

PROPUESTA EDUCATIVA

AÑO 12 - Nº 25 - OCTUBRE DE 2002 - ISSN 0327-4829

SUMARIO

Editorial	3	y ser mandado al psicólogo escolar, prefiero quedarme de florero..."	40
Dossier: El sujeto de la psicología. Perspectivas clínicas, epistemológicas, teóricas y educativas. Homenaje a Ángel Rivière		Alternativas y debates: "La escuela y la crisis"	
<i>Mario Carretero y Daniel Valdez</i> Presentación del dossier dedicado a Ángel Rivière ...	4	<i>Nadina Poliak</i> ¿Cómo educar en tiempos de crisis?	48
<i>Nora Elichiry</i> El sujeto educativo en las prácticas de investigación psicológica	5	<i>Feijóo, Kochen, Redondo y Tiramonti</i> Conversaciones frente a la crisis	51
<i>Alicia R. W. de Camilloni</i> Educación y Teorías de la Mente	8	<i>Norma Colomatto</i> Experiencias frente a la crisis I. La escuela debe darse una estrategia frente al dolor	60
<i>Ricardo Baquero Orueta</i> Ángel Rivière: un diálogo con Vigotsky a propósito del desarrollo humano	12	<i>Luis Cabeda</i> Experiencias frente a la crisis II. Enseñar y aprender a pesar del despojo	62
<i>José Antonio Castorina</i> Las relaciones entre la psicología genética y la psicología del procesamiento. Comentarios a la tesis de Á. Rivière	15	Reseñas de investigación	
<i>Mario Carretero</i> Contribuciones centrales de Ángel Rivière a la Psicología Cognitiva y la Educación	19	<i>Sandra Carli</i> Estudios sobre la infancia (1955-1976) Psicología, estética y política	66
<i>Juan E. Azcoaga</i> Trastornos del lenguaje	21	<i>Marta Delgado</i> Implementación de la transformación educativa en las escuelas rurales de la provincia de Buenos Aires	76
<i>Adriana Silvestri</i> Funciones psicológicas y adquisición discursiva	24	<i>Fernanda Juarros</i> La vinculación científico-tecnológica entre el sector universitario público y el sector de la producción de bienes y servicios	84
<i>Silvia Español</i> Una mirada semiótica del desarrollo	28	Reseñas de libros y encuentros	
<i>Karina Scolcoff</i> La edad de la memoria: el recuerdo biográfico y la representación de estados mentales autorreferenciales	31	<i>Jacobo Setton</i> Notas sobre el campo de la didáctica de la lengua y de la literatura	90
<i>Daniel Valdez</i> Ángel Rivière y el autismo, el desafío del Everest	35	<i>Victoria Kandel</i> Dos publicaciones sobre la universidad	93
<i>Bibliografía</i>	39	<i>Nancy Montes</i> Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?	96
Entrevista a Leandro de Lajonquière <i>Inés Dussel y Nadina Poliak</i> "Entre pasarse unas horas de florero en el aula		<i>Valeria Garrote, Claudia Loyola y Nadina Poliak</i> II Congreso Nacional de Investigación Educativa Pensando el presente: huellas, visibilidades y desafíos ...	99

Entrevista a Leandro de Lajonquière

"Entre pasarse unas horas de florero en el aula y ser mandado al psicólogo escolar, prefiero quedarme de florero..."

Entrevista con Leandro de Lajonquière*

Realizada por Inés Dussel
y Nadina Poliak¹

El Dr. Leandro de Lajonquière es psicoanalista y educador. Su libro desarrolla la compleja relación entre psicoanálisis y educación. Durante su estadía en Buenos Aires, en noviembre de 2001, realizamos una extensa entrevista, en la cual, con profesionalidad y mucha ironía, recorrió su trayectoria profesional y analizó su producción académica en este campo de estudio.

Dada tu formación en psicología y la especialización en psicoanálisis, ¿qué te ha llevado a introducirte en el campo de la educación, y específicamente, en la comprensión psicoanalítica del proceso educativo?

- Hice psicología en Rosario, 6 años de estudio en aquella época, y ya antes de terminar la carrera me anoté en Ciencias de la Educación. En la época, yo ya trabajaba como maestro lego, pues no tenía formación de magisterio. Trabajé 5 años en una escuela primaria en la periferia de Rosario.

Desde que entré a la universidad, siempre trabajé. Antes de comenzar a hacerlo como maestro, tenía una jornada de trabajo completa en una empresa en construcciones. Así fue que se me ocurrió trabajar de maestro para tener más tiempo para los estudios universitarios. Obviamente, poco a poco me fui dando cuenta de que no fue apenas por una cuestión -digamos- de comodidad que entré a trabajar en una escuela. En cierto sentido, hasta hoy, no hago más que interrogarme, en mis textos, por qué cierto día decidí dedicarme a la docencia.

Cursé el secundario en el Instituto Politécnico en Rosario, donde estudié una matemática un poco más sofisticada que la enseñada en los restantes colegios. Ello me posibilitó, en su momento, experimentar el placer de «jugar» con los números. Y cuando cursé psicología evolutiva en la facultad, rápidamente me interesé por los textos piagetianos. Recuerdo que leí por curiosidad *Biología y conocimiento*, comprado en un sebo. Me interesó sobremanera. Así fue que se cerró una primera vuelta. El estudio de la epistemología genética conjugaba un poco de psicología, un poco de filosofía, el gusto por los números y su lógica y claro está, en el horizonte los chicos, la instrucción y la escuela..., siempre la escuela.

Por otro lado, siempre medio dividido, seguía avanzando en el estudio del psicoanálisis. Fue la época de los grupos de estudios paralelos a la facultad y, más aún, el recambio de profesores con el retorno a la democracia que significó la vuelta del psicoanálisis a las cátedras universitarias.

Cuando terminé las dos carreras en la Universidad Nacional de Rosario, me fui, con mi esposa, en la época licenciada en letras y también maestra, a hacer la maestría al Brasil. La vida es más o menos así: 50% uno elige y 50% son esas aleatoriedades concentradas en las pequeñas cosas de la vida cotidiana. En razón de que era allí -la ciudad de Campinas- donde teníamos unos grandes amigos rosarinos, aterrizamos en la *Universidade Estadual de Campinas*. La UNICAMP no tenía, y no tiene hasta hoy, el curso de psico-

logía. Busqué un área por proximidad y lo que había era una maestría en educación. Entonces me dije ¿por qué no?, después de todo pasé unos años leyendo a Piaget a pesar de haberme dedicado en Rosario a cuestiones clínicas y psicoanalíticas. Así fue que preparé un proyecto de investigación sobre los llamados problemas de aprendizaje, que tenía por título "De Piaget a Freud: para repensar los errores en el aprender". Pasé cuatro años estudiando en tiempo integral, gracias a una beca del CNPq, cuestiones que tenían que ver con la agenda del trabajo piagetiano y recuperando o de alguna u otra forma lo que era mi formación clínica. Los resultados de esa investigación finalmente me valieron el título de doctor en Educación, con mención en Psicología de la Educación, por propuesta de la propia universidad, ya que originariamente había entrado en el nivel de la maestría.

*¿Cuales fueron tus principales referentes teóricos -además de Piaget y Freud- y tus maestros? En tu libro *Infancia e Ilusión* (psico)pedagógica mencionás a Maud Mannoni...*

- *Infancia e ilusión* (psico) pedagógica es mi segundo libro. En mi formación, Maud Mannoni, hasta cierto punto, viene después. En realidad, cuando hice psicología en Rosario (en aquella época, no sé ahora como están las cosas), el curso era totalmente tomado por el psicoanálisis, entonces, independientemente de que se tratase epistemología I, II, historia..., todo comenzaba y terminaba con el psico-

nálisis; son esas distorsiones típicamente nuestras. Yo había leído cosas de Mannoni en la facultad. Por iniciativa de un amigo, alumno más avanzado del curso, leí *La primera entrevista con el psicoanalista*. Luego compré por curiosidad *Educación imposible*. Y fue la lectura de ese libro lo que me inspiró a realizar la primera conferencia en público. El tema era la escuela y el público una media docena de socios anarquistas del centro de estudios «Rafael Barret», con sede semi-clandestina en el Club Republicano Español de Rosario.

Mannoni es un nombre, especie de *carrefour*, donde se cruzan la interrogación sobre la infancia, la educación, la escuela, la política y el psicoanálisis.

En 1992 terminé el doctorado y, antes de decidir el posible retorno a la Argentina, me fui a Europa a visitar amigos y -como se dice en portugués- «a matar saudades de París». A la vuelta iba a decidir qué hacer. En Europa aproveché para conocer la *École Expérimentale de Bonneuil-sur Marne*, la institución fundada por Mannoni en 1969 para recibir, dentro de un encuadre educativo, niños gravemente perturbados. A mi retorno, fui seleccionado por concurso en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNICAMP. Así, fijé residencia en Brasil. En la UNICAMP trabajé por casi dos años en el área clínica en programas que tienen que ver con niños ciegos o sordos. En ese tiempo, la reflexión mannoniana orientó muy de cerca mi trabajo en ese programa no solo de atención a niños comúnmente llamados «deficientes», sino también de formación de profesionales que trabajan en el área. Mannoni produjo un quiebre en lo que podemos llamar el discurso hegemónico sobre las deficiencias. Mannoni se pregunta qué es lo que hace deficiente a un chico «deficiente» Esa fue la gran jugada teórica de Mannoni ya hace casi 40 años.

En 1995 solicité nuevamente una beca al CNPq. Esta vez era para realizar un proyecto de investigación postdoctorado dirigido por Maud Mannoni. La parte «empírica» del proyecto -digámoslo así- preveía pasar el invierno francés haciendo una pasantía en la escuela de Bonneuil. Esa oportunidad significó un vuelco muy grande y decisivo en mi reflexión, a tal punto que, cuando vuelvo de Francia, renuncié a la facultad de Medicina y me presenté en un concurso en el departamento de filosofía de la Educación de la Universidad de Sao Paulo (USP), donde trabajé hasta hoy.

A lo largo de tu trabajo hacés una dura crítica al proceso hegemónico de psicologización de la educación y de lo escolar. Quisiéramos que nos cuentes más sobre cuándo surge este fenómeno, en qué se funda y cómo se legitima. Por otro lado, pensando en términos políticos, ¿qué creés que puede hacerse para impugnar o contrarrestar este fenómeno de hegemonización? ¿Podría pensarse en una “vuelta a la pedagogía”, el rescatar el lugar de la enseñanza, o esto sería caer en un cierta posición nostálgica que intenta recuperar un pasado irrecuperable?

- Esa crítica es posible a partir de Mannoni. Ella fue una gran figura en la historia del psicoanálisis francés, si bien ella no era francesa de origen, sino belga flamenca. Mannoni primero va a repensar en el interior del psicoanálisis la cuestión de la psicosis en la infancia. Repensar la psicosis de la infancia en aquel momento era en cierta forma tomar distancia de ciertos cánones kleinianos del psicoanálisis inglés. Lo va hacer de una forma totalmente *sui generis*, a partir de las reflexiones de un inglés -D. Winnicott- en el interior del retorno a los textos freudianos operado por Lacan en Francia. Mannoni extiende las fronteras «originales» del propio psicoanálisis una vez que incluye en él la clínica en la infancia «con problemas», la infancia problemática, la psicosis, el autismo y la debilidad mental, cuestiones hasta entonces relegadas o dejadas en las manos de cierto evolucionismo psicoanalítico hasta cierto punto poco freudiano.

Mannoni se dedicó a la cuestión escolar o la cuestión educativa en sentido amplio a partir de esos chicos excluidos de la escuela. Por ejemplo, la primera obra publicada por Mannoni, en 1965, se llama *La primera entrevista con el psicoanalista*. En ese pequeño libro, relata las primeras entrevistas que ella hacía en un hospital, donde recibía en consultas de derivación chicos que padecían los llamados problemas de aprendizaje. En aquella época, ella se valía aún de los tests mentales. Mannoni cuenta que los aplicaba y veía que, según el test, el chico debería ser más tonto de lo que realmente se le aparecía cuando dejaba el test de lado y pasaba a tener otro tipo de relación con él. Así fue que comenzó por afirmar que existía *el verdadero débil mental* y *el falso débil mental*. Ese fue el puntapié inicial para pasar luego a impugnar

lo que yo llamo el *proceso de psicologización de la infancia*, o de (psico) pedagogización de la infancia.

Algún tiempo después, y eso tiene que ver con el mayo del 68, con el momento de ebullición político, social y cultural de Francia, Mannoni y un grupo de amigos deciden abrir una «escuela» -la «Escuela Experimental de Bonneuil»-. Bonneuil es una ciudad de la periferia de París. Esta escuela, que no es una escuela, recibe en su mayoría niños psicóticos, niños autistas, niños y jóvenes gravemente perturbados; puede decirse, entonces, que es un hospital, pero no es un hospital y se llama escuela y no tiene nada de escuela, pero tiene «algo» de escuela... y «algo» también de hospital o, tal vez..., de hospitalidad, de acogida.

Lo fundamental que tiene Bonneuil, y que tiene «algo» que ver con la escuela moderna, es el hecho de que *justamente se pone a trabajar la relación asimétrica entre el adulto y el niño* que, al contrario, la *ilusión (psico)pedagógica* precisamente enmascara. Esta última es la *creencia en la adecuación natural*, animada por un deseo infantil en el adulto de «hacer relación», que enmascara la arbitrariedad irreductible y de estructura que se coloca entre un niño y un adulto. Eso yo lo aprendí con Mannoni.

Mannoni fue la primera en pensar cuestiones que tienen que ver con las psicosis en la infancia y con las instituciones, con la educación. Su reflexión se precipita en un término: el de *institución estallada*, es decir, una institución que tiene agujeros. Bonneuil es una institución, pero que no tiene ni comienzo ni fin, no tiene, en sentido común, límites. Una vez se me ocurrió decir que Bonneuil va hasta donde el significante Mannoni llega: es una institución que no se reduce a las dos casitas que componen el establecimiento situado en la Rue Pasteur, sino que Bonneuil es toda la red de amigos, de las familias de acogida, de las familias en el campo, todo ese circuito transferencial que el significante Mannoni va tejiendo y retejiendo una y otra vez y que convoca, en realidad, a una gran cantidad de adultos de diferentes orígenes, de diferentes profesiones, de diferentes lenguas, que se sienten convocados a pensar y a ocuparse de la infancia, de la infancia con problemas o en dificultad.

Nos gustaría pensar qué consecuencias tiene este proceso de psicopedagogización de la infancia

en términos políticos, pensando si se puede contrarrestar de alguna forma...

- Es cierto, me olvidé de hablar de esa cuestión. Ciertamente, Mannoni se enojaría si me escuchara decir que en realidad el ejemplo es ella misma. Mannoni siempre decía: "yo no soy ejemplo de nada y Bonneuil no es modelo de nada". Creo que hay algo de "Mannoni" cuando cada uno de nosotros, a su manera, da testimonio de aquello que hace síntoma, de aquello que no funciona y por lo tanto da -en términos psicoanalíticos- testimonio de la castración, del deseo que reprimido retorna en la educación de los chicos. La cuestión principal es que el adulto que se encuentra con un niño pueda testimoniarle a este niño, en las entrelíneas, que está tocado no por un conformismo ni por la resignación, sino que está tocado justamente por el deseo.

De hecho, lo que la clínica de la infancia con problemas nos indica es que la psicopatología infantil está ligada a cuadros depresivos en los adultos, a cuadros paranoicos, a cuadros más o menos delirantes... Es decir, con lo que algún lego diría que tiene que ver con estar muerto en vida. Eso es iatrogénico para el niño. Y no tengan ninguna duda de que ello revela también una cuestión política, o sea de cómo vivimos en la *polis*. ¿Qué pasa hoy en día, cuando leemos la prensa o prendemos el televisor? ¿Qué lugar ocupa, por ejemplo, el discurso economicista? Los economistas de cualquier país dicen: "las cosas son así, lo único que nos resta es adaptarnos". Pareciera que la realidad es ésa, y ésa es la marca de la resignación. Porque en realidad lo que hay que plantear es: "las cosas son así ¿y a mí qué?", a mí no me gusta que las cosas sean así... Eso es precisamente lo que nos mantiene vivos. El aparato psíquico, el deseo o el pensamiento, como decía Hegel, implican oponerse, *negar lo que ahí está*. Negar eso que se impone a los ojos es tomar distancia de los massmedia, del reduccionismo mercantilista de la sociedad de consumo, etcétera. En este estado en el cual el capitalismo se encuentra, la posibilidad de que los sujetos puedan tomar distancia de aquello que se les presenta a sus ojos es en realidad reducida y esto acaba tocando la infancia.

¿Creés que hay un momento histórico en el que empieza este proceso de psicologización de la educación?

¿Tiene que ver con la pedagogía como campo disciplinario o es posterior a su fundación...?

No soy la persona más indicada para contestar con precisión porque no tengo conocimientos históricos detallados. Pero veamos. Pedagogía siempre hubo. Como acostumbro a remarcar a mis alumnos, podemos considerar *La República* de Platón como la primera reflexión pedagógica fundadora de la cultura occidental. Ya a finales del siglo XIX e inicios del XX, la(s) psicología(s) se constituye(n) con una cierta pretensión de singularidad y cientificidad frente a los otros discursos. Los saberes psicológicos invaden rápidamente la pedagogía. Y aquí cabe la pregunta de por qué los adultos comienzan a ilusionarse con las creencias psicológicas. Ello se debe al estatus o al lugar que el niño ocupa en la realidad psíquica del adulto, en la economía libidinal.

Lo que llamamos *escuela nueva*, esta remoción de lo que podría ser la pedagogía tradicional, se articula en torno de la idea de que existe alguna cosa llamada pedagogía tradicional, de la cual hay que tomar distancia obligada. Hoy nosotros hablamos de la pedagogía tradicional, ellos también, pero hace más de un siglo. Así, poco a poco, se comienza a pensar que existe una pedagogía tradicional a la cual hay que oponerse para poder ser «modernos» en materia educacional. Los adultos comienzan a decirse delante de un niño: "lo que nosotros hacíamos antes no lo podemos hacer más, tenemos que hacer cosas diferentes". Nosotros, hoy, no podemos confundir esos espíritus innovadores -María Montessori, por ejemplo, por quien tengo gran respeto u otros como el equipo del Instituto Jean-Jacques Rousseau en Ginebra-, todo ese espíritu pedagógico, en última instancia, siempre inquieto, con las estupideces que hoy escuchamos, a troche y moche. Porque lo que hoy escuchamos es de pésima calidad, es de baja calaña en relación con los escritos de los pioneros. Lo que los diferencia, justamente, es el mérito del pionerismo. Diría, entonces, que los cambios fueron poco a poco hasta que las cosas descarrilaron por -como se dice- la simple pérdida de sentido común.

Recordando algunas cosas de mi infancia en la Argentina, hacia finales de la década del '60, recuerdo siempre la indignación de mi madre porque mis hermanos menores no tuviesen el mismo libro de lectura que yo había tenido; ella decía que entendía mi libro

porque era parecido al que ella había tenido 30 años antes (habían cambiado las ilustraciones, pero el espíritu era el mismo). El libro de lectura y la alfabetización eran famosos métodos, mi hermano, por ejemplo, tuvo el *método global*, lo cual le espantaba a mi mamá: "¿cómo este chico copia esas frases y no sabe lo que esta copiando?", decía.

En el Brasil, las *modas pedagógicas o las directrices cambian cada cuatro años*, que es el tiempo del mandato de los secretarios municipales de educación. Lo interesante es que hay una memoria muy corta, a cada cambio se cae en una suerte de posesión maníaca y se dice "ahora ya resolvimos el asunto, ésta es la verdad y vamos para adelante". Un tiempo después todo el mundo cae en una especie de depresión: "no, no era esto", y ahí aparece otro, teniendo otra fórmula milagrosa. El problema, sin embargo, es simple: hay que pararse a pensar. ¿No será, tal vez, que no existe una *educación natural*, que ella no pasa de ser un gran fantasma? Habría que preguntarse, inclusive, por qué estas supuestas reformas tienen un primer momento en el cual «sirven» y después no producen más efectos. Lo que las hace funcionar en un primer momento es que cada reforma recoloca, por un corto espacio de tiempo, las expectativas, es decir recoloca el deseo. Me parece que justamente lo que nos cabe a nosotros es interrogar esta oscilación, e invitar a nuestros colegas a sentarse a pensar la educación, sus vicisitudes e *impasses* en otra matriz que no sea la del justificacionismo naturalizante.

En esta línea, ¿creés que existe alguna conexión posible entre el ámbito de la educación y el psicoanalítico, especialmente la clínica? ¿Hay aportes que puedan ser retomados?

- Claro que sí. La educación es terapéutica, toda educación es terapéutica, y eso también es Mannoni... Si bien cuando yo le hablaba a ella de psicoanálisis y educación ella decía "no es nada de eso", entonces, yo le decía "espere señora, en realidad usted ha hecho todo esto sin saber que estaba haciendo avanzar la conexión psicoanálisis - educación".

¿Qué es lo que nos muestra la clínica en la infancia con problemas, por ejemplo, cuando se trata de un niño tomado en la psicosis? Ella nos muestra un *defecto educativo*, un *impasse*. Es decir, si nosotros pensamos que la psicosis y el autismo se sitúan en el extremo de la experiencia subjetiva, en

los límites en las fronteras de la vida psíquica tomada por el deseo y, por lo tanto, no colocamos este cortocircuito en el registro de la lesión sino que lo tomamos como la marca de un *impasse* en el cual entró la «relación» entre el niño y los otros primordiales, es decir, los adultos que han dado sustento al Otro primordial, a este grande Otro respecto del cual se juega en los primeros tiempos la estructuración del aparato psíquico del chiquito, entonces, pasamos a *pensar a la educación como aquello que se pasa entre un adulto y un niño*. Así, podemos pensar en estos casos clínicos, en estos casos psicopatológicos, como la expresión de un corto circuito educativo, como siendo la marca de un *impasse* educativo; un *impasse* es una calle que no tiene salida, donde uno entra y no sale, a excepción de que uno pegue la vuelta.¹ Entonces, justamente, ¿qué es lo que hace Mannoni? Ella va a montar un hospital que no es un hospital, que tiene el nombre de una escuela, pero que tampoco es una escuela, y que le va dar la posibilidad a estos chicos de que «peguen la vuelta», es decir, que salgan del *impasse* en el cual «se metieron». Mannoni va a pensar un *dispositivo educativo*. En Bonneuil no se hace psicoanálisis, se puede ser psicoanalista y trabajar de cocinero. En esta «escuela» no se hace, en sentido estricto, clínica, sea psicoanalítica o no. Bonneuil es un lugar para vivir y ella decía que para vivir hay que dejar el psicoanálisis de lado, ella decía: «a los chicos no hay que hablarles como psicoanalistas, no hay que dirigirse a ellos como especialistas, en la vida cotidiana, en la educación, hay que implicarse frente a los niños simplemente como adultos».

Si la educación en Bonneuil «cura» a estos chicos de la locura, podemos pensar entonces que la educación nuestra de cada día nos ha «curado» de ese primer momento en la estructuración psíquica que el psicoanálisis conceptualiza como siendo el del primado *autoerótico* de las *pulsiones*. La educación nos ha permitido usufructuar un lugar en el campo del lenguaje y de la palabra, la educación es lo que nos permite ocupar una y otra vez un lugar de enunciación, siempre en la tentativa de poder hablar en nombre propio, a pesar de ser ello estructuralmente imposible. El efecto educativo por excelencia es la instalación de esa paradoja en el seno del ser.

Entonces, no hay -a mi entender- una diferencia taxativa entre la clínica y la educación, los que hacen esa diferencia son los pedagogos y no pocos psi-

coanalistas. Ambos confunden finalmente pedagogía y educación. Esto es sumamente interesante. En realidad, la ilusión psicopedagógica establece una diferencia substancial entre lo clínico y lo educativo, al tiempo que «banca» la psicologización del cotidiano escolar y en su nombre encamina a los chicos «fuera de la norma normal de desarrollo psico-natural» a los consultorios *psi*. Cuando me refiero a lo clínico implicado en la educación, no hablo necesariamente de clínicas o consultorios. A lo que me refiero es que algo del orden del deseo se articula en la relación entre un adulto y un niño.

Justamente, ¿qué es lo que implica la ilusión psicopedagógica? Implica el rechazo del deseo y ése es el problema, porque tiene consecuencias psíquicas en el proceso de estructuración de los chiquitos. Por eso lanzo una pregunta a mis colegas, en particular a los psicoanalistas: ¿hasta qué punto hay hoy más psicosis y autismo que antes?

Pensaba en el tema de la transmisión, la transmisión también de ese deseo, de esa falta...

- Claro, yo puedo decir en la educación se transmiten dos cosas, mejor dicho se transmiten varias cosas, pero hay una transmisión en positivo y una transmisión en negativo. La transmisión en positivo es la transmisión que se ve, que es dada a ver, es lo que se enseña, es lo que se puede mostrar, colocar en signos, enseñar. Es lo que nosotros enseñamos sobre el mundo humano a los chicos: matemática, castellano, portugués, historia, geografía, las montañas, los lagos. Enseñamos esas cosas que pueden ponerse en un pizarrón, que pueden ponerse en un libro, sobre una hoja de papel convertida en mapa: eso es lo que se transmite en positivo, que se transmite en el interior del campo del lenguaje y la palabra, que se transforma, que se pierde...

Pero hay algo que se transmite en negativo, es decir, hay algo que se transmite aunque no lo «veamos», que se transmite en los intersticios, en las entrelíneas de eso que sí se puede contar, mostrar. Esto que se transmite, pero que no se muestra, es aquello de lo cual nosotros damos testimonio, que mostramos en acto y que llamamos *deseo*... Es decir, no lo podemos transmitir en positivo al chico, no lo podemos decir lo que él representa inconscientemente para nosotros. Es negativo, en el sentido que no lo veo, es como el negativo de la foto que para ser vista tiene que ser pasada a positivo.

¿Cómo es que el chico capta esto?, porque... ¿qué es el deseo?

El deseo es una respuesta que siempre falta a una pregunta: *que es lo que él otro quiere de mí*. Esta pregunta puede perfilarse en una relación entre un adulto y un niño, en la medida en que el adulto aparezca a los ojos del niño imbuido de un cierto espíritu arbitrario.

Pidiendo algo, algo por sobre otras cosas, ¿no?

- Sí, queriendo «algo» que no se agote en el niño, un querer que no se agote en aquello que se pasa entre adulto y un niño... Es decir, *lo que el niño precisa es que el adulto lo mire con un ojo y que con el otro ojo mire a otro lado*, porque si el adulto mira al chico con los dos ojos, entonces el chico dice «yo ya sé lo que quiere, me quiere a mí y sanseacabó». Esa certeza en la cual que el chico cae hace que la única forma de poder saldar la deuda que se instala respecto de los grandes sea la de entregarse él mismo como objeto de goce de este otro. Eso lo enloquece, lo empuja hacia la psicosis. Entonces, podemos decir que se trata de un querer que no se agota en el chico, que el adulto está ocupado por otras cosas. Pero este «estar ocupado por otras cosas» nos reenvía a la cuestión política. No se trata de estar ocupado en consumir... [risas].

En realidad, ¿qué pasa con los chicos? Los chicos, nuestra infancia, es decir el hecho de que un chico venga al mundo, como decía Hannah Arendt, implica la posibilidad de que el mundo se vuelva a poner en su *imposible justo medio*. Freud había pensado algo parecido, decía que el chico, en su proceso de constitución psíquica, tiene que volver a pasar o a vivir en sí mismo el acto fundacional de la cultura.² Entonces los chicos son sensibles a esto y saben que aquello que está en cuestión, aquello que está en pauta, es esta reflexión incesante, porque no tiene respuesta, no tiene respuesta conclusiva -y precisamente por ello es que abre el campo ético, el campo eminentemente humano- en torno de la pregunta de cómo podemos hacer para vivir todos juntos en la *polis* sin matarnos los unos a los otros. En realidad, podemos pensar la estructuración psíquica tomada por esta preocupación. El chico es capaz de escuchar o «captar», en las entrelíneas o los intersticios del mundo adulto, que los adultos renunciaron a mantener vivo este interrogante, mantener este interrogante sin respuesta conclusiva -éste

es precisamente el desafío, por que si encontrásemos una respuesta no se trataría de un verdadero desafío. Ello no es sin consecuencias psíquicas. Si el chico capta que el adulto ha renunciado a interrogarse respecto de lo imposible que atraviesa su relación con el prójimo, ello se hace, a su turno, certeza en la relación entre el adulto y el niño. Actualmente, me parece que se perfila delante de los ojos infantiles **un mundo adulto anestesiado** por diversas certezas. Pareciera ser que hemos perdido o tenemos cierta dificultad para indignarnos, para mantener la indignación y sentirnos implicados en nombre propio en la polis.

Quiero hacerte una pregunta "desde" la escuela o "desde" la pedagogía, volviendo al tema de la Escuela Nueva. Pensaba si es posible hacer una suerte de balance crítico -aunque el término no me convence por la idea de justo medio-. Me pregunto: ¿cómo uno puede plantear la cuestión de la democratización de la escuela? Vos además afirmas en tu libro que se puede plantear que la educación tiene que ver con la tradición y no ser tradicionalista; y plantear esto de la relación asimétrica adulto-niño no es plantear un padre que es capaz o tiene derecho de matarte. Pensaba entonces que, en el caso la Escuela Nueva, así como produjo un montón de "desastres" escolares, también abrió otras cosas. La cuestión sería entonces: ¿pueden retomarse algunos de los problemas que planteó la escuela nueva, o hay que desechar todo su legado?

- De hecho, cuando me referí al espíritu escolanovista, aclaré la importancia de diferenciar el espíritu de los pioneros, ¿no?

Primero veamos esta cuestión de volver para atrás: no hay que preocuparse porque no se puede, es de hecho imposible volver para atrás. No se trata de que el pasado no quiere volver, como canta el tango. Entonces, como no se puede, cualquier intención, cualquier intento, cualquier empresa en ese sentido se convierte en una caricatura.

Tu pregunta creo que encierra el *quid* de la cuestión: ¿qué es lo que significa ser modernos? Decía en un texto:³ el hombre siempre se inventa así mismo y, en los tiempos modernos, el hombre decidió absolutamente ser otro, radicalmente otro; decidió justamente pasar en limpio de una forma violenta el pasado: uno puede decir que la Toma de la Bastilla es un detalle anecdótico de este proceso de pasar a limpio lo que era considerado ser una ciudad injusta.

Entonces, la invención de la modernidad implica, o lleva consigo, un replanteo de lo que fue el antiguo régimen, donde unos pocos se dedicaban al *dolce far niente*, mientras la casi totalidad trabajaba... Bueno, que me disculpen, pero yo estoy en contra... A mí me parece que todo el mundo tiene la obligación de trabajar... En el antiguo régimen, era como si el señor, el monarca, dijera "los condeno a que me amen, ustedes tienen que conformarse con mi amor". Ya **los modernos dijeron**: "no, amarlo no nos basta, vamos a inventar otro mundo, un mundo al sonido de la libertad, la igualdad y la fraternidad". Fórmula que muchos psicoanalistas van a identificar como la fórmula que resume el individualismo moderno y que a mí me parece que no es del todo así. En una pequeña investigación que hice acerca de la Revolución Francesa es interesante ver la historia y las vicisitudes que va sufriendo la fórmula revolucionaria. Esa fórmula no aparece de esa forma para pasar a ser estampada en los edificios públicos de Francia y en la escuela, lleva un tiempo y ese tiempo lleva casi 60 o 70 años.

En realidad, el **término fraternidad** es incluido justamente a partir de la revolución de La Comuna. El término fraternidad entra sobre la dupla de libertad-igualdad como resultado de las luchas populares, obreras. Es interesante leer los debates que se producen en la asamblea, cuando se reúne la Convención Revolucionaria, con la caída de la monarquía, y se conforma la Primera República, para ver **qué es lo que esos modernos entendían por libertad e igualdad**.

La libertad de esos revolucionarios no es la libertad del espíritu yanqui, del tipo: "yo hago lo que se me antoja y el Estado no me puede decir absolutamente nada". La libertad de los revolucionarios modernos es diferente, con ella el hombre reivindica la posibilidad de convertirse en un *ciudadano*, es decir, de frecuentar la plaza pública para así empeñarse en la construcción de una nueva polis. Es decir, el concepto de libertad no es el sello de un solipsismo espiritual, sino por el contrario es la marca del compromiso del sujeto en el propio proceso de desnaturalización, de convertirse en hombre. Dicho eso para la libertad, ¿qué pasa para la igualdad? La igualdad tiene que ser escuchada en oposición a la desigualdad y al autoritarismo del antiguo régimen. Es decir, todos somos iguales y por eso los republicanos franceses mandaron a trabajar a todos, hasta los curas fueron en-

viados a trabajar. Mas aún, los revolucionarios hicieron que todos pagasen impuestos, pues hasta entonces los únicos que lo hacían eran los integrantes del *tercer estado*. La *fraternidad* vino después, porque los revolucionarios desconfiaban de la religión -por lo menos de la iglesia católica-. Ustedes saben que el concepto de fraternidad está íntimamente ligado a la autoridad monástica y a la famosa máxima cristiana "amar al prójimo como a vos mismo"; máxima cristiana que justamente Freud, en el *Malestar de la Cultura*, va a señalar como siendo una contradicción -un doble mensaje- toda vez que es prácticamente imposible amar al prójimo como a uno mismo.

Entonces, la invocación de la fraternidad se da *a posteriori*, para así retrotraer sobre la libertad y la igualdad. Para que no quede ninguna duda de que todos somos hermanos en nuestra *orfandad de origen*, es decir, que no tenemos a nadie en lugar ninguno para velar por nuestra vida societaria. La fraternidad apunta al hecho de que somos todos responsables por la polis, de que somos todos igualmente invitados a ejercer la libertad de inventar nuestra propia humanidad, es decir, de desnaturalizarnos en la medida en que nos comprometemos a mantener abierta esta pregunta: ¿cómo es que hacemos para vivir todos juntos sin matarnos los unos a los otros?

Si éste es el encuadre de la modernidad, pareciera **que la modernidad está muriendo antes de consolidarse. Por lo tanto, yo estoy a favor de la modernidad. La modernidad no debe ser confundida con el hecho de ir a comprar porquerías a Miami**. Sin embargo, parecería que ser moderno es, por ejemplo, plegarse al discurso económico, al discurso hegemónico de la economía. Eso no es ser moderno, ésa es más una figuración del fundamentalismo antimoderno.

Con relación a la escuela, yo no estoy a favor de que haya que pegarles a los chicos, yo no estoy a favor de humillar a los chicos a la manera de los padres jesuitas. Pero también es verdad que a más de uno de nosotros nos han puesto en penitencia, y bueno, aquí estamos. **Sinceramente, entre pasarme unas horas de florero y ser mandado al psicólogo escolar, prefiero quedarme de florero [risas]**. ¡Por lo menos, me parece ser más divertido! Cuando uno estaba de florero entre el pizarrón y la puerta había esa cosa que uno miraba la clase..., la maestra no nos veía porque obviamente ella miraba al frente y así le podíamos hacer burla..., el escenario invitaba a la picardía...

Y era claro que uno estaba haciendo algo que estaba mal.

- ¡Claro! No se trataba de que uno estaba enfermo. Ya hoy los chicos se asustan, creen que están enfermos, que no son normales... Entre que a uno cuando es chico le digan que está enfermo o que es medio *stunato*,⁴ es también preferible ser considerado medio «caído del catre».

Dicho esto, me gustaría esclarecer que yo no me opongo a encaminar un niño al psicopedagogo, por ejemplo. Acá hay que distinguir que, si bien clínica y educación se cruzan en algún punto, existe lo que es estrictamente una dimensión clínica. La estricta dimensión clínica se inaugura cuando yo me pregunto por qué Juancito, con nombre y apellido, no aprende, por qué se hace pis en la cama, no duerme, no habla, etc., etcétera. Lo que *me parece ser un total desatino es pretender fundamentar o justificar la educación escolar a partir de casos clínicos*. Cuando éramos chicos nos sacaban el apéndice o las amígdalas: era una moda, hoy no se le sacan más a nadie... En ese sentido, que Juancito pueda ir a su analista o a su psicólogo, y que esto aumente sus chances de aprovechar el tiempo propio de la infancia no justifica ninguna política escolar, por más grande que sea el caso clínico. *Es eso lo que, actualmente, el espíritu psicopedagógico no entiende.*

Otra pregunta que tiene que ver con la pedagogía, la pedagogía para un mundo en guerra, pensando en el escenario que se abre posterior a los atentados del 11 de septiembre y el ataque de EE.UU. a Afganistán. ¿Qué se puede aportar, desde tu perspectiva de análisis, para pensar estos temas, sobre todo teniendo en cuenta que desde la pedagogía no se han escuchado muchas voces al respecto? Por ejemplo, el pensar la pedagogía como la búsqueda de los medios y fines para poder convivir unos con otros, cuando todo eso parece tan difícil, ¿cómo sostenerlo hoy desde la posición adulta?

- Lo primero que yo diría es que el mundo no está en guerra desde hace dos meses. Este mundo está en guerra hace bastante tiempo. Ya que hablamos de chicos, chicos muertos de hambre, chicos muertos por bombas, eso pasa todos los días, lo que pasa es que eso no se ve en televisión, no aparece en el televisor. Yo me permito decir que, en última instancia, los EE.UU. tienen las manos manchadas con sangre. La

política externa norteamericana ha dejado casi siempre sus huellas digitales en todas las llamadas catástrofes humanitarias del siglo XX.

Algunos dicen que hay ciertas desgracias que son producto del capitalismo. Más aún, algunos dicen también que el capitalismo es inevitable. No sé, tal vez lo sea, ¿por qué no? La cuestión es que los EE.UU., sabiendo que existen a costa del imperialismo capitalista, no se avergüenzan de ello. Justamente, aquí volvemos al punto inicial: ¡a mí no me gusta lo que ahí está! Hemos perdido la capacidad de indignación. Y yo creo que hay algo que, por ejemplo, los europeos mantienen -hecha la salvedad de que toda generalización es errada, ¿no?, "los" europeos no existen-; lo que yo veo en sucesivos viajes, en particular a Francia, es que en las pequeñas cosas de la vida cotidiana ellos no han perdido esta capacidad de vergüenza, de avergonzarse. Por ejemplo, cierta vez, Bernard Charlot, sociólogo de Paris VIII, me hablaba de las injusticias del sistema educativo francés. Él me dio como muestra la siguiente estadística: sólo el 30% de las familias obreras -no clase media, obreros franceses- tienen sus jóvenes en la universidad. Obviamente, a pesar de asentir, me permití observarle que tal vez estuviese exagerando. Pero, bueno, la «moraleja» de la historia -digámoslo así- es que ellos consideran que las cosas no deben ser como son y se avergüenzan por ello a pesar de estar a años luz de nosotros.

Me parece que el desafío de la educación estriba en que los *adultos tienen que dar testimonio a los chicos de que estamos tomados por este imposible que es colocar el mundo en su punto justo*. Es de hecho imposible, porque si fuera posible la historia acabaría..., pero la historia no tiene fin. Sin embargo, parecería ser que hoy los chicos escuchan que sí, que la historia tiene fin, que ya estamos en el futuro o que ellos estarán en el futuro.

Esto no pasa de ser una ilusión... El futuro por definición es el tiempo que nunca se habita, un futuro abierto en la utopía. Aniquilar la utopía, aquí en este nuestro único mundo, es dejar de ser modernos, implica introducir un corto circuito psíquico en la subjetividad, es obturar la dialéctica temporal.⁵

¿Conocés el libro de Ignacio Lewkowicz y Cristina Corea Se acabó la infancia?⁶ ¿Estás de acuerdo con la tesis de que se acabó la infancia?

- Sí, por indicación de Estanislao [Antelo]; me parece una reflexión sumamente aguda, inteligente, lúcida. Estoy de acuerdo en parte sí y en parte no. Justamente, hace dos semanas, cuando organizamos el *IIIº Coloquio de LEPSI* -el encuentro anual del laboratorio en psicoanálisis y educación que coordino en la universidad, en San Pablo-, integré una mesa de debates con una colega de Río de Janeiro y otra de Porto Alegre. El título era: "¿Se acabó la infancia?" Trátase de esas típicas preguntas que si me las hace un alumno, respondo, a título de marca registrada, «sí y no, todo depende, vamos por partes».

La infancia acabó, pero ¿cuál? La inventada por los dispositivos discursivos de finales del siglo XIX e inicios del XX, es decir: una cierta familia y una cierta escuela fabrican una cierta infancia como *realidad psíquica*. Hoy tenemos otra y, sin embargo, mantenemos nuestra inercia de llamarla infancia. ¿Por qué?, ¿por qué insistimos en llamarla infancia?, porque hay de hecho «algo» de la infancia que permanece, hay «algo» de ella que es consustancial a la posición del adulto en el campo de la palabra y del lenguaje. Entonces yo podría decir que en cierta forma «la infancia» acabó y en cierta forma no acabó.

El sujeto del deseo sólo adviene en el interior del campo de la palabra y del lenguaje. Que hablemos, es decir, que seamos sujeto de la palabra implica tomar la palabra en el campo del otro del lenguaje. ¿Acaso no nos decimos unos a los otros: "te tomo la palabra"? Entonces, la posición adulta conlleva tomar un lugar de enunciación, de palabra, en el campo del lenguaje. Los chiquitos psicóticos no pueden tomar el lugar de palabra y por ello andan a la deriva en el campo del lenguaje, o sea, no pueden tomar un lugar para sí de enunciación, son siempre hablados, remolcados, por el lenguaje. Para que cada uno de nosotros haya podido operar un giro de 180 grados, o sea, para que hayamos salido de una posición de objeto del discurso de los otros hacia una posición de sujeto de la palabra, tuvo que haberse dado de forma primordial la posibilidad de usufructuar de un tiempo de cuarentena, es decir, de un tiempo de preparación -digámoslo así- en el «uso» de la palabra. Ese tiempo de cuarentena es una invención adulta, efecto de discurso, que recorta las *posibilidades de una infancia*. El adulto va inventar siempre *a posteriori* un *tiempo de infancia*, que pulsa entre historia y pasado, y que a su turno el adulto donará

como posibilidad a ser usufructuada por los chiquitos. El usufructo de este tiempo de infancia no es sin consecuencias psíquicas. Justamente, la estructuración del deseo es una de ellas.

En este proceso de producción de lo que llamamos *realidad psíquica* de la infancia, hay algo que resta, lo real, aquello que excede justamente al dispositivo discursivo que fabrica siempre las condiciones de posibilidad de un usufructo de un tiempo de la infancia. No estoy diciendo más "de la infancia", para no confundir la infancia moderna con esto que sería un irreducible discursivo hecho tiempo real. Lo que cambia con en el pasar de los tiempos son los dispositivos discursivos de la fabricación de las coordenadas que posibilita el usufructo de una infancia y estos dispositivos son, al mismo tiempo, los que van a metaforizar el resto. Entonces: ¿qué es lo que se inventa? El hombre va a inventar la infancia y va a inventar una forma de hacer con lo que resta de la infancia que el mismo mundo adulto y cotidiano fabrica.

El discurso es tomado por el tiempo, el discurso es historia, lo que nosotros podemos pensar a lo largo del tiempo, a lo largo de las culturas, son las diferentes formas que el hombre ha inventado de fabricar la cuarentena y de metaforizar, de reciclar eso que siempre resta -es decir, el inconsciente-. Hoy me da la impresión de que se apaga rápidamente lo que las últimas décadas del siglo XIX y la primera mitad del XX fabricaron, no sólo en lo que atañe al producto final, es decir, la infancia como realidad psíquica, si no también en la forma *sui generis* de metaforizar el resto de producción, lo *infantil*. Los dispositivos pedagógicos, los dispositivos escolares que tanto se critican, tenían un bies o un vector de moralización de la infancia, de control, de disciplinamiento etc., pero sutilmente también funcionaban como máquinas de deseo. Es decir, como una máquina que sabía hacer metáforas con lo que sobraba de lo que ella misma producía. Justamente, *me parece que el problema de las escuelas hoy es que aún no han encontrado una forma de reciclar que sobra del propio proceso de moralización al cual dan sustento*. Entonces, lo que sobra y no se recicla metafóricamente no puede menos que retornar en lo real: es por eso que los chicos «enloquecen escolarmente», es por eso que los chicos riegan sin mucha picardía y sentido del humor las escuelas de hoy.

Estaba pensando en qué metáforas se usaban antes para reciclar esto que quedaba fuera del sistema, que se vinculaba básicamente con la discapacidad -donde entraba todo el género de disturbio de la conducta-. Hoy, con la caída en algún sentido de estas categorías, el cuestionamiento de la dupla normalidad-anormalidad, por ejemplo; la disolución de esos límites; la ampliación del campo de lo posible como refiere Alain Ehrenberg; de hecho esta caída de las duplas plantea que casi no hay metáfora del afuera, si no hay límite no hay afuera, no? ¿Cómo lo pensás vos?

- Yo creo que hay dos cuestiones. Por un lado, lo que los adultos decían al respecto a los chicos. Cuando nosotros fuimos a la escuela había una diferencia muy tajante entre la familia y la escuela y eso -esa diferencia de escenarios- tuvo en peso en nuestra estructuración psíquica. Cuando ella no opera, pareciera ser que el chico, esté donde esté, está siempre en el mismo lugar. Eso enloquece a cualquiera.

Todo el mundo necesita -digámoslo así- respirar, ¿por qué los chicos iban contentos a la escuela antes? -o aunque fuera refunfuñando, como el Miguelito de Mafalda-. Porque la escuela era la posibilidad de olvidarse de mamá y papá. Si bien ellos podían estar en el horizonte, ellos no estaban ahí, en última instancia, mamá y papá no se enteraban de lo que uno hacía en las escuelas, a excepción de que pasásemos cierta línea. Hasta esa línea mamá, y papá no se enteraban porque había una diferencia, la maestra no les contaba y los padres no iban todos los días a la escuela, iban una o dos veces por año. Había una diferencia estatuida. El hecho de pasar el umbral de la escuela nos daba una distancia de la mirada materna y paterna. Nos daba un cierto descanso y viceversa: cuando el chico iba a la casa la escuela existía en el momento de las tareas, hechas las tareas uno tenía permiso para ir a jugar. El compromiso con la escuela se detenía ahí. Por otro lado, las maestras tampoco se metían en la vida íntima de las familias.

Cuando las cosas no funcionaban más o menos como la escuela lo preveía, los padres eran llamados y... bueno..., les decían: «su chico está viendo mucho la televisión o está un poco inquieto, etc., etc.; desenchufen la tele y mándenlo a la profesora particular». Allí iba a la profesora particular que le daba una serie de coscorriones si la maestra del grado lo mimaba demasiado, o al revés, ella mostraba compren-

sión cuando quien le daba los coscorriones era la otra, y el asunto terminaba funcionando, el chico llegaba al séptimo grado sabiendo leer y escribir. Pero, ¿qué es lo que pasa hoy? *Hoy se acorta la distancia entre la familia y la escuela, entonces el chico, esté donde esté, está siempre en el mismo lugar y por lo tanto se pierde la dialéctica entre escenarios de vida diferente, responsable por resituar una y otra vez el deseo.*

Como ejemplo puedo señalar el formulario de inscripción a un jardín de infantes donde se pedía a los padres un relato del parto y de los primeros meses de vida del niño... A la vez, en general, las notas entre las madres y las maestras sobre sí "Juancito se hizo pis" van y vienen en el cuaderno...

- Bueno, ¡eso es casi una indecencia! [risas]. Es terrible porque no hay peor cosa para un chico que saber que está siendo el centro de chismes. ¿Cómo un adulto le puede pedir después al chico que se calle la boca si lo que el chico ve es que los adultos no se callan la boca?. ¿cómo un adulto le puede decir a un chiquito que se quede quieto, que no llore o que espere, cuando los adultos no se pueden quedar quietos, no saben esperar? Es decir, los chicos no nacen «así» a pesar de que se diga que «ahora los chicos vienen diferentes». Los chicos, primero, siempre vienen diferentes y ese venir diferente está en sintonía con lo que sepan hacer los adultos. En realidad, los chicos nos devuelven en la cara aquello que nosotros no queremos ver.

Volamos a esta cuestión de la escuela. En la medida en que *los dispositivos pedagógicos eliminan la diferencia entre lo familiar y lo otro -lo escolar, lo extraño-, aniquilan este vaivén de escenarios que permiten que cuando el chico esté en un lugar se pueda olvidar del otro*. La desaparición de ese juego de lugares imposibilita que el chico se pregunte dónde quiere estar, imposibilitan que añore estar en casa cuando está en la escuela, o viceversa. Estas estupideces que hacen los adultos hoy le roban al chico la posibilidad, por ejemplo, de llorar por el hecho de no estar donde en ese momento se lo añora. Como decía, esto tiene consecuencias en la estructuración psíquica. Por lo tanto, después no hay que sorprenderse si los chicos son, como se dice hoy, hiperquínicos. En realidad, los adultos fabrican la hiperquinesia escolar de los pequeños.

Antes la escuela era muy simple: uno tenía que quedarse sentado, la maes-

tra decía «todos en silencio». Cuando llegaba alguien, debíamos ponernos de pie y saludar: «buenos días, buenas tardes, señorita, señor maestro» o lo que fuere. Después teníamos que volvernos a sentar, etcétera. En medio de esto había lugar para la travesura: hacer ruido con el banco, pellizcar a no sé quién, tirar un papelito sin que la maestra lo viera. Por otro lado, estaba la prohibición de comer en el aula. ¿Qué es lo que yo hacía? Yo llevaba galletitas "Manón". La mordida más suculenta era cuando le daba un mordisco sin que la maestra me viera. Para eso, había que agacharse y esconderse gracias al pupitre -¡ah! bendito pupitre que algunos sueñan eliminar: ¡deben ser los resentidos que no llevaban las Manón!-. Había que hacer de cuenta que se había caído la goma o el lápiz, entonces había que dar un mordisco y levantarse rápidamente, teniendo cuidado para no golpearse la cabeza contra el pupitre. Todo esto torna a los chicos inteligentes, porque para hacer una travesura uno tiene que pensar, uno tiene que pensar cómo engañar al adulto. El adulto sabía eso y sabía esperar, a veces se enojaba de verdad, a veces se hacía el que se enojaba, a veces tenía que contenerse para no reírse de la travesura del niño y otras veces hacía de cuenta que no había visto nada. Esto permite, justamente, que el chico se pregunte -y que nunca pueda responderse- qué es lo que este otro, grandote, quiere de mí, que se pregunte por el deseo que anima los actos adultos.

Hoy, en cambio, los chicos tienen certeza de lo que los adultos quieren con ellos. Ellos saben que los adultos quieren que sean siempre «ahí», «ahí» donde un manual de psicología dice que uno es normal. Así, sólo hay lugar para que los chicos hagan cosas patológicas y no más travesuras.

Para finalizar, vos te referís siempre a la relación entre un adulto y un niño y no, por ejemplo, a lo que generalmente se llama educación de adultos. Mi pregunta apunta a cuando un adulto se está formando con un maestro adulto, un adulto que también le transmite una deuda.

- Sí, porque ya sea en la relación escolar, en el encuadre escolar, o en la universidad o en el profesorado, en última instancia es lo mismo. El maestro o profesor universitario llegan y dicen "bueno, muchachada, tengo algo que contar, tengo algo que decirles", y ahí les cuentan la historia de Freud; les cuentan la historia de los números; les cuentan historias... Automáticamente, cuando uno dice: "*tengo una cosa que contar, ustedes no saben qué es pero es muy interesante, ya lo van a ver*" y este personaje empieza a contar y los otros comienzan a escuchar, éstos que escuchan son tomados por una especie de "regresión psíquica" -lo digo entre comillas, porque el concepto de regresión en el campo de la psicología es un concepto bastante golpeado, vapuleado-. ¿En qué sentido el auditorio es sometido a una especie de regresión? Están tomados por la infancia, sea porque ya son adultos, que al reprimir el tiempo de la infancia produjeron para sí mismos una infancia que insiste como resto infantil, sea porque siendo chicos usufructúan del tiempo propio a la infancia, producido por el mundo adulto como respuesta a la llegada de pequeños seres que, en la medida en que no responden a la altura de la demanda adulta, colocan en acto una diferencia en lo real que tensa el tiempo. Por eso, los alumnos universitarios son tomados por las mismas infantilidades que antes. Tal vez los teléfonos celulares de hoy sean las Manón de antaño. Mas aún, toda sala universitaria tiene su merecida «última fila», es decir, aquellos que hablan, que le sacan el cuero al profesor, que se fijan si se cambió los pantalones, si son las mismas medias, si tiene dos corbatas o una sola...

Muchísimas gracias por esta conversación.



NOTAS

1. Léase a este respecto el texto: «Dos notas psicoanalíticas sobre los niños *con necesidades educativas especiales*», en *Cuaderno de Pedagogía*, Rosario, año IV, n° 9, págs. 119 - 130, 2001.
2. Véase el texto: «Freud, el psicoanálisis y su educación para la realidad», en Dora Laino (org.), *Aportes para una clínica del aprender*, Rosario, Homo Sapiens, págs. 31 - 50, 2000.
3. «Psicanálise, modernidade e fraternidad. Notas introductorias», en M. R. Khel (org.), *Função Fraterna*, Río de Janeiro, Relume Dumará, 2000.
4. Dialecto napolitano utilizado por mi abuelo materno.
5. Sobre este particular puede consultarse el texto «Se educa para la eternidad», en E. Antelo (org.), *La escuela mas allá del bien y del mal*, Rosario, AMSAFE, 2001.
6. Corea, C. y Lewkowicz, I., *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen-Humanitas, 1999.

* Leandro de Lajonquière nació en Rosario y vive actualmente gran parte del año en Campinas, Brasil. Psicólogo y licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, es doctor en Educación por la UNICAMP y libre docente en Ciencias de la Educación por la USP. En la actualidad se dedica al psicoanálisis, es profesor de grado y posgrado en la Universidad de San Pablo, así como profesor invitado por la Université de Paris XIII. Autor de numerosos textos publicados en Brasil, Francia y la Argentina. Fundador de LEPSI (Laboratorio de Estudios e Investigaciones Psicoanalíticas y Educativas sobre la Infancia) y co-editor de *Estilos da Clínica. Revista sobre a infância com problemas*.

** Inés Dussel: directora del Área Educación y Sociedad (FLACSO Argentina). Nadina Poliak: FLACSO, UBA.

Se han traducido al español las siguientes obras:

- *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1996.
- *Infancia e Ilusión (psico)pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.