

Cuaderno de

PEDAGOGIA

R O S A R I O

Escriben:

Slavoj Zizek

Inés Dussel

Mariano Narodowski

Leandro de Lajonquière

Marcela Gómez Sollano

Gustavo Fischman

Raúl Díaz

Myrian Andrada

Ana Laura Abramowski

Mariana Salas

Silvia Fuentes Amaya

Entrevista:

José Gimeno Sacristán



Ediciones del Arca

Editorial Bordes

LA EDUCACION DE LOS NIÑOS, EL HOMBRE MODERNO Y EL PSICOANÁLISIS

Leandro de Lajonquière *

...es el psicoanálisis que está destinado a establecer, en el momento oportuno, un problema político”.

Maud Mannoni

Los términos *problemas, dificultades o disturbios en el aprendizaje*, así como *error o fracaso escolar* son, para el actual espíritu (psico) pedagógico hegemónico equivalentes. Por otro lado, se ha tornado un hábito esgrimir, alternativa o conjuntamente, como causa de los mismos, la falta de maduración de las capacidades cognitivas-afectivas de la clientela escolar y la poca pertinencia de las prácticas pedagógicas desarrolladas circunstancialmente.

De este modo, un puñado de capacidades, como también un catálogo de métodos más o menos adecuados, un sinnúmero de errores, dificultades, fracasos, problemas y disturbios de aprendizaje, hacen las veces de una ontología educativa mínima. Se trata de verdaderas criaturas cuyo pavonear ofusca los espíritus al punto tal que no son pocos los que ya no pueden pensar en otra cosa. En nuestro país son numerosos los esfuerzos gubernamentales tanto como las investigaciones académicas que apuntan a domesticarlas, prevenir su reproducción, descubrir el secreto de su régimen alimentario o simplemente tomarlas criaturas en extinción.

De esa forma, el cotidiano escolar terminar por ser, de hecho o de derecho,

* *Psicoanalista. Doctor en Educación por la UNICAMP. Profesor de la Universidad de San Pablo y fundador del Laboratorio Inter-Unidades Estudios e Investigaciones Psicoanalíticas e Educativas sobre la Infancia.*

psicologizado. Por un lado, la escena educativa es ocupada, cada vez más, por aquellos que al principio fueron pensados apenas como "extras" o "para" educativos. Como sabemos, esos especialistas, detentores de una cierta cultura *psi*, son, hoy, los que avalando, pronosticando y justificando los procesos educativos, roban el papel del educador de otrora. Por otro lado, se ha vuelto un hábito creer que la *potestad educativa* de toda empresa es función de la *adecuación natural* entre capacidades psico-naturales y estrategias de administración de estímulos (psico) pedagógicos. Esto es: se piensa que la educación sólo es posible en la proporción de esa conjunción natural y que, por lo tanto, cualquier tentativa no deducible del cálculo prospectivo desarrollista carece *a priori* de toda pertinencia educativa.

En suma, el campo educativo pasó a articularse a partir de un punto de fuga *sui generis* –aquel recortado en el horizonte por la unión asintótica de semejante función ilusoria. Lo que en buen español significa que el axioma "educar y desarrollar capacidades" está siempre, en mayor o menor medida, ya sea explícita o implícitamente, implicado tanto en las grandes como en las pequeñas decisiones (psico) pedagógicas de todos los días. Obviamente, planteada la problemática en esos términos, la llave de la misma siempre estará en las manos de aquellos que poseen un mayor conocimiento sobre el citado desenvolvimiento psico-natural.

El proceso de psicologización de la educación y en especial de la escolar, aunque originado con intensidades y características singulares en las primeras décadas de este siglo en la mayoría de los países sedientos de *orden y progreso*, terminó por adquirir, sin duda alguna, en el nuestro, dimensiones inusitadas. No es casual entonces que hoy en día, constatemos con cierta facilidad lo siguiente:

- muchas escuelas alardean con insistencia, del hecho de poseer todo tipo de especialistas en la prevención y en la cura de los problemas de aprendizaje mencionados. Ese recurso se revela un buen señuelo comercial (1), tanto como parece ser una especie de garantía espiritual para buena parte de los propios educadores;

- una cierta religiosidad psico-metodológica da cuenta, cada vez más, de los espíritus pedagógicos hasta el extremo de que, por un lado, la mayoría coloca el destino de la empresa educativa en la manos de dioses, cuyas edades no sobrepasan el tiempo del último intercambio de pedo-burócratas y, por el otro, las escuelas

(1) Recuérdese que, por ejemplo, es una costumbre en los avisos publicitarios de las escuelas infantiles hacer alusión al hecho de encontrar en el mismo establecimiento a fonaudiólogos, psicólogos y psicopedagogos.

pasan a identificarse entre si conforme a un folleto que rezan (2);

- la psicología de la educación terminó por convertirse en "la bendita" entre todas las así llamadas y otroras respetadas por igual, ciencias de la educación - filosofía, sociología e historia;

- la propia psicología de la educación es considerada frecuentemente una psicología menor "para que los educadores se vuelquen a conocer más sobre el desarrollo" (3), ignorándose así, el espíritu disciplinar originario en el sentido de la comprensión psicológica (4) de la dinámica del proceso educativo.

- finalmente, se piensa que los campos clínicos y educativos son pasibles de superposición al punto tal que, por un lado, se considera pertinente fundar una educación escolar en los moldes de diferentes intervenciones psicológicas y, por el otro, se piensa que la intervención clínica (en especial, la psicopedagógica) es isomórfica a la práctica escolar, aunque, "un poco más lenta y personalizada" (5).

Los partidarios del imperialismo psicológico en el campo de la educación justifican la pertinencia del mismo en la alta incidencia del *fracaso escolar* así como de los *impasses* experimentados por los padres en la educación de sus hijos. Obviamente, no podría ser de otra manera una vez que todo "fracaso educativo" es considerado el producto de la sumatoria de dichos errores, problemas de aprendizajes o de comportamiento, sufridos por un niño.

A pesar de esto, a nuestro manera de ver, la inflación psicológica está, precisamente, en la causa de la inversión de los efectos supuestamente perseguidos –la instrucción escolar y la educación familiar. En otras palabras, pensamos que en la tentativa de expandir el universo de los conocimientos escolares, así como de

(2) No son pocas las oportunidades en las que hemos podido escuchar expresiones de este tenor: "mi escuela es constructivista" o la "la municipalidad es socio-histórica".

(3) No pocas veces, en las así comunmente llamadas pedagógicas de los cursos de Licenciatura, son enseñadas diversas psicologías del desarrollo infantil con el objetivo de que, después, cada alumno pueda decidir cual teoría aplicar a la educación (sic). Pues bien, como si esto fuera poco, la calidad dudosa de esa enseñanza alimenta una actitud prejuiciosa respecto de toda tentativa de teorización sobre el lema "la teoría afirma, más en la práctica es diferente". Además, no tenemos dudas de que la "práctica" es por definición lo que nos excede pero eso no debe llevarnos a perder de vista el hecho de que se intenta, a veces, hacer pasar un rejunte de términos por aquello que no es -una teoría.

(4) Siguiendo al psicoanálisis, convendría recordar que se trata de una comprensión metapsicológica de la empresa educativa.

(5) Por un lado, se olvida que la clínica psicopedagógica no consiste en enseñar a Pedrito aquello que no sabe. Por el otro, se convierte frecuentemente el aula en un espacio para "jugar" psicopedagógicamente, "relajarse terapéuticamente" o liberar "fantasías reprimidas".

hacer de cada nuevo habitante de este mundo un hijo de una familia, el tiro sale por la culata como consecuencia de la fórmula propuesta por el discurso (psico) pedagógico hegemónico para igualarlas a la mismísima tesis de la adecuación natural.

En suma, en el caso que se quiera revertir la situación, o sea, hacer que la educación deje de ser un hecho de difícil acontecimiento, debemos impugnar la tentativa sintomática que el discurso (psico) pedagógico hegemónico propone para resolver la imposibilidad de derecho que cobija en ella.

El padre del psicoanálisis al hablar de las tres profesiones imposibles no dice que no pueda venir a declararse en un determinado momento que, de hecho hubo, si, un análisis, un gobierno o una educación. El hecho de que sea posible *a posteriori* venir a predicar tal cosa, no significa que podamos tener *a priori* una garantía ni de la producción del acontecimiento ni mucho menos del sentido y de la cualidad del mismo. Esa falta de garantías no resulta de la ignorancia circunstancial de un analista, un gobernante o un educador, pasible de ser sorteada gracias a la adquisición de un conjunto de conocimientos. Paradojalmente, el rumbo de estas profesiones no está en función de la ciencia acumulada por los profesionales de turno. De ahí que se trata de profesiones imposibles de ser profesadas como tales. En ese sentido, se acostumbra a darle a toda candidato a analista, el consejo de olvidar la teoría cuando escucha un analizante. La vida cotidiana, es, por otro lado, abundante en anécdotas que muestran a las claras que no es nada bueno ni que, un padre haga de aprendiz de psicólogo con su hijo, ni que un gobernante este convencido de estar siendo iluminado, por ejemplo, por la ciencia sociológica.

La imposibilidad de encontrar desde el inicio una garantía no es otra cosa que la expresión del mismísimo hecho de que sólo termina habiendo un análisis, un gobierno y una educación a pesar de las supuestas buenas intenciones ALIMENTADAS en el punto de partida. La declaración de las mismas encubre siempre la madre de todas las tentativas bien intencionadas —la ilusión de hacer del analizante, el ciudadano y del niño una replica de sí mismo. Así, cabe decir que un gobierno, un análisis y una educación terminan por ocurrir a pesar de que el gobernante, el analista y el adulto tengan como fin, en el origen, el formateo de la *diferencia* que media entre ellos y los gobernados, los analizantes y los niños.

El hecho de que las tres profesiones imposibles sean sólo posibles a pesar de la ilusión de aniquilar la diferencia patente en el origen no significa que el analista, el gobernante y el adulto en posición de educador puedan o deban omitirse. Muy

por el contrario, esos cuasi-profesionales están condenados a la sustentación del proceso de desdoblamiento de la diferencia puesta en el origen.

La diferencia que media entre unos y otros existe apenas con referencia a un *ideal*. Tratándose del psicoanálisis, él es el poder responder la pregunta "¿has actuado conforme al deseo que te habita?" (Lacan; 1959-60:376) En el campo de la educación, aquello que está en cuestión es la conquista por parte del niño de un lugar que le posibilite el usufructo del deseo. Ni que decir respecto del gobierno, donde determinar la referencia a un ideal es algo más complicado, pues el asunto es materia de toda una nación. Así, la sustentación de una praxis, en el sentido del desdoblamiento de la diferencia que la motoriza, presupone tanto la referencia del analista, el gobernante y el educador de turno a los ideales como la renuncia a la posibilidad de reclamar para sí mismos la encarnación del mismísimo ideal en causa.

El reclamo para sí, de la encarnación de un ideal es una forma de cinismo. El hecho de que un sujeto piense que él es el ideal equivale a profesar que no hay ideal, pues este es por definición aquello que hace falta. El cinismo por excelencia es no creer en la palabra en tanto tal, esto es, en su postedad de venir a comprometer al sujeto que la profiere. El compromiso de (y en la) palabra es la marca que todo sujeto porta de la referencia al ideal.

De esta manera, cabe afirmar que la cuota de cinismo que invade a un analista, un gobernante y un adulto atenta, precisamente, contra la posibilidad de que haya un análisis, un gobierno y una educación. Conclusión que no debe sorprendernos ya que el rechazo de la propia estofa de la palabra toma de difícil acontecimiento a las mismas. Es, *a priori*, de hecho imposible pretender dirigir un análisis sin llevar al analizante a comprometerse en su palabra. Por otro lado, la clínica con niños en dificultades nos muestra, en el extremo de la experiencia humana, que educar rechazando la propia palabra, cuyo usufructo se supone estar donándole al niño, es una tarea predestinada al fracaso (6).

Ni que decir respecto a la profesión de gobierno donde es un tanto más difícil encontrar ejemplos concretos, si bien nada impide que imaginemos una situación para claridad de nuestros lectores. En ese sentido, cabe preguntarse, por ejemplo, hasta que punto sería posible gobernar cuando el hipotético gobernante

(6) Recuerdese que educar en nombre de la naturaleza es rechazar el deseo que anima el acto y por lo tanto implica una reducción del corazón de la palabra educadora.

inicia la profesión, pidiendo, por ejemplo, a sus gobernados que olviden aquello que por ventura pueda alguna vez haber escrito sobre los destinos de la Nación.

Educación viene del latín *educare* que significa criar, alimentar, cuidar, adiestrar animales, formar e instruir. Por otro lado, parece ser que sólo adquiere a partir del siglo XVII un carácter menos material y limitado que su sinónimo originario *criar* animales. A propósito, tal vez sea por eso que en francés los alumnos son llamados *élève*, una vez que se dice tanto "élever des animaux" como "élever des enfants". En su acepción poética, educar significa moldear, esculpir, escribir. Es ese el sentido que, por ejemplo, aparece en la frase "teneros mores seu pollice ducere". De este modo, en la educación se actualiza algo del orden de una marca que moldea, posibilita cierta condición existencial, tanto como esculpe el ímpetu propio de la animalidad". En resumen, parece ser pertinente afirmar que educar significa: enderezar.

En toda educación está en cuestión la transmisión de un conjunto parcial de conocimientos o una muestra de aquello que los otros supieron acumular con antecendencia. Sin embargo, aquel que aprende algo no sólo adquiere un cierto dominio sobre alguno de los mundos posibles –los de las letras, de la naturaleza o de las virtudes humanas, entre otros– sino que, también, es marcado por lo aprendido en el propio corazón de la vida.

Cuando el aprendiz adquiere el dominio de una serie de conocimientos, termina pareciéndose un poco a su maestro. Mas aún, cuando aprende lo que antes era apenas detentado por delegación por el maestro –un algoritmo histórico-mundano de interacción con lo real (7)– termina sujetado, incluso si es por un hilo, a toda una tradición. De esta manera, el conocimiento transmitido no deja de ser el envoltorio de una marca de pertinencia o un trazo identificatorio. En otras palabras, se trata de una marca que en sí misma acarrea una dosis de existencia, o sea, una cuota de *saber hacer* con la vida.

Toda educación presupone, también, la transmisión de un cierto saber existencial que no se reduce al conocimiento sobre ningún mundo posible. El hecho de aprender los números posibilita a un sujeto, por ejemplo, contar ovejas en una noche de insomnio. Sin embargo, la reconstrucción en-sí y para-sí de un

(7) Desarrollamos esta noción en *A inteligencia piagetiana*.

conocimiento cualquiera, además de tener efectos más o menos utilitarios en diferentes registros de la supervivencia de alguien, extiende las fronteras de la vida. Como efecto, ahora, el sujeto pasa la noche acompañado por otros insomnes contadores de ovejas. Esto es, el sujeto pasa a hacer como los otros ya venían haciendo hace algún tiempo y, por lo tanto, su vida acotada se existencializa. El sujeto además de ganar un cierto pasatiempo, deja de estar sólo. Eso, como sabemos, plantea una serie de problemas dependiendo de la compañía. Sin embargo, aquello que ni la mejor de las compañías consigue impedir que termine por cuestionarse es el precio de la misma, que no es otro que el tamaño de la deuda por la propia existencia.

Por lo tanto, cuando los padres "enseñan" a su hijo que, en parte, el es para los otros (comenzando por ellos mismos), colocándole un nombre que vectoriza ciertos *ideales*, como también cuando una profesora enseña a Pedro los números, se instala una *deuda*. El hijo en cuestión y el Pedro de turno pasan a deber algo por su propia existencia, en tanto hijo de alguien o, simplemente en tanto humano, pues, por ejemplo, los animales son seres que, además de no poseer amor filial, no creen en los números.

Como sabemos, una cosa es deber una cantidad x de dinero a un amigo y otra, muy diferente, es el precio de la amistad. Con los nombres y los números ocurre algo parecido: todo respeto será poco para saldar la deuda por la existencia o, en otras palabras, el poco sentido que la vida puede haber obtenido. En el valor incalculable de la misma está incrustada una pregunta interminable: qué es lo que el otro quiere de mí?

De esa forma, aunque el nombre y los números aprendidos saquen un montón de la estupidez de la vida empírica, el acto de enseñar (re) instala o marca a fuego aquella misma pregunta.

Sobre el deseo no hay *conocimiento* alguno, sino, saber. El saber sobre el deseo es un cierto *savoir faire* cuyo gran valor reside en su fútil inutilidad, una vez que el mundo sobre el cual versa es aquel de lo imposible. Ese saber, al contrario de los conocimientos, no se estructura en sistemas cada vez más equilibrados conforme a algún punto virtual de referencia histórica-mundana. El *saber sobre* el deseo tan sólo se articula en las vicisitudes de la existencia, pues su naturaleza es del orden de una paradoja, a saber: querer saber sobre el deseo es no querer saber que es imposible saber que no hay saber sobre el deseo. Así, cabe subrayar que el saber sobre el deseo –sobre lo no-posible–, es, en última instancia, el saber de la mismísima

imposibilidad. En ese sentido, el saber *sobre* el deseo no deja de ser el saber no-sabido- reprimido- del deseo.

La deuda de todo aprendiz para con su maestro ocasional es de naturaleza estrictamente *simbólica*. Por un lado, lo transmitido –una serie de conocimientos sobre los mundos posibles, tanto como fragmentos no-sabidos del saber- es del orden del símbolo (de la representación, de la metáfora) y no de la cosa. Por otro, es también simbólica en el sentido en que el aprendiz nada debe en lo real, pues lo transmitido no era, en última instancia, del maestro. El dona, de hecho, por delegación o derecho, aquello que no deja de ser siempre propiedad de una tradición guardiana de sistemas epistémicos.

En la educación está también en cuestión la transmisión de un cierto saber, no reductible al orden de los conocimientos, bajo la forma del ideal. Precisamente, en todo acto educativo hay imbricada una cuota de *deber ser*. Así, cuando alguien enseña los números le está diciendo al aprendiz que llegar a conocer el resultado de 2+2 es tanto una forma de volverse un poco matemático como el deber de cualquiera que se precie de ser un creyente en números.

Más aún, el nombre que los padres colocan a sus hijos hace también alusión a una serie de ideales o conjunto casi siempre heteróclito de mandatos existenciales. De hecho, todo nombre suele encerrar deberes del tipo: ser uno más como el abuelo en la serie de los seres honrados o venir a ser un hombre que como el padre renunció a su propia madre. Sin embargo, en la educación, no sólo se trata del vehículo de los ideales de orden simbólico sino también de los ideales imaginarios. El ideal es imaginario cuando no asume la forma de un *deber ser*, paradójicamente, siempre retrospectivo, sino aquel de un mandato que se autovacia de futuro en el presente mismo de su formulación. Es verdad que la inflexión de venir a ser, por ejemplo, un poco matemático, honrado u hombre, siempre arrastra consigo una porción de folklore imaginario. Mientras que, el ideal imaginario es simplemente un mandato hecho de pura estofa especular; esto es, se trata del pedido de complementación narcisística de aquello mismo que lo enuncia.

De este modo, el ideal, en vez de llevar implícito un deber ser –una deuda para con el pasado de los hombres o de las matemáticas- encierra en sí mismo el *deber de ser* la mitad que al demandante le falta para ser de hecho, recordando a Freud, el Yo-Ideal. Los *ideales del Yo*, en tanto simbólicos, no tienen por misión formatear la falta del/en el sujeto, ya que precisamente señalan/subscribe, por ejemplo, que la vida honrada del abuelo no se confunde con la honra, tanto como

que el hecho de renunciar a la madre no es el punto de llegada, sino de partida, para ser un hombre. Como vemos, cuando el ideal es simbólico, el saber vehiculizado es un *saber-no sabido*, pues, aunque en el horizonte se recorte una razón de ser, el sujeto nunca vendrá a saber ciertamente sobre la diferencia entre ser y deber ser el ideal, el seno en el cual se anida el Deseo. Al contrario, el ideal imaginario vehiculiza un saber más parecido a la certeza: entonces, aquel que recibe la inyunción de ser, no sólo sabe ahora, lo que le están pidiendo sino también como es que se hace para ser. A partir de ello, ese saber sobre el deseo pasa a ser un saber de hecho sabido y, por lo tanto, lo vehiculizado termina revelando no un *deseo* más sino un voto de *goce*.

De esta manera, en toda empresa educativa, además de los *conocimientos* transmitidos efectivamente, hay algunas cuantas cosas que, por el contrario, se transmiten en *negativo* en el seno del acto. Es el caso, precisamente, de la propia alusión a todo epistémico imposible de ser vehiculizado en su totalidad, de la donación de los ideales que toma la forma de un *deber ser* endeudado, del saber sobre el deseo que revela ser o un *saber-no sabido* o una certeza (esto es, un no saber), tanto como, el *deseo* que, aunque transmitido, siempre es del Otro.

En este contexto, cabe afirmar que conocimiento, saber, deseo y deuda simbólica se presuponen y articulan en toda educación. Más aún, cabe concluir que educar no es nada más que la trillada puesta en acto de un proceso de filiación o sujetamiento a los ideales, deseos, sistemas epistémicos y deudas.

Justamente, la educación, en la medida en que filia, entre otros, al maestro de turno y al aprendiz circunstancial a una tradición existencial, posibilita que cada uno se reconozca en el otro; esto es, que cada uno reconozca que el otro porta una marca semejante a la suya. Esa marca, en tanto trazo del mismo acto, hace del otro un espejo donde es posible verse o reconocerse de manera apropiada. Ahora pues, no debe sorprendernos que la educación nos enderece en la vida o que sea gracias a ella que tengamos una existencia más o menos recta.

Todo aquel que enseña lo hace, obviamente, porque, alguna vez, debe haber aprendido, al menos, aquello que intenta transmitir. Aquello que el maestro enseña, aunque sea de él en tanto lo aprendió, no le pertenece. Lo aprendido es siempre tomado prestado de alguna tradición que ya sabía que hacer con la vida. De esta forma, aquel que aprende de hecho contrae automáticamente una deuda que, aunque crea a veces tenerla con su maestro ocasional, está en última instancia asentada en

el registro de los ideales o de lo simbólico.

De esa forma, como todo maestro fue alguna vez aprendiz, el no pasa de ser un deudor. Pues bien, ¿por qué el maestro enseña? Aquello que enseña es una muestra "de que" y "de lo que" debe. En otras palabras, aquello que el maestro muestra, para así educar al aprendiz de turno, es la prueba de su deber. En suma, el maestro enseña porque al fin de cuentas ese es su deber.

El maestro no puede no enseñar lo que aprendió una vez que lo apr(he)ndido lleva consigo un pecado del origen, cualquiera sea, o de una deuda que, aunque reconocida, no puede de hecho ser saldada. Esa deuda es simbólica, pues aquel que enseña no hace más que tomar prestado de la tradición. Al contrario, cualquiera de las deudas de nuestra vida cotidiana puede ser cancelada sin mucha ceremonia. Claro está, en la medida en que el tomador no se parezca al freudiano Hombre de las Ratas. A pesar de esto, cuando ella es simbólica puede ser apenas reconocida como tal. En ese caso, intentar devolverle al maestro, por un lado, no tiene sentido, pues, lo prestado no era de él y, por el otro, es imposible ya que siendo lo apr(he)ndido del orden del símbolo, su valor sufre alteraciones cuando es transmitido. De este modo, cuando la deuda es simbólica de poco sirve querer volver atrás y decir para el maestro: "no está aquí quien aprendió".

Reconocer una deuda simbólica puede parecer a primera vista un acto menor. Sin embargo, cabe afirmar que no se trata de nada sencillo de sortear, pues reconocer la naturaleza simbólica de la deuda en cuestión es aceptar inconscientemente la castración. Reconocer la deuda significa que el aprendiz, por un lado, declara haber tomado prestado y, por el otro, acepta que lo prestado acarrea una elección. Por ejemplo, aprender los números me obliga a hacer cuentas conforme a una legalidad y no otra, como, de hecho, hacen todos los sujetos que son un poco matemáticos. Pero también, haberlos aprendido, me obliga a hacer una elección respecto a los saberes o ideales vehiculizados por el maestro del tipo "para ser matemático hay que dedicarle todo el tiempo a los números". Sin embargo, una cosa son las obligaciones contenidas en los ideales y otra diferente es la obligación de reconocer el hecho de que el mismísimo ideal esta en causa. Todo ideal manda a escoger entre él y un otro. Luego, la elección implicada en el se revela, en última instancia, isomórfica, a aquella de tener que optar entre "la bolsa o la vida" (cf. Lacan, 1985: pp. 193-204). Como sabemos, semejante elección no es sin consecuencias. Así, reconocer la deuda no es ni más ni menos que aceptar la vida que sólo el símbolo puede dar: una vida a la cual le falta siempre un otro tanto para ser el ideal.

Podría pensarse que reconocer la imperfección de la vida y el carácter ideal del símbolo, autoriza al sujeto a ser un cínico, esclavo de (cuanto hace) - como se apr(he)nde siempre menos que lo ideal, entonces, puedo hacer vista gorda al hecho de que, lo por mi conocido y enseñado, no sea lo ideal. Sin embargo, el reconocimiento de la irreductibilidad de aquella diferencia, obliga paradójicamente al sujeto a intentar siempre más de una vez un acto que honre el ideal. En otra palabras, el recuerdo de esa diferencia condena al sujeto a no renunciar a un acto, cuyo único fundamento no es otro que la deuda simbólica para con el injustificable deber de arriesgar.

El aprendiz, al contrario del maestro, que actúa por deber, es movido en su tarea por el amor. Cuando el maestro oferta su enseñanza instala, en su interlocutor, el deseo de saber más sobre aquello que cae en el acto de la transmisión, así como, alimenta el amor del aprendiz por aquel que le aparece como sabiendo de eso que le hace falta en él.

El acto de enseñar instaura, retrospectivamente, un tiempo en el cual el sujeto estaba desprovisto de saber alguno y, por lo tanto, de ahora en adelante quiere saber sobre aquello que pasó a hacerle falta. Eso que se quiere saber, el aprendiz lo supone en el maestro, al punto tal, de pretender gozar un poco de él, ofertando, a cambio, su amor, así como demandando a aquel lo restante para, así, ambos hacer UNO, a los cuales nada falte. Aquello que el aprendiz desea es imposible pues, por un lado, si por ventura lo fuese, entonces, terminaría la propia razón que mueve su existencia, o sea, el deseo; y, por el otro, el maestro no puede, de hecho, entregar aquello que no posee en lo real. Sin embargo, el maestro de turno, -sabedor del impasse que aprisiona a ambos- dona simbólicamente aquello que, si bien no tiene, sabe donde tomarlo prestado. Es verdad que de esa manera no entrega lo pedido, pero, en tanto cumple con su deber, abre para el aprendiz las posibilidades de una existencia educada.

Por ejemplo, aquel maestro un poco matemático, en la medida en que enseña, inculca el germen de la razón que impera en el mundo de los números, muestra un cierto saber, así como lleva al aprendiz a demandar su amor, en la exacta proporción de aquello que no puede ser enseñado. Haciendo semblante que sabe y que algún día su saber será del aprendiz, "da tiempo al tiempo", como gusta repetir Maud Mannoni. El aprendiz apr(he)nde y, antes de que sea capaz de percibirlo, estará a tal punto acosado por las deudas, para con los números, que no sólo olvida de cobrar al maestro, como pasa a recordar su enseñanza en cada cuenta bien hecha.

En suma, el aprendiz entra en la jugada tan sólo por amor, pasa a querer saber y, luego más, sin por eso renunciar totalmente al recuerdo de su primer encanto, ocupa su tiempo cotidiano intentando conocer para sí y para otros, toda la razón que, alguna vez, lo invadió en estado germinal.

La educación marca a los sujetos en tanto semejantes. Sin embargo, que seamos semejantes no significa que seamos iguales o que cada uno sea la réplica de un otro, esto es, que todos seamos clones. En efecto, parte de lo que se transmite en todo acto educativo se repite, pero una otra parte se pierde de manera que, al fin y al cabo, la marca en su repetición termina difiriendo. Así, la propia transmisión que, por un lado, de la misma forma que se asemeja también acarrea el germen de la diferencia entre el maestro y el aprendiz, por otro, realimenta el proceso reconstructivo de los conocimientos, al mismo tiempo que abre la posibilidad de que acontezca una mayor o menor revolución estructural, como bien muestra la historia de las epistemés.

Toda transmisión tiene lugar en el interior del lenguaje y a través de una lengua oral o de señales cualesquiera. Como sabemos, no nos consta que alguna vez no haya sido así. Pero también se trata de una conclusión a la que el lector puede llegar. Por ejemplo, si intenta enseñar a otro que $2+2=4$ hará uso de una lengua determinada o, por diversos motivos que nunca faltan, intentará inventar una usando retazos de otras más o menos conocidas. A pesar de esto, si por ventura el lector no es aquel que enseña sino su interlocutor, llegará también a idéntica conclusión ya que tomará cada gesto o palabra del maestro como elementos de una lengua singular, pues para quien habita el lenguaje todo es signo de alguna otra cosa incluso cuando no sepa de qué se trata (8). Así, no hay educación que no se sirva de una lengua y, por lo tanto, que no presuponga el lenguaje. Más aún, como la estructura del lenguaje es de naturaleza remisiva, o sea, se trata de una red de diferencias, lo transmitido, vía una lengua, está condenado tanto a ser repetido como a diferir. En suma, el acto educativo, tanto filia sujetos y conocimientos como abre la posibilidad de que se opere una ruptura respecto de sí mismo.

La imposibilidad de resolver en una síntesis totalizadora los vectores repetición y diferencia hace, precisamente, de la educación una empresa imposible.

(8) No siendo signo de una cosa sino siempre de una otra, o sea, de la diferencia entre una y otra, entonces, ese signo sui generis puede venir a ser un significante del deseo.

En efecto, es esa contradicción insuperable la que inviabiliza el hecho de que el aprendiz se transforme en una réplica del maestro y, no como a veces se piensa, la mismísima transmisión educativa. Así, a medida que esa tensión contradictoria es planteada la educación se vuelve un hecho o, en otras palabras, el reconocimiento de la imposibilidad de fabricar replicantes torna *a priori* posible que una educación venga de hecho a acontecer.

En este contexto, cabe afirmar que si la educación, considerando el tamaño del fracaso de la instrucción escolar (9) actual, parece ser de hecho imposible, semejante situación resulta de una especie de corto-circuito en la simple legalidad que anima todo acto educativo. Más aún, esa falla que desgarró la transmisión de conocimientos y saberes es tanto la coartada esgrimida por el discurso (psico) pedagógico hegemónico, en la tentativa de legitimar su pertinencia, como el efecto paradójico de las providencias tomadas en su propio nombre, con la supuesta intención de garantizarla "científicamente".

Ese cortocircuito en la transmisión ocurre por el impedimento del contrapunto entre el *deber-ser* y la demanda de amor. La fórmula tradicional terminó a lo largo del tiempo convirtiéndose en esta otra: *enseñar y aprender por amor*. Justamente, ese mandato es *a priori* insustentable hasta las últimas consecuencias, pues siendo la expresión de una lógica narcisística está, como sabemos, condenado a su propia fagocitación.

Semejante alteración en la razón educativa expresa un cambio general en la relación adulto-niño. A diferencia de otrora, los adultos de hoy cuando se dirigen a un niño no lo hacen en cumplimiento de un deber ser retroactivo, sino en el intento de procurar satisfacer - recordando la expresión freudiana - las demandas de "his majesty the baby". De esa manera, cada vez que un adulto se dirige a un niño no es improbable que experimente la inclinación de ahorrarle todo tipo de restricciones (10). Infelizmente, si por ventura así fuera, la legalidad educativa no puede menos

(9) Aunque el fracaso en la transmisión escolar no recubra el fracaso educativo, consideramos a aquella el paradigma de este último considerando que en las sociedades escolarizadas el goce educativo de un lugar simbólico de existencia, a partir del cual el deseo sea posible, está atrelado a las vicisitudes de la vida escolar de un sujeto.

(10) Recuérdese que cuando un adulto solo se dirige a un niño en virtud de la satisfacción narcisista aiferida, "en secreto" debe dar continuas pruebas de merecimiento. Precisamente, cuando eso deja de ser posible y un deber-ser-retroactivo no asegura su sentido, el adulto deja afuera al niño. Una vez, por ejemplo, en la calle, deja de ser tal y pasa a ser considerado tan sólo un menor. Así, no debería extrañarnos que el reino de Xuxa sea también un país record en chicos de la calle.

que terminar siendo confundida.

Como el acto educativo es posible en la medida del reconocimiento de una deuda simbólica, o sea, del reconocimiento de una obligación por parte del adulto en posición de maestro, entonces, constituye una paradoja mortal pretender educar y, al mismo tiempo, anhelar que las leyes de la ciudad pierdan su validez en presencia de los niños. En otras palabras, todo acto educativo alimentado por la ilusión de que el niño pueda de derecho venir a eludir la Ley, está *a priori* condenada al fracaso, una vez que se auto-vacía. Eso es inevitable, pues cuando un adulto anhela ahorrar al niño las restricciones inherentes, en última instancia, la ley de la vida humana, abre la posibilidad de una excepción que mina los propios fundamentos del acto educativo —el hecho del adulto de estar comprometido en lo mismo, tan sólo en cumplimiento de un deber ser existencial. No tenemos de que sorprendernos: o todos estamos obligados por igual o no hay Ley.

Como sabemos, la cuota de narcisismo depositada en todo niño, idealizado al punto tal que el adulto cuando lo mira, recupera la felicidad que cree haber perdido o de la cual supone estar siendo privado. Así, desde el fondo de ese mirar, le retorna su propia imagen reflejada invertida o, en otras palabras, cuando mira hacia un niño y focaliza de hecho *aquel otro ideal*, todo adulto consigue verse a sí mismo completo. Más aún, tratándose de un adulto, devoto de algún psiconaturalismo, aquello que le retorna fantasmagóricamente es la mismísima naturaleza.

La eficacia de ese hechizo tiene la duración del instante. Por lo tanto, el adulto para mantener viva esa ilusión recurre a una otra —aquella de ser posible aniquilar el tiempo (11). O sea, cada vez que se topa con un niño ve en el ese *al menos uno* adulto del futuro a quien nada falta. Eso que siempre falta al/en el presente es, precisamente, la distancia que lo separa del ideal existencial. El adulto, en vez de vivirlo como una *imposibilidad* factual y, por consiguiente, como una deuda siempre simbólica, vive esa diferencia en el registro imaginario de la *impotencia*.

Así, en la exacta proporción de lo que experimenta como falta imaginaria, espera que el niño venga a ser *ese al menos uno* a quien nada falte en el futuro. Esto es, la ilusión de completud futura, repone imaginariamente aquello que falta en el presente.

(11) O, simplemente, a aniquilar al niño, una vez que no era un niño que se precie de ser tal. Como sabemos, el niño ideal es aquel que está muerto.

De esa forma, el adulto de hoy padece de una cierta propensión a degradar el estatuto simbólico de la educación, pues cada vez que se dirige a un niño alimentando semejante ilusión, termina haciendo lo posible para evitarle las limitaciones inherentes a la misma. Mas aún, es por esa razón que el adulto no puede no experimentar una especie de *horror al acto educativo*, parafraseando a Lacan, visto que las restricciones en él allí implicadas resuenan subjetivamente como una herida narcisítica.

El grado de pertinencia supuesto al discurso (psico) pedagógico hegemónico es precisamente proporcional al tamaño de ese horror. En efecto, la ilusión central en torno de la cual ese discurso se articula es de que sea posible programar la fabricación de un ser ideal-natural. En la medida de esa creencia animada por semejante voto narcisista, la educación, tanto como el cotidiano escolar, pasan a estar tensionadas conforme a un cálculo prospectivo. Todo lo que se hace, se realiza en nombre de un futuro, en cuanto anverso especular de lo que al parco presente le falta. En otras palabras, el adulto no educa en razón de un *deber-ser siempre a cumplir* que emana del pasado, sino en nombre de la *casi certeza futurista* implicada en toda teorización metódica-psicológica desarrollista.

Como vimos, cuando el adulto educa en el cumplimiento de un ideal no-narcisístico, el acto en sí mismo reconoce una deuda simbólica y, por lo tanto se justifica apenas en nombre de la arbitrariedad propia del deseo. De este modo, el hecho de que el adulto invoque las previsiones, bien como las prescripciones inherentes a las teorizaciones metodológico-desarrollistas, termina vaciando el acto educativo. La imagen de ese *al menos uno* adulto del futuro, que esas conceptualizaciones recortan en el horizonte obtura la hiancia misma del deseo.

En ese sentido, si el acto educativo se articula de suerte que rechaza el deseo que le otorga precisamente sustentación, entonces, la transmisión de saberes y conocimientos se desgarran. El desgarrar discipativo de la trasmisión educativa priva al aprendiz de turno de la posibilidad de gozar de la cuota de existencia humana que la misma presupone y, por lo tanto, deja margen para que el *niño en desarrollo* revele, en el futuro, haber sido en realidad *una tortuga ninja adormecida* para quien la vida humana no vale nada.

El investimento narcisístico del niño, es un efecto necesario del espíritu de la modernidad articulado alrededor de la ilusión individual. El hombre moderno se piensa a sí mismo como un *individuo* a quien por derecho nada puede faltar una vez que en su origen está, precisamente, la causa del rechazo de toda deuda para con

una tradición filiatoria. Así, degradándose a la referencia existencial de naturaleza simbólica, el ahora individuo pasa a estar impelido a asegurarse en la vida gracias a la imagen de un niño ideal. Por otro lado, esa imagen en tanto reverso especular de sí mismo, posibilita al adulto moderno sentir, pensar y actuar como un individuo. Para mantener incólumne la creencia en su no-división subjetiva, el hombre de hoy está obligado a rechazar la diferencia que media entre un in/dividuo y otro, pues siempre le aparece como una herida mortal en el centro del ser. Está obligado, por lo tanto, a amar al prójimo. Sin embargo, esa diferencia es la distancia irreductible que todo sujeto mantiene respecto del ideal y que, por consiguiente, alimenta el mismísimo deseo. La imagen ideal de ese al menos uno adulto del futuro resulta ser una sumatoria de las infinitas heridas narcisistas que todo hombre moderno sufre en razón de ser semejante no en el ser, su propia réplica.

La ilusión individual es inherente a la modernidad. Sin embargo, de eso no se deriva necesariamente que el hombre moderno deba sustentar su existencia, tan sólo, en el rechazo de la diferencia que hay entre *ser semejantes* y *ser imaginariamente iguales*. Semejante confusión sólo puede ser resultado de un malentendido en el transcurso del tiempo. En consecuencia el hombre sediento de modernidad también sentenció: *Libertad, Igualdad y Fraternidad*.

La igualdad presupuesta en esa fórmula tan clásica como moderna es, al contrario, una igualdad de naturaleza simbólica. Es en nombre de esa *igualdad simbólica* que, llegado el caso, una ley permite su propio no-cumplimiento. Por ejemplo, el mandato de no-matarás es solidario de la figura jurídica de matar en legítima defensa. Justamente, sin excepciones de ese tipo una orden jurídica articularía apenas *igualdades imaginarias*. De este modo, la igualdad no nos condena a los tiempos sombríos del narcisismo (12). Más aún, la proclama de fraternidad hace de contrapunto. Ella nos hace semejantes frente a la obligación de cumplir la ley de la *polis*, esto es, hermanos solidarios en la responsabilidad por la sustentación de las mismas o si preferimos, ella sella la renuncia colectiva a gozar del prójimo. Pues bien, la olvidada declaración de fraternidad implica el renunciar a la insensata idea de que para habitar el mundo es necesario amar al prójimo. Como sabemos, el propio Freud llamó nuestra atención en esa dirección. La obligación de amar al prójimo nos condena a odiarlo y, por lo tanto, nos coloca a la vera de probar la

(12) Alusión a la expresión "Narcisismo en tiempos sombríos", título del ya clásico texto de Jurandir Freire-Costa.

máxima expresión del goce: dar muerte al prójimo amado porque el nos persigue, como Blanca Nieves a la Bruja del Bosque donde habitan los Siete Enanos.

En ese contexto, afirmamos que el hecho de que una sociedad esté tomada por una lógica narcisista omnipresente, no nos parece ser un desdoblamiento ineluctable de la modernidad, como se suele pensar en particular en algunos medios psicoanalíticos. Por el contrario, nos parece ser apenas el indicativo de que el individuo olvidó el mismísimo *espíritu de las leyes* en nombre del cual vino precisamente a la luz.

La naturaleza monstesquiana del crítico orden moderno implica la distinción de tres instancias en la ley: la legislación, la ejecución y el juzgamiento. El ser de cada una de ellas presupone la renuncia de las otras dos instancias a la pretensión del ejercicio reservado a la tercera. El espíritu de las leyes condensa la renuncia existencial a la cual el hombre se somete para habitar una *polis* que se precie de ser moderna. Así, la renuncia colectiva inherente al espíritu de la ley de las ciudades no es otra mas que una figuración de la Ley del deseo, esto es, la ley que interdicta el goce o, si preferimos, en los términos con los cuales se habla a los niños en Bonneuil —la ley que prohíbe al hombre ser el lobo del hombre. La Ley del deseo nos sujeta —así como Jean Claude Filloux (1997) afirmó a propósito de la interrogación ética— al reconocer "un universal humano en nosotros, en el otro y en la propia humanidad". De este modo, el reconocimiento de ese universal, en tanto reverso de la renuncia colectiva al goce Otro, nos protege del mandato insensato de amar/matar al prójimo.

Claro está, el olvido del *espíritu de las leyes* que modernizó nuestra existencia en la *polis* es involuntario. Sin embargo, eso no debe llevarnos a perder de vista que les permite a algunos tanto enriquecerse ilegítimamente como tener acceso a una instrucción escolar a costa de una mayoría.

Así, cabe afirmar que el tamaño del bendito fracaso escolar que asola un país es directamente proporcional a la degradación de sus leyes, o sea, al tamaño de la renuncia a la educación. Renunciar a la educación es, simplemente, apostar al *apartheid* político, económico y cultural.

Obviamente, no se trata de nada que no pueda ser cambiado, siempre que no olvidemos que "la escuela y la zenzala son polos que se repelen"(13), como nos

(13) zenzala: casa de esclavos en la época de la colonia.

alertó Joaquín Nabuco (1883:137).

Traducción de Estanislao Antelo.

BIBLIOGRAFIA

- CALLIGARIS, C. (1993) Sociedade e indivíduo. In M. FLEIG *Psicanálise e sintoma social*. S.,o Leopoldo: Editora Unisinos.
- CASTORIADIS, C. (1992) Psicoanálisis y política. *Diarios Clínicos*, n. 4, pp. 19-31
- COROMINAS, J. (1954) *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Editorial Gredos.
- de LAJONQUI»RE, L. (1994) Epistemologia e psicanálise: o estatuto do sujeito. *Percurso. Revista de Psicanálise*, v. VII, n.13, pp.57-63
- (1997) A inteligência piagetiana. In L. BANKS-LEITE (org.) *Percursos piagetianos*. S.,o Paulo: Cortez.
- (1999) *Escritos de Psicanálise e EducaÁ,,o. Inf,ncia e Ilus,,o (psico)pedagógica*. Tese de Livre-Docência Universidade de S.,o Paulo.
- FREIRE-COSTA, J. (1991) Resposta a Octávio de Souza. In L. TARLEI de ARAGAO et alii *Clínica do social*. S.,o Paulo: Escuta.
- (1991) Narcisismo em tempos sombrios. In H. RODRIGUES-FERNANDES (org.) *Tempo de desejo*, 2da ed., S.,o Paulo: Brasiliense.
- FREUD, S. (1914a) Sobre la psicología del colegial. In *Obras Completas*, v.2., Madrid: Biblioteca Nueva [1973]
- (1914b) Introducción al narcisismo. In *Obras Completas*, v.2, op. cit.
- (1925) Prefacio para un libro de August Aichhorn. In ——— *Obras Completas*, v.3, Madrid: Biblioteca Nueva [1973]
- (1927) El porvenir de una ilusión. In ——— op.cit.
- (1929) El malestar en la cultura. In ——— op.cit.
- (1937) Analisis terminable e interminable. In ——— *Obras Completas*, v. 3, op.cit.
- FILLOUX, J.-C. (1998) Une education ethique? texto apresentado ‡ *IV Biennale de l'Éducation et de la formation*, Paris. (mimeo)
- H...BRARD, J. (s/d) Instruction ou education. *Ornicar ? Bulletin Périodique du Champ Freudien*, n. 26-27, pp. 122-132
- JERUSALINSKY, A. (1993) O fantasma da lógica no social ou as razões científicas da

corrupÁ,,o. In M. FLEIG *Psicanálise e sintoma social*, op.cit.

LACAN, J. (1959-60) *O Seminário. Livro 7*, 2da ed., Rio de Janeiro: Zahar Editor [1988]

———— (1964) *O Seminário. Livro 11*, 2da ed., Rio de Janeiro: Zahar Editor [1985]

MANNONI, M. (1973) *La educación imposible*, México: Siglo XXI Editores [1983]

NABUCO, J. (1983) *O Abolicionismo*. Petrópolis: Vozes [1988]

SOUZA, O. (1991) Reflex,,o sobre a extens,,o dos conceitos e da prática. In L. TARLEI de ARAGAO et alii *Clínica do social*. op.cit.

VOLNOVICH, J.C. (1994) El análisis de la institución educativa. *Diarios Clínicos*, n. 7, pp. 121-126.