Luego, en 1907, Freud la consideró expresamente perniciosa desde el punto de vista psíquico por fundamentarse en el "engaño en el terreno sexual y en la intimidación en el terreno religioso" (p.1247). En 1908, volvió sobre la crítica a la educación por el hecho de transmitir desde la infancia la "moral sexual cultural" en causa en la "nerviosidad moderna" que afecta a los adultos.

En primera instancia, parecería, pues, que la crítica se dirige al carácter excesivo de la moral adulta en boga e impetrada ya en la infancia por la educación, por lo que Freud estaría, entonces, presuponiendo que el malestar en la civilización sería contingente, que la total satisfacción pulsional sería posible, bien como que urge una reforma educativa de fines profilácticos a la luz del psicoanálisis. Si así fuera, tendríamos, entonces, un "primer Freud" que la promoción, en 1920, de la pulsión de muerte en la teoría analítica se habría encargado de enterrar, a pesar del desconocimiento de los partidarios entusiastas de la pedagogía psicoanalítica. Con todo, me parece, por un lado, que tanto estos últimos como sus justos detractores suponen que el problema en pauta en la época sería de orden cuantitativo y, por otro, que aunque el propio Freud haya hecho varias referencias a la posibilidad de la profilaxis, hay elementos en los textos, anteriores a 1920, que tanto invalidarían la ilusión de la armonía psíquica cuanto nos permitirían leer, al contrario, en una clave cualitativa, la crítica freudiana a la pedagogía hegemónica.

Contra las apariencias que permitirían hablar de un "primer Freud", encontramos operando una reflexión sobre la irreductibilidad estructural del displacer psíquico y, por lo tanto, sobre la impertinencia de pretender encontrar una mejor dosificación de las restricciones civilizadoras.

Ya antes de 1900, en el *Manuscrito K*, dirigido a Fliess el 01/01/1896, Freud, reexaminando el estatuto de la relación entre pudor, moralidad, represión y displacer, afirma que "debe haber en la sexualidad una fuente independiente de liberación de displacer; si esta fuente existe, ella puede animar las sensaciones de repugnancia y conferir su fuerza a la moralidad" (p.131). En la carta fechada el 14/11/1897, afirma que la moral, al contrario de lo que podría pensarse, resulta de la represión que, a su vez, posee un "elemento orgánico" - "el abandono de las antiguas zonas sexuales", debido a la conquista de la posición erecta del hombre (p. 205). La irreductibilidad del displacer psíquico es también referida en el *Proyecto de una psicología para neurólogos*. La organización psíquica es pensada en términos de una "adquisición biológica" de "barreras" contra la "amenaza de displacer" derivada de la propia "tendencia básica del sistema neuronal"¹³ (1895:264). Así, habría una "defensa normal" y una "represión histérica" (p.251) frente a una invariable amenaza de displacer. Por otro lado, Freud alude al carácter inevitablemente restrictivo de la civilización, cuando afirma, en el *Manuscrito N* (31/05/1897), "el incesto es un hecho antisocial al que, para existir, la civilización ha debido renunciar poco a poco" (p.186)¹⁴.

Inmediatamente después del pasaje de siglo Freud refiere, en *Tres ensayos*, la existencia de impulsos en sí mismos perversos que, en la medida en que sólo pueden acarrear displacer, exigen la "acción de fuerzas psíquicas contrarias" (p.2298). En 1912, en *Sobre una degradación general de la vida erótica*, declara que el resto de insatis-

¹³ Inmediatamente después sentencia: "el displacer continúa siendo el único medio de educación" (1985:264). Así, pues, cabe afirmar que la defensa contra la amenaza del inevitable displacer organiza o educa psíquicamente.

¹⁴ Tesis retomada en *Tótem y tabú* (1912-1913), en el *Porvenir de una ilusión* (1927), *El malestar en la cultura* (1929) y en *Moisés y la religión monoteísta* (1939).

facción, inherente a la "naturaleza misma del instinto sexual", es "fuente de máximos rendimientos culturales" cuando se lo "somete a las primeras normas de la civilización" (pp.1716/7). Y, finalmente, en *El malestar en la civilización*, Freud afirma, ya sin rodeos, que el displacer es el efecto inevitable de la humanización, debido a la tensión contradictoria de la bisexualidad constitutiva, al hecho de que la relación erótica comporta también "tendencias agresivas directas", bien como, fundamentalmente, "a la adopción de la posición bípeda y a la desvalorización de las sensaciones olfatorias" (1929:3043).

El hecho de considerar estructuralmente imposible la existencia de una satisfacción total y placentera hace que Freud no embarque en la ilusión de una educación "adecuada", capaz de no implicar displacer psíquico. De ser posible dar con la cantidad justa de satisfacción/restricción, no le reservaría a la educación un papel modesto en la modificación de ese cuadro de base.

Desde el principio, Freud le reconoce una eficacia limitada a la educación o, en otras palabras, admite que el margen de maniobra de los adultos frente los niños padece cierta limitación intrínseca. En *Tres ensayos*, después de afirmar que los "diques" contra el "instinto sexual" son obra de la educación, declara que la evolución sexual se encuentra "orgánicamente condicionada y fijada por la herencia y puede producirse sin el auxilio de ninguna educación", de forma tal que ésta última se mantiene "dentro de sus límites, constriñéndose a seguir las huellas de lo orgánicamente preformado" (1905:1198). Si llevamos en cuenta que la invocación de las tesis de la herencia filogenética y de la preformación orgánica o adquisición biológica era el recurso disponible en la época para establecer una determinación estructural, es preciso admitir que Freud le concede al adulto una posibilidad limitada de conjurar la desarmonía cuantitativa implicada en la evolución psíquica del niño.

La oposición necesario/contingente se reinscribe, en *Múltiple interés del psicoanálisis*, bajo la forma espontáneo/exterior. Allí, afirma que la "represión violenta de los instintos" "producida desde el exterior" no equivale a la "producción espontánea" de represiones por parte del propio niño que, así, repite "una parte de la historia de la civilización" (1913a:1866). Por lo que "producida desde el exterior" significa de forma extemporánea o sin guardar las debidas propor-

ciones¹⁵ en el interior de un proceso de evolución psíquica determinado estructuralmente¹⁶, o sea, en sí mismo espontáneo, ya que no obedece al libre arbitrio de los participantes.

En suma, a pesar de ilusionarse, en un principio, con la posibilidad de una profilaxis Freud no cifra sus esperanzas en un manejo cuantitativo de la intervención educativa. En este sentido, si recordamos que la crítica a la educación de la época es una constante en los textos freudianos, cabría analizar el objeto de la misma, o sea, la materia de su criticada violencia no natural. Para ello, pienso que es necesario plantear el problema desde una perspectiva cualitativa. En otros términos, no se trataría de presuponer que Freud en un primer momento se ilusionó con una educación menos represiva, sino de suponer que siempre esperó una calidad diferente de trato de los adultos con los niños -o lo que es lo mismo, que siempre esperó que los adultos pudiesen llegar a dirigirse a los niños en nombre de otra cosa que la moral de su tiempo. A esa reiterada esperanza la bautizó con el nombre de "educación para la realidad" (1927:2988).

En la Lección XXXIV, Freud afirma, a contramano de las ideas hegemónicas, que la educación debe "buscar su camino entre el escollo del dejar hacer y el escollo de la prohibición" (p.3186), y que la "misión" de la "educación psicoanalítica"¹⁷ es hacer del aprendiz un "hombre sano y eficiente" para que no se sitúe "al lado de los enemigos del progreso" (p.3187). En consecuencia, establece una diferencia substancial entre aquello que debería ser el fruto de lo que denomina la "aplicación del psicoanálisis" y la educación típica de su época, instaurada a la luz de una pedagogía marcada por un sello religioso/moral. Freud no hace, en definitiva, sino recuperar la diferencia ya instaurada en *El porvenir de una ilusión* entre, por un lado, la naturaleza "irreligiosa" de "la educación para la realidad" propuesta por el psicoanálisis y, por otro, el "programa pedagógico" (p.2987) de la época, que imponía severas restricciones a la actividad y la curiosidad intelectuales.

15 Una intervención incapaz de desdoblar la metáfora paterna (cf. de Lajonquière, 1996, 2000).

16 Por eso Freud declara que la "vieja afirmación de que la nerviosidad era un producto de la civilización tiene, por lo menos, una parte de verdad" (1913a:1866).

17 Obsérvese que, en esta oportunidad, en lugar de usar el término pedagogía, Freud se vale del término educación.

La educación para la realidad cobra sentido por oposición a la implementada por la pedagogía religiosa de comienzos del siglo XX. La realidad, para Freud, no tiene nada que ver con la realidad cotidiana y su esfuerzo no debe ser comprendido en una acepción psicológico-adaptacionista. Es conveniente recordar que esta propuesta educativa viene a yuxtaponerse a la definición de la educación en sí como "el estímulo al vencimiento del principio del placer y a la substitución por el principio de realidad" (1911:1641) y, asimismo, que la realidad cotidiana, fruto de ilusiones religiosas, no es otra cosa que una especie de enorme "neurosis colectiva" (1929:3067).

Así, educar para la realidad es sinónimo de educar para el deseo o, si se prefiere, de permitir el reconocimiento de la imposible realidad del deseo- o sea, el carácter artificialista de su estofa- velado justamente por las ilusiones religiosas.

Por otra parte, es posible elucidar el contenido de la crítica a la moral religiosa cuando Freud muestra que es inadecuado considerar la teoría psicoanalítica como una Weltanschauung particular. En *El problema de la construcción del universo*, afirma: "La religión (...) cumple, pues, tres funciones (...) ella satisface el ansia de saber de los hombres (...) mitiga el miedo de los hombres frente a los peligros y vicisitudes de la vida (...) y formula prescripciones, prohibiciones y restricciones" (1932b:3193). Y sostiene de inmediato: "las exigencias éticas, a las cuales la religión quiere prestar apoyo, demandan, más bien un fundamento distinto, pues ellas son indispensables para la sociedad humana" (1932c:3197).

En suma, aun cuando fuera, como el propio Freud le confesara al pastor Pfister, el fruto de su condición de "hereje y de impío" (1909-1939:162), la crítica a la religión no parece ser el reverso de un espíritu libertario e ingenuo. De hecho, ella parece querer alcanzar la impronta justificacionista de ésta última, es decir, aquello que obtura la propia dimensión ética de la acción humana. Por un lado, Freud parece estar convencido de que en la medida en que el hombre obedece en nombre de un Dios, sea cual fuere¹⁸, su acción encuentra justificaciones en una

¹⁸ En *El problema de la concepción del universo*, Freud equipara el lugar que las obras de Marx poseían en la Rusia stalinista, al de la Biblia y el Corán en el orbe judeocristiano y musulmán respectivamente.

realidad espiritual que trasciende la vida social, y que con eso el hombre adquiere cierta certidumbre subjetiva. Cuando escapa a toda ilusión divina, la pregunta por el deseo que anima su acto puede instaurarse y una nube de incertidumbre espiritual o moral puede, entonces, perfilarse en el horizonte. Por otro lado, Freud no subraya solamente la necesidad en sí de exigencias morales sino igualmente la de encontrar otro "fundamento"¹⁹. En efecto, creo posible considerar la empresa freudiana de sustituir los motivos religiosos de la moral por otros "puramente seculares" (1927:2982) como una crítica al esencialismo ético, que tiende siempre a rechazar, como recordara Lacan (1959-60), el carácter ex nihilo de las creaciones discursivas morales o, si se prefiere, la fragilidad inherente a la existencia artificialista del hombre.

En este sentido, la "moral sexual cultural" (1908) de los adultos, considerada "hipócrita" pues le impide al hombre "vivir con arreglo a la verdad psicológica" (1915:2107), se opone desde el principio de la reflexión freudiana, a la moral "natural". Vale decir, en la moral cultural el hombre no puede reconocerse en cuanto escindido y deseante. Más aún, la pedagogía de la época produce "conflicto psíquico" (1908:1264) o "represión violenta" (1913a:1866) porque ocultando sistemáticamente lo sexual e intimidando en el terreno religioso, torna la tramitación de las pulsiones infantiles un hecho de difícil acontecimiento²⁰ y no, como llegó a pensarse, por el hecho de exagerar en la cantidad de restricciones comportamentales.

Sin ignorar el carácter tan rico en matices como en espinas del debate religión-psicoanálisis y/o ciencia, considero posible sostener que Freud no afirma jamás la falta de verdad de las doctrinas religiosas en nombre del psicoanálisis, aunque lo haya hecho en nombre propio.

¹⁹ Freud anhelaba desacralizar la moral religiosa de su época, o sea, quería tornarla una producción lógicamente contingente de la historia de los hombres así como lo era la propia tradición científica y, por lo tanto, no pretendía establecer un fundamento no-ilusorio, en lo real empírico, de una nueva moral. Su pretensión de apoyar la moral en una especie de cálculo racional al servicio de una sobrevida de la especie humana con arreglo a la "verdad psicológica" (1915:2107) no implica necesariamente la derivación lógica de una moral de lo real de la ciencia.

²⁰ Y por lo tanto compromete la posición del niño con respecto al deseo. Desarrollado con detenimiento en mi libro *Infancia e Ilusión*.

Él se contenta, en la medida en que pone en causa la significación psicológica de estas últimas, con concluir que las doctrinas religiosas son ilusiones -es decir, creencias que no son forzosamente erróneas pero que responden mal al canon de la razón científica de la época.

En ese sentido, podría afirmarse que Freud buscaba elucidar un aspecto particular de las religiones que, en la actualidad, bien podría merecer el nombre de fundamentalismo o de fanatismo. Conviene por lo tanto subrayar una diferencia sutil entre religiosidad y fundamentalismo -es decir, una creencia sin medida o razón.

En síntesis, sería psíquicamente posible creer en la religión sin caer en las garras del fundamentalismo o, si se prefiere, en el impasse propio de un justificacionismo ético, sea o no religioso. Como dice una canción popular latinoamericana: "sólo le pido a Dios que el futuro no me sea indiferente"²¹. El sujeto puede muy bien pedir a Dios que no le retire su propia responsabilidad por el futuro, o sea, la posibilidad de *implicarse existencialmente en un acto o de poder actuar en nombre del deseo*²². Pero también sería psíquicamente posible enarbolar cierto ateísmo y, no obstante, estar espiritualmente poseído por un ilusionismo fundamentalista como ocurre, por ejemplo, en el caso del stalinismo (1932b:2104). Así como, finalmente, un sujeto irreligioso -en este caso, Sigmund Freud- puede muy bien nutrir la esperanza de que el futuro de la humanidad esté desprovisto de ilusiones, religiosas o no, a pesar de ser consciente de la dificultad de que tal cosa venga de hecho a suceder.

En este contexto, no solamente la crítica persistente de Freud a la educación de su época no representa la expresión de una especie de cinismo socio-educacional, sino que inclusive remite al aspecto central de las ideas educativas hegemónicas de las primeras décadas -su justificacionismo pedagógico, epifenómeno del fundamentalismo cultural que tomara cuenta de la civilización, notoriamente en el mundo alemán y en Estados Unidos, pero, finalmente, también en Rusia.

La educación para la realidad podría ser pensada como una educación más allá del justificacionismo pedagógico de cuño moral-religioso, hegemónico en la época. Es probable que esta idea haya acom-

²¹ León Gioco.

²² En la Lección XXI, Freud afirma que "el Edipo es, en el fondo, una obra inmoral, pues suprime la responsabilidad del hombre" (1915-1917:2329).

pañado a Freud durante años, puesto que en 1907 afirmaba: "La sustitución del catecismo por un tratado elemental de derechos y de deberes del ciudadano, como la practicada por el Estado francés, me parece un gran progreso en la educación infantil" (p.1248).

Así, Freud esperaba que el futuro nos reservase una "educación liberada de doctrinas religiosas", aun cuando esta fuera incapaz de cambiar "notablemente la esencia psicológica del hombre" (1927:2991); es decir, incapaz de producir la armonía psíquica que nos hace falta. Más aún, Freud consideraba que aunque era poco probable que su esperanza llegara a concretizarse un día, "vale la pena de intentar" (1927:2987).

En este sentido, puede afirmarse que la crítica freudiana a la pedagogía de la época, impregnada de cierto fundamentalismo religioso, presupone la posibilidad de una educación a secas. Freud critica la pedagogía fundamentalista al tiempo que apuesta en una humilde educación, es decir, sin el menor fundamento trascendental. Apuesta, pues, en la posibilidad de que ese hombre, ya adulto, perciba que "el mundo no es una nursery" (1932b:3197) o, en otras palabras, que aprenda a soportar la vida preparándose para la muerte (cf. 1915:2117). Dicho de otro modo, aunque sea inevitable que la vida se sostenga de ilusiones, nada impide que el hombre sepa inconscientemente que ellas no son otra cosa que eso, vale decir, más que indicios de trascendencia, la marca de su irreductible desamparo existencial. Así, pues, cuando se sabe que una ilusión es una ilusión, la distancia entre el sujeto y el registro de los ideales, o sea, el mismísimo deseo, se mantiene.

Independientemente del hecho de que tales suposiciones puedan comportar una "psicología del autor", estoy convencido que la letra freudiana urde en filigrana una diferencia entre educación y pedagogía. Vale decir, una distinción entre, por un lado, los efectos subjetivantes o formadores que el niño conquista en su relación con los adultos y, por otro, la pedagogía pensada como el conjunto de saberes positivos acerca de una supuesta adecuación entre los medios y fines de la educación. Más aún, pienso que esta disyunción educación-pedagogía también puede elucidar los impases de la educación en nuestros días.

A diferencia del pasado, la "educación" actual está impregnada de cierto fundamentalismo psiconaturalista. La educación, en la actuali-

dad, es pensada como el proceso de estimulación metódica y científica de una serie infinita de capacidades psicomadurativas. Esta educación reduce, por una parte, el niño a la condición de objeto de saberes psicológicos especializados y, por otra, las vicisitudes del acto educativo al desarrollo de una razón didáctico-instrumental. Ignora, en consecuencia, la interrogación sobre la imposibilidad en torno de la cual se articula la relación entre el adulto y el niño.

Como los beneficios religiosos, el fundamentalismo psiconatural que sostiene las ideas pedagógicas actuales es capaz de neutralizar el ansia de saber y, más aún, de mitigar el miedo de los adultos frente a los peligros y vicisitudes de su vida con los niños, en la medida en que formula prescripciones, prohibiciones y restricciones siempre justificadas.

En lo que concierne a la educación, las ilusiones psiconaturalistas de hoy le ganan a la religión del tiempo de Freud al menos en un punto: ellas disminuyen la posibilidad de reconocimiento del deseo que anima el acto educativo y reducen, por lo tanto, toda instancia o praxis educativa a una resignada práctica psicopedagógica.

Existe, por definición, una antinomia entre la naturaleza artificial del deseo y el justificacionismo moral, propio de toda pedagogía. Pero el hecho de que la pedagogía moderna esté impregnada de un justificacionismo naturalista, vale decir, de la certidumbre de que existiría una adecuación natural entre la intervención educativa y el supuesto nivel psicológico del niño, implica una forclusión del deseo. Como lo señaló Lacan (1959-60), es ésa la marca propia del espíritu científico actual, solidario de una moral al "servicio de los bienes" y, por lo tanto, contraria a una "ética del deseo".

Naturalmente, esos dos riesgos de fracaso educativo -que los niños devengan ya sea enemigos del progreso, ya sea cínicos-, plantean un problema político. Llegado a este punto el psicoanálisis encuentra su propio límite y el deber que termina por fijarse es, simplemente, el de actuar en el nivel político del problema, como expresamente lo manifestara Maud Mannoni (1973), quien, considero, en este aspecto era una seguidora de Freud, aunque este último haya dejado la cuestión en suspenso en su Lección XXXIV. Es posible, en efecto, que Freud haya querido mantener una distancia prudente de las

posiciones de Reich, para así proteger a su criatura psicoanalítica del nazismo²³. Pero, por qué no pensar, igualmente, que cuando afirma que "no es misión del analítico decidir entre los partidos en pugna" puesto que, por un lado, "toda educación es parcial" y, por otro, el psicoanálisis no está orientado por un fin parcial, Freud señala un límite intransponible para el psicoanálisis? (1932a:3186/7). Si fuera realmente así, entonces, llegados a este límite no nos restaría más que abandonar el análisis.

Antes de llegar a las fronteras del psicoanálisis cabe prestar un "auxilio analítico". El cumplimiento de ese deber desplaza siempre un poco más el límite del propio psicoanálisis, como lo mostró Freud en sus incursiones más allá del terreno terapéutico. En principio, la expansión al infinito convertiría el psicoanálisis en una "concepción del universo". Pero semejante riesgo sólo existe en la medida en que el analista olvide que, a pesar de su insistencia, no todo es analizable en éste, nuestro único, mundo. En este sentido, cabe advertir que la "aplicación del psicoanálisis" a la educación -consistente en la tarea de corroer las ilusiones pedagógicas en el interior mismo del campo educativo, a fin de tentar siempre una educación para la realidad imposible del deseo- depara al analista con un límite ya no más desplazable. Semejante situación reclama del analista un compromiso otro para dar sostén a una verdad construida paradójicamente por la "aplicación" del propio psicoanálisis, bien como vivifica la teoría, pues esta se confronta con su reverso.

El psicoanálisis se apretuja en la frontera con la educación y así gana a posteriori un límite, mientras el analista pierde su condición de tal por haberse pasado de los límites. Pero, una vez libre del deber de analizar puede tomar partido en nombre propio en las discusiones educativas buscando, como decía Hanna Arendt (1996), encontrar, de tiempo en tiempo, el punto correcto del mundo y de esa forma inocular a los niños el germen de la pasión por lo imposible.

23 Tesis sostenida, en particular, por nuestra colega de Ginebra, Mireille Cifali.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. *"La crisis de la educación"*. In: Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Península. 1996.
- Bigeault, J y P et Terrier, G. *L'illusion psychanalytique en éducation*. Paris : PUF. 1978
- Cifali, M. *Freud pédagogue?*, Paris: InterEditions. 1982.
- de Lajonquière, L. *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes*. Buenos Aires: Nueva Visión. 1996.
- de Lajonquière, L. *Infancia e Ilusión (psico)Pedagógica*. Escritos de Psicoanálisis y Educación. Buenos Aires: Nueva Visión. 2000.
- Filloux, J-C. *"Psychanalyse et pédagogie"*. Revue Française de Pédagogie, n° 81, pp. 69-102. 1987
- Filloux, J-C. *"Psicanálise e Educação: pontos de referência"*. Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas, n° 2. 1997.
- Freud, S. *"Lettres à Wilhem Fliess"*. In: La naissance de la psychanalyse. Paris: PUF, 1956. 1887-1902.
- Freud, S. *Correspondence avec le pasteur Pfister*. Paris: Gallimard, 1991. 1909-1939
- Freud, S. *"Proyecto de una psicología para neurólogos"*. In: Obras Completas, v.1. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. 1895.
- Freud, S. *"Tres ensayos para una teoría sexual"*. In: Obras Completas, v. 2. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. 1905.
- Freud, S. *"La ilustración sexual del niño"*. In: op. cit. 1907
- Freud, S. *"La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna"*. In: op.cit. 1908.
- Freud, S. *"Análisis de la fobia de un niño de cinco años (caso Juanito)"*. In: op. cit. 1909
- Freud, S. *"Psicoanálisis. Cinco conferencias pronunciadas en la Clark University"*. In: op. cit., 1910.
- Freud, S. *"Los dos principios del funcionamiento mental"*. In: op. cit. 1911.
- Freud, S. *"Sobre una degradación general de la vida erótica"*. In: op. cit. 1912.
- Freud, S. *"Tótem y tabú"*. In: op. cit. 1912-1913.
- Freud, S. *"Múltiple interés del psicoanálisis"*. In : op. cit. 1913a
- Freud, S. *"Prefacio para un libro de Oskar Pfister"*. In : op. cit. 1913b.
- Freud, S. *"Consideraciones de actualidad sobre la guerra y la muerte"*. In: op. cit. 1915.
- Freud, S. *"Lecciones introductorias al psicoanálisis -Lección XXI. Desarrollo de la libido y organizaciones sexuales"*. In: op. cit. 1915-17a.
- Freud, S. *"Lecciones introductorias al psicoanálisis -Lección XXIII. Via de formación de síntomas"*. In: op. cit. 1915-17b
- Freud, S. *"Autobiografía"*. In : Obras Completas, v. 3. Madrid : Biblioteca Nueva, 1973. 1924.
- Freud, S. *"Prefacio para un libro de August Airchhron"*. In: op. cit. 1925.

- Freud, S. *"Análisis profano (psicoanálisis y medicina)"*. In: op. cit. 1926.
- Freud, S. *"El porvenir de una ilusión"*. In: op. cit. 1927.
- Freud, S. *"El malestar en la cultura"*. In : op. cit. 1929.
- Freud, S. *"Nuevas lecciones introductorias -Lección XXXIV. Aclaraciones, aplicaciones y observaciones"*. In: op. cit. 1932a.
- Freud, S. *"Nuevas lecciones introductorias -Lección XXXV. El problema de la concepción del universo (weltanschauung)"*. In: op. cit. 1932b.
- Freud, S. *"Análisis terminable e interminable"*. In : op. cit. 1937.
- Lacan, J. *Le Séminaire. Livre VII: L'éthique de la psychanalyse*. Paris: Éditions du Seuil, 1986. 1959-60.
- Mannoni, M. *Éducation impossible*. Paris: du Seuil. 1973.
- Millot, C. *Freud Antipedagogo*. Buenos Aires: Paidós, 1982. 1979.