

# Investigación, psicoanálisis, educación

## *Parte II: avance de investigación: Freud, la educación, el psicoanálisis*

Research, psychoanalysis and education  
Part II: Research advance: Freud, education, psychoanalysis

Pesquisa, psicanálise, educação  
Parte II Avanço de pesquisa Freud, a educação, a psicanálise

Fecha de recepción: 15 DE ENERO DE 2009 / Fecha de aceptación: 2 DE ABRIL DE 2009  
Encuentre este artículo en <http://www.javeriana.edu.co/magis>

Escrito por GUILLERMO BUSTAMANTE-ZAMUDIO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, BOGOTÁ, COLOMBIA  
guibuza@gmail.com  
bustama@cable.net.co

### Resumen

Momentos de Freud. 1913: la educación mejoraría si conociera el desarrollo infantil; dirigir las pulsiones hacia metas valiosas salvaguarda la creatividad y el disfrute. 1925: la educación tiene sus funciones, aunque no conduzca a la madurez; lo cual no puede subsanar el psicoanálisis, pues no es instalable la transferencia con niños. La provechosa instrucción psicoanalítica calaría hondo en pedagogos psicoanalizados. 1932: igual procedimiento pedagógico no beneficia homogéneamente; imposible hacer profilaxis psíquica. El niño, incapaz de alcanzar el dominio de las pulsiones, es psicoanalizable. Además de un educador con información y terapia psicoanalíticas, conviene tener padres que hayan experimentado un análisis.

### Palabras clave

Niño, pulsión, neurosis, profilaxis, transferencia, análisis personal.

### Palabras clave descriptor

Teoría piagetiana, desarrollo infantil, personal docente, psicoanálisis.

### Transferencia a la práctica

Los ejemplos tomados de tres épocas del pensamiento de Freud frente a la educación muestran la dependencia existente entre el estado de la teoría y lo que se dice sobre el objeto de investigación; y entre las categorías y lo delimitado como objeto, lo tomado como "dato" útil a la investigación. El campo educativo resulta tan complejo como la complejidad teórica con que se lo aborde; de las formas de comprensión (elaboradas o no) y de asunción (algo que ya no pasa por la razón simplemente) dependen las decisiones que se toman en dicho campo.

### Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo

Bustamante-Zamudio, G. (2009). Investigación, psicoanálisis, educación. Parte II: avance de investigación: Freud, la educación, el psicoanálisis. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 261-274.

### Key words author

Child, drive, neurosis, prophylaxis, transference, personal analysis.

### Key words plus

Piaget theory, child development, educators, Psychoanalysis.

### Palavras-chave

Criança, pulsão, neurose, profilaxia, transferência, análise pessoal.

### Palavras-chave descritor

Teoria Piaget, Desenvolvimento infantil, Pessoal docente, Psicanálise.

### Abstract

Freud's moments. 1913: Education would be better if children it were aware of children development. Directing drive toward s worthy goals enhances both creativity and joy. 1925: Education has its functions, though it does not lead to maturity; this cannot be resolved by psychoanalysis, because transference does not work within children. The advantageous psychoanalytic instruction would go deep into psychoanalyzed teachers. 1932: the same pedagogic procedure does not homogeneously benefit, it is not possible to make a psychic prophylaxis. Children, unable to govern drives, can be psychoanalyzed. It is convenient having parents who have been psychoanalyzed, besides having a teacher who knows psychoanalytic information and therapy.

### Transference to practice

The former examples taken from three moments of Freud's thought concerning education show the dependency between the state of theory and what is said about the object of research. And between the categories and the delimited object, what is taken as useful "data" for the research. The education field turns out to be as complex as the theoretical complexity chosen to deal with it. The decisions made in this field depend on the ways of comprehension (either finished or not) and the assumption (which does not go simply through reason).

### Resumo

Momentos de Freud. 1913: a educação melhoraria se conhecesse o desenvolvimento; dirigir as pulsões para metas valiosas salvaguarda a criatividade e o gozo. 1925: a educação tem suas funções, ainda que não conduza à maturidade; o que não pode corrigir a psicanálise, pois não é instaurável a transferência com crianças. A proveitosa instrução psicanalítica marcaria os pedagogos psicanalisados. 1932: igual procedimento pedagógico não beneficia homogeneamente; impossível fazer profilaxia psíquica. A criança, incapaz de atingir o domínio das pulsões, responde a psicanálise. Além de um educador com informação e terapia psicanalíticas, convém ter pais que haja feito uma análise.

### Transferência à prática

Os exemplos tomados de três épocas do pensamento de Freud frente à educação mostram a dependência existente entre o estado da teoria e o que se diz sobre o objeto de pesquisa; e entre as categorias e o delimitado como objeto, o tomado como "dado" útil à pesquisa. O campo educativo resulta tão complexo como a complexidade teórica com que se aborde; das formas de compreensão (elaboradas ou não) e de exaltação (algo que já não acontece pela razão simplesmente) dependem as decisões que são tomadas em tal campo.

## Presentación

Freud se refiere a la educación en varios momentos. Analizaré tres referencias suyas: 1. El apartado de *El interés por el psicoanálisis* que se refiere a la pedagogía (1913). 2. El Prólogo que escribe al libro *Juventud descarriada*, de August Aichhorn (1925). 3. La parte correspondiente a educación de la Conferencia 34 de las *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis* (1932). Estos textos ilustran la transformación de la posición de Freud, a medida que la teoría iba cambiando.

### 1. Una pedagogía esclarecida previene la neurosis

En *El interés por el psicoanálisis*, Freud (1913, pp. 191-192) destina un apartado al interés que el psicoanálisis despierta para la pedagogía: “El gran interés de la pedagogía por el psicoanálisis descansa en una tesis que se ha vuelto evidente. Sólo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía con el alma infantil (...)”. El psicoanálisis había producido una importante ruptura, escandalosa, que hoy no sorprende tanto en la medida en que tales tesis se han vuelto evidentes. Se trataba de desmentir la idea dominante de que el niño es un ángel, y sus implicaciones: un sitio distinto al cielo o al infierno (propios de los adultos que han mantenido su templanza frente a la tentación o que han pecado), una “minoría de edad”, una inimputabilidad, una jurisprudencia particular, etc. Para Freud, el niño es un *perverso polimorfo*: porque tiene fijaciones en formas de goce que se hallan en zonas erógenas que no son los órganos sexuales; y porque esas satisfacciones tienen formas independientes entre sí, que no confluyen, que no se apoyan mutuamente.

Entonces, el psicoanálisis podría tener interés para la pedagogía pues, a diferencia de la manera tradicional de apreciar al niño –que no le reconoce ese estatuto, y pone en su lugar la idea de inocencia–, lo considera sujeto de pleno derecho. Cuando habla de “compenetrarse por empatía con el alma infantil”, no se refiere a infantilizarse (así se entendería hoy: que el adulto se ponga a hacer como un niño), sino a *saber* lo que es el alma infantil; a saber que el niño no es un santo, que la mirada que lo hace inocente en realidad no le hace un bien, sino que lo oculta. La idea es muy dura: “Sólo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía con el alma infantil”. O sea que los educadores que no saben quién es el niño, que lo creen inocente, una *tabula rasa* abierta al conocimiento, no entienden con quién están tratando, no saben lo que en él ocurre... de manera que no saben lo que hacen. Por el contrario, tener empatía con el alma infantil, condición para ser un educador, quiere decir conocer al perverso polimorfo, no suponerlo desde perspectivas deficitarias o santificadoras.

“(...) y nosotros los adultos no comprendemos a los niños porque hemos dejado de comprender nuestra propia infancia. Nuestra amnesia de lo infantil es una prueba de cuánto nos hemos enajenado de ella”. Según esto, no se puede ser maestro sólo mediante el propósito de serlo, o por haber cursado cierto grado de formación, o por ser mayor. La dificultad para ser maestro estaría en un obstáculo constitutivo del hecho de ser adulto: una *enajenación*. No se conoce al niño mediante un gesto de buena voluntad: el estatuto de adulto contiene el efecto de la “amnesia infantil”, o sea, el olvido en el que cayó una porción de la primera infancia. Este olvido no es un efecto natural de ciertos procesos: se trata del precio pagado para continuar por el camino de la socialización en la familia. Según Freud, la llegada al mundo no tiene nada de natural: desde la alimentación, co-

---

#### Descripción del artículo | Article description | Artigo Descrição

Se trata de un artículo de investigación que presenta un avance de un estudio doctoral que rastrea, en la obra de Freud, las ideas sobre la escuela, la educación y el psicoanálisis. El autor es un investigador de amplio recorrido en el país y miembro de la Nueva Escuela Lacaniana de Colombia.

mienza a configurarse alrededor del acto de succionar una zona erógena. ¿Cómo explicar, si no, el hecho de que el niño se chupe el dedo, extremidad de la que no sale alimento?

El psicoanálisis ha descubierto los deseos, formaciones de pensamiento y procesos de desarrollo de la niñez; todos los empeños anteriores fueron enojosamente incompletos y erróneos porque habían dejado por entero de lado un factor de importancia inapreciable: la sexualidad en sus exteriorizaciones corporales y anímicas. El asombro incrédulo con que se ha recibido a las averiguaciones más seguras del psicoanálisis acerca de la infancia –sobre el complejo de Edipo, el enamoramiento de sí mismo (narcisismo), las disposiciones perversas, el erotismo anal, el apetito de saber sexual– mide la distancia que separa a nuestra vida anímica, a nuestras valoraciones y aun a nuestros procesos de pensamiento, de los del niño, aun los del niño normal.

Cuando el sujeto ha recibido unos límites y, en consecuencia, sacrifica la obtención de la satisfacción sexual con los miembros de su familia, olvida todo ese período. Ahora estará volcado hacia adelante: “cuando sea grande...”. Y el proceso anterior queda, en términos de Freud, *reprimido*. ¿Cómo esperar, entonces, que quienes han experimentado la necesidad de olvidar lo que fueron en cierta época para poder construir un camino bajo las nuevas condiciones, cómo esperar que ellos –los adultos– conozcan al niño? Las ideas que tienen sobre él están condicionadas desde ese punto de partida. Por eso, Freud dice que nuestras *valoraciones* y nuestros procesos de *pensamiento* distan de la vida anímica del niño. No se trata, entonces de pensamientos equivocados, sino de maneras de pensar, *independientemente de lo que se piense*.

“Cuando los educadores se hayan familiarizado con los resultados del psicoanálisis, hallarán más fácil reconciliarse con ciertas fases del desarrollo infantil (...). El obstáculo que el maestro tiene para comprender al niño, su propio paso por esa época, se desmontaría mediante una “familiarización” con los resultados del psicoanálisis. En otras palabras, una posición frente a la infancia puede ser removida mediante una comunicación de los resultados de esa disciplina. Una información equivocada se cambiará por una acertada. Pero el asunto es que la primera no es sencillamente una información equivocada, sino un peaje, una manera de asumir el mundo. En todo caso, si los maestros están bien informados, “hallarán más fácil reconciliarse con ciertas fases del desarrollo infantil”. “(...) y, entre otras, no correrán el riesgo de sobrestimar las mociones pulsionales socialmente inservibles o perversas que afloran en el niño”. En el niño aflorarán unas mociones

pulsionales que no van a revertir en una utilidad social (chuparse el dedo, por ejemplo); y otras de tipo perverso (el exhibicionismo, por ejemplo). Entonces, según Freud, si el maestro sabe el sentido de estas mociones pulsionales, no las va a juzgar como pérdida de tiempo o como algo malvado y diabólico que debe ser extirpado, castigado. En muchos casos, se trata de algo que no puede no pasar: es indefectible que el niño atraviese una etapa sádica, que retenga las heces, que quiera verificar el sexo de los demás, etc. Si el maestro lo sabe, no sobrestimará esas manifestaciones, cosa que sí ocurre cuando no sabe que eso tiene que pasar. Se asusta; y la magnitud del susto no es ajena a la manera como fueron tramitadas en él mismo esas mociones.

“Más bien se abstendrán de intentar una sofocación violenta de esas mociones cuando se enteren de que tales intervenciones a menudo producen unos resultados no menos indeseados que la misma mala conducta que la educación teme dejar pasar en el niño. Una violenta sofocación desde afuera de unas pulsiones intensas en el niño nunca las extingue ni permite su gobierno, sino que consigue una represión en virtud de la cual se establece la inclinación a contraer más tarde una neurosis”. Cuando no sabe, el maestro trata de sofocar violentamente esas mociones, sin calcular el efecto que ello tendrá, pues se siente haciendo una obra moralmente inapelable. Y a más idealización del asunto, más severidad. Sin embargo, más daño puede hacer el intento de sofocación –temiendo, por ejemplo, que los otros niños se contagien del “pecador”– que la manifestación espontánea del niño. Y si bien estas actitudes no tienen los efectos buscados, sí producen otros que no se han buscado: “la inclinación a contraer más tarde una neurosis”. Según Freud, “El psicoanálisis tiene a menudo oportunidad de averiguar cuánto contribuye a producir enfermedades nerviosas la severidad inoportuna e ininteligente de la educación (...)”. Como se ve, habría una relación de causa-efecto entre “la severidad inoportuna e ininteligente de la educación” y algunas enfermedades nerviosas. En otras palabras, cuando la escuela reacciona severamente ante la manifestación pulsional, lo hace de manera no inteligente, pues no conoce la pulsión y sus manifestaciones; y de manera inoportuna, pues produce efectos negativos. Los efectos de las reprimendas son al menos tan negativos como los efectos de las conductas que se quieren detener. La educación quiere formar al niño y, no obstante, desconoce su proceso anímico.

Ahora bien, los efectos negativos no se plantean solamente desde la perspectiva de la enfermedad nerviosa (los más graves), sino también desde la perspectiva de la capacidad de trabajo: “(...) o bien a expensas de cuántas pérdidas en la capacidad de producir y de gozar se obtiene la normalidad exigida (...)”. Es decir, una educación que no entiende al niño y que

antepone unos ideales morales –la idea de “normalidad”–, puede producir con sus reprimendas no sólo enfermedades nerviosas, sino también niños ceñidos a la norma, pero improductivos e incapaces de disfrutar. Como se ve, “normal” y “patológico” en Freud no coinciden con los juicios sociales: un niño normal para la sociedad, puede ser un niño improductivo; y un niño “anormal” puede ser un niño que no ha entrado en la norma esperada, pero que manifiesta lo que es propio de una persona de su edad.

En este punto, Freud alude al concepto de *sublimación*: “(...) pero puede también enseñar [el psicoanálisis] cuán valiosas contribuciones a la formación del carácter prestan estas pulsiones asociales y perversas del niño cuando no son sometidas a la represión, sino apartadas de sus metas originarias y dirigidas a unas más valiosas, en virtud del proceso de la llamada *sublimación*”. Se trata de un proceso mediante el cual la meta de la pulsión, que tiene un valor meramente individual, se transforma en otra que puede tener un valor social. Según él, la dedicación al arte y a las actividades de beneficio social son producto de la sublimación (no las busca inicialmente la pulsión). Esa posibilidad estaría en todos, pero una educación que reprima, conduce a la enfermedad o a la incapacidad disfrazada de normalidad; mientras que una educación que dé los elementos para que la pulsión cambie de meta, permitirá la satisfacción de la pulsión (y entonces el sujeto podrá disfrutar) y, al mismo tiempo, un aporte a la vida social. El resumen de esto, en una frase tal vez críptica, es: “Nuestras mejores virtudes se han desarrollado como unas formaciones reactivas y sublimaciones sobre el terreno de las peores disposiciones”. Es decir, las disposiciones humanas no son *per se* buenas. A escala de las disposiciones no hay buenos y malos; a esa escala buscamos la propia satisfacción, pasando por el uso del otro como un objeto. Si apreciamos “virtudes” en un ser humano es porque, o bien se trata de *formas reactivas* (se hace lo contrario de lo que se quisiera), o bien de *sublimaciones* (la pulsión se satisface, pero buscando otra meta). Así, lo que parece a primera vista –perspectiva que incluye el efecto de la amnesia infantil– como algo merecedor de una reprimenda, en realidad resulta ser la fuente de las actitudes y capacidades que se esperan del niño: “La educación debería poner un cuidado extremo en no cegar estas preciosas fuentes de fuerza y limitarse a promover los procesos por los cuales esas energías pueden guiarse hacia el buen camino”.

Para concluir, plantea que: “En manos de una pedagogía esclarecida por el psicoanálisis descansa cuanto podemos esperar de una profilaxis individual de las neurosis”. Aquí ya no dice “enfermedad nerviosa”, en general, sino *neurosis*. Entonces, la educación colabora en la producción de neurosis cuando reprime

las manifestaciones pulsionales, y lo hace porque desconoce los procesos del niño y, en lugar de ir en pos de ese conocimiento, antepone un ideal, al punto de sentirse satisfecha con personas improductivas pero “normales”. El psicoanálisis podría esclarecer para la educación el camino de las pulsiones, de forma que la educación obre frente a ellas de manera inteligente y, de tal forma, se haga una profilaxis de la neurosis... hasta donde puede esperarse... lo que quiere decir que ahí no estaría todo lo que debería concurrir para evitar la neurosis.

## 2. Un pedagogo puede estar esclarecido, si se psicoanaliza

Doce años más tarde, Freud (1925, pp. 296-298) vuelve a referirse a la educación en el prólogo al libro *Juventud descarriada*, de August Aichhorn: “Entre todas las aplicaciones del psicoanálisis, ninguna ha despertado tanto interés, suscitado tantas esperanzas y, por eso, atraído a tantos investigadores capaces como la teoría y la práctica de la educación infantil”. Aquí hace una precisión que en el artículo anterior quedaba implícita: sus reflexiones sobre educación atañen a la educación infantil, pues en la infancia es donde se da el primer y definitivo tratamiento a la manifestación pulsional (más tarde, la capacidad de trabajo y de disfrute puede estar ya bastante decidida). Aparece un concepto distinto al que enmarcaba la reflexión anterior: el *psicoanálisis aplicado*, a diferencia del “múltiple interés por el psicoanálisis” del punto anterior. En otras palabras, el psicoanálisis es un método terapéutico y, cuando pasamos a servirnos de él (en la reflexión sobre la literatura, las religiones, la educación, etc.), estamos ante un psicoanálisis aplicado. En el punto anterior, se realizaba su objetivo mismo, pues se hacía profilaxis de la neurosis. Si a la consulta de Freud llegan los neuróticos y si se trata de acabar con la neurosis, pues la mejor manera de ir a la raíz del problema es hacer profilaxis (en el más clásico espíritu médico). En este segundo artículo, en cambio, el campo de la educación no sería propio del psicoanálisis: allí puede *aplicarse* pero no desplegarse en su especificidad.

“Esto es fácil de comprender. El niño ha pasado a ser el objeto principal de la investigación psicoanalítica; en este sentido ha sustituido al neurótico, con quien había iniciado su trabajo”. En realidad, en la consulta, Freud recibió a quienes en primera instancia están en posibilidad de demandar una ayuda para su sufrimiento: los adultos. Niños también, después, pero llevados por sus padres, en atención a su conocimiento sobre los efectos de la terapia o simplemente por simpatizar con ella. Ahora bien, en los adultos “enfermos”, Freud encuentra la especificidad humana, con

lo cual empieza a deshacer la frontera entre normal y patológico. Ya en el artículo anterior había dicho que la normalidad tal vez era una forma social de nombrar el enmudecimiento ininteligente de la pulsión que desemboca en una disminución de la capacidad de trabajo y de disfrute. Cuando dice que empezó con la neurosis y que ahora el objeto es el niño, se trata de que el análisis de los neuróticos le permitió enterarse de que la infancia es una época crucial para todos. El psicoanálisis permite comprender una dimensión del ser humano, aunque su terapéutica se aplique a aquellos que la demandan. En otras palabras, para Freud, lo que el psicoanálisis plantea sobre el niño tiene interés para reflexionar sobre educación, pues no se limita a los neuróticos (alguien podría descartarlo de entrada, si piensa que sus reflexiones son solamente sobre “enfermos” y no sobre “niños normales”).

“El análisis reveló en el enfermo, lo mismo que en el soñante y en el artista, al niño que pervive apenas modificado, iluminó las fuerzas pulsionales y tendencias que imprimen su sello peculiar al ser infantil, y estudió el desarrollo que lleva desde él a la madurez del adulto”. Como vemos, Freud intenta deshacer la idea de que el psicoanálisis se ocupa sólo de patologías: tanto en enfermos como en soñantes y artistas (es decir, en todos), revela un niño *apenas modificado*; es decir, cae otra distinción que se tenía por clara: la existente entre niños y adultos. En realidad, los adultos son niños con ciertos ropajes reconocidos por los otros; pero, en su interior, el niño sigue intacto: el comportamiento, la acción, lo que se busca, lo que se rechaza, lo que resulta invisible... todo sigue una lógica infantil. Si no fuera así, la reflexión quedaría relegada a la educación infantil, sin consecuencia para otros niveles educativos. Entonces, si el destino del humano está anclado en la infancia, intervenir la educación desde esta perspectiva es intentar afectarlo durante toda su vida. De ahí que en el fragmento diga que el psicoanálisis entendió al niño en función del concepto de pulsión y estudió el desarrollo que lleva del niño al adulto. De forma que, quien quiera entender al adulto, no puede decir que el psicoanálisis nada aportaría, pues hay una transición al adulto, explicada por el psicoanálisis, en la que es muy importante la idea de infancia que se tenga (y con mayor razón si el niño sigue ahí, apenas modificado).

“Por eso no asombra que naciese la expectativa de que el empeño psicoanalítico en torno del niño redundaría en beneficio de la actividad pedagógica, la cual se propone guiarlo en su camino hacia la madurez, ayudarlo y precaverlo de errores”. Aquí hay algo del artículo anterior: si la actividad pedagógica se propone guiar al niño hacia la madurez, ayudarlo y precaverlo de errores, el psicoanálisis tiene un puesto entre quienes tendrían que decir acerca de una condición básica de ese tránsito: las disposiciones del niño, en atención

a que la pulsión es constitutiva de su desarrollo. ¿Con qué criterios se ha hecho la pedagogía los propósitos de guiar al niño a la madurez y de precaverlo de errores? Tal vez se trata de principios morales inspirados en la evidencia, en la superioridad de quien los enuncia. El psicoanálisis, en cambio, propone criterios explícitos, susceptibles de ser discutidos, con un trabajo clínico como respaldo.

“Mi participación personal en esa aplicación del psicoanálisis ha sido muy escasa. Tempranamente había hecho mío el chiste sobre los tres oficios imposibles –que son: educar, curar, gobernar–, aunque me empuñé sumamente en la segunda de esas tareas. Mas no por ello desconozco el alto valor social que puede reclamar para sí la labor de mis amigos pedagogos”. Según esto, el propósito es aportar criterios a la “conducción de los niños” que pretende la pedagogía, si es que han de ser considerados desde el psicoanálisis. Los tres oficios del chiste no son “difíciles” o “dispendiosos”, sino *imposibles*. Se trata de algo crucial en psicoanálisis: la idea del *resto*, de lo inasimilable. La educación puede tener el propósito de educar, pero tiene que vérselas con un material irreductible al instrumento de su acción: el lenguaje. La pulsión tiene relación con el lenguaje, pero no se reduce a él. Hay algo que no queda procesado: aquello de la disposición que no se convirtió en virtud, que podría en cualquier momento echar a perder la virtud. Es imposible, entonces, educar *completamente*, pues el instrumento de la educación –el lenguaje– es de un estatuto distinto al de la pulsión que gobierna la vida anímica. También se intenta gobernar, pero hay algo en el gobernado que no se domestica (cualquier imperio, por fuerte que sea, no está salvaguardado de que sus súbditos lo derroquen o que su propia lógica lo desmorone). En la cura analítica ocurre lo mismo: el sujeto opera sobre su pulsión (‘donde *ello* hablaba, ahora hablo *yo*’), pero nada precave de la fuerza con la que las contingencias de la vida pueden acometer. La educación tiene que ser pensada a sabiendas de que la operación de pasar la pulsión por el lenguaje deja un resto que se conserva operativo.

En referencia al libro que prologa, Freud dice: “El presente libro de A. Aichhorn se ocupa de un sector del gran problema, el influjo pedagógico sobre los jóvenes desamparados”. La marca aparentemente negativa de este sector de la población (el desamparo), sirve para entender la relación de los humanos en general (no sólo de los desamparados) con la educación, así como la neurosis permitió entender algo de la especificidad humana. No se propone conocer a una población “especial” para determinar qué hacer con ella, pues en el fondo es una segregación que deja como efecto retroactivo una supuesta normalidad de aquellos que no caben en esa clase (los no desamparados). Entran-

do por aquellos que se quejan o que están aquejados de algo, según cierta mirada que pretende ocuparse de ellos, el psicoanálisis encuentra que la línea divisoria no es clara y que se pone allí más para beneficio de quien la pone.

En referencia a Aichhorn, Freud dice: “El autor había actuado durante muchos años como funcionario en institutos de amparo de la minoridad antes de tomar conocimiento del psicoanálisis. Su conducta hacia las criaturas bajo curatela brotaba de una cálida simpatía por el destino de estos desdichados, y su compenetración empática, intuitiva, con sus necesidades anímicas lo guiaba por el camino correcto”. Aichhorn tendría “simpatía” por el destino de estos niños y una “empatía” con sus necesidades anímicas. ¿Estas palabras están motivadas por el elogio al autor que se espera en un prólogo? Freud señala en ellas algo fundamental: la *posición*. El autor no iba por el “camino correcto” –como dice Freud– en tanto animado por una teoría plausible, o por unos principios morales correctos, o por haber acumulado mucha experiencia. No. Tenía una *posición* distinta. Por eso: “El psicoanálisis podía enseñarle muy poco de nuevo en la práctica, pero le aportó la clara intelección teórica de lo justificado de su obrar, permitiéndole fundamentarlo ante los demás”. El hecho es que, a partir de su trabajo en los Tribunales de Menores de Viena, Aichhorn propone investigar qué motiva los comportamientos delincuenciales de los jóvenes, pues son sujetos que no contaron con una acogida en el otro; con ellos, las medidas represivas y moralizadoras no sólo no operaban, sino que agudizaban los conflictos personal y social. Por eso, Freud enfatiza su posición: no piensa que el problema se solucione con represión y cantaleta moral, y sí le da importancia a la condición en la que estos chicos fueron formados. De manera que, en términos prácticos, “el psicoanálisis podía enseñarle muy poco de nuevo” (atención: en términos prácticos, de cara a una aplicación en educación, no en términos prácticos de la terapia analítica; la posición de un analista en ese campo aplicado no diferiría mucho de la Aichhorn). Pero, en términos teóricos, “le aportó la clara intelección teórica de lo justificado de su obrar, permitiéndole fundamentarlo ante los demás”.

“No se puede presuponer en todo pedagogo este don de la comprensión intuitiva”. Desde el primer artículo, hay algo que se nombra como “empatía”, “intuición”, “simpatía”. Si tenemos en cuenta que Freud ha explicado que la posición frente a la infancia proviene del propio tránsito vital inicial, entonces no todos quedan igualmente “enajenados” frente a esa época. Frente a los asuntos subjetivos, algunos no quedarán en la misma actitud que la del sentido común; reconocerán más complejidad en los problemas y buscarán causalidades subjetivas. Tal vez es el caso de los artis-

tas, en los que Freud reconoce una inmensa sabiduría sobre la especificidad humana, al punto de retomar las obras clásicas en su teoría. De tal manera, si bien “No se puede presuponer en todo pedagogo este don de la comprensión intuitiva”, tampoco se puede decir que no exista en ninguno. Ahora, entonces, la “ininteligencia” de la educación señalada en el primer artículo, va a quedar personalizada en los docentes que carecen de la posición que Freud reconoce en Aichhorn. Y también parece ganar fuerza la idea de tres destinos para el tratamiento de la pulsión: la neurosis, la disminución de productividad y disfrute, y la sublimación; destinos que también incidirían en la posibilidad de tener esa posición “empática” con el alma infantil, favorable a la educación.

“Me parece que dos advertencias derivan de las experiencias y resultados de August Aichhorn. La primera: que el pedagogo debe recibir instrucción psicoanalítica, pues de lo contrario el objeto de su empeño, el niño, seguirá siendo para él un enigma inabordable”. Esta primera advertencia es parecida al primer artículo: una instrucción psicoanalítica hace que el niño sea para el pedagogo un enigma abordable (enigmático, pero entendible con ayuda de las categorías), lo que marcará la manera de responder al desafío cotidiano del encuentro con el niño. Pero aquí introduce algo que no estaba en el primer artículo: “Esa instrucción se obtendrá mejor si el pedagogo mismo se somete a un análisis, lo vivencia en sí mismo. La enseñanza teórica del análisis no cala lo bastante hondo, y no crea convencimiento alguno”. El cambio es trascendental: esa instrucción se obtendrá “mejor” si el pedagogo se somete a un psicoanálisis, pues sin ello, un saber sobre esa disciplina *no crea convencimiento alguno, no cala lo bastante hondo*. No basta con estudiarlo: si no se atraviesa la experiencia de un análisis, se habla desde afuera, sin convicción. Mientras en el primer artículo había que instruir al docente para que no le fuera esquivo la particularidad de la vida infantil (y obrara en consecuencia), ahora sería muy bueno que la conociera, pero para conocerla y para que tal conocimiento opere realmente, se necesita una posición otorgada por un atravesamiento personal de la experiencia psicoanalítica, no sólo por el saber. O sea que primero está la posición y después el saber (en la educación es al contrario). En resumen, un maestro con un saber psicoanalítico sobre el niño podría ser muy parecido a un maestro con otro saber. Y un maestro con una posición empática frente al alma infantil –como diría Freud– puede ser preferible a un maestro con un saber psicoanalítico y con una posición no empática.

“La segunda advertencia suena más conservadora, y es que el trabajo pedagógico es algo *sui generis*, que no puede confundirse con el influjo psicoanalítico ni ser sustituido por él. El psicoanálisis del niño puede

ser utilizado por la pedagogía como medio auxiliar, pero no es apto para remplazarla. No sólo lo prohíben razones prácticas, sino que lo desaconsejan reflexiones teóricas". Esta postura también es diferente a la del primer artículo: ahora *la educación es un dispositivo distinto del dispositivo analítico*; con una especificidad que el psicoanálisis no puede sustituir; con un influjo que no puede confundirse con el causado por el psicoanálisis. Ya no está en posición de decir cómo debe operar la educación, o si la educación es o no inteligente. Ahora se trata de un respeto desde otra orilla que, no obstante puede tener sus puentes... para lo cual es necesario reconocer que hay dos extremos que no desaparecen ante la existencia de aquello que los une. La pedagogía puede utilizar el psicoanálisis del niño *como medio auxiliar* (no principal); el psicoanálisis *no es apto para reemplazar la pedagogía*; es decir, se aplica a otro objeto: no es lo mismo el niño estudiante que analizante. Por eso, Freud agrega que hay razones teóricas y prácticas para no ignorar esas diferencias. El psicoanálisis retrocede ante la pretensión de explicarlo todo (como parece ser la del artículo anterior) y se queda con el puesto de poder decir algo (en medio de los que podrían hacerlo), de poder ser un recurso que auxilie, pero no que determine.

Veamos algunas de las razones de este repliegue: "Es previsible que no pasará mucho tiempo hasta que el nexo entre pedagogía y empeño psicoanalítico sea sometido a una indagación a fondo. Aquí sólo quiero apuntar unas pocas cosas. No hay que dejarse despistar por el enunciado, plenamente justificado en lo demás, de que el psicoanálisis del neurótico adulto es equiparable a una poseducación. Es que un niño, aunque sea un niño descarriado y desamparado, no es en modo alguno un neurótico; y poseducación no es lo mismo que educación de alguien inacabado". Se usa "educación" en relación con los efectos de un psicoanálisis, en sentido restringido, pues la educación de la sociedad tiene como objeto "alguien inacabado", como dice Freud. Es decir: la educación se dirige a la formación del niño, en tanto no-formado (al menos no completamente). Al decir que el análisis de un adulto es una "poseducación", se refiere al hecho de que un análisis le permite a un sujeto transformar la posición frente a sus pulsiones que lo había hecho sufrir. Si es poseducación, entonces, es porque la educación no logra cabalmente su fin de llevar a la madurez y precaver de los errores. Además, mientras la educación se aplica al niño, que *no es un neurótico* —aclara Freud—, el psicoanálisis se aplica al adulto neurótico.

Además: "La posibilidad del influjo analítico descansa en premisas muy determinadas, que pueden resumirse como "situación analítica"; exige el desarrollo de ciertas estructuras psíquicas y una actitud particular frente al analista. Donde ellas faltan, como en el

niño, en el joven desamparado y, por regla general, también en el delincuente impulsivo, es preciso hacer otra cosa que un análisis, si bien coincidiendo con éste en un mismo propósito. Los capítulos teóricos del presente libro proporcionarán al lector una primera orientación en la diversidad de estas resoluciones". Tal vez a esto se refería Freud con las objeciones prácticas: la *situación analítica* constituye la especificidad del dispositivo analítico. O sea que se hace análisis sólo en situación analítica, es decir, en presencia de, al menos, dos cosas: ciertas estructuras psíquicas desarrolladas y una relación transferencial. Según Freud, estas premisas no se dan en el niño (ni en el joven desamparado —objeto del libro de Aichhorn— ni en el delincuente impulsivo). Entonces, con él no se hace un psicoanálisis, sino otras cosas que explicará Aichhorn. Esas otras cosas, entre las que está la educación, coinciden en el propósito con el análisis (¿conducir a la madurez?). Como se ve, no sólo se reconoce que habría campos en los que el psicoanálisis estaría contraindicado (no puede edificarse ahí la situación analítica), sino que se plantea la *necesidad* de otras prácticas sociales distintas a él, específicas para esos casos, y que pueden coincidir en los propósitos con el psicoanálisis.

"Agregaré una última inferencia, ya no referida a la pedagogía, sino a la posición del pedagogo. Cuando éste ha aprendido el análisis por experiencia en su propia persona, habilitándose para aplicarlo en apoyo de su trabajo en casos fronterizos o mixtos, es preciso, evidentemente, concederle el derecho de practicar el análisis, y no es lícito estorbárselo por estrechez de miras". Ya no se trata del niño ni de la pedagogía, sino de la posición del pedagogo. Si éste se psicoanaliza, "aprende el análisis por experiencia propia", es decir, ligado a un análisis propio. No hay manera de evitarlo: se aprende psicoanálisis, así no hubiera sido ése uno de los objetivos de su emprendimiento. Entonces, tal aprendizaje habilita al docente para aplicar el psicoanálisis: esto parece ambiguo, pues si lo puede aplicar "en apoyo de su trabajo" docente, ¿también se habilita para aplicarlo en otros sentidos? ¿Aquí "aplicar" es distinto de "ejercer"? La escena parece dejar al sujeto en cuestión como un docente antes y después de la experiencia... que no es indefectiblemente así. Para ese entonces, Freud tiene entre sus huestes psicoanalistas que originalmente tenían otras profesiones y que cambiaron su ejercicio profesional a raíz justamente de la experiencia psicoanalítica. El caso es que hay una confianza en los efectos de un análisis —pese a sus limitaciones—, al punto de pedir libertad de practicar el análisis, para el docente que lo haya aprendido en su propio análisis. Ya no se trata de instruir a los docentes, sino más bien de no estorbarles —por estrechez de miras— la aplicación de lo aprendido.



### 3. La educación no puede prevenir la neurosis

Siete años después, Freud (1932, pp. 135-140) vuelve a referirse al tema de la educación. En la conferencia “Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones”, una parte se refiere a educación: “(...) hay un tema que no puedo pasar de largo tan fácilmente, no porque yo entienda gran cosa de él ni haya aportado mucho. Todo lo contrario, apenas si lo he tratado alguna vez. Pero es importantísimo, ofrece grandísimas esperanzas para el futuro, quizás es lo más importante de todo cuanto el análisis cultiva. Me refiero a la aplicación del psicoanálisis a la pedagogía, la educación de la generación futura”. Extrañamente, Freud se muestra muy generoso con la importancia del tema y, sin embargo, dice no entender gran cosa de él, no haber aportado mucho; pero, si no sabe mucho de él, ¿cómo sabe que es importante?; si es lo más importante, ¿por qué no se dedicó a él? En realidad, su aporte –aunque no llene muchas páginas– es trascendental: la pedagogía no entiende al niño y, por eso, sus esfuerzos por meterlo en cintura no producen los efectos esperados; el niño participa del espacio educativo de acuerdo con sus inclinaciones, no principalmente como sujeto epistémico; el maestro obra en el espacio educativo de acuerdo con su posición (la cual depende de su atravesamiento de la primera infancia) y no por buena voluntad. De otro lado, lo más importante que el análisis cultiva es el dispositivo analítico mismo, que ha permitido pensar en las “aplicaciones” a otros campos, como el educativo, lo cual implica entender también por qué ahí no se trata del psicoanálisis puro. La educación de la generación futura es muy importante; puede ser lo principal desde una perspectiva social, pero no para el psicoanálisis. Por esa diferencia, mientras la sociedad se sorprende de que un pueblo “educado” se lance a la barbarie, el psicoanálisis no.

“Me regocija poder decir al menos que mi hija Anna Freud se ha impuesto este trabajo como la misión de su vida, reparando así mi descuido”. Efectivamente, su hija Anna trabajó en ese tema, en un famoso libro: *Introducción al psicoanálisis para educadores* (1930).

“Se ve enseguida el camino que llevó a esta aplicación. Cuando en el tratamiento de un neurótico adulto pesquísabamos el determinismo de sus síntomas, por regla general éramos conducidos hacia atrás, hasta su primera infancia. El conocimiento de las etiologías posteriores resultaba insuficiente tanto para la comprensión como para el efecto terapéutico. Ello nos obligó a familiarizarnos con las particularidades psíquicas de la infancia y nos enteramos de una multitud de cosas que no podían averiguarse por otro camino que el análisis, y hasta pudimos corregir muchas opiniones generalmente aceptadas acerca de la infancia”. Freud

recuerda que buscar la determinación de los síntomas neuróticos del adulto lo llevó a la infancia; desde los primeros tratamientos, antes de ser psicoanálisis, el efecto terapéutico era más intenso mientras más se retrocedía. Y, cuando hubo que teorizar, estas retrospectivas hicieron exigencias más altas, que se reportaron en teorías más profundas y consistentes. Sólo por la vía terapéutica se pudo conocer a esa escala la infancia y, en consecuencia, hubo mucha diferencia con las opiniones aceptadas hasta el momento.

“Discernimos que a los primeros años de vida (hasta el quinto, tal vez) les corresponde por varias razones una particular significatividad. En primer lugar, porque contienen el florecimiento temprano de la sexualidad, que deja como secuela incitaciones decisivas para la vida sexual de la madurez”. Efectivamente, el atravesamiento del Complejo de Edipo define una posición sexual que será clave y, como decíamos más atrás, traza los límites del sujeto, asunto que va a ser determinante en sus relaciones con los demás. Ahora bien, esto les resta un poco de peso a los efectos de la educación.

“En segundo lugar, porque las impresiones de ese período afectan a un ser inacabado y endeble, en el que producen el efecto de traumas. De la tormenta de afectos que provocan, el yo no puede defenderse si no es por vía de represión, y así adquiere en la infancia todas sus predisposiciones a contraer luego neurosis y perturbaciones funcionales”. En el artículo anterior, Freud diferenció sujeto inacabado (niño) y sujeto acabado (adulto, aunque lleve un niño por dentro). Esta diferencia permitió separar los dispositivos analítico y educativo: por estar el niño inacabado, de un lado, hay que educarlo; y, de otro, con él no se podía hacer un psicoanálisis (no cumple las condiciones para establecer la *situación analítica*); y, por estar acabado el adulto, el efecto de un análisis sobre él no es cosa de educación. Ahora, Freud añade que la condición de inacabado predispone al niño al trauma, pues enfrenta los asuntos de la sexualidad con un arsenal endeble. Sólo le queda la vía de la represión, lo cual lo predispone a la neurosis. Esta postura difiere diametralmente de la primera: la escuela, que actúa después del período que Freud está describiendo, ya no puede predisponer a la neurosis. Ella ya recibe niños predispuestos, pues llevan en su constitución la imposibilidad de tramitar de forma “madura” el encuentro con la sexualidad. Así, todos los niños que llegan a la escuela tienen esa predisposición. Así mismo, las “perturbaciones funcionales” –como la pérdida de la capacidad productiva que veíamos en el primer artículo– dejan de ser otro efecto negativo de la escuela y se subordinan a efectos de la contracción de una neurosis.

“Comprendimos que la dificultad de la infancia reside en que el niño debe apropiarse en breve lap-

so de los resultados de un desarrollo cultural que se extendió a lo largo de milenios: el dominio sobre las pulsiones y la adaptación social, al menos los primeros esbozos de ambos. Mediante su propio desarrollo sólo puede lograr una parte de ese cambio; mucho debe serle impuesto por la educación. No cabe asombrarse, pues, de que el niño a menudo domine esta tarea de manera incompleta". Además de la dificultad *estructural* (la falta de elementos para tramitar el encuentro con la sexualidad), Freud agrega la condición *temporal*: el dominio de las pulsiones ("desarrollo cultural") le ha costado milenios a la humanidad... y cada niño debe realizarlo durante los años de su infancia. Esa "falta de tiempo" produce sus efectos, pues hay un forzamiento del ritmo propio del niño. "Mediante su propio desarrollo, dice Freud, sólo puede lograr una parte de ese cambio"; pero, ¿qué es "su propio desarrollo", si se trata de una imposición de los otros, en un ser que no está listo para ello? Aquí el "desarrollo" no es un proceso idéntico para los de la misma especie, natural (como la metamorfosis de un batracio). Se trata más bien de un imposible de entrada: "No cabe asombrarse, pues, de que el niño a menudo domine esta tarea de manera incompleta". Pero, ¿acaso hay alguno que "domine esta tarea completamente"? Tal vez Freud no quiere sonar pesimista: para hacerlo, habría que estar maduro desde muy pequeño de manera que se pudiera afrontar el encuentro con la sexualidad desde una posición acabada y no endeble... condiciones imposibles ambas. El caso es que el resto de la operación le corresponde a la educación: en tanto la tarea no queda bien hecha —y no puede ser de otra manera—, la educación entra a jugar. Su tarea, entonces, más que conducir a la edad adulta y precaver de los errores, como se decía antes, es *imponer* las maneras que la cultura ha aprendido como domesticación de la pulsión y que el niño no ha conquistado en su familia. Lo que antes calificaba de prácticas ininteligentes de la educación es lo que la sociedad ha puesto en el dispositivo educativo (o sea que no podría ser más inteligente). Y esta tarea resulta hasta cierto punto imposible, pues no estamos diseñados para eso.

"En esos períodos tempranos, muchos niños atraviesan estados que es lícito equiparar a las neurosis, y ello vale sin duda para todos los que luego contraen una enfermedad manifiesta. En numerosos niños, la contracción de una neurosis no aguarda hasta la madurez; estalla ya en la infancia y ocasiona cuidados a padres y médicos". En el artículo anterior, afirmó que el niño no era un neurótico, que le faltaban condiciones para tener la posibilidad de serlo, pues estaba "inacabado". De ahí también que el análisis de un neurótico no fuera una "educación" en el mismo sentido que la de un niño. No obstante, en este artículo dice que "muchos niños atraviesan estados que es

lícito equiparar a las neurosis", y no se trata sólo de aquellos que más adelante serán neuróticos, pues "ello vale sin duda para todos los que luego contraen una enfermedad manifiesta". Ahora es algo más *estructural*, como veníamos diciendo; no hay manera, dadas las condiciones del desarrollo, de no quedar marcado: "la contracción de una neurosis no aguarda hasta la madurez; estalla ya en la infancia". Todo esto tiene implicaciones: del lado de la educación, la imposibilidad de hacer profilaxis de la neurosis, que era el postulado del primer artículo, pues se puede llegar neurótico a ella. Y, del lado del psicoanálisis, la posibilidad del tratamiento analítico con los niños, pues manifiestan el efecto (la neurosis) que se creía propio de los adultos "acabados" (lo cual desdibuja la frontera entre adulto y niño).

Efectivamente: "No hemos tenido empacho alguno en aplicar la terapia analítica a estos niños que mostraban inequívocos síntomas neuróticos o bien estaban en camino de un desfavorable desarrollo del carácter". Es claro que el carácter que se va a desarrollar no es simplemente "patológico" o "anormal", sino que es *desfavorable*. Y aquí el parámetro *—norma—* no es externo al sujeto, sino su propia capacidad de disfrutar, de producir. Y Freud le sale al paso a una objeción: "El temor de que pudiera causarse daño al niño mediante el análisis, expresado por los opositores de éste último, resultó infundado. Nuestra ganancia en tales empresas fue la de poder comprobar en el objeto viviente lo que en el adulto habíamos dilucidado, por así decir, partiendo de documentos históricos". No enuncia los argumentos esgrimidos por quienes temían una terapia analítica con niños, pero sí plantea beneficios, de un lado teóricos: lo dilucidado del "documento histórico" de la vida del paciente adulto, el análisis con niños permitió comprobarlo "en el objeto viviente", en el niño que está viviendo esos procesos. Luego plantea los beneficios para los niños mismos: "Pero también para los niños fue muy rica la ganancia. Se demostró que el niño es un objeto muy favorable para la terapia analítica; los éxitos son radicales y duraderos".

No obstante, haberse distanciado de las ideas que oponían acabado a inacabado, y haber puesto la condición estructural de la neurosis en el humano, sin diferenciar niño y adulto, el tratamiento de uno y otro se diferencia: "Desde luego, es preciso modificar en gran medida la técnica de tratamiento elaborada para adultos". En atención a que: "Psicológicamente, el niño es un objeto diverso del adulto, todavía no posee un *superyó*, no tolera mucho los métodos de la asociación libre, y la transferencia desempeña otro papel, puesto que los progenitores reales siguen presentes. Las resistencias internas que combatimos en el adulto están sustituidas en el niño, las más de las veces, por dificultades externas. Cuando los padres se erigen en

portadores de la resistencia, a menudo pelagra la meta del análisis o éste mismo, y por eso suele ser necesario aunar al análisis del niño algún influjo analítico sobre sus progenitores". Las diferencias son cuatro: dos metodológicas y otras que parecen ponerse al servicio de la serie metodológica. Primero, la técnica del análisis implica, del lado del analizante, una manera de enunciar llamada *asociación libre*, que el niño –dice Freud– no tolera. Segundo, la *situación analítica*, como había dicho más atrás, requiere la *transferencia*, vínculo que en el niño no se configura en la manera como funciona en el tratamiento de un adulto, pues el niño tiene sus padres; en la transferencia, los vínculos paternos se *reviven*, mientras que en el niño se *viven*. Otro asunto es el de la función crítica: mientras en el adulto viene "de adentro" (el *superyó*), en el niño viene "de afuera" (las llamadas de atención). Y, por último, las resistencias, que en el adulto son internas y deben ser combatidas por el análisis, en el niño son dificultades externas (como cuando los padres hacen peligrar el análisis).

Ahora bien, estas diferencias se pueden aminorar: "Por otra parte, las inevitables divergencias de este tipo de análisis con relación al del adulto se aminoran por la circunstancia de que muchos de nuestros pacientes han conservado tantos rasgos infantiles de carácter que el analista, adaptándose también aquí a su objeto, no puede menos que servirse con ellos de ciertas técnicas del análisis de niños. De manera espontánea, ha sucedido que este último se convirtiera en el dominio de analistas mujeres, y sin duda lo seguirá siendo". La idea, que había quedado un tanto enigmática en el segundo artículo, según la cual "El análisis reveló en el enfermo, lo mismo que en el soñante y en el artista, al niño que pervive apenas modificado", surge aquí para invertir un aspecto de lo sostenido más atrás: ahora ya no sólo es posible analizar niños, sino que algunas herramientas del análisis con ellos se pueden usar en el análisis con adultos, en tanto éstos "conservan rasgos infantiles de carácter".

Ahora bien, la condición humana estructural hacia la neurosis, ¿debe animar la idea de una profilaxis generalizada, toda vez que la mencionada condición se da en los niños? Veamos qué dice Freud: "La intelección de que la mayoría de nuestros niños pasa en su desarrollo por una fase neurótica encierra el germen de un requerimiento higiénico. Cabe preguntar si no sería oportuno acudir en auxilio del niño con un análisis aunque no muestre indicios de perturbación y como una medida preventiva para el cuidado de su salud, tal como hoy se vacuna contra la difteria a niños sanos sin esperar a que contraigan esa enfermedad. El examen de esta cuestión hoy tiene sólo un interés académico; puedo permitirme elucidarla ante ustedes". La idea está formulada bajo la suposición de la minoría de edad como posibilidad de que los adultos decidan por

el niño. Si se responde afirmativamente a la pretensión profiláctica, el niño no sería un sujeto de pleno derecho. De todas maneras, tal prevención es imposible (lo que desbarata la idea del primer artículo, que abogaba por una profilaxis de la neurosis desde la educación) por varias razones: "A la gran multitud de nuestros contemporáneos ya el mero proyecto les parecería una impiedad enorme, y es preciso resignar toda esperanza en cuanto a conseguir que la mayoría de los padres y madres entre en análisis. Es que semejante profilaxis de las neurosis, que probablemente sería muy eficaz, presupone una constitución por entero diversa de la sociedad". ¡Necesitaríamos otra sociedad!: una donde la mayoría de los padres y madres entre en análisis... pero dice Freud que es necesario resignar toda esperanza al respecto (quizá la posición en la que nos deja el atravesamiento de la infancia nos predispone *contra* tal posibilidad); una sociedad donde tal pretensión no se considere impiedad. Pero, ¿hay alguna especificidad del lado de lo social que permita o imposibilite tal opción? Si la sociedad es, como puede inferirse de lo que venimos diciendo, una respuesta a la pulsión, ¿podríamos tener una sociedad distinta?

"La consigna en favor de la aplicación del psicoanálisis a la educación se encuentra hoy en otro lugar. Aclaremos nuestras ideas acerca de la tarea inmediata de la educación. El niño debe aprender el gobierno sobre lo pulsional. Es imposible darle la libertad de seguir todos sus impulsos sin limitación alguna. Sería un experimento muy instructivo para los psicólogos de niños, pero les haría la vida intolerable a los padres, y los niños mismos sufrirían grandes perjuicios, como se demostraría enseguida en parte, y en parte en años posteriores". Aquí hace explícito un cambio de posición: "la aplicación del psicoanálisis a la educación se encuentra hoy en otro lugar". O sea, no se encuentra en la realización de un psicoanálisis a todos los niños, para que lleguen a la educación en mejores condiciones. La tarea de la educación, no del psicoanálisis, se relaciona con ese imperativo para el niño que es gobernar sus pulsiones. Sin ese gobierno, no se puede vivir en sociedad. Así las cosas, la educación –según Freud– es la función de la sociedad mediante la cual se imponen los caminos recorridos por la humanidad en el control pulsional. Agrega que si se diera libertad a los niños de seguir sus impulsos sin limitaciones –indicación que, no sin error, podría deducirse de su primera postura frente al tema estudiado aquí–, ellos mismos sufrirían perjuicios a corto y largo plazo, además de que les harían la vida intolerable a los padres (mejor sería decir, que serían antisociales, pues si a corto plazo se los perjudicaría, y a corto plazo serían intolerables para sus padres, a mediano y largo plazo seguirían perjudicándose y serían intolerables para toda persona que entre en contacto con ellos). En pocas palabras, *dar libertad*

no es educar. Para Freud, es lo contrario: *educar es poner límite*. En libertad no hay creatividad sino perjuicio propio e imposibilidad de hacer lazo social. Con límites, en cambio, hay posibilidades de producción individual, en función del lazo social.

Pero esto nadie tiene que enseñárselo a la educación. Ella es un dispositivo que produce ese efecto, que se organiza para eso: "Por tanto, la educación tiene que inhibir, prohibir, sofocar, y en efecto es lo que en todas las épocas ha procurado hacer abundantemente". A quienes han oído estereotipos sobre psicoanálisis les debe sonar muy rara esta frase de Freud. Pero así es: la pulsión nos habita y la pulsión es acéfala, antisocial, arrasa con todo, hasta con la vida del otro y con la propia. De manera que la cultura ha intentado tramitar eso y se ha inventado sus dispositivos, sus ritos, sus ritmos. El psicoanálisis no encuentra en ninguna de esas formas específicas una forma ideal. En el hecho de que se den, y de forma tan variada, encuentra que no es algo natural, aunque es necesario. Desde esta perspectiva, Freud parece haber renunciado a orientar la educación desde su disciplina. La educación tiene su especificidad y ésta, por problemáticas que sean sus manifestaciones históricas, es necesaria. De manera que, si algo podría decir, es sobre los efectos de esas formas particulares.

"Ahora bien; por el análisis hemos sabido que esa misma sofocación de lo pulsional conlleva el peligro de contraer neurosis. Ustedes recuerdan que hemos indagado en profundidad los caminos por los cuales ello acontece. Entonces, la educación tiene que buscar su senda entre la Escila de la permisón y la Caribdis de la denegación. Si esa tarea no es del todo insoluble, será preciso descubrir para la educación un *optimum* en que consiga lo más posible y perjudique lo menos". El panorama no es optimista. Si bien se trata de sofocar lo pulsional, sabemos también que ésa es la condición para producir una neurosis. O sea, una paradoja: cualquier cosa que se haga no dejará completamente satisfecha a ninguna de las dos partes. No hay una educación buena, como tampoco hay una buena libertad. Estamos en un estrecho y dos monstruos –Escila y Caribdis– moran en los lados opuestos. De un lado, la permisón; del otro, la denegación. ¿Cuánto de lo uno y cuánto de lo otro? Imposible saberlo, es la condición trágica de los humanos. El *optimum* para la educación es, entonces, conseguir lo más posible y perjudicar lo menos. Pero ello se establece históricamente, no hay manera de tener criterios universales para ellos. Creemos estar perjudicando lo menos, pero podría haber otros arreglos que consiguieran más. Ésa es la discusión sobre educación, una disputa en un terreno donde hemos renunciado a buscar una verdad y nos toca construir un posible.

"Por eso se tratará de decidir cuánto se puede prohibir, en qué épocas y con qué medios. Y además de esto, es preciso tener en cuenta que los objetos del influjo pedagógico traen consigo muy diversas disposiciones constitucionales, de suerte que un procedimiento idéntico del pedagogo no puede resultar benéfico para todos los niños". O sea, hay todavía más dificultades: el maestro no se dirige meramente a entidades epistémicas (todos en igualdad de posibilidades cognitivas), con los rasgos de su época (todos en igualdad de capitales culturales), sino, sobre todo a entidades pulsionales: todos "traen consigo muy diversas disposiciones constitucionales", pues la pulsión nos hace irrepitibles, singulares. Así, el mejor procedimiento pedagógico no resulta benéfico para todos. Es decir, la idea del *optimum* tiene que sopesar permisón/denegación y universal/singular. Freud no está pidiendo una educación personalizada, está subrayando el tamaño de la paradoja.

"La más somera ponderación enseña que hasta ahora la pedagogía ha desempeñado muy mal su tarea e infligido graves perjuicios a los niños. Si halla aquel *optimum* y resuelve su misión de manera ideal, puede esperar que extirpará uno de los factores que intervienen en la etiología de la contracción de neurosis: el influjo de los traumas infantiles accidentales". Freud vuelve sobre las pedagogías que han existido históricamente, no sobre la pedagogía en general: ha infligido graves perjuicios a los niños. Es decir, que la decisión frente a la mejor ponderación no es un acto racional, sino un efecto de la vida social. No hay manera de hacerlo de forma concienzuda, aplomada. Son formas históricas que han llegado ahí y se han acendrado gracias a distintas fuerzas. Desde la perspectiva psicoanalítica –que reconoce la necesidad y la independencia de la educación–, esas formas históricas han operado más desde la Caribdis de la denegación. Es como decir que se necesita denegar, claro está, pero no tanto. Y, aun si se consiguiera el *optimum*, asunto estructuralmente imposible, se estaría operando sobre uno de los factores –el de los traumas infantiles– que produce neurosis y que tal vez no es el más importante.

"En cuanto al otro, el poder de una constitución pulsional rebelde, en ningún caso puede eliminarlo". En otras palabras, no hay solución ideal. Finalmente, el rasgo particular de cada sujeto (otorgado por lo pulsional, no por sus rasgos "psicológicos") es el que determina cómo se articularán todos los factores que confluyen en el dispositivo educativo. La educación es, entonces, impredecible y, reiterémoslo, imposible.

Y si ahora reflexionamos sobre las difíciles tareas planteadas al educador: discernir la peculiaridad constitucional del niño, colegir por pequeños indicios lo que se juega en su inacabada vida anímica, dispensarle la

medida correcta de amor y al mismo tiempo mantener una cuota eficaz de autoridad, nos diremos que la única preparación adecuada para el oficio de pedagogo es una formación psicoanalítica profunda. Y lo mejor será que él mismo sea analizado, pues sin una experiencia en la propia persona no es posible adueñarse del análisis. El análisis del maestro y educador parece ser una medida profiláctica más eficaz que el de los niños mismos, y además son muy escasas las dificultades que se oponen a su realización.

Para que el maestro perciba la relación del niño con lo pulsional, colija lo que se juega en su vida anímica, dé amor en medida justa y ejerza una autoridad eficaz... requiere una formación psicoanalítica... y para ello, lo hemos dicho, no se trata de estudiar la teoría, sino de atravesar la experiencia. Eso al menos evitaría que se presentara, como dijo más atrás, la parte del trauma accidental (no evitaría lo pulsional constitutivo). De otro lado, que los maestros se analicen no encuentra mayores dificultades (está "acabado", puede establecer una transferencia con el analista). No menciona Freud, sin embargo, que esas condiciones de posibilidad requieren todavía algo sin lo cual no habría análisis: la demanda. Sin esta aclaración, parecería recomendable que un ministerio de educación pusiera, como condición de la formación del docente, la terapia analítica. El asunto es que ésta no se consolida sino cuando es demandada por un sujeto sufriente. ¿Están todos los maestros en esa posición? ¿Estarían dispuestos a demandar una terapia? Y estando dispuestos, ¿demandarían una de tipo psicoanalítico? (suelen más bien hacerse leer las cartas...).

Ahora Freud se ocupa de los padres: "Sólo de pasada mencionaremos un beneficio indirecto de la educación infantil mediante el análisis, que con el tiempo puede adquirir una influencia mayor. Padres que hayan experimentado ellos mismos un análisis y le deban mucho, entre otras cosas la intelección de los defectos de su propia educación, tratarán a sus hijos con mayor inteligencia y les ahorrarán buena parte de lo que ellos sufrieron". Con lo que queda claro que la "educación" a la que se está refiriendo no sólo es la dispensada por la escuela, sino todo aquel esfuerzo social que trata de sofocar la pulsión y, por supuesto, la familia es el lugar donde las manifestaciones pulsionales tienen lugar por primera vez y, en consecuencia, donde encuentran los primeros motivos de sofocación. Con los padres, de nuevo la idea se concentra en la *posición* desde donde se ven las cosas. No se trata de padres responsables, pues hemos dicho que la sociedad requiere pasar al sujeto por los dispositivos que le enseñen las maneras como ese grupo social ha aprendido a vérselas con las pulsiones. No se trata de padres preocupados por el futuro de sus hijos, sino de personas que, al haber hecho un análisis,

y al "deberle mucho", les ahorrarán ciertas cosas a sus hijos. Que ese ahorro sea en relación con lo sufrido por ellos mismos no es lo importante; lo importante es que se han convertido no en padres que dan, sino que evitan hacer ciertas cosas. *Educar a veces no es dar, sino dar lugar a que el otro conquiste.*

Freud termina relacionando el asunto de la educación con el del desamparo y la criminalidad, asunto que ya trató en el prólogo al libro de Aichhorn que comentamos antes: "Paralelas a los empeños de los analistas por influir sobre la educación discurren otras indagaciones acerca de la génesis y la prevención del desamparo y la criminalidad. También aquí me limitaré a abrirles las puertas y mostrarles los aposentos que guardan, pero no los conduciré adentro. Sé que, de mantenerse fieles al psicoanálisis los intereses de ustedes, podrán averiguar respecto de estas cosas mucho de nuevo y de valioso. Pero no puedo abandonar el tema de la educación sin considerar cierto punto de vista".

Entonces plantea algo que también sorprende de cara a la *vulgata* sobre el psicoanálisis: "Se ha dicho —y sin duda con justeza— que toda educación tiene un sesgo partidista, aspira a que el niño se subordine al régimen social existente sin atender a lo valioso o defendible que éste pueda ser en sí mismo. [Se argumenta:] Si uno está convencido de las fallas de nuestras presentes instituciones sociales, no puede justificar que la pedagogía de sesgo psicoanalítico sea puesta, pese a ello, a su servicio. Sería preciso fijarle otra meta, una meta más elevada, libre de los requerimientos sociales dominantes". Freud acepta que toda educación busca que el niño quede subordinado al régimen social que la hace existir. También acepta que esos regímenes sociales pueden no ser defendibles. Parecería entonces lógico concluir que no toda educación es defendible, y que no debería ponerse el psicoanálisis al servicio de una educación no defendible, sino que habría que fijarle metas más elevadas, libres de ese sesgo. Y parece lógico porque es un argumento sociológico, digamos, no psicoanalítico. Veamos: "Ahora bien, yo creo que este argumento está aquí fuera de lugar. Ese reclamo rebasa el campo de funciones que el análisis puede justificadamente ejercer. Tampoco el médico llamado para tratar una neumonía tiene que hacer caso de que el enfermo sea un hombre cabal, un suicida o un delincuente, que merezca permanecer con vida y deba deseársele que lo haga. También esta otra meta que pretende ponerse a la educación será parcial, y no es asunto del analista decidir entre los partidos". No es que no haya sociedades injustas, sino que el psicoanálisis no está para hacer esa clasificación. Los psicoanalistas pueden hacerlo, lo hacen. Pero no es de la especificidad del psicoanálisis hacerlo. Ahora bien, quien hace esa clasificación generalmente se ubica en el lado de los buenos, de manera que quien no clasifica como él se

convierte en un cómplice. Pero Freud anota de forma perspicaz que ese juicio no escapa a lo que pretende señalar: quien señala la injusticia de un régimen social, ¿acaso no lo hace desde un sesgo político?, ¿él mismo susceptible de ser calificado de la misma manera?

“Prescindo por entero de que se rehusaría al psicoanálisis todo influjo sobre la educación si abrazara propósitos inconciliables con el régimen social existente. La educación psicoanalítica asume una responsabilidad que no le han pedido si se propone modelar a sus educandos como rebeldes. Habrá cumplido su cometido si los deja lo más sanos y productivos posible. En ella misma se contienen bastantes factores revolucionarios para garantizar que no se pondrán luego del lado de la reacción y la opresión. Y aun creo que en ningún sentido son deseables niños revolucionarios (...).” La rebeldía, que parece lo más justo a enarbolar contra un régimen no defendible, no es el objetivo formativo del psicoanálisis: ¿qué móviles tiene la rebeldía? Para el psicoanálisis, la respuesta puede ser tan amplia como el número de rebeldes. No podría pisotear su especificidad –que va dirigida al corazón, sujeto por sujeto– a nombre de una supuesta conveniencia colectiva. Lo único a lo que puede aspirar es a que los sujetos sean tan productivos (en el sentido de poder realizar su deseo) como puedan, que no carguen la tragedia humana como un lastre sintomático que les estorba la capacidad de amar y de disfrutar de la vida. Si estos sujetos son capaces de rebelarse, allá ellos; si consideran justa su causa, allá ellos. Lo que el psicoanálisis hace es suficientemente revolucionario como para garantizar que *los sujetos que han sido analizados no se pondrán luego del lado de la reacción y la opresión.*

### Sobre el autor

**Guillermo Bustamante-Zamudio** es licenciado en literatura e idiomas de la Universidad Santiago de Cali. Es magister en lingüística y español de la Universidad del Valle y tiene estudios de doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Es miembro de la Nueva Escuela Lacaniana, sede Bogotá.

### Referencias

- Freud, Anna (1930). *Introducción al psicoanálisis para educadores*. Barcelona: Paidós, 1984.
- Freud, Sigmund (1913). El interés por el psicoanálisis. En *Obras completas*, Vol. XIII. Buenos Aires: Amorrortu, 1990.

Freud, Sigmund (1925). Prólogo al libro *Juventud descarrada* de August Aichhorn. En *Obras completas*, Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu, 1990.

Freud, Sigmund (1932). Conferencia 34. En *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*. En *Obras completas*, Vol. XXII. Buenos Aires: Amorrortu, 1990.