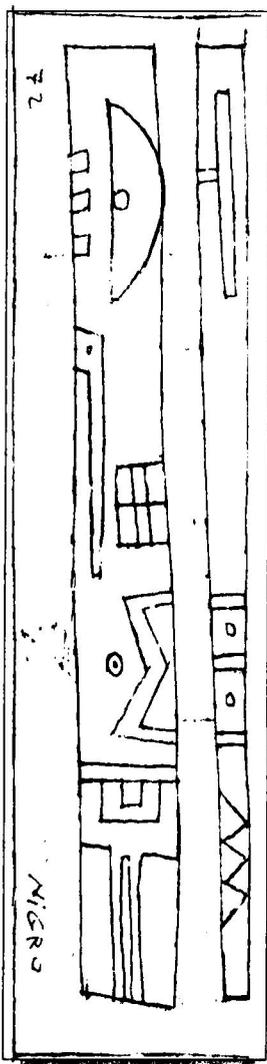


# PSICOANÁLISIS Y EDUCACION.

*Una articulación posible*

JORGE CANTEROS\*



\* Profesor de Psicología General y de Psicología Psicoanalítica, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

## *La cuestión epistemológica a dejar pendiente*

Entiendo por Psicoanálisis un saber sobre el sujeto humano y no sólo sobre una práctica clínica y por Educación un proceso y una práctica que puede ser teorizada y modelizada desde distintos campos del saber, del cual la Pedagogía es uno de ellos. Queda planteada entonces una cuestión epistemológica entre esos saberes y sus prácticas, la particular intersección entre Psicoanálisis y Educación.

## *Las pertinencias: una cuestión a analizar*

La educación como quehacer y como campo de reflexión sobre el mismo tiene una historia mucho más extensa que los cien años que cumple hoy el Psicoanálisis. Durante esos años se han producido aproximaciones y contribuciones entre ambas prácticas. Sin embargo, esa relación se ha visto dificultada por una serie de equívocos de distinto origen<sup>1</sup> que operan como verdaderos obstáculos que es necesario dismantelar:

a) Creer que el Psicoanálisis sostiene la idea de un "sujeto intrapsíquico", al que se le opondría un sujeto "social", desconociendo los desarrollos del Psicoanálisis acerca de la constitución subjetiva a partir del Otro y su presencia en la estructura misma del sujeto. Se le niega pertinencia en el abordaje del proceso Educación-Aprendizaje, evidentemente intersubjetivo.

b) Plantear que el Psicoanálisis teoriza un sujeto de las motivaciones, entendida como afectos, instintos, impulsos o energía, ajeno a toda "lógica", revistiendo un carácter laxo, impreciso<sup>2</sup>. Se cuestiona así su lugar en el abordaje de la lógica de los hechos cognitivos o de la formación del conocimiento como son los que se ponen en juego en los procesos de Educación-Aprendizaje.

c) Sostener que el Psicoanálisis encara sólo un sujeto de la fantasía, de los deseos como puro juego de combinaciones inconcientes, pero ajeno a lo real, de lo cual estaría irremediabilmente separado. Este sujeto, que encarna sólo

un aspecto de la teorización freudiana, o aún lacaniana, es un sujeto que nada tendría que ver con el sujeto implicado en la relación Educación-Aprendizaje, en cuanto a las relaciones de éste en la asimilación y construcción de la Realidad.

d) Creer que el sujeto del que habla el Psicoanálisis es sólo el sujeto de la clínica psicoanalítica y que no tiene que ver con el sujeto que participa en la escuela. A partir de este equívoco se teme que el objetivo del Psicoanálisis sea hacer un abordaje "clínico" de la educación o que conduzca a que la problemática de la misma busque ser "resuelta" en el consultorio psicoanalítico.

### ***"Lo que de tus padres heredaste debes asimilarlo para hacerlo tuyo"*** \*

Entiendo por educación el proceso por el cual las generaciones adultas de una sociedad transmiten a sus nuevos integrantes el patrimonio cultural y éstos se apropian del mismo. Este patrimonio es el "tesoro de las representaciones" y las reglas que regulan la convivencia en los que la sociedad conserva su particular manera de registrar, de inscribir, el entrelazado entre su lucha por la supervivencia y su historia ancestral. Es decir, aquellos "elementos" en que la sociedad ha sancionado su particular adaptación a su medio y aquellas tradiciones y mitos en que su historia ancestral ha encontrado su versión (Freud, 1930, 1939).

En este proceso educativo el Psicoanálisis se interesa por lo que podríamos llamar una "verdadera" apropiación, entendiendo por tal, no tanto el conocimiento de esas formas culturales, sino las marcas que dejan en la subjetividad de los nuevos miembros de manera tal que le permitan una incorporación no pasiva a la cultura y a su participación en la sociedad. Si se quiere, una integración a lo social que implique sujeción a sus pautas y repertorios con una posición que admita, a su vez, ser sujeto autor en esa relación. El "hacerlo tuyo" (Freud, 1923) marca asimilación y versión particular, personal.

El Psicoanálisis en este proceso se centra en lo que llamaremos "eficacia educativa"<sup>3</sup> como los efectos que deja en el sujeto y en su posicionamiento las diversas formas de apropiarse de lo cultural. Estas distintas formas de apropiación determinan diferentes posicionamientos frente a lo social, lo que a su vez depende del tipo de discurso (Lacan, 1969, 1970) que sostenga la educación.

Este eje "formas de transmisión" -"eficacia educativa"- "formas de apropiación" marca o señala el quehacer del Psicoanálisis en relación a la Educación, dado que el Psicoanálisis tuvo en la clínica (Freud, 1908b- 1911b) y en los fenómenos sociales (Freud, 1932) sobrada oportunidad de observar los efectos perturbadores, francamente patógenos o meramente insuficientes de la "eficacia educativa", acompañando, sin embargo, el logro de otros aspectos también propios del proceso educativo como la

transmisión de información y construcción del conocimiento.

### ***La Educación es una "post-educación"***

En un sentido amplio de educación incluimos como agentes educativos:

- a) La Familia
- b) Las Instituciones educativas
- c) Los medios múltiples que la comunidad tiene para incidir en sus miembros (TV, diarios, etc.), constituyendo una "educación no formal".

Estos tres agentes van a actuar en forma escalonada. Los posteriores actúan sin que desaparezca la incidencia educativa de los anteriores constituyendo sólo un predominio en los distintos momentos de la vida. La eficacia educativa que ejerce cada uno de ellos es diferente y, si bien presentan aspectos comunes, es importante captar los objetivos específicos de cada uno de ellos.

La familia cumple su acción predominante y casi exclusiva en los primeros años de vida. El estudio de su participación en la organización de la sexualidad y del psiquismo de sus hijos ha sido evidentemente uno de los grandes aportes del Psicoanálisis. Allí se cristaliza, a través de las experiencias infantiles, modelada en parte por la organización psíquica de los padres, lo que podríamos considerar la estructura más básica de un sujeto. Con la culminación del llamado Edipo se han cumplido las operaciones con que la estructura familiar marca la organización de un sujeto.

Aquí nos limitamos en señalar, sin embargo, que este primer agente prepara el terreno para la acción de la escuela generándole por lo tanto "posibilidades" y "limitaciones" a su incidencia sobre cada niño.

La labor realizada por la familia, aún en el mejor de los casos, es incompleta. Uno, porque los sujetos requieren de la educación más o menos sistemática de los otros agentes educativos para cumplir su función descontextualizadora (Vygovsky, L., 1934), es decir, la educación familiar necesita ser continuada por una educación realizada por la escuela. Segundo, porque las "fallas" familiares, inevitables, dejan la posibilidad a la tarea de la escuela para actuar sobre ellas, ya sea para suplir su carencia, para compensarlas o al menos para detectarlas.

La escuela, por lo tanto, cumple en este sentido también una "post-educación" (Freud, 1911a) actuando sobre aquellos aspectos del sujeto sobre los cuales la educación familiar "falló" en su eficacia. Veamos un poco más esto.

La familia ejerce un efecto formador. Dentro de él, y subrayado por Freud, uno de los objetivos primordiales de la educación consiste en la instalación de "límites", que tanto la familia, como luego las instituciones educativas, ponen al sujeto. Los llamados "diques" que la pulsión requiere de lo social para su adecuado funcionamiento (Freud, 1905).

Esta operación<sup>4</sup> sobre las pulsiones para ayudar en la constitución de los diques internos que encauzan al sujeto, contempla dos aspectos:

\* Goethe, W. Citado por Freud (1912 - 1913).

a) Deben ser oportunos<sup>5</sup>. Ni demasiado temprano, ni demasiado tarde. Si se colocan tarde la pulsión del sujeto mayor no podrá contar con esta contención. Si son demasiado tempranos impedirán su despliegue, produciendo inhibiciones.

b) Deben establecerse con autoridad, pero no deben ser excesivamente enérgicos como para dificultar los desenlaces de la pulsión, permitiendo formas de canalización y sustitución (Freud, 1905, 1915).

Es frente a ello que Freud señala que esta tarea de poner límites o domeñar la pulsión es problemática: a) lo habitual es que acontezca con déficit o en exceso (Freud 1916 - 1917); b) Es un delicado equilibrio, dice, el del educador que debe "hallar su cauce entre el Escila del "dejar hacer" y el Caribdis de la prohibición" (Freud, 1933).

Si bien señalamos este aspecto común entre familia y escuela, me propongo desde el Psicoanálisis: a) discriminar los aspectos comunes y los aspectos propios de estos dos agentes educativos; b) señalar su complementariedad, pero también la tensión entre ambos, la posibilidad o no de sustitución mutua de las funciones fallidas.

La escuela como agente educativo, en la medida que representa a la Sociedad, deberá detectar, o al menos ser testigo, si no puede ejercer más efectos, las fallas familiares. Podrá intentar suplir alguna de ellas, pero fuera de actitudes mesiánicas, la más de las veces, debe participar sólo orientando, armando redes sociales o derivando hacia aquellos recursos que la sociedad dispone para cuidar la salud mental de sus miembros, cuando aún hay tiempo para operar sobre ellos como son los años de la formación. Ese tiempo marca una oportunidad a lo social.

En síntesis, la educación de la escuela tiene como tarea específica en este punto: a) continuar la labor familiar en el domeñamiento pulsional (cambiar "goce pulsional" por "dignidad social") (Freud 1916-1917) hasta ciertos límites, para no impedir un buen decurso pulsional que permita en el hombre adulto el goce en el amor y en el trabajo (Freud, 1904); b) ampliar el horizonte familiar, descontextualizándolo, ofreciéndole modelos sociales más vastos, comunitarios o universales, lo que a su vez posibilita alternativas a las distintas series de objetos acuñados originalmente en el hogar. Se aprovecha y enriquece así la capacidad del sujeto para la sustitución, la simbolización y la sublimación, ampliando la gama de los conocimientos y fundamentalmente acotando, revisando, dentro de lo posible, los mandatos más o menos absolutos de la familia, a los cuales el niño pequeño está sujeto. Esto implica, en algún momento, una tensión normal entre uno y otro agente. Este acotamiento que ejerce, con sus límites, la escuela lo hará desde las pautas culturales y no tanto desde la posición personal del docente, aunque ésta pueda ser su medio de intervención.

### ***La eficacia educativa y la función "imposible"***

Freud (1937) señala que educar, gobernar y curar -y dentro de ésta el psicoanálisis-, son tres funciones "imposibles" porque tocan, si quieren ser realmente eficaces,

algo real, una tensión, un conflicto que no es sólo producto de un malentendido discursivo sino de una puja real que hace a la existencia humana. Freud la fue recorriendo como el conflicto entre lo pulsional y lo cultural, el interés del individuo y el interés de la sociedad, la búsqueda del placer y la necesidad del trabajo, el egoísmo y el narcisismo y la necesidad de amar y ser amado. La educación debe trabajar en su seno, como el Psicoanálisis y la política, no puede hacerlo de otro modo si desea ser eficaz.

Es responsabilidad del agente educativo poner al sujeto en relación a estos conflictos en el sentido de su reconocimiento para ayudarlo a posicionarse a partir de ellos. Se deben evitar situaciones de idealización o de culpabilización, con que las posiciones demagógicas los enmascaran, las formas autoritarias los aplastan, sólo para resurgir luego, y las formas religiosas los transforman en culpa interior. También el Psicoanálisis, movido por las distintas orientaciones de sus escuelas post-freudianas, puso el acento en distintos lugares de este conflicto.

Lo "imposible" de estas profesiones se refiere a que sus quehaceres alcancen un final sin conflictos, que deje totalmente satisfechos a sus oponentes, o que se realicen sin tensiones, sólo con placer por parte de sus actores, educadores y educandos, por ejemplo. Significa, no obstante, que las prácticas educativas concretas, tanto como el psicoanálisis y la política, pueden ejercerse como posibles.

Esto nos lleva a recordar la difícil posición del "yo" que Freud reconoce en las relaciones de éste con otros aspectos del sujeto, el "superyo", el "ello" y la Realidad (Freud, 1923). Este yo es un mediador. La dirección adecuada para la posición del yo es que en él no predomine la desmentida de estos conflictos para que no se constituya en un yo en exceso "hipócrita", sino que logre ser un yo "negociador", o sea, un yo, que siendo atravesado por los conflictos, pueda responder de alguna manera a ellos. Es innegable la tarea de la educación que apunta a este "yo". Asistir al yo para que pueda, en lo posible, reconocer esta serie de conflictos reales como parte de la realidad humana y no como obra de un defecto personal o de las "malas intenciones", que también existen, conduce al sujeto a que pueda vérselas, en lo posible, con la estructura que lo determina (Lacan, J., 1954). Implica también llevarlo al reconocimiento de la particularidad de sus limitaciones tanto propias como familiares o institucionales, y a la vez saber de sus posibilidades y talentos como condiciones de su realidad.

Por otro lado la escuela aporta modelos "ideales", sociales que se enlazan, haciendo serie o entrando en conflicto con los modelos familiares, ampliando y complejizando la instancia "ideal" del sujeto.

Frente al "superyo", como instancia moral, el Psicoanálisis llamó la atención sobre el carácter sádico que podía asumir el mismo y lo negativo de esto para instalar la ética en el sujeto. Un superyo cruel, muy autoritario genera culpa y necesidad de castigo en vez de cuidado y respeto a la ley (Freud, 1924a). También señaló la incidencia de los aspectos inconscientes del superyo de los padres en la formación de sus hijos más allá de las actitudes manifiestas

en la educación de los mismos (Freud 1923a). Aquí es importante que el docente pueda también descubrir en él mismo aspectos, tanto autoritarios y crueles, como *laissez faire* o demagógicos.

A su vez frente al "ello", como polo pulsional del sujeto, nos habla del domeñamiento de la pulsión, de ayudar a sustituir, a estimular la sublimación y a dar espacio a los goces pulsionales atemperados o socialmente aceptados. Así, la educación, tanto como pone límites, debe otorgar espacio a aspectos pulsionales para permitir su desarrollo.

La escuela debe también proponer al sujeto aceptar aspectos fallidos de sí mismo, sus errores, sus repeticiones, que como los síntomas y las inhibiciones, requieren de él un reconocimiento y en todo caso un trabajo. No debe darse un modelo de sujeto totalmente coherente, sin contradicciones, que debe negar o desmentir todos aquellos aspectos, propios o ajenos, que no coinciden con su ideal.

El otro polo es la Realidad. No se trata aquí que el sujeto se adapte pasivamente a la realidad tal como la sociedad la describe y la sanciona (Freud, 1910-1923). Recordemos que fue un niño el único que pudo "ver" que el emperador estaba desnudo, en el cuento de Andersen. El respeto por la pregunta infantil, que cuestiona las respuestas a veces encubridoras de los adultos, indica la dirección que habrá de tomarse.

El niño debe paulatinamente, a través de la escolaridad, conocer la estructura de la realidad, aquélla que inicialmente, y como efecto del cuidado de los padres, cuando éste existe, se evitó que llegara directamente hasta él para sostener esa posición que Freud describe como "His Majestic the baby" (Freud, 1914a). La educación debe, como responsabilidad de la escuela y también de la familia, ir descentrando al niño de ese "privilegio", no para llevarlo a creer en un privilegio perdido, sino para volcarlo hacia la realidad que, en parte, hermana a los seres humanos frente a ella.

Esta "aceptación" de la realidad alude más bien a una aceptación de lo que podríamos llamar la "necesidad de lo real" más que de una de las formas sociales, o aún culturales, que ha tomado esa realidad y a la que sí no propone el Psicoanálisis una posición pasiva, o de "evitación al estilo de las neurosis" (Freud, 1916-1917), sino de modificación, donde el sujeto deje su marca en la realidad social. Reclama, así, revisión de la hipocresía social, de los saberes instituidos, del estatuto de la "verdad". La educación no puede quedar comprometida con esta actitud de lo social.

### ***La educación hacia el saber.***

### ***La educación hacia la Realidad***

Si bien encontramos claras diferencias entre el proceso educativo y el proceso psicoanalítico, de finalidad y de procedimiento, Freud plantea para ambos lo que podríamos llamar una misma posición ética. La educación debe tender hacia el saber y no hacia el ocultamiento de la verdad<sup>6</sup> (Freud, 1927; Lacan, 1959, 1969). El Psicoanálisis

muestra que el conocimiento, del que la educación como función más específica se preocupa en construir, puede ponerse, sin embargo, al servicio del ocultamiento, en especial, en sus formas acabadas y dogmáticas -sean teorías religiosas o científicas- o puede dejar lugar al interrogante, en la medida que éste encarne algo que se resiste a ser abarcado por el discurso científico, político o religioso. Esta impenetrabilidad entre Logos (conocimiento) y Ananké (la Necesidad Objetiva, lo real) (Freud, 1927, Canteros, 1992) posiciona al Psicoanálisis como una propuesta para el sujeto de aceptarla e inscribirse en la modestia de la construcción de un saber no dogmático, en el buen sentido de "ciencia", sin pretender un total recubrimiento de lo real. Establece en este punto la aceptación de una no total coherencia del saber y del conocimiento y un cierto grado de tolerancia a la incertidumbre y a la angustia (Freud, 1927).

El logro de esta posición habrá, en el terreno de la educación, y aquí otra vez su semejanza con el Psicoanálisis, de seguir la ruta de lo posible, como lo muestra la necesaria aproximación a la verdad de los niños, la llamada "curiosidad infantil", su capacidad de preguntarse, pero también la necesidad de construir fantasías, juegos, "teorías infantiles" (Freud, 1907, 1908a, 1909, 1923b) que deben ser respetados hasta que den paso a otras que contemplen nuevos aspectos de lo real. Aquí, la posición ética del docente, como la del psicoanalista, es también ubicar, aceptar y trabajar esta condición humana ambivalente frente al "querer saber", sin que implique un "furor docentis" hacia la verdad. Se avanza siempre con un tope, paso a paso. Aquí el Psicoanálisis sostiene la idea que todo esto se despliega en un tiempo, donde se presentan "oportunidades" de intervención y momentos de espera. El docente debe aquí, otra vez, manejarse sin caer en las posiciones extremas, que pueden ir desde una exasperante pasividad a una abrumadora intervención.

No debe tampoco presentarse él como el representante, o más bien como poseedor del conocimiento o del saber, sino ayudar a través de su propia posición a impulsar en los alumnos esa búsqueda, que aunque inacabable, va más allá del propio docente. Mantener una orientación que implica un trabajo, una dirección más que un logro (Freud, 1937, Lacan, 1964).

Sin embargo deberá, para ser esto posible, sostener su propio lugar, donde pueda él encarnar algún saber, para luego proyectarlo como meta. Si él no representa originalmente para sus alumnos un "lugar posible" de encontrar respuestas, difícilmente pueda remitir luego a esta búsqueda (Lacan, 1964).

Plantea esta misma posición ética para la educación, el que esté orientada hacia la realidad (Freud, 1927).

No se trata de que no se le dé importancia a los conocimientos, a las "informaciones" que el saber social tiene instituido, sino poder trabajar con ellos y poder reconocer aquellos aspectos en los que lo real, la vida, no coincide totalmente con las propuestas, las intenciones o aún con los deseos de los sujetos. Es decir, propone para la educación una posición no escéptica pero tampoco inge-

nua en cuanto a sus propios alcances.

Los intereses económicos en pugna, las tensiones generacionales, los conflictos inter-nacionales o interculturales, las contradicciones entre los intereses o deseos del individuo y los de la sociedad, entre lo público y lo privado, aún entre el amor y el odio, entre los avances de la ciencia y sus alcances para paliar el hambre y la enfermedad, el malestar en la cultura, la armonía y la tensión entre los sexos, entre el lugar del amor, de la sexualidad y del trabajo, las tensiones por el poder, recorridos que plantean cuestiones que no deberían ser respondidas desde un lugar que responsabilice sólo a un discurso hegemónico. Aquí es donde la posición del Psicoanálisis es clara. No se trata de ofrecer soluciones a través de modelos "ideales" que traten de ocultar o superar acabadamente estos conflictos. La educación no debe hacerse predominantemente sobre el camino de los ideales, y por lo tanto de las culpabilizaciones.

Sin embargo los ideales tienen una función en ella, como los "padres ideales" la tuvieron en la infancia, como elementos estructurantes del psiquismo de sus hijos. Pero la tarea debe seguir su curso y aquí es donde se plantea que para continuar su desarrollo debe el sujeto "desasirse de la autoridad de sus padres", en el sentido de poder ir más allá de ellos, se trate de padres, maestros, teorías, ideologías o dogmas, para enfrentarse con su propio camino (Freud, 1905, 1910, 1927, 1936). Los "padres" no serán acá el lugar de la verdad, o de toda la responsabilidad o culpabilidad para la vida de sus "hijos".

Otra vez ésta es la dirección y no la meta a alcanzar como algo totalmente posible. Esto plantea, más bien, un proceso que los agentes educativos, familia, escuela y los múltiples medios sociales, acompañarán, operando en momentos distintos y con funciones específicas. El proceso de la educación, planteado desde esta dirección hacia el saber y hacia la realidad, es un proceso interminable que lleva a hablar también de "educación continua" y de "autoeducación", lo que conducirá al sujeto a que pueda hacer uso de las múltiples formas de la cultura, cuando pudo descubrir, y aún disfrutar, de este camino (Winnicott, 1971).

### *El docente como "operador" o como "modelo"*

Estar hablando de dirección, de objetivos, no debe hacernos olvidar, sino para contextualizarlo, aquello de la educación como función "imposible". La realidad de cada docente, de cada alumno, de cada hecho educativo, podrá ser vista a la luz de esta "dirección", pero, como hechos de lo real, plantearán las limitaciones del caso. Cada hecho educativo marca su particularidad.

El docente, tanto como sus alumnos, es un protagonista del proceso educativo. La relación intersubjetiva entre el docente en particular y su alumno y entre los "lugares" de ellos en la relación estructural Educador-Educando se puede enriquecer con el concepto psicoanalítico de "transferencia" (Freud, 1912a-1914b).

El concepto de transferencia, que cabría diferenciar

aquí de la transferencia en la cura psicoanalítica, cobra valor en la lectura de esta relación. En un aspecto, el docente se ofrece como un "asistente", como un objeto que ejerce funciones de "cuidado" y que al responder a las demandas, a las expectativas de sus alumnos, se va ofreciendo como objeto de "transferencia" que hace de esta relación un vínculo intersubjetivo. El docente podrá ocupar, al ser puesto en la "serie psíquica" de su alumno, un lugar significativo, sin el cual no podría ejercer efecto alguno. No hay educación o "eficacia educativa" sino bajo transferencia. Aquí, al docente se le abren "posibilidades" y también se le ponen "limitaciones", acorde a esta depositación de relaciones filiales, fraternales, con determinadas características que el niño trae de su primera infancia. El docente tiene, sin exagerar, la posibilidad de ejercer algunas modificaciones desde el lugar al que fue convocado pero al que puede responder con modalidades personales nuevas. Aquí vemos cómo puede ser un agente de salud.

También el docente encarna "ideales" por el lugar que le toca en la estructura de la relación y se ubica en serie con los ideales transmitidos en el hogar. Aquí es importante el grado en que este segundo agente pueda o no acotar, como dijimos anteriormente, cuestionar, algunos de los ideales, pautas, figuras y valores transmitidos en el contexto de la familia. A veces esta última admite la intervención del docente en ese lugar, a veces, en cambio, cierra esa posibilidad ubicando a la escuela o al docente lejos de encarnar algún ideal. Sin embargo, y considerando esta temática actual sobre cómo es visto hoy el rol docente, no deja de plantearse una posibilidad, según cada caso, de enlazarse en la "serie ideal". Esto implica la intervención del contexto escolar, más amplio que el familiar, una manera de intervención de lo social en las marcas que la familia hace al sujeto. Por lo tanto es su posibilidad de acotar lo que podría aparecer como la absoluta hegemonía de los mandatos familiares, al ofrecer otras alternativas, otros modelos, a veces conflictivos, para que operen y den lugar al "trabajo" de los sujetos para constituirse como tales.

Otro aspecto es que el docente, como responsable del segundo agente educativo, debe ser "testigo" de las marcas que la particularidad familiar está dejando en la constitución de sus hijos. Si su capacidad de intervención, orientación o derivación a los recursos de lo social puede ser limitada, no debe serlo, al menos, esta otra intervención inalienable como "testigo" de algo real que su mirada debe reflejar. Sin caer en actitudes mesiánicas, que habitualmente se continúan con posiciones de gran desaliento, esto señala la importancia del rol docente en la prevención de la salud mental.

Por último, el educador está destinado, si ha de operar como agente de educación, a encarnar la "Transferencia" en el sentido que Freud otorga al lugar del "padre", de la "autoridad". Esto le permite poder ejercer efectos en sus alumnos, efectos que pueden ser más o menos adecuados, más o menos saludables, más o menos "iatrogénicos", pero que sin ellos no hay "eficacia educativa".

El docente debe encarnar su lugar en la estructura para

que la transmisión educador-educando sea posible. No se trata de la voluntad del docente, su función lo destina a eso y si no puede encarnarlo deja un déficit. Aunque, en cierto grado siempre se da este déficit ya que ningún padre real habrá de llenar totalmente el lugar de "Padre", pero es importante prestarse a sostenerlo, lo que implica, sobre todo, responsabilidad en su "función simbólica" (Freud, 1912b, 1921, 1939, Lacan, 1953).

Las posiciones "autoritarias", en cambio, fueron vistas como productoras de trastornos en la salud mental. No son menos negativas las posiciones demagógicas que ocultan la verdad, y que como las primeras, dificultan el pensar, ya que éste debe evitarse para desmentir el papel demagógico del docente. Este papel se contradice con la posición ética que señalamos en el punto anterior, lo mismo que las actitudes *laissez-faire*, que dejan vacante el lugar en la estructura con todos los trastornos a que esto da lugar.

Este prestar su figura a encarnar la autoridad debe hacerse para dirigir este respeto hacia el saber, la verdad y la realidad, que deben ser vistos como trascendentes al propio docente, que así cumple un papel como "operador", que "recibe, encarna y cede" este lugar que el proceso educativo requiere para darse.

### Notas

<sup>1</sup> Estos equívocos son sostenidos tanto desde el campo de la Educación como del Psicoanálisis y permiten darle encarnadura actual a problemáticas históricas, de las cuales sólo algunas se tejieron por las intervenciones inadecuadas del Psicoanálisis en la educación.

<sup>2</sup> O bien, con una pretensión reduccionista, abordarlo desde el discurso de la Neurociencia.

<sup>3</sup> Tiene su referencia en el concepto de "eficacia simbólica" (Lévi - Strauss, 1949, Lacan, 1953).

<sup>4</sup> Es una función del cuidado de los adultos cuando los sujetos son inmaduros y necesitan de los límites frente a los riesgos del mundo y de sus propias pulsiones porque su "yo" no se constituye al mismo ritmo que sus impulsos.

<sup>5</sup> Dado que los distintos momentos de la Psicología del niño y del adolescente requieren la intervención de "operaciones específicas" con que deben obrar la familia y la escuela, puede ser un importante aporte del Psicoanálisis el esclarecimiento de esta tarea.

<sup>6</sup> Sin examinar aquí sus concepciones como adecuación, hallazgo, develamiento, construcción, etc.

### Bibliografía

Canteros, J., (1992), "Del apremio de la vida al Ananké, o la relación del sujeto con el semejante", en: *Revista de la APA*, Tomo XLIX, N° 516, Buenos Aires, 1992.

Freud, S., (1904), "El método psicoanalítico", en: *Obras Completas*, Amorrotu (AE), Buenos Aires, 1979

-----, (1905), "Tres ensayos sobre una teoría sexual", AE, Tomo VII.

-----, (1907), "La ilustración sexual del niño", AE, Tomo IX.  
 -----, (1908a), "Teorías sexuales infantiles", AE, Tomo IX.  
 -----, (1908b), "La moral sexual cultural y la nerviosidad maoderna", AE, Tomo IX.  
 -----, (1909), "Análisis de la fobia de un niño de cinco años", AE, Tomo X.  
 -----, (1910) Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci, AE, Tomo XI.  
 -----, (1911a) Los dos principios del suceder psíquico", AE, Tomo XII.  
 -----, (1911b) "Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia autobiográficamente descripto" (caso Schroeder), AE, Tomo XII.  
 -----, (1912), "La dinámica de la transferencia", AE, Tomo XII.  
 -----, (1912-1913), "Totem y tabú", AE, Tomo XIII.  
 -----, (1913), "El múltiple interés del Psicoanálisis", AE, Tomo XIII.  
 -----, (1914a) "Introducción al Narcisismo", AE, Tomo XIV.  
 -----, (1914b) "Sobre la psicología del colegial", AE, Tomo XIII.  
 -----, (1915) "Pulsiones y destinos de pulsión", AE, Tomo XIV.  
 -----, (1916-1917) "Introducción al psicoanálisis", AE, Tomo XVI.  
 -----, (1921), "Psicología de las masas y análisis del yo", AE, AE Tomo XVIII.  
 -----, (1923a), "El yo y el ello", AE, Tomo XIX.  
 -----, (1923b), "La organización genital infantil", AE, Tomo XIX.  
 -----, (1924a), "El problema económico del masoquismo", AE, Tomo XIX.  
 -----, (1924b), "El final del complejo de Edipo", AE, Tomo XIX.  
 -----, (1924c), "La pérdida de la realidad en la neurosis y la psicosis", AE, Tomo XIX.  
 -----, (1926), "El psicoanálisis profano", AE, Tomo XIX.  
 -----, (1927), "El porvenir de una ilusión", AE, Tomo XXI.  
 -----, (1930), "Malestar en la cultura", AE, Tomo XXI.  
 -----, (1932), "El porqué de la guerra", AE, Tomo XXII.  
 -----, (1933), "Nuevas aportaciones al Psicoanálisis", AE, Tomo XXII.  
 -----, (1936), "Un trastorno de la memoria en la Acrópolis", AE, Tomo XXII.  
 -----, (1937), "Análisis terminable e interminable", AE, Tomo XXIII.  
 -----, (1939), "Moisés, la religión monoteísta", AE, Tomo XXIII.  
 Lacan, J., (1953), "Función y campo de la palabra y del lenguaje", en: *Escritos*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1975.  
 -----, (1959), *Seminario VII: La Ética del Psicoanálisis*, Paidós. Buenos Aires, 1988.  
 -----, (1964), *Seminario XI: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Paidós, Buenos Aires.  
 -----, (1969-1970), *Seminario XVII: El Reverso del psicoanálisis*, Paidós, Buenos Aires, 1992.  
 Levi-Strauss, C., (1949), "La eficacia simbólica", Publicado en: *Antropología estructural*, Paidós, Buenos Aires, 1987.  
 Vigotsky, L., (1934), *Pensamiento y lenguaje*, Editorial Pléyade, Buenos Aires, 1986.  
 Winnicott, D.W., (1971), *Realidad y juego*, Gedisa, Buenos Aires, 1988.

JOSÉ LUIS CORAGGIO · ROSA MARÍA TORRES

LA EDUCACIÓN ) SEGÚN EL ( BANCO MUNDIAL

UN ANÁLISIS DE SUS PROPUESTAS Y MÉTODOS

*Niño y Dóvila Editores*

(ver lista de precios en pág. 103)

