

29
Zej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Pedagogía

Quinta Sesión
19/6 S. S. W

LA EDUCACION, PROFESION IMPOSIBLE



Tesis para obtener el Título de
Licenciado en Pedagogía
Presentada por:

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION

LUIS ARIOSTO MORA GUTIERREZ



MEXICO, 1987



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

Introducción

- I. La constitución psíquica del sujeto**
 - I.I. El estadio del espejo**
 - I.II. La sexualidad**
 - I.III. El complejo de Edipo: Totem y Tabú**
 - I.IV. El complejo de Edipo: Sus tres tiempos lógicos**
 - I.V. El complejo de Edipo: La sexualidad femenina**
- II. El deseo (es el d'ese O)**
 - II.I. El deseo-la sexualidad**
 - II.II. El deseo-el discurso-el Otro**
- III. La educación, esa profesión imposible**
 - III.I. Algunas corrientes educativas alternas**
 - III.II. Los cuatro discursos del psicoanálisis, según Lacan, y la educación**

Conclusiones

Bibliografía

INTRODUCCION

La educación, profesión imposible; frase que en el discurso de la pedagogía suena más a autogol que a planteamiento teórico que abre muchas interrogantes. ¿Con qué sentido habremos de tomarla; como una invitación a tirar el arpa; como una provocación desde una disciplina aparentemente ajena o como una propuesta a reflexionar sobre aquello que no marcha?

Dentro del psicoanálisis se ha abordado limitadamente este punto, tratando de explicarlo desde la relación entre el sujeto y la civilización. Particularmente considero que esta problemática va más allá -como el malestar en la cultura- y que para poder abordarla tendremos que remitirnos a la constitución psíquica del sujeto, tal y como la entiende el psicoanálisis.

Si bien es cierto que la educación tradicional se ha vuelto más sutil y en cambio las corrientes educativas alternas, en algunos de sus planteamientos han tomado más auge, esto no implica que se hayan dejado de erigir nuevos mitos: tras el último enroque el maestro pasa a ser facilitador; coordinador; asesor, etc., la autodisciplina pasa a ocupar el lugar del orden; ahora le toca al maestro identificarse con el alumno, con las bondades innatas de la infancia, etc., etc.

Lo que no deja de llamar la atención es el hecho de que a pesar de la proliferación de tantas corrientes educativas alternas, su trascendencia no ha sido la esperada, pese a que han revalorizado el papel del maestro y del alumno; de las técnicas y métodos, etc., lo que nos hace pensar que hay algo en el quehacer educativo que no marcha y que pertenece más al sujeto que a las técnicas y métodos en sí.

Y qué es esto -inherente a todo sujeto- que provoca una demanda loca y ciega y hasta insensata, sino la huella del parto, sino la huella del deseo, el cual instaura al sujeto en el orden humano.

He de hacer la aclaración que cuando me refiero a educación; alumno; maestro, etc., me estoy limitando tan sólo a los primeros años de la educación escolarizada, propiamente la educación básica, etapa en la que se ha centrado este trabajo.

CAPITULO I. LA CONSTITUCION PSIQUICA DEL SUJETO

"Accediendo a la identidad, el niño sólo -
accede a la identificación."*

¿En qué momento podemos hablar del yo en el niño; en qué -
momento accede a la identidad, a la cultura, al deseo; en qué -
momento el niño es uno para ser otro?

Si no podemos hablar de un yo en un recién nacido, tampoco
podemos hablar del narcisismo, de la libido; aun no podemos ha-
blar del receptáculo en donde pueda depositarse.

En esta primera parte rastreamos la manera en que se ---
constituye el psiquismo del "cachorro del hombre".

I.I. El estadio del espejo.

El hombre es un animal de parto prematuro, señala Lacan, y
en feto, la psicología comparada tiene algo que decir. El re---
cién parido nace en condiciones desventajosas en comparación --
con las crías de otros animales; incapacitado para valerse por
sí mismo, para controlar sus gestos, sus movimientos; en pocas
palabras, nace con una inmadurez que tendrá que llevar a cues-
tas por un buen rato.

* Catherine Clément. Vidas y leyendas de Jacques Lacan, Barcelona,
Anagrama, 1981, p. 93.

Niño o larva, lactancia o simbiosis, por un tiempo seguirá siendo una totalidad con su madre; una misma entraña, un mismo seno, probablemente de vez en cuando una mirada lo inquiete, -- puede estar cargada de amor, de odio, de deseo, pero seguramente no podrá responder a ella, aún no sabe que esa mirada está -- dirigida a él.

Como se había señalado anteriormente, la cría del hombre -- nace inmadura, incompleta, y en este aspecto las crías de otros animales lo superan, pero sólo por un tiempo.

Si colocamos a una paloma frente a un espejo, veremos que días después la paloma ovula al ser engañada por su imagen especular, al reconocer a su ser genérico; al ser incapaz de reconocerse a sí misma. Con el niño sucederán cosas diferentes y muy significativas. A la edad de seis meses el niño es capaz de reconocerse a sí mismo, lo delata la risa, el júbilo de identificarse con el espejo; es cautivado (en todos los sentidos) por -- esa imagen que se presenta como homogénea, como una totalidad.

Desde la vivencia de su inmadurez motriz, desde su incoordinación y discordancia con la que nace, el niño se vacía, se -- identifica, se aliena en esa imagen especular en la que gustosamente se celebra. A este fenómeno, Lacan le llama el Estadio -- del Espejo, el cual, señala, tiene un doble significado:

"...el estadio del espejo no es solamente -- un momento del desarrollo. Cumple también -- una función ejemplar porque nos revela algunas relaciones del sujeto con su imagen en

tanto Urbild del yo." *

Urbild: primera construcción, primera máscara, primer engaño. Desde esta relación imaginaria el niño será capaz de acceder al yo.

El estadio del espejo es la vía por la cual el niño se ingcribe en el cuerpo, apropiándose de estos bordes necesarios, -- podrá identificar quién es y quién no es. Pero para el niño no será suficiente el habitar un cuerpo; ya nada será suficiente. Al niño no le bastará con habitar su cuerpo, será necesario que también lo libidinice para poder entrar en la dialéctica del -- deseo.

Al júbilo que el niño expresa en la risa al identificarse en el espejo, deberá seguirle la mirada de la madre como ratificante; "sí, ese eres tú". Esa mirada que connota un deseo al -- cual se aliena el niño, deseo que ratifica esa imagen engañosa para hacerlo uno entre los demás, pues como señala Lacan:

"Saben que el proceso de maduración fisiológica permite al sujeto, en un momento determinado de su historia, integrar efectivamente sus funciones motoras y acceder a un dominio real del cuerpo. Pero antes de ese momento, aunque en forma correlativa con él, el sujeto toma conciencia de su cuerpo como

* Jacques Lacan. El seminario, tomo I, Barcelona, Paidós, 1981, p. 121.

totalidad. Insisto en este punto de mi teoría del estadio del espejo: la sola visión de la forma total del cuerpo brinda al sujeto un dominio imaginario de su cuerpo, prematuro respecto al dominio real.

Es ésta la aventura imaginaria por la cual el hombre por vez primera, experimenta que él se ve, se refleja y se concibe como distinto, otro de lo que él es..."⁴

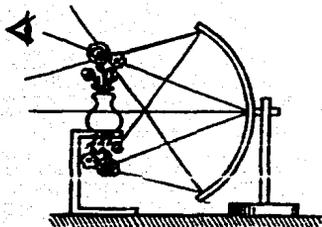
El niño se inscribe en lo imaginario que pueda tener un -- cuerpo sin ninguna falta, anticipa lo que de él será y se instalará en el yo ideal a manera de mandato y promesa.

Lacan y el estadio del espejo, Narciso cautivado por su -- imagen en un espejo de agua; espejos, espejos, espejismos. Y como diría el cuento: Espejito, espejito mágico; dime quién es...

Lacan en el seminario sobre "Los escritos técnicos de --- Freud", utiliza un experimento de la física llamado la experiencia del ramillete invertido, que consiste en la utilización de un espejo cóncavo el cual produce una imagen real y simétrica -- del objeto que refleja. Si se colocara un florero a la altura -- del centro de la semiesfera y debajo de él un ramillete de flores invertido, se verá con sorpresa un florero con un ramillete de flores saliendo de su boca, esto a condición de que el sujeto se encuentre en el campo de los rayos que se han cruzado en

⁴Idea, p. 128.

el punto correspondiente. Dada la propiedad de la superficie -- semiesférica, todos los rayos que emanan de un punto X aparecen en el mismo punto simétrico; con todos los rayos ocurre lo mismo.



Experiencia del ramillete invertido

Este primer modelo óptico que propone Lacan permite entender el papel que juega lo imaginario y lo simbólico en la constitución del sujeto; esto es, el montaje que realizan ambos registros sobre la realidad del niño:

"...en la relación entre lo imaginario y lo real, y en la constitución del mundo que de ella resulta, todo depende de la situación del sujeto. La situación del sujeto -- está caracterizada esencialmente por su lugar en el mundo simbólico; dicho de otro modo, en el mundo de la palabra. De ese lugar depende que el sujeto tenga o no derecho a llamarse Pedro."²

²Idem, p. 130.

Este primer esquema óptico introduce la importancia del lenguaje ya que la realidad en la que vive el sujeto humano no es una realidad de orden natural, sino que está mediatizada por el lenguaje. La palabra sujeta al hombre a la cultura.

La única posibilidad para circular en el mundo humano será a condición de ser un significante más, llámese Pedro o María; padre o hijo; hombre o mujer. El significante eclipsa al sujeto pero a cambio lo hace circular, le asigna un lugar. No en balde podemos referirnos al hombre como un sujeto (a un nombre, a un apellido, a un lugar en la familia).

Tenemos varios elementos para poder explicar esta primera conformación del yo en el niño: La prevalencia de lo imaginario; como se señaló anteriormente, el estadio del espejo evidencia la imagen en la que el sujeto se aliena, imagen especular que oculta la inmadurez motriz y que se presenta como perfecta, en una completud desbordante. Desde este registro de lo imaginario, el sujeto decae en un significante que le confiere un nombre y le asigna un lugar en el mundo humano; hay un doble juego de -- alienación, por un lado a la imagen, por otro, a la palabra. -- Como ya se ha señalado, al niño no le bastará con habitar su -- cuerpo, será necesario libidinizarlo para poder entrar en la -- dialéctica del deseo (como se señalará más adelante en los tres tiempos lógicos del Edipo), deseo del deseo de la madre en un -- primer momento. Al júbilo que el niño expresa en la risa al --- identificarse en el espejo, deberá seguirle la mirada de la madre como ratificante; "sí, tú eres ése".

En el segundo esquema óptico, Lacan señala la importancia que tiene el otro para la constitución del deseo; el deseo es --

el deseo del otro, nos dirá.

"El otro tiene para el hombre un valor cautivador, dada la anticipación que representa la imagen unitaria tal como ella es percibida en el espejo, o bien, en la realidad toda del semejante.

El otro, el alter ego, se confunde en mayor o menor grado según las etapas de la vida, con el Ich-Ideal, ese ideal del yo constantemente invocado por Freud. La identificación narcisista --la del segundo narcisismo-- es la identificación al otro que, en el caso normal, permite al hombre situar con precisión su relación imaginaria y libidinal con el mundo en general. El sujeto ve su -- ser en una reflexión en relación al otro, -- es decir, en relación al Ich-Ideal."²

Este ideal del yo será determinante en la estructuración del -- Edipo, como se verá más adelante.

²Idem, p. 193.

I.II. La sexualidad.

En 1905, Freud elabora sus "Tres Ensayos sobre Teoría Sexual", no será nada agradable lo que ponga de manifiesto pues la puerta hacia un bregar incansable quedará abierta.

Antes de Freud, la sexología ya existía, pero como mero re-catario de perversiones, como mera propuesta de clasificación entre la normalidad y la anormalidad. En la primera parte de sus "Tres ensayos sobre teoría sexual", pone de manifiesto el hecho de que la sexualidad no puede circunscribirse tan sólo a la genitalidad, en la medida en que la pulsión sexual no tiene objeto ni fin naturales, de ahí la existencia de las perversiones sexuales en donde cualquier parte del cuerpo puede ser tomada como zona erógena y aún puede ser un objeto ajeno al cuerpo mismo, como sucede en el fetichismo. Freud señala que la pulsión sexual:

"...es un principio independiente de su objeto, y no debe su origen a las excitaciones emanadas de los atractivos del mismo."²

(Algunos problemas en la traducción de las obras de Freud se originan en torno a los conceptos de pulsión e instinto.

"En lengua alemana existen dos palabras: -- Instinkt y Trieb. El término Trieb es de raíz germánica, se utiliza desde muy anti--

²Sigmund Freud, Tres ensayos sobre teoría sexual, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973, p. 1179.

guo y sigue conservando el matiz de empuje (Treibe = empujar); el acento recae menos - en una finalidad precisa que en una orientación general y subraya el carácter de irrepreensible del empuje más que la fijeza del fin y del objeto.

En Freud se encuentran ambos términos con - acepciones claramente distintas. Cuando --- Freud habla de Instinkt, es para calificar un comportamiento animal fijado por la he--rancia, característico de la especie, preformado en su desenvolvimiento y adaptado a su objeto."[&]

Por otro lado, Freud cuestiona la existencia de la barrera entre la normalidad y la anormalidad:

"...en las perversiones existe, desde luego, algo congénito, pero algo que es congénito a todos los hombres (...)

La experiencia cotidiana muestra que la mayoría de estas extralimitaciones, por lo menos, las menos importantes entre ellas, --- constituyen parte integrante de la vida sexual del hombre normal y son juzgadas por -

[&]J. Laplanche y J. B. Pontalis. Diccionario de psicoanálisis, - Barcelona, Labor, 1983, p. 324.

éste del mismo modo que otras de sus intimidades. En circunstancias favorables, también el hombre normal puede sustituir durante -- largo tiempo el fin sexual normal por una -- de estas perversiones o practicarla simultáneamente. En ningún hombre normal falta una agregación de carácter perverso al fin sexual normal, y esta generalidad es suficiente para hacer notar la impropiedad de emplear -- el término perversión en un sentido peyorativo."*

La pulsión pone de manifiesto una carencia en el hombre que nada podrá satisfacer porque simplemente no tiene un objeto preformado.

El estudio de las neurosis demostró que los síntomas se -- originan, en parte, a costa de la sexualidad anormal, pero por otro lado y gracias a la sublimación, las creaciones culturales y los rasgos de carácter son las aportaciones más importantes -- de la sexualidad pervertida.

El segundo ensayo se desarrolla en torno a la sexualidad -- infantil. En contra de las creencias populares que señalaban -- que durante la infancia las manifestaciones sexuales eran nulas y sólo aparecían con la pubertad, Freud demostró la existencia de pulsiones sexuales durante la infancia y adjudica esta negación de la sexualidad infantil a una amnesia similar a la pre--

*S. Freud. Idem, p. 1187

sentada en la neurosis.

"No puede existir una real desaparición de las impresiones infantiles; debe más bien tratarse de una amnesia análoga a aquella que comprobamos en los neuróticos con respecto a los sucesos sobrevenidos en épocas más avanzadas de la vida y que consiste en una mera exclusión de la conciencia (represión). Mas, ¿cuáles son las fuerzas que llevan a cabo esta represión de las impresiones infantiles? El que resolviera este problema habría aclarado definitivamente la esencia de la amnesia infantil."²

Al poner en juego la idea de que las manifestaciones sexuales infantiles sucumben ante procesos represivos, hecho que se da posteriormente a lo que llama la primera elección de objeto y antes del período de latencia, el perfil del complejo de Edipo comienza a dibujarse.

Al describir las manifestaciones sexuales infantiles, ----
Freud señala:

"...los tres caracteres esenciales de una manifestación sexual infantil. Esta se origina apoyada en alguna de las funciones fisiológicas de más importancia vital, no co-

²Idem, p. 1196

noce ningún objeto sexual, es autoerótica, y su fin sexual se halla bajo el dominio de una zona erógena."⁴

Poniendo en evidencia la sexualidad infantil, Freud remarca la idea de que la sexualidad no puede limitarse a la genitalidad, pues además transgrede cualquier "fin natural" y aún instintual

"La actividad sexual se apoya primeramente en una de las funciones puestas al servicio de la conservación de la vida, pero luego - se hace independiente de ella."⁴

Al poner en juego su sexualidad, el niño también desencadena lo que Freud llama la pulsión de saber o de investigación (Wiss---trieb).

"Su actividad corresponde, por un lado, a una aprehensión sublimada, y por otro, actúa con la energía del placer de contemplación. Sus relaciones con la vida sexual son, sin embargo, especialmente importantes, --- pues el psicoanálisis nos ha enseñado que el instinto de saber es atraído --y hasta -- quizá despertado-- por los problemas sexuales en edad sorprendentemente temprana y -- con insospechada intensidad.

⁴Idem, p. 1200.

⁴Idem, p. 1200.

La hipótesis de que ambos sexos poseen el mismo aparato genital (el masculino) es la primera de estas teorías sexuales infantiles, tan singulares y que tan graves consecuencias pueden acarrear. De poco sirve al niño que la ciencia biológica dé la razón a sus prejuicios y reconozca el clitoris femenino como un verdadero equivalente del pene. La niña no crea una teoría parecida al ver los órganos genitales del niño diferentes de los suyos. Lo que hace es sucumbir a la envidia del pene, que culmina en el deseo, muy importante por sus consecuencias, de ser también un muchacho."²

Ya salió el peine (¿el pene?). La carencia o posesión biológica del pene no asegura la masculinidad o femineidad, no se nace niño o niña, esta cuestión va más por el lado de la elección de los colores para las chambritas; ¿rojo o azul?, en pocas palabras, esta cuestión radica más en el deseo de los padres. Es desde ahí, desde el deseo de la madre principalmente, que el sujeto asumirá o no la castración, que será dirigido su proceso identificatorio en la formación del super yo, que optará por uno u otro rol sexual.

Recapitulando: Con sus "Tres ensayos sobre teoría sexual", - Freud señala: El hecho de que la sexualidad no puede inscribirse en la genitalidad dado que las pulsiones sexuales son irrea-

²Idem, p. 1200.

lizables en la medida en que no tienen un objeto específico en el cual puedan realizarse, dando como resultado, el que Freud define al niño con respecto a la sexualidad como perverso polimorfo y que gracias a esto y en parte por medio de la sublimación sean posibles las obras culturales, las creaciones artísticas y los rasgos de carácter, por otro lado y en el peor de los casos, también puede desembocar en las neurosis. Por último, -- señala la importancia que tiene el complejo de castración, la envidia del pene y el miedo a la pérdida del pene; a partir de esto, el pene adquirirá la categoría del falo; el falo como -- organizador del complejo de Edipo.

I.III. El complejo de Edipo: Totem y Tabú

En 1912, Freud escribe Totem y Tabú; La mitología freudiana hace su aparición con este texto. El estudio de las neurosis obsesivas y de la sexualidad infantil a través de la experiencia psicoanalítica llevan a Freud a preguntarse sobre sus causas. Si se comparan los síntomas de las neurosis obsesivas con las prohibiciones tabú existentes en algunas culturas primitivas, se verá que tienen mucho en común, como es:

"1o. La falta de motivación de las prohibiciones; 2o. Su imposición por una necesidad interna; 3o. Su facultad de desplazamiento, y 4o. La causación de actos ceremoniales y de prescripciones, emanadas de las prohibiciones mismas."⁸

Por otra parte, con respecto a la sexualidad infantil, es sabido cómo durante sus primeros años de vida, el niño desarrolla un intenso afecto por su madre al grado de que muchas veces desearía ocupar el lugar del padre y, por lo mismo, toma una actitud hostil hacia éste, produciéndose una ambivalencia de afectos hacia el padre, en tanto es admirado y querido, pero a la vez, al interponerse entre el niño y la madre, el niño llega a desear su muerte para ocupar su lugar, situación muy similar a la del mito de Edipo.

⁸Sigmund Freud, Totem y Tabú, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973, - p. 1756.

El complejo de Edipo se revela como el proceso más importante de la infancia. A través de algunas investigaciones realizadas por la antropología y principalmente a partir de la práctica psicoanalítica, Freud elabora una hipótesis sobre su origen, en un principio a través de las diferentes corrientes de la antropología de su tiempo, de las cuales hace un riguroso examen.

En primer lugar tenemos que en algunas tribus primitivas, pese a que no existen rasgos "culturales" desarrollados como -- podrían ser la construcción de viviendas, la agricultura, la -- domesticación de animales o la alfarería, existen severas prohibiciones con respecto a las prácticas sexuales incestuosas y pareciera que su organización social está estructurada en torno a éstas. Ante la carencia de instituciones sociales que rijan su vida, el totemismo viene a ser su sistema organizativo. Dichas tribus se dividen en clanes y cada clan lleva el nombre de su propio totem. Ahora bien, el totem por lo general es:

"...un animal comestible, ora inofensivo -- ora peligroso, y más raramente una planta o una fuerza natural que se halla en una relación particular con la totalidad del grupo. El totem es, en primer lugar, el antepasado del clan, y en segundo, su espíritu protector y bienhechor (...)

Los individuos que poseen el mismo totem se hallan por lo tanto, sometidos a la sagrada obligación, cuya violación trae consigo un

castigo automático, de respetar su vida y -
abstenerse de comer su carne o de aprovechar
se de él en cualquier otra forma."²

La particularidad del sistema totémico reside en que conlleva -
una ley la cual prohíbe a los miembros de un mismo totem el ---
establecimiento de relaciones sexuales entre sí, sin importar -
que entre dichos individuos no existan relaciones consanguíneas.
En torno a este "horror al incesto" estas tribus crean una se--
rie de costumbres:

"...destinadas a impedir las relaciones ---
sexuales individuales entre parientes próxi-
mos y que son observadas con un temor reli-
gioso."²

Ligado al totemismo, aparece el tabú, el cual esencialmente es
ambivalente, en la medida en que puede designar tanto lo sagra-
do como lo impuro o peligroso, se manifiesta principalmente en
prohibiciones, prohibiciones que van más allá de lo ético o re-
ligioso, de hecho, la prohibición tabú carece de todo fundamen-
to. Ante la insuficiencia de elementos (en la época en que se -
elaboró el texto) que permitieran explicar la existencia del --
tabú, Freud desarrolló una hipótesis explicativa a partir del -
estudio de los síntomas de la neurosis obsesiva:

"...por lo que sabemos de las neurosis obses-
sivas, podemos reconstruir la historia del

² Idem, p. 1748.

² Idem, p. 1753.

tabú en la forma en que sigue: Los tabús -- serían prohibiciones antiquísimas impuestas desde el exterior a una generación de hombres primitivos, a los que fueron quizá -- inculcados por una generación anterior. -- Estas prohibiciones recayeron sobre actividades a cuya realización tendía intensamente el individuo, y se mantuvieron luego de generación en generación, quizá únicamente por medio de la tradición transmitida por la autoridad paterna y social. Pero también puede suponerse que se organizaron en una generación posterior, como una parte de propiedad psíquica heredada. Comprenderán nuestros lectores que no es posible decidir, -- para esclarecer el tema que nos ocupa, si existen o no ideas innatas de este género, ni si tales ideas han determinado la fijación del tabú por sí solas o con el auxilio de la educación. Pero de la conservación -- del tabú hemos de deducir que la primitiva tendencia a realizar los actos prohibidos perdura aún hoy día en los pueblos salvajes y semisalvajes, en los que hallamos tales prohibiciones. Así pues, estos pueblos han adoptado ante sus prohibiciones tabú una -- actitud ambivalente. En su inconsciente no desearían nada mejor que su violación pero al mismo tiempo sienten temor a ella. Le temen precisamente porque la desean, y el --

temor es más fuerte que el deseo. Este deseo es, en cada caso individual, inconsciente, como el neurótico.

Las dos prohibiciones tabú más antiguas e importantes aparecen entrañadas en las leyes fundamentales del totemismo: respetar al animal totem y evitar las relaciones sexuales con los individuos del sexo contrario pertenecientes al mismo totem.²

A través de estas hipótesis el sistema totémico trata de ser comprendido más allá de su simple explicación y sigue ahondando en las hipótesis que permitan conocer su origen. Freud no dejará de llamar la atención entre la similitud de dicho sistema y la organización de la sexualidad infantil así como de la neurosis obsesiva; detrás de estos tres fenómenos existe un deseo inconsciente por violar toda prohibición. Ahora bien, el trabajo psicoanalítico señala la ambivalencia de afectos que se da en la interacción humana, la agresividad forma parte constitutiva del ser humano, pues si pensáramos del modo contrario, difícilmente podríamos justificar la existencia de leyes, tanto prohibitivas como prescriptivas pues como señala Freud:

"...siempre que existe una prohibición ha debido ser motivada por un deseo y admitimos que esta tendencia a matar existe realmente en lo inconsciente y que el tabú como

²Idea, p. 1767.

el mandamiento moral, lejos de ser superfluo, se explica y se justifica por una actitud ambivalente, con respecto al impulso al homicidio."¹

(Sería interesante estudiar por qué los padres aprehensivos siempre "temen lo peor" cuando los hijos realizan sus actividades lejos de ellos, creo que no sería raro hallar que tienen motivos similares al altruismo o al filantropismo exacerbados: en el fondo no serían más que tendencias egoístas y aún destructivas).

El problema del origen del totemismo es formulado por Freud de la siguiente manera:

"¿Cómo llegaron los hombres primitivos a denominarse (y denominar sus tribus) con los nombres de animales, plantas y objetos inanimados."²

Las teorías revisadas por Freud tratan de explicar el origen desde tres puntos de vista que abarcan el nominalismo, la sociología y la psicología, teorías insuficientes para la explicación del totemismo pero de las cuales Freud sabe rescatar elementos importantes para la elaboración de su propia hipótesis.

Las teorías nominalistas hacen hincapié en la necesidad --

¹Idem, p. 1792.

²Idem, p. 1816.

que tienen todas las personas y grupos humanos de tener un nombre que les permita tanto identificarse como distinguirse del resto de los individuos y grupos humanos. Señalan que poco importa saber el origen del nombre, dado que la causa ha sido olvidada. Estas teorías dan más importancia a la función del nombre que al origen del mismo y como bien supo hacer resaltar Freud:

"Los nombres no eran para los primitivos, - como tampoco para los salvajes de nuestros días, e incluso para nuestros niños, algo convencional e indiferente, sino atributos significativos y esenciales."²

La teoría sociológica señala el totemismo como organizador de las relaciones sociales entre los diferentes clanes, cada clan se aseguraría de interceder ante su totem tutelar para que a los demás no les falte como alimento, de esa manera se formaría una "cooperative magic". Con respecto a la manera en que cada clan adquiriría su totem, dichas teorías creían que toda tribu primitiva se alimentaba, al principio, de una sola especie de animales o plantas y que posteriormente comenzó a comerciar con ellos, de esta manera, dicha tribu o clan fue conocida por el nombre del animal que tenía un papel tan importante en su existencia.

Para la teoría psicológica el totemismo vendría a enlazar-

²Idem, p. 1818.

se con el "alma", ya sea para protegerla, ya sea que de un objeto o animal pasaría a una mujer, embarazándola o al contrario, el alma de los muertos encarnaría en determinado animal. Así, - el totemismo tendría una estrecha relación con el animismo.

En el desarrollo de su hipótesis, Freud señala la relación existente entre la exogamia y el totemismo, de las teorías --- antropológicas retoma aquellas que ven en el tabú del incesto - el origen de la exogamia.

" De«este modo, resulta que en lugar de --- deducir de la prohibición legal del incesto la existencia de una aversión natural hacia el mismo, deberíamos deducirla más bien de un instinto natural que impulsara al incesto...»>

A esta notable argumentación de Fracer puedo añadir por mi parte que las experiencias del psicoanálisis muestran la imposibilidad de una aversión innata a las relaciones --- incestuosas. El psicoanálisis nos enseña -- por el contrario, que los primeros deseos - sexuales del hombre son siempre de naturaleza incestuosa..."⁴

Si bien las diferentes corrientes antropológicas pueden señalar la existencia del totemismo en las culturas indígenas así como

⁴Idem, p. 1827.

la presencia de diferentes tabúes, se ven incapacitadas para -- formular una teoría certera sobre su origen, es en estas condi-- ciones y a partir de la práctica psicoanalítica que Freud se -- aventura a establecer una hipótesis que explique el origen de -- éstos.

En primer lugar, Freud señala la similitud de actitudes -- entre los niños y los pueblos primitivos con respecto a los ani-- males; parecería que los niños no encuentran gran diferencia -- entre ellos y los animales, por lo que es común que muchas ve-- ces el niño 'juegue' a ser determinado animal. Es en esta etapa que también suele desencadenarse una zoofobia, aparentemente -- sin causa alguna.

"La fobia recae, por lo regular, sobre ani-- males hacia los que el niño había testimo-- niado hasta entonces un vivo interés, y no presenta relación ninguna con un determina-- do animal particular."⁴

Los niveles de desarrollo teórico en los que se encontraba el -- psicoanálisis limitaba su aplicación al tratamiento de los ni-- ños, pero no por eso Freud se había desinteresado de su estudio. Sabiendo la importancia que tiene el desarrollo de la sexuali-- dad en el niño, había pedido a sus colegas que reuniesen obser-- vaciones sobre ésta. Es con estos antecedentes que Freud inter-- preta las fobias infantiles señalando que:

⁴Idem, p. 1828.

"...algunas de estas fobias relativas a animales de crecido tamaño, se han mostrado -- accesibles al análisis y han revelado su -- enigma al investigador. En todas ellas se -- nos han revelado sin excepción, que cuando el infantil sujeto pertenece al sexo masculino, se refiere su angustia a su propio -- padre, aunque haya sido desplazada sobre el animal objeto de la fobia."²

El análisis de los sueños había develado la manera en que funcionara el inconsciente, al ser descubierta, permite a Freud el explicar no nada más las fobias, sino también su origen:

"El análisis nos descubre todos los trayectos asociativos, tanto los de contenido -- importante como los accidentales, a lo largo de los cuales se efectúa tal desplazamiento, y nos permite adivinar este último. El odio nacido de la rivalidad con el padre no ha podido desarrollarse libremente en la vida psíquica del niño, por oponerse a él -- el cariño y la admiración preexistente en -- la misma. El niño se encuentra, pues, en -- una disposición afectiva equívoca -- ambivalente -- con respecto a su padre, y mitiga el conflicto resultante de tal actitud desplazando sus sentimientos hostiles y temerosos sobre un subrogado de la persona paterna. --

²Idem, p. 1829.

Pero este desplazamiento no consigue resolver la situación, estableciendo una definida separación entre los sentimientos cariñosos y hostiles. Por el contrario, persisten el conflicto y la ambivalencia, pero referido ahora al objeto de desplazamiento."²

No puede dejar de llamar la atención cómo bajo estas zoofobias y zoofilias infantiles se encuentran ciertos rasgos del totemismo; por un lado, la identificación de las tribus primitivas con el animal totémico, por otro, la actitud ambivalente respecto a él.

Detrás del totem se encuentra la figura del padre, ahora bien, las dos principales prescripciones del totemismo; la prohibición de matar al totem y de establecer relaciones sexuales con una mujer del mismo clan coinciden con los dos deseos primeros del niño, éstas semejanzas permiten a Freud:

"...hacer verosímil la hipótesis de que el sistema totémico es un resultado del complejo de Edipo..."²²

El complejo de Edipo viene a revelarse como estructurante del sujeto, introduce al niño en la cultura humana y da paso a la formación del super-yo. Freud elaboró su hipótesis en torno a -

²Idea, p. 1830. Un análisis más amplio sobre la identificación y las fobias infantiles se encuentra en el trabajo de Freud: - "Análisis de la fobia de un niño de cinco años".

²²Idea, p. 1833.

lo que llamó la "Escena originaria", la cual tiene como antecedente la existencia del clan paterno en el cual el padre era -- poseedor de todas las mujeres de dicho clan, las cuales eran -- negadas a los demás hombres, seguramente por la fuerza. En los hijos se desarrolló un sentimiento ambivalente pues por un lado, querían ocupar el lugar del padre y esto sólo era posible con -- su muerte. Por otro lado, no pueden dejar de admirarlo ni de -- quererlo, tanto por la posición que ocupa como por el hecho de defender al clan de los peligros exteriores.

"...la horda fraterna rebelde abrigaba con respecto al padre aquellos mismos senti--- mientos contradictorios que forman el conte nido ambivalente del complejo paterno en -- nuestros niños y en nuestros enfermos neuró ticos. Odiaban al padre que tan violentamen te se oponía a su necesidad de poderío y a sus exigencias sexuales, pero al mismo tiem po le amaban y le admiraban.

Después de haberle suprimido y de haber satisfecho su odio y su deseo de identifica-- ción con él, tenían que imponerse en ellos los sentimientos cariñosos, antes violenta-- mente dominados por los hostiles. A conse-- cuencia de este proceso afectivo surgió el recordamiento y nació la conciencia de culpabilidad, confundida aquí con él, y el pa-- dre muerto adquirió un poder mucho mayor -- que el que había poseído en vida, circuns--

tancias todas que comprobamos aún hoy en --
día en los destinos humanos. Lo que el pa--
dre había impedido anteriormente, por el --
hecho mismo de su existencia, se lo prohi--
bieron luego los hijos a sí mismos en vir--
tut de aquella 'obediencia retrospectiva' -
característica de una situación psíquica --
que el psicoanálisis nos ha hecho familiar.
Desautorizaron su acto, prohibiendo la muer--
te del totem, sustitución del padre, y re--
nunciaron a recoger el fruto de su crimen,
rehusando el contacto sexual con las muje--
res, accesibles ya para ellos. De este modo
es como la conciencia de la culpabilidad --
del hijo engendró los dos tabúes fundamenta--
les del totemismo, los cuales tenían que --
coincidir con los deseos reprimidos del com--
plejo de Edipo."²

El descubrimiento del complejo de Edipo no sólo tiene importan--
cia en el campo psicoanalítico, pues promueve una ética no mo--
ral como se explicará más adelante, que instauro el deseo suje--
to a la prohibición como condición del hombre, como condición -
de la cultura. Para ser hombre, en el sentido genérico, habrá -
que instalarse en el deseo a condición de nunca lograrlo, ser -
hombre es ser mal-logrado. La condición del deseo es la falta,
la falta posibilita la cultura, la sociedad, el arte, pero tam--
bién la neurosis; la falta nos da derecho a ocupar un nombre. -
La falta no es lo de menos, sino lo de más.

²Idem, p. 1839.

I.IV. El complejo de Edipo: Sus tres tiempos lógicos.

¿Cómo se transmite el tabú, cómo se mantiene. Acaso no es la herencia más importante de un padre hacia su hijo; acaso respetar dicho tabú no nos permite incluirnos en la cultura humana?

"Aquello que has heredado de tus padres con-
quistalo para poseerlo."²

El parto no garantiza la separación del niño de su madre, al -- contrario, en ningún periodo como durante los primeros meses -- están más con-fundidos madre e hijo (madrijo). Diada fascinante que desborda completud; la mirada de la madre que enviste al hijo; la madre que es seno que amamanta; seno que reconforta y da tranquilidad al niño; el hijo que viene a ser el más bonito, el más bueno; el que se deja alimentar; el que se deja arrullar; diada que de la fascinación están a un paso de la angustia.

Lacan señala que el complejo de Edipo se regula en tres -- tiempos, lógicos y no cronológicos, que avanzan desde una unicidad diádica hasta una trilogía en la cual el falo viene a asignar los lugares a la madre, al padre y al hijo. Como primera -- instancia habría que señalar que: Falo no es pene.

Como se había señalado anteriormente con respecto a la --- curiosidad infantil, el niño cree que todo ser humano posee un órgano genital como el suyo, esto es, que hombres y mujeres son poseedores del pene y que existen algunos los que lo han perdi-

² Iden, p. 1849.

do. En el niño, este miedo a la castración se instaura como --- complejo de castración. La niña, por el contrario, no puede dejar de sentir que a ella le ha sido quitado su órgano genital, lo que la hace sucumbir a la envidia del pene. Estos procesos, tanto el complejo de castración como la envidia del pene nunca dejarán de tener efectos en el ser humano.

El pene vendrá a ser desplazado por el significante Fallo, por eso es que principalmente en el niño no deja de existir la posibilidad de un truco mágico: ahora lo ves, ahora no lo ves, o al contrario, ahora no lo ves, ahora lo verás. Masotta señala que:

"Según término de Freud el Fallo es la «premi sa universal del pene», es decir, la loca - creencia infantil de que no hay diferencia de los sexos, la creencia de que todo mundo tiene pene. En la teoría de Freud se parte de esta posición del sujeto infantil: sólo exi^gte un órgano y tal órgano es de naturaleza - masculino.

Debiéramos en adelante tratar de desconectar la cuestión del Fallo de las imágenes. Si lla mamos Fallo a la «premisa universal del pene» lo menos que nos cabe es aceptar entonces -- que el Fallo es un no-representable. No se -- puede dibujar, no se puede esculpir un Fallo.

Pero más importante: es por la cuestión del Fallo que la castración se introduce en la --

estructura del sujeto.⁸

La importancia de esta declaración radica en el papel que tendrá el niño en el deseo de los padres, principalmente en el deseo de la madre. Como se señaló más arriba, el parto no garantiza la separación entre la madre y su producto.

La manera como se haya estructurado el complejo de Edipo - en los padres determinará la relación de éstos con el niño, en tanto el niño estará precedido por el deseo pues el niño tendrá un lugar en el discurso de los padres aún antes de ser concebido, al escoger un nombre, al imaginar su rostro, etc.

"Si investigamos hasta una profundidad suficiente la neurosis de una mujer, tropezamos frecuentemente con el deseo reprimido de poseer, como el hombre, un pene. A este deseo le denominamos 'envidia del pene' y se le incluye en el complejo de castración. (...) En otras mujeres no llegamos a descubrir -- huella alguna de este deseo de un pene, apareciendo, en cambio, el de tener un hijo, -- deseo este último cuyo incumplimiento puede desde luego desencadenar la neurosis. Es como si estas mujeres hubieran comprendido --cosa imposible en la realidad-- que la naturaleza ha dado a la mujer los hijos co-

⁸Oscar Masotta. Lecciones introductorias al psicoanálisis, México, Gedisa, 1983, p. 34.

no compensación de todo lo demás que hubo - de negarle. Por último, en una tercera clase de mujeres averiguamos que abrigaron sucesivamente ambos deseos. Primero quisieron poseer un pene como el hombre, y en una época ulterior, pero todavía infantil, se instituyó en ellas a ese deseo el de tener un hijo."²

Todo lo anterior permite apreciar cómo es que el pene adquiere un valor simbólico en medida en que se caracteriza a través de una falta siendo representado por una serie de continuos desplazamientos. El Falo viene a señalar el lugar de la falta y es en esa medida en que es significativo en una serie de "ecuaciones - simbólicas"; pene-niño-regalo-el "pequeño".

"...Lacan ha tratado de centrar la teoría - psicoanalítica en torno a la noción de falo como 'significante del deseo'. El complejo de Edipo, tal como ha sido formulado por este autor, consiste en una dialéctica en la que las principales alternativas son: ser o no ser el falo, tener o no tenerlo, y cuyos tres tiempos están centrados en el lugar -- que ocupa el falo en el deseo de los tres - protagonistas."³

²Freud, S. Sobre la transmutación de los instintos y especialmente del erotismo anal. Madrid, Biblioteca Nueva, 1973, p. 2035.

³Laplanche y Pontalis, op. cit., p. 188.

El complejo de Edipo se revela como la experiencia más importante en la medida en que es éste el que estructura a todo sujeto humano.

En la cuestión del Edipo la "metáfora paterna" se instaure entre el niño y su madre, ella prohíbe la con-fusión original e imaginaria; al primero le asigna un lugar, un nombre, y a la segunda le recuerda una función. La relación del niño con su madre podría prolongarse, ya que sostenida por el registro de lo imaginario se borrarían los límites; yo... mi madre, mi hijo... yo. Desde el narcisismo primario en el que se encuentra el niño tendrá que operar la "ley del padre" o "metáfora paterna" para situar al niño en el deseo, esto es, en el orden humano.

En el primer tiempo del Edipo el niño vive en una relación especular con respecto a la madre.

"En este primer tiempo el niño trata de --- identificarse con lo que es el objeto del - deseo de la madre: es deseo del deseo de la madre y no solamente de su contacto, de sus cuidados; pero hay en la madre el deseo de algo más que la satisfacción de deseo del - niño; detrás de ella se perfila todo ese -- orden simbólico: el falo. Por eso, el niño está en una relación de espejismo: lee la - satisfacción de su deseo en los movimientos esbozados del otro; no es tanto sujeto como sujetado.

Para agradar a la madre es preciso y es su-

ficiente ser el falo..."[&]

Esto no es algo que el niño pueda decidir, sino que encaja en la dialéctica del deseo; más allá del llanto del niño en el que pueda demandar alimentos, calor o atención, y de sus sonrisas, que puedan denotar tranquilidad, alegrías o satisfacción, la madre desea el deseo del niño. El niño se encuentra en un lugar privilegiado y este lugar es ratificado por el deseo de la madre. Es en este sentido que el niño no es nada más un organismo que requiera de alimento, sueño y cuidados, es un cuerpo que se ha erogeneizado a través de la mirada del otro, es un ser que de entrada está capturado por el deseo y el lenguaje; se le ha asignado un nombre aún desde antes de nacer; a su llanto y a su sonrisa se les da un significado, se le habla y como apunta --- Bernard This retomando a Lacan:

"Es la palabra la que nos constituye y sitúa como "padre, "hijo" o "hija". A veces pensamos, con inocencia, que producimos y dominamos la palabra, pero en realidad es ella la que nos hace "no ser" (n'être), como "parlêtre", sino sometidos a sus leyes. Como sujetos no existimos sino en tanto que representados por un significante para otro significante, entre dos significantes."^{&&}

[&]Jacques Lacan. Las Formaciones del Inconsciente, Buenos Aires, Nueva Visión, p. 86.

^{&&}Bernard This. El padre: acto de nacimiento, Barcelona, Paidós, 1982, p. 210. N'être, no sery Naître, nacer, son homófonos.

Estar capturados por el lenguaje y el deseo; al llanto y a la sonrisa no se les da cualquier interpretación, es desde el deseo de la madre que se le asigna una significación determinada: Si el niño llora es porque desea alimentos o ver a su madre, si ríe es porque la madre está ahí o está satisfecho. Claro está que los polos opuestos se tocan y entonces podría suceder que ante el deseo de la madre que inunda y puede llegar a desbordar, el niño desee estar deseoso, como sucede en la anorexia. Ante la demanda que la madre hace al niño "come" (que podría traducirse como "cómeme") el niño se niega (lo que se podría traducir como "deseo estar hambriento para así desear").

El segundo tiempo está caracterizado por la interdicción efectiva del padre, produciendo el corte de la diada y haciendo operar su ley, la ley del padre:

"Segundo tiempo: el padre interviene efectivamente como privador de la madre, en un doble sentido: en tanto priva al niño del objeto de deseo y en tanto priva a la madre de su objeto fálico. Aquí hay una sustitución de la demanda del sujeto: al dirigirse hacia el otro, he aquí que encuentra al otro del otro, su ley. El deseo de cada uno está sometido a la ley del deseo del otro."^a

Es aquí que el padre se manifiesta como un otro que viene a establecer una doble prohibición:

^aLacan. Las formaciones del inconsciente, p. 87, op. cit.

"Con respecto al niño: no te acostarás con tu madre. Y con respecto a la madre: no --- reintegrarás tu producto. Aquí el padre se manifiesta en tanto otro y el niño es profundamente sacudido en su posición de sujeción: el objeto del deseo de la madre es --- cuestionado por la interdicción paterna."²

La negación de la ley del padre, tanto en el hombre como en la mujer, impediría al niño desalojarse del lugar del deseo de la madre, esto es, dejar de ser situado como falo de la madre. Lo anterior es producido por la negación de la castración en uno o ambos padres, esto marcaría al niño dejando un troquelado psicótico ya que en el niño se ha instaurado el repudio o rechazo -- (verwerfung) de la ley del padre. El repudio actuaría como un:

"...mecanismo específico que se hallaría en el origen del hecho psicótico; consistiría en un rechazo primordial de un significante fundamental (por ejemplo el falo en tanto - significante del complejo de castración) -- fuera del universo simbólico del sujeto."²

Estancarse en el Edipo es perder límites y contornos, en medida en que la madre niega su castración hay una negación de la falta, el niño es parido mas no fundado. En el niño la identificación con el falo abre las puertas a la psicosis, a la homosexual

² Idem, p. 89.

² Laplanche y Pontalis, op. cit., p. 80.

lidad, al masoquismo, como lo demuestra el trabajo de Freud sobre el magistrado Schereber.

Ahora bien, en medida en que el niño se percata de la diferencia de los sexos se instaurará en él el miedo a la castración o la envidia del pene. En este segundo tiempo el padre se muestra como el padre terrible, castrador (todo esto en las fantasías del niño). El niño abandonará su posición edípica ya sea por miedo a la castración, ya sea por la desilusión al notar que la madre no tiene pene, como es en el caso de las niñas. Por otro lado, en la medida en que la madre se hace portadora de la ley del padre, el niño no tendrá más remedio que abandonar la plaza. Ante el deseo del niño por ocupar el lugar del padre, la madre tendrá que transmitirle el mandato paterno: "imposible que ocupes el lugar de tu padre pues al igual que él, algún día también tendrás tu propia mujer y serás padre y tendrás que heredar esta misma ley a tus hijos".

La prohibición del incesto no es invento del padre, al igual que lo hicieron con él, transmite un mandamiento cual blason o estafeta; imposible estancarse en el deseo materno, al igual que los héroes míticos tendrá que ir en busca de la promesa; la imagen narcisista del amor; el ideal; la masculinidad o la femineidad; la pareja. Búsqueda alentada por la pulsión, pulsión que como ya se dijo, no tiene objeto pero que no deja de sostenerse en el registro de lo imaginario, por eso es que el objeto de deseo siempre será engañoso.

La duda que Hamlet se plantea, en boca del padre se convierte en mandato: Cero no ser.

Tercer tiempo: En este tiempo el padre se presenta como -- permisivo y donador en tanto el niño ha asumido su ley. A cambio de esto, el niño podrá en un futuro tener su pareja, el -- Edipo 'declina' dejando su lugar al Ideal del yo.

"...el padre interviene como aquel que tiene el falo y no que es tal, reinstala la -- instancia del falo como objeto deseado de -- la madre y ya no como objeto del que pueda privarla como padre omnipotente. En otras -- palabras es más preferido que la madre y -- esta identificación culmina en la formación del ideal del yo."²

Es en este tercer tiempo que la resolución del complejo de Edipo ha dejado su huella, el niño podrá instalarse en la masculinidad y la niña, recorriendo en sentido inverso el camino, podrá asumir la femineidad (licidad, roicidad, cundación... ¿siempre será la fe por delante?).

Con el psicoanálisis la función del padre es puesta en el tapete, el "instinto" materno es cuestionado; no se es madre -- por gracia divina o por obra de la naturaleza, de la misma manera en que no se es padre por haberle "hecho" un hijo a una mujer...

"Toda definición de la paternidad (o de la maternidad) que se limitara a una referencia binaria, sería insuficiente; el padre -

²Lacan, Las formaciones del inconsciente, op. cit, p. 87

permite a su mujer convertirse en madre, -- superando una genitricidad posesiva. Ser -- madre es, entonces, vivir con un hombre, -- más que poseer un hijo. Ser madre es ayudar a un hijo a ir hacia el padre, pero también ayudar al hombre en su relación con el hijo. Lo mismo acontece con el padre que nunca es poseedor del hijo. Genitor, gozador, inicia dos, desculpabilizando la entrada y la salida del cuerpo de la madre, el padre no es -- la ley, sólo puede ser su guardián."²

Ahora bien, en tanto que ocasionalmente el padre puede faltar, es por eso que se habla de "metáfora paterna", metáfora en el -- sentido de que "un . significante es desplazado por otro significante"; supremacía del significante falo, dependencia del hombre a la palabra en tanto ésta lo nombra y lo hace circular --- entre los demás nombres, sujeción al deseo que es deseo del deseo del otro, en fin, toda una serie de leyes que nos hacen --- hombres a través de la metáfora paterna.

²B. This, op. cit., p. 222

I.V. El complejo de Edipo: La sexualidad femenina

En la niña, al igual que en el niño, el primer objeto que deviene como deseado es la madre, en tanto que es ella la que se encarga de los primeros cuidados y atenciones (además por el lugar que ocupa el niño en el deseo materno, como ya se vió). Estas son las primeras observaciones que hace Freud con respecto a la sexualidad femenina, también apunta que hacia la declinación del complejo de Edipo, es necesario que el padre se haya convertido en el nuevo objeto amoroso. La evolución hacia la -- femineidad es provocada por el complejo de castración, la niña la reconoce como un hecho en su cuerpo.

"Invariablemente, la niña comienza por considerar la castración como un infortunio -- personal; sólo paulatinamente comprende que también a ciertos otros niños y, por fin, a determinados adultos. Una vez admitida la -- universalidad de esta característica negativa de su sexo, desvalorizase profundamente toda la femineidad y con ella también a la madre."³

De su primer fase de vinculación con la madre, en la niña siempre existirá un reproche hacia ésta por no haberle dado un pene (la experiencia analítica señala cómo en muchas mujeres siempre existe un reproche hacia la madre: por no haberle dado suficiente amor; por haber tenido que compartir su cariño con los demás

³S. Freud. Sobre la sexualidad femenina, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973, p. 3082.

hermanos; por no haberla amamantado lo suficiente, etc.).

Cuando la niña se percató de que su madre tampoco tiene un pene, de que está "incompleta", es entonces que el padre deviene como deseado, es entonces que la niña desea del padre un regalo-hijo-pene.

Pero ahora bien, en la niña el desarrollo de su vida sexual puede tomar otros caminos aparte del de la femineidad; la negación de la sexualidad o la vía homosexual. De la repercusión de del complejo de castración en la mujer:

"...parten tres caminos evolutivos. El primero conduce al apartamiento general de la sexualidad. La mujer en germen, asustada - por la comparación de sí misma con el varón, se torna insatisfecha con su clitoris, renuncia a su actividad fálica y con ello a su sexualidad en general, así como a buena parte de sus inclinaciones masculinas - en otros sectores. Si adopta el segundo camino, se aferra en tenaz autoafirmación a la masculinidad amenazada; conserva hasta una edad insospechada la esperanza de - que, a pesar de todo, llegará a tener alguna vez un pene, convirtiéndose ésta en la finalidad cardinal de su vida, al punto de que la fantasía de ser realmente un hombre domina a menudo largos períodos de su existencia. También este "complejo de masculinidad" de la mujer puede desembocar en una

elección de objeto manifiestamente homose-
xual. Sólo una tercera evolución, bastante
compleja conduce en definitiva a la actitud
femenina normal, en la que toma al padre co-
mo objeto y alcanza así la forma femenina -
del complejo de Edipo. Así, en la mujer, --
dicho complejo representa el resultado fi-
nal de un prolongado proceso evolutivo; la
castración no lo destruye, sino que lo ----
crea..."²

Lacan señala que en este tercer caso, el padre no tiene proble-
ma para hacerse preferir a la madre en tanto portador del falo
y en tanto la niña se reconoce como carente de él.

Como se ha visto, en medida en que la ley del padre prohí-
be el incesto, estructura al sujeto, en medida en que el comple-
jo de Edipo está presente se podrá optar por la sexualidad, por
el deseo. El complejo de Edipo es la puerta de entrada a la cul-
tura humana.

²Idem, p. 3080.

CAPITULO II. El deseo (es el d'ese O)

El deseo no tiene con-texto; lo mismo se instaure en el --sueño como en el lenguaje, en el eros como en el tánatos. Que --podamos mencionarlo, inscribirlo, circunscribirlo no nos asegura nada, igual se escapa, igual nos engaña para no errar, igual se imposibilita el nombrarlo ya que podríamos asignarle todas --las palabras porque ninguna lo representa (-o no- tal vez por--que es todas las palabras; lalengua de Lacan).

El deseo generalmente es el que-bonita-historia: Para que haya deseo debe de haber una falta; a toda falta debe de haber un objeto que la apacigüe: falta→deseo→objeto→happy end. En pocas palabras el ideal de la educación, de la política, de la religión, de la filosofía. Y bien, si se ha de hablar de ilusiones el psicoanálisis tiene mucho que decir en la medida en que promueve un "malestar en la cultura" inherente al hombre, malestar que viene a cuestionar las ilusiones. Todo discurso educativo, político, psicológico, filosófico, promueven en su interior una armonía que se busca en el sujeto: ignorancia-saber; saber-verdad; verdad-totalidad; totalidad-conciencia=sujeto.

Para Catherine Millot

"El problema de la educación en la obra de Freud debe ser abordado mediante el otro, --más general, de las relaciones entre el individuo y lo que Freud llamó <<la civilización>>"[&]

[&]Catherine Millot. Freud anti-pedagogo. Barcelona, 1982, p. 13.

Nosotros pensaríamos que el problema de la educación en la obra de Freud y Lacan debe ser abordado desde lo que es la constitución psíquica del sujeto, en el cual el deseo, la "falta", es una constante inherente a todo ser humano y los esfuerzos de los educadores (llámense padres o maestros) por satisfacerlo o 'teponarlo' o aún por fingir demencia ante él, por negar el deseo, confirman la sentencia de Freud en torno a que la educación es una de esas "profesiones imposibles".

II.I. El deseo-la sexualidad

"A mi juicio, debe existir en la vida sexual una fuente independiente para la provocación del displacer."²

Displacer en tanto la sexualidad con nada se agota, con nada se complementa. Si acceso la genitalidad podrá llevar a un climax, al consagrado orgasmo, pero el sujeto tendrá que tomar el mismo camino que Alicia; regresar a este lado del espejo. Como dijera Lacan "no hay relación sexual"; hay intercambio de miradas, de roces, de excreciones y placer, pero al igual que el mito socrático el "ser partido en dos" sigue sin poder unirse.

Displacer en tanto la sexualidad es, en esencia, perturbadora.

Esconder y disfrazar la sexualidad, pero siempre termina -

²S. Freud, Manuscrito K,I,I,96. Los orígenes del psicoanálisis, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973, p. 3554.

por regresar; las brujas de la edad media, las posesiones diabólicas de las monjas del siglo XIII; las históricas de Freud; la difusión masiva de lo 'sexual', difusión histórica que a la vez niega toda sexualidad.

Por su propia naturaleza, la sexualidad está pervertida -- desde siempre. El objeto de deseo es un objeto del cual el hombre no sabe nada, en la sexualidad la reproducción de la especie es la última finalidad (si es que la sexualidad tiene alguna finalidad), cuando menos, un accidente.

Si hay algo que no tiene nada de domeñable es la sexualidad misma: no posee objeto; no es posible su satisfacción; hay en la sexualidad algo que siempre se escapa a los sujetos, algo que no es posible satisfacer, cuando mucho se podrá "apaciguar la concupiscencia", como diría un buen moralista del siglo XIX.

"¿Decirlo todo acerca del sexo no es el sueno secreto de la sexología que, de simple - servicio terapéutico o corrección de disfunciones, tiende cada vez más a convertirse - en enciclopedia de la sexualidad, voluntad glotona de englobar todos los aspectos del amor en un saber único? Deseo de decir la - verdad sobre el deseo y constatación de la imposibilidad relativa de esta verdad, la - sexología (...)

Durante estos últimos años toda la revolución sexual ha consistido en promover (y -- por tanto, imponer) algunas formas de amor,

generalmente próximas hetero-genital, formas que se suponían tan perfectas y universales que con su generalización, de vuelta al fin a su vocación auténtica, ya no plantearía problemas. Deseo de armonizar los deseos, de fundirlos en un mismo acuerdo, de detener la historia.

(,..) la represión de lo genital es fundamentalmente represión por lo genital."²

II.II. El deseo-el discurso-el Otro.

"La forma en que nuestros pacientes producen sus asociaciones espontáneas en el curso de la labor analítica nos procura ocasión de interesantes observaciones «Va usted a creer ahora que quiero decir algo ofensivo para usted, pero le aseguro que no es tal mi intención»."³

Estas son las primeras líneas que Freud escribe sobre la denegación. Curiosas, pues lo primero que uno se pregunta es ¿si el paciente no lo pensó, quién lo hizo; quién habla por el paciente? En todo caso, también es posible pensar que las palabras, las ideas, se encadenan unas a otras y transitan, discurren, hacen discursos, y en el caso de estos pacientes, lo único que

²Pascal Bruckner y Alain Finkielkraut. El nuevo desorden amoroso, Barcelona, 1981, p. 47-48.

³S. Freud. La negación, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973, p. 2884

hace la denegación es darle vía libre a pensamientos que a uno le hubiera gustado reprimir porque son molestos, desagradables, porque balconean el deseo del cual uno nada quiere saber.

"Por medio del símbolo de la denegación se liberta al pensamiento de las restricciones de la represión y se enriquece con elementos de los que no se puede prescindir para su función."²

Por medio de la denegación se libera al significante del significado y es entonces que son posibles todos los significantes - en tanto ajenos a la "voluntad" del hombre que "habla".

El hombre no habla, es hablado y esto Freud lo comprobó a través del método de la asociación libre, a través de esas ---- ideas que son incómodas o molestas y aún desconocidas para el - propio sujeto. Esto nos fuerza a admitir que en el "interior" - del hablante (el interior del propio discurso) está un otro, -- que hay algo más que la conciencia como eje principal del sujeto.

"La prueba más contundente de que un análisis ha llegado al descubrimiento del inconsciente es que el analizado reacciona al mismo tiempo con las palabras: «En eso no he - pensado jamás»."²

²Idea, p. 2885.

²Idea, p. 2886.

El discurso cotidiano, aquel que aparentemente dominamos y ---- estructuramos según las reglas del mismo, discurso que encontramos ya "reglamentado" desde siempre, se hace sospechoso y convicto de ocultar otro discurso, de disfrazarlo y negarlo; el -- discurso del deseo inconsciente, discurso que está incrustado -- en el anterior y que se presenta tan sólo como "accidente", como "anómalo", como aquel del cual "no quise decir eso" o que -- también se queda en la "punta de la lengua". Discurso del deseo inconsciente que se hace presente en los lapsus, los sueños, -- los síntomas neuróticos, el olvido, el albur buenamente llamado polisemia.

Este otro discurso hace patente la frágil homogeneidad del sujeto, el sujeto está escindido y el yo cumple, precisamente, la labor de desconocimiento, de ocultamiento.

El habla del sujeto es sólo parcial en tanto que no sabe -- todo lo que dice cuando habla y porque cree reconocer en ese discurso la verdad de su ser, ser sustentado en una unidad imaginaria, especular. La función del yo es una función de desconocimiento.

La verdad, el inconsciente, emergen en las fallas del discurso; el "acto fallido"; la denegación; los sueños y los síntomas, pues como señala Lacan:

"El inconsciente es aquella parte del discurso concreto en cuanto trans-individual -- que falta a la disposición del sujeto para restablecer la continuidad de su discurso --

consciente."²

Ahora bien, en tanto la función de la palabra no es comunicar - sino evocar siempre nos remitimos a ese Gran Otro que es el lenguaje, en tanto a él demandamos un lugar en el discurso y a la vez demandamos ratificar nuestro discurso, ese Gran Otro en tanto estructura del lenguaje que nos preexiste y a la que nos sometemos. Lo que se halla en juego entre el inconsciente, la sexualidad y el deseo es el lenguaje, el lenguaje como patrimonio de todo hombre, el lenguaje, en término de Freud como Kultur la cual se identifica con el Gran Otro.

²Jacques Lacan. Función y campo de la palabra. En escritos I, - México, Siglo XXI, 1980, p. 79.

CAPITULO III. La educación, esa profesión imposible

En 1937 Freud en su ensayo Análisis terminable e interminable señalaba:

"Parece como si la de psicoanalista fuera - la tercera de esas profesiones imposibles - en las cuales se está de antemano seguro de que los resultados serán insatisfactorios, las otras dos, conocidas desde hace mucho - más tiempo son las de la educación y el gobierno."²

¿Qué es lo que lleva a Freud a asumir esta posición?

En los primeros años del desarrollo de su teoría, Freud -- confiaba en que una educación iluminada por el psicoanálisis -- podría ser menos coheritiva y sí más permisiva, la cual sería capaz de disminuir considerablemente la neurosis en los sujetos, esto es, lograría sujetos si al menos no más felices, sí más -- aptos para la felicidad, como puede inferirse de las lecturas - de "La ilustración sexual del niño" (1907) y de "Teorías sexuales infantiles" (1908). Ahora bien, conforme se fue configurando el complejo de Edipo, Freud fue cambiando de parecer con respecto a las bondades que el psicoanálisis podría aportar a la educación; ¿por qué este cambio tan radical que lleva a Freud a

²S. Freud, Análisis terminable e interminable, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973, p. 3361.

considerar siempre como insatisfactorios los resultados de la educación?

A la fecha no se ha dejado de replantear el papel del maestro, del alumno, de las técnicas de enseñanza. Aún después de que se han hecho manifiestas las limitaciones de la educación tradicional (que no deja de ejercerse) y se han creado una gran cantidad de corrientes educativas alternas (que no cuajan, que se sobreestiman o que pierden su originalidad al implantarse en ámbitos ajenos a los que motivaron su aparición).

Hay algo en la educación que no marcha y prueba de ello -- son los constantes replanteamientos, análisis y prácticas en -- torno a ésta. La educación que no deja de circunscribirse en -- los discursos de los planificadores, los maestros y los alumnos.

Consideramos que el planteamiento de Freud responde a cuestiones que van más allá de las técnicas pedagógicas mismas, --- cuestiones inherentes a la conformación del "cachorro de hom---bre" en sujeto y que en el discurso de la educación nos remite al lugar que ocupan el maestro y el alumno, entiéndase lugar -- como función que vehiculiza una serie de elementos que intervienen en el proceso educativo: el inconsciente, el deseo, el lenguaje, el ideal del yo, etc. y en esta medida el psicoanálisis no puede ser ajeno a lo que sucede en la educación. La idea de recapitular algunas corrientes educativas alternas obedece al -- intento por situar la problemática de la educación que es patente aún en estas pues como ya se dijo, la imposibilidad de la -- educación no se encuentra en las técnicas pedagógicas mismas, -- sino en el sujeto.

Ya de sobre son conocidos los preceptos y las técnicas de la educación tradicional; por encima de todo método y orden; la escuela como un mundo al margen de la vida diaria; el maestro - como un modelo al que se debe imitar y obedecer y para esto la disciplina y el castigo; educar es proponer a los alumnos modelos con claridad y perfección, etc.

En este capítulo se abordarán algunas de las corrientes -- educativas alternas más representativas de este siglo, en tanto que es a partir de la psicología evolutiva, principalmente, que surgen algunas de éstas. Como señala Jesús Palacios, frente a la educación tradicional:

"...esentada en una estructura piramidal, - fundamentada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la educación nueva se ve llevada a enfatizar, la -- significación, valor y dignidad de la infancia, a centrarse en los intereses espontá-- neos del niño, a potenciar sus actividades, libertad y autonomía. Frente a la retropedagogía de la concepción tradicional, la nueva pedegogía se psicologiza, psicologizando los métodos y la adaptación de la escuela - al niño. Los avances de la psicología evolutiva lo permiten así."²

²Jesús Palacios. La cuestión escolar, Laia, Barcelona, 1980, p. 28.

III.I. Algunas corrientes educativas alternas.

Adolphe Ferrière

En 1921 se fundó la Liga Internacional de la Educación Moderna, de orientación humanista y como resultado de la primera guerra mundial, la Escuela Nueva ve en la educación la alternativa más viable para formar a las nuevas generaciones bajo un espíritu de solidaridad y cooperación que desarrolle el respeto por el ser humano.

El principal representante de la Escuela Nueva fue Adolphe Ferrière, quien señalaba:

"En todos los países de Europa la escuela se ha esforzado en formar al niño para la obediencia pasiva, y no ha hecho nada, sin embargo, para desenvolver el espíritu crítico, ni ha tratado de favorecer la ayuda mutua. Fácil es ver a dónde hubo de conducir a los pueblos ese adiestramiento paciente y continuo."²

Ferrière propone un cambio radical no sólo en los programas y los métodos, sino también en los conceptos de escuela, niño y maestro y, por lo tanto, en los roles que desempeñan en la escuela tradicional cada uno de éstos, para lo cual, adopta dos

²A. Ferrière. La educación autónoma, citado por J. Palacios en: La cuestión Escolar, Barcelona, Laia, 1980, p. 54.

leyes; la del progreso y la de la biogenética. La Escuela Nueva sostiene que el niño debe colocarse en un medio tan variado como sea posible, enfrentándolo con los hechos y los fenómenos -- que activen su comportamiento de acción y reflexión y tal como lo señala Palacios:

"Este procedimiento evita, según Ferrière, -- el doble escollo de la escuela tradicional -- que da a los niños demasiada materia abstracta y que la da demasiado pronto para su grado de madurez. «El único verdadero conocimiento es el que nace de los ensayos fructuosos e infructuosos, repetidos y grabados en el organismo, bajo la forma de engranes y sólo el verdadero conocimiento hace posible el verdadero progreso». La otra ley tan destacada por Ferrière es la ley biogenética: la -- ontogénesis recapitula la filogénesis, el desarrollo del individuo repite, recapitulándolo el de la especie. Dejando al margen toda consideración biológica, señalemos que el -- niño en su medio natural se mueve por intereses que evolucionan con la edad y son reflejo de la evolución de la humanidad: los intereses son el motor de su actividad."*

Una de las características de la Escuela Nueva -- y de las nuevas corrientes educativas-- es el paso que se hace del magiocentris-

*J. Palacios, idem, p. 59.

mo al paidocentrismo; el niño pasa al centro del proceso educativo y es en función de éste que se replantea el nuevo papel de la escuela, del maestro y del aprendizaje.

Para la Escuela Nueva, el fin de la educación es acrecentar las potencialidades del niño, tanto espirituales como de trabajo productivo. Pareciera ser que son inherentes al niño el sentimiento de cooperación, la creatividad, la vocación por aprender. Es así que la escuela debe ajustarse.

"...no a las ambiciones del maestro - quien - como gran industrial del saber, sueña con fabricar bachilleres en serie y obstruye el mercado con su erudición, sin preocuparse de que su superproducción verbal ocasiona a sus víctimas una sobresaturación cerebral - correspondiente- sino que debe atenerse mas bien al apetito de los alumnos mismos."²

Constantemente reitera Ferrière el respeto que el docente debe tener por los intereses del niño, respetando la evolución de éstos, conforme se da el desarrollo intelectual del alumno, como señala el mismo Ferrière:

"Las escuelas nuevas no tienen método, y si tienen alguno es el de la naturaleza. No se le da un carácter al niño, se le permite -- adquirir uno; así mismo no se hacen entrar

²Ferrière, A. Problemas de la educación nueva. Citado por Palacios, op. cit. p. 63.

nociones en la cabeza del niño, se le coloca en condiciones de poderlas conquistar."*

Nos señala que hay en el niño un proceso natural que le permite, conforme va creciendo, ir centrando sus intereses, asumir -concienté y responsablemente su aprendizaje y sus actos y esto se logra conforme se respeta el desarrollo natural del infante:

"La educación intelectual de las escuelas nuevas puede caracterizarse, en dos palabras, como una educación en la que no se impone la ciencia a los niños de fuera adentro sino que se les coloca en situación de poderla descubrir, o mejor dicho, de crearla de adentro afuera. La educación moral se coloca en el mismo principio. En lugar de imponer al niño modos de actuar exteriores, que correrían el riesgo de no ejercer influencia alguna sobre su alma o de hacerlos antipáticos por resultarles molestos y no vislumbrar su aplicación en la vida, la educación nueva pretende que el niño adquiera ciertos hábitos y adapte su actividad exterior a una regla interior, deseada libremente, por el sólo hecho de que la haya juzgado buena en conciencia."**

* Ferrière, idem, citado por Palacios, idem, p. 64.

** Ferrière, idem. Citado por Palacios, idem, p. 66.

Jean Piaget.

Para J. Piaget, el progreso de la pedagogía está íntimamente vinculado al desarrollo de la psicología evolutiva en tanto que ésta puede proporcionar al educador los conocimientos sistemáticos y científicos que permitan tener efectos concretos y duraderos en el aprendizaje.

Tenemos que para Piaget la conducta es el resultado de la interacción de cuatro principios; La maduración del sistema nervioso, la cual posibilita la aparición de nuevas conductas en el sujeto que lo pone en condición de actuar con su medio; La experiencia, interacción concreta entre el individuo y su medio en la cual, conocer es actuar sobre la realidad inmediata, transformándola y en esta medida, asimilando lo real a estructuras de transformaciones; La transmisión social, efecto de la educación en donde se ponen en juego no sólo las facultades intelectuales, sino también los valores sociales y morales y, por último, El equilibrio, principio supremo del desarrollo mental

"...el desarrollo es, por tanto, un cierto modo de progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior."²

Es bajo estos cuatro principios que Piaget propone una nueva --

²Jean Piaget. Seis estudios de psicología. Citado por Palacios, p. 70, op. cit.

educación con apego y respeto a las leyes y etapas de desarrollo del niño, tanto en lo que respecta a los contenidos de la enseñanza, como en lo relativo a los métodos y las técnicas.

"La Escuela Activa postulada por Piaget se esfuerza por presentar a los niños las materias de enseñanza en formas asimilables a sus estructuras intelectuales y a sus diferentes fases de desarrollo. «Cuando la Escuela Activa pide que el esfuerzo del alumno salga del mismo alumno y no le sea impuesto; y cuando le pide que su inteligencia trabaje realmente sin recibir los conocimientos ya preparados desde fuera, reclama, por tanto, simplemente, que se respeten las leyes de la inteligencia»."&

Ahora bien, a la par que pide el respeto por la evolución del desarrollo mental, también pide respeto por los intereses del niño, ya que:

"...todo trabajo de la inteligencia descansa sobre un interés".&&

Y la forma como se manifiesta este interés es a partir de la acción del niño sobre su mundo inmediato. La experiencia permite al niño asimilar, poner en práctica y transformar los conoci

& J. Piaget. Psicología y Pedagogía. Citado por Palacios, idem. p. 76.

&& J. Piaget. Idem. Citado por Palacios, idem, p. 76.

alientos:

"Conquistar por sí mismo un cierto saber a través de investigaciones libres y de un -- esfuerzo espontáneo, dará como resultado -- una mayor facilidad para recordarlo, sobre todo, permite al alumno la adquisición de -- un método que le servirá toda la vida, y que ampliará sin cesar su curiosidad sin riesgo de agotarla..."²

Es por lo anterior que para Piaget las técnicas de enseñanza -- deben apoyarse en una variedad muy amplia de materiales; juguetes, colecciones, cacharros, etc., ya que el juego es una de -- las experiencias iniciales en donde la práctica de las funciones se ejercitan, por otra parte, Piaget señala que el aprendizaje de la moral y los valores sociales está correlacionado con su práctica efectiva, y como señala Palacios:

"La vida social, al penetrar en la clase -- por la colaboración efectiva de los alumnos y la disciplina autónoma del grupo, encarna el mismo ideal de actividad que antes hemos visto como característico de la nueva escuela: la cooperación es la moral en acción, -- como el aprendizaje activo es la inteligencia en acto. Desde la perspectiva del desa-

²J. Piaget. ¿A dónde va la educación? Citado por Palacios, idem, p. 80.

rrollo moral la cooperación crea una ética de la solidaridad y la reciprocidad; se genera así una especie de «moral del pensamiento», recogida por una «lógica de las relaciones» que permite al niño liberarse a la vez de las ilusiones de perspectiva -- que su egocentrismo mantiene y alimenta». ²

Para Piaget es entonces que bajo estas condiciones es posible que se genere en el niño una disciplina interna, de mutuo entendimiento entre los alumnos y con una gran tendencia a la investigación.

²Palacios, *idem.* p. 81

Celestin Freinet.

Freinet, al igual que los partidarios y fundadores de la Escuela Moderna, señala la importancia de sustentar el trabajo educativo en los conocimientos que la psicología del desarrollo infantil aporta, esto, aunado a la práctica pedagógica misma, pues como señala Palacios:

"La acción pedagógica es, sin lugar a dudas, el motor de la aportación de Freinet."⁴

El trabajo de Freinet se da como una opción más ante la impotencia de algunas corrientes de la Escuela Nueva, pues como Palacios señala:

"El método Montessori, inmovilizado por sus normas y esclavizado por su material, ya no respondía a la situación actual; el método Decroly ha sido esclerotizado al ser asimilado por la escolástica; el genio impulsor de Ferrière desapareció con él y la escuela de Ginebra se desarticuló; en Estados Unidos han sido exageradas y pervertidas las tendencias liberales de la educación nueva; las experiencias de Hamburgo fueron abandonadas y las doctrinas sociales de la Unión Soviética no parecen capaces de promover procesos educativos originales."^{4a}

⁴ J. Palacios, idem. p. 89

^{4a} Palacios, idem. p. 90

Para Freinet, el fracaso de la Escuela Nueva se debe a que los movimientos renovadores nunca fueron generados por los primeros responsables del proceso educativo; los maestros mismos. Montessori y Decroly eran médicos; los teóricos de Ginebra eran psicólogos, Dewey era filósofo. Si bien estos pensadores de la educación eran revolucionarios en sus planteamientos, los maestros-técnicos de base- ante la carencia de una organización, de instrumentos teóricos y técnicos eran incapaces de transformar -- los ideales educativos en una práctica cotidiana, las alternativas pedagógicas eran, finalmente, asimiladas por los intereses del capitalismo.

"La escuela actual es hija y esclava del capitalismo. A un orden nuevo, debe, necesariamente, corresponder una nueva orientación de la escuela proletaria."²

Señala que dentro del capitalismo la escuela es concebida como un mundo aislado, apartado de la vida diaria, de los hechos sociales y políticos, formando hombres pasivos, dóciles e ignorantes de los problemas sociales. Freinet reacciona contra esta -- práctica pedagógica, concibiendo una pedagogía dinámica y unitaria, ligando al niño con un entorno social, con su clase social y los problemas de ésta, proponiendo una escuela como continuación de la vida familiar, de la vida del pueblo. En su concepción dinámica, Freinet considera al niño en su plena mutabilidad; la escuela debe apoyar y acrecentar las potencialidades -- del niño, su creatividad:

²C. Freinet. Pedagogía: ¿Educación o condicionamiento? Citado -- por Palacios, idem. p. 92

"Toda pedagogía que no parta del educando -- es un fracaso, para él y para sus necesidades y aspiraciones más íntimas."²

Uno de los conceptos claves en la pedagogía de Freinet es el -- de "interés". La Escuela Moderna se preocupa porque el niño tenga actividades escolares ligadas a su interés, trabajos cuya -- utilidad, necesidad e interés sean percibidos profundamente por el alumno. Lo importante es que el niño sienta el valor, la necesidad y la significación social de su trabajo, de lo que hace

El niño debe decidir por la dirección por la cual tiene -- que encaminar su aprendizaje y el adulto debe tener un mínimo -- de autoridad y control sobre su trabajo, el maestro debe aprender a respetar el interés y el ritmo de trabajo del niño, reforzando sus impulsos vitales.

El principio básico de la pedagogía de Freinet es el de la "educación por el trabajo"

"Lo que suscita y orienta las ideas, lo que justifica el comportamiento individual y social de los hombres es el trabajo, en todo lo que hoy tiene de complejo y socialmente-organizado, el trabajo, motor esencial, elemento de progreso y dignidad, símbolo de --

²C. Freinet. Nacimiento de una pedagogía popular. Citado por Pa lacios, idem. p. 97

paz y fraternidad...; el trabajo que debe ser colocado en la base de nuestra educación."²

Con respecto a otros pedagogos de la Escuela Nueva, Freinet --- traslada el acento de su práctica al trabajo, según el cual:

"...no hay en el niño necesidad natural del juego; no hay sino necesidad del trabajo..."^{2&}

Así, el trabajo es el centro que anima las actividades del niño, es el motor de la vida, fuente de salud en lo social e individual, Freinet define el trabajo de la siguiente forma:

"Llamo exclusivamente trabajo a esa actividad que se siente tan íntimamente ligada al ser que se vuelve una especie de función cuyo ejercicio tiene por sí mismo su propia satisfacción, inclusive si requiere de fatiga o sufrimiento".^{2&}

La orientación de las actividades se da en función del trabajo y es así como Freinet basa su enseñanza en una serie de técnicas básicas como son la imprenta escolar, los textos libres, el periódico escolar, la correspondencia interescolar, los contra-

²C. Freinet. La educación por el trabajo. Citado por Palacios, idem. p. 99

^{2&}C. Freinet, idem. Citado por Palacios. p. 100

^{2&&}C. Freinet, idem. Citado por Palacios, idem. p. 100

tos de trabajo, las fichas documentales, las cooperativas, etc. todo esto señalando que el trabajo hace surgir la fraternidad, - el orden y la disciplina racional, la vinculación con el entorno social, etc., actitudes inherentes al niño.

En lo que respecta al maestro, su papel es profundamente - replanteado por Freinet; el centro de la educación no es ya el maestro, sino el niño, pues como supone Elice Freinet:

"Ser buen maestro... supone saber volverse - niño y ponerse al nivel del niño, supone -- que el maestro abre sin descanso su espíritu a la comprensión total del niño; supone - que el maestro se dé cuenta que tiene que - aprender más del niño que el niño de él..."[&]

Así, el maestro tiene que aprender a conocer las motivaciones - del niño, colocarse como auxiliar de su aprendizaje, saber preparar el medio -siempre muy variado y favorable- en el cual el niño desarrolla sus potencialidades.

"El maestro tiene que dedicarse menos a enseñar y más a dejar vivir, a organizar el - trabajo, a no obstaculizar el impulso vital del niño, sino a reforzarlo, darle alimento y medios de realización."^{&&}

[&]C. Freinet. ¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del alumno? Citado por Palacios, idem. p. 110

^{&&}Palacios, J. idem. p. 110

Francisco Ferrer y Guardia.

La obra de Ferrer se inscribe dentro de lo que se ha llamado la crítica antiautoritaria, influenciada por el anarquismo. Fiel a los principios de éste, Ferrer y Guardia pone como eje central de su pedagogía el respeto irrestricto por la naturaleza del niño, por su libertad. Los objetivos de Ferrer son proporcionar al niño una educación integral y lograr, a través de ella, su emancipación.

"La misión de la escuela moderna consiste - en hacer que los niños y niñas que se le -- confían lleguen a ser personas instruidas, - verídicas, justas y libres de todo prejuicio."²

Para lograr estos objetivos, la educación libertaria se basa en el estudio racional de las ciencias naturales, promoviendo el desarrollo de las aptitudes propias de cada alumno, enseñándoles los deberes sociales apoyándose en la enseñanza mixta. Todo lo anterior queda enmarcado en el ejercicio de la educación integral en tanto ésta busca el desarrollo progresivo y equilibrado de todo el ser, conjugando el trabajo manual e intelectual, la razón y el sentimiento. En segundo lugar, la Escuela Moderna debe ser emancipadora, liberando al niño de la ignorancia, la superstición, la domesticación y el orden social vigente.

²F. Ferrer y Guardia. La escuela moderna. Citado por Palacios, idem. p. 163

"La razón y la ciencia contribuirán así a -
arrancar, a extirpar de los cerebros de los
niños todas las falsas ideas, frutos de la
razón artificial (religión, patria, familia,
falsa idea de la propiedad, etc.), falsas -
ideas que estaban en los orígenes de la di-
visión entre los hombres y cuya despari-
ción en manos de la 'razón natural', la de-
la ciencia, daría lugar a la libertad, la -
fraternidad y la solidaridad entre los hom-
bres."²

El tipo de hombres al que aspira formar la escuela libertaria -
se caracteriza por su integración, su independencia, su no som
timiento a ninguna autoridad. Para lograr esto, Ferrer adopta -
los principios de la coeducación de los sexos y de las clases -
sociales; el de la ciencia como reguladora de la vida indivi-
dual y social y el del antiautoritarismo. La escuela moderna, -
basándose en el principio de que el hombre y la mujer son igua-
les, considera que carece de sentido el dar una educación dife-
rente a los hombres y a las mujeres, y, por otro lado, siendo -
la mujer, la madre, la primera educadora del niño, nada mejor -
que proporcionarle a ésta, una educación integral y racionalis-
ta, para formar así, en un futuro, madres que formen a sus hi-
jos bajo el principio de la integridad de la vida, la dignidad
de la libertad y la solidaridad social. Por otro lado, Ferrer -
se oponía a una política educativa que proporcionara una buena

²J. Palacios, *idem.* p. 170

educación a los hijos de los ricos y una educación mediocre a los hijos de los obreros o, en todo caso, una educación que exacerbara el odio entre las clases. A través de un sistema de cuotas proporcionales logró:

"...tener alumnos de todas las clases sociales para refundirlos en la clase única."[&]

Con respecto a la ciencia, consideraba que el aprendizaje del método científico capacita al niño para que siga aprendiendo -- siempre y para que pueda discernir entre la verdad y la razón artificial; para apoyar la manifestación de sus necesidades, -- pues como señala el mismo Ferrer:

"Nuestro ideal es el de la ciencia y a él -- recurriremos en demanda del poder de educar al niño favoreciendo su desarrollo por la -- satisfacción de todas sus necesidades a medida que se manifiesten y se desarrollen."^{&&}

La libertad, como eje central de la práctica pedagógica de Ferrer, es un concepto y una actitud fundamental; en la escuela moderna, el niño es libre de decidir por sí mismo si sigue o no las clases, si permanece en el aula o sale de ella, la disciplina y el orden artificial quedan abolidos, al igual que los exámenes, los premios y los castigos. Para poder subsanar la cues-

[&] F. Ferrer. La escuela moderna. Citado por Palacios, idem.p. - 170

^{&&} F. Ferrer, idem. Citado por Palacios, idem. p. 170

ti6n de la ensefianza y sus m6todos, Ferrer cre6 una Escuela Normal Racionalista, para asegurar profesionales cuyas actitudes y aptitudes fueran acordes con la escuela nueva. Igualmente hizo con respecto a los libros escolares, cre6 la biblioteca de la escuela moderna, con el objeto de transmitir los principios de la escuela racionalista.

A. S. Neill

La vida de A. S. Neill se diluye con su práctica educativa y principalmente con la escuela que fundó: Summerhill. La escuela de Summerhill surge como una comunidad al margen de la sociedad en la cual el niño vive sojuzgado por las absurdas leyes de una sociedad enferma, y por lo tanto, de una escuela inmersa en el autoritarismo, la represión; de una escuela en donde la disciplina y la obediencia es lo único que importa. Ante todo esto Neill crea su comunidad-escuela, pues como señala Palacios:

"Summerhill es una estructura comunitaria - que está contra la jerarquía, la familia, - la escuela, la religión y el ejército, y a favor de la igualdad, la libertad, el amor - y la vida."²

Para Neill la única manera de lograr en los sujetos salud y --- bondad es a través de los principios de la comprensión, la libertad y el amor, principios rectores de Summerhill. En dicha - escuela, los niños gozan de una libertad total; no están obligados a asistir a clases, estudian cuando quieren, lo que quieren y si es que quieren, el autogobierno es la forma de organiza--- ción en la que todos y cada uno de los miembros de la comunidad intervienen con los mismos derechos.

La esencia de Summerhill radica en el respeto por la liber

²J. Palacios, *idem.* p. 189

tad del niño, libertad que implica no intervenir en su desarrollo, no ejercer presión alguna sobre él, dejando que cada niño forme sus propios principios y normas de vida. Todo esto es resultado de los férreos principios de Neill, los cuales son: La confianza en la naturaleza del niño; el respeto por la libertad del niño; la autoregulación de la vida del niño y el autogobierno.

Para Neill:

"El niño nunca es malo..."[&]

Siempre está orientado hacia el bien, pero es o será bueno en la medida en que el adulto no le imponga sus puntos de vista, no le transmita sus miedos y prejuicios. Igual sucede con el aprendizaje; el niño siempre está ávido por conocer, por explorar, por aprender, pero si se le imponen al niño los criterios externos a él, todo interés será extinguido.

"...en realidad la pereza no existe, el concepto apropiado es el de falta de interés."^{&&}

Ahora bien, la confianza en la bondad del niño, lleva a Neill a plantearse el objetivo de la educación y éste es el de capacitar al niño para encontrar la felicidad y ser capaz de trabajar alegre y positivamente

&A.S. Neill. Summerhill. Citado por Palacios, idem. p. 193

&& Neill. Padres problema. Citado por Palacios, idem, p. 194

"Los objetivos de nuestra escuela tienden a otorgar al niño felicidad, valentía y bondad. En suma apuntamos a producir un adulto que no llegue a estar a merced de los presupuestos ni la demagogia."[&]

La libertad es el segundo pilar de los principios de Neill. Los objetivos de Summerhill sólo son realizables siempre y cuando se apoyen en la libertad del niño, evitando crear cualquier influencia sobre él, evitando adoctrinarlo con cualquier principio moral o social. Una educación sustentada en la libertad con lleva un fin profiláctico; un niño educado bajo estos principios no podría requerir de cura alguna en su vida adulta.

El tercer principio de Summerhill es el de la autoregulación; es absolutamente innecesario enseñar a los niños lo que tienen que hacer; lo que les conviene o no les conviene; la forma en que pueden o no pueden hacer las cosas. Si a un niño no se le presiona, aprenderá por sí mismo y a su debido tiempo.

"Autorregulación quiere decir comportarse - por voluntad de uno mismo, no en virtud de una fuerza externa; el niño moldeado, por el contrario, carece de voluntad en sí mismo; es una réplica de sus padres."^{&&}

[&] Neill. Hablando sobre Summerhill. Citado por Palacios, *idem*, p. 195.

^{&&} Neill. Hablando sobre Summerhill. Citado por Palacios, *idem*, p. 201.

Con respecto al autogobierno, en Summerhill es la comunidad la que establece las normas y quien se encarga de que se cumplan. El autogobierno es el correlato en la vida social lo que la autorregulación en la vida individual. El autogobierno permite a los niños avanzar en la comprensión del sentido de la vida y de la libertad.

En relación con la enseñanza y según comenta el mismo ----
Neill:

"...el aprendizaje es secundario. Lo esen
cial es que el niño adquiriera aquellas uali
dades que ningún sistema coheritivo puede-
crear: una sinceridad decisiva, una actitud
hacia la vida independiente y constante, un
interés por las personas y las cosas que --
ningún texto o disciplina pueden dar o que,
mejor, inhibe."⁴

En Summerhill todas las clases son optativas, no existen grados académicos ni calificaciones, por otro lado, las clases se imparten al estilo de la enseñanza tradicional, más que nada, por que Neill considera que muchas de las técnicas pedagógicas actuales tienden a limitar la libertad del niño, persuadiéndolo y preparándole el ambiente para que aprenda cosas ajenas a él.

⁴ Neill. Summerhill. Citado por Palacios, *idem*. p. 209.

Como se ha podido observar, las corrientes educativas --- reseñadas cambian su punto de apoyo trasladándolo del maestro - al alumno. Ya no es el maestro el rector del proceso educativo, es ahora en función del alumno que se implementan las técnicas y los métodos de enseñanza, pero el problema de fondo sigue --- presente; ubicar al sujeto en el lugar de la verdad, verdad a - la que se apela en nombre de un saber sobre el sujeto, en este caso, el alumno.

Ahora es por este saber (en torno al desarrollo evolutivo, los intereses del niño, su "bondad natural", su interés por la disciplina y el trabajo, etc.) que ambos, maestro y alumno, --- son regidos en el quehacer educativo. Gastón Bachelard comenta esta situación que es similar a la que se da con respecto al --- desarrollo del conocimiento científico:

"Los obstáculos a la cultura científica se presentan siempre por pares. A tal punto -- que podría hablarse de una ley psicológica de la bipolaridad de los errores. En cuanto una dificultad se revela importante, puede uno asegurar que al tratar de eludirla, se tropezará con un obstáculo opuesto. Seme-- jante regularidad en la dialéctica de los errores no puede provenir naturalmente del mundo objetivo."[&]

[&]Gastón Bachelard. La formación del espíritu científico, México S. XXI, 1979, p. 23.

Tal parece que la aparición de las diferentes corrientes - educativas ha seguido la misma dinámica en un intento desesperado porque el sujeto, ya sea el docente o el alumno, ocupe el -- lugar de la verdad. A la fecha, las diferentes corrientes educa- tivas han perdido de vista que la verdad del sujeto en tanto -- "parlêtre" radica en el deseo (no en el deseo de la conciencia, el que invocan las corrientes educativas expuestas), sino en el deseo en tanto deseo del deseo del Otro.

En el quehacer educativo la verdad no deja de ser asimila- da al sujeto que sparentemente domina el habla, en tanto cree - saber lo que dice. Si antes dicha verdad era asimilada al lugar del maestro ("esto es así porque lo digo yo"), ahora se le pre- tende trasladar al lugar del alumno ("mejor hablemos de sexo") en tanto se ha adjudicado a dicho lugar, el del alumno, la di- rección del proceso educativo. Lo que nos preguntamos es si aca- so el "individuo mítico" de la educación, ya sea maestro o alum- no, puede adjudicarse la verdad sobre el ser, esto es, si puede conjugar deseo y objeto de deseo y si en este caso no sería pre- tender hacernos creer que el niño desea saber simplemente.

¿Acaso esta epistemofilia naturalista no es el reflejo de las teorías clásicas del conocimiento en las que se sustenta la co-naturalidad entre el sujeto y el objeto?

"Conviene advertir que todo conocimiento es fundamentalmente ilusorio y mítico, en tanto que no hace sino comentar la <proporción se- xual>. Toda teoría del conocimiento tiene -

connotaciones sexuales."²

Connotaciones sexuales en tanto búsqueda de la complementari--
dad, de la unión, de la supuesta co-naturalidad entre el sujeto
(que conoce) y el objeto (de conocimiento); el principio macho
y hembra y el milagro de su adecuación.

Pareciera ser que para las corrientes educativas reseña---
das, el niño sabe lo que desea y el maestro conoce tanto su de-
seo como el del alumno, como si ambos fuesen dueños de su deseo,
como si pudieran ponerlo en palabras, como si al extravío del -
saber en torno al deseo pudiesen encausarlo y objetivarlo.

Si partimos de la idea de que toda relación educativa está
mediada por el lenguaje, nos encontramos con una primera parado
ja en tanto, como ya se dijo, el sujeto dice siempre más de lo
que pretende decir y al mismo tiempo dice otra cosa. En este --
sentido la única garantía para el quehacer educativo de hacer -
posible la transmisión de los conocimientos, del saber, es el -
de transmitir aquel saber que se erige como "verdad", verdad en
tanto avalada por las teorías científicas; por X personaje, por
determinadas corrientes. Tenemos entonces que se transmiten una
serie de conocimientos ya establecidos. Lo mismo da que sea a
través del dictado que a través de permitir al alumno al expe-
rimentar por sí mismos para llegar al conocimiento de una teo-
ría.

La idea de formar en los niños una cultura científica se -

²Jacques Alain Miller. Cinco conferencias caraqueñas sobre La--
can, Venezuela, El ateneo, 1979, p. 54.

sustenta en creer que determinadas corrientes científicas o filosóficas poseen la verdad, al igual que determinados autores, o sea, que hay una verdad que enseñar y sobre la cual enseñar. La ciencia ha desplazado a la religión en tanto que en la primera la verdad es una garantía para el hombre, al igual que lo es Dios en la religión.

Ahora bien, la primera paradoja implica, como señala Lacan, el discurso de la yo-cracia, el discurso del amo en tanto anulación del deseo.

"Al presentarse como idéntico a su propio -significante, nunca puesto en duda, el discurso del amo se manifiesta como una palabra cuyo significado también es unívoco, -- debe ser la verdad incuestionable para la -cual no cabe ambigüedad alguna. Desconociendo así la existencia de metalenguaje, el -- discurso del amo pretende legislar sobre el sentido "verdadero" de las palabras para -- arrogarse él mismo el carácter de metalenguaje. Arrogancia que se sustenta en una -- posición de poder desde la cual se pretende anular, por decreto, el deseo. (...)

El discurso del amo expresa así el intento de producir la sugestión, la manifestación de una palabra destinada a fascinar, a obtener y consolidar un dominio sobre el otro, dominio que sólo es posible a condición de excluir del discurso la división subjetiva,

la verdad que se oculta para que el dominio sea posible es la de la castración del ----
amo."²

Pensar que maestro y alumno son productores del sentido en su -
decir implica situar al discurso educativo como omnipotente, y
al sujeto, maestro y alumno, como unitarios, como no desesantes.

En tanto que el sujeto siempre dice más de lo que pretende
decir y al mismo tiempo dice otra cosa, no podemos pensar en el
proceso educativo tan sólo como la mera transmisión de conoci-
mientos o como el proceso en el que los sujetos aprenden a ----
aprender. Si hemos hablado del lugar del maestro y del alumno -
es porque en éstos se da una serie de juegos, generalmente esp-
culares, que vehiculizan un conjunto de fenómenos; los ideales,
el inconsciente, el deseo, etc.

La segunda paradoja resulta de que maestro y alumno tien-
den a erigir una serie de ideales por los cuales no dejan de --
ser fascinados, comprometiendo ambos su deseo, alienándolo a --
dicho ideal el cual es a su vez sustentado por cierto saber.

En 1914 Freud elabora su ensayo "Introducción al narcisis-
mo", en el cual señala las fases de desarrollo libidinal del --
niño. La libido sustraída al mundo exterior es incorporada al -
yo, surgiendo un estado al que se le puede dar el nombre de nar-
cicismo.

²Daniel Gerber. Los cuatro discursos y la educación, México, --
mimeo, p. 12.

"Nos formamos así la idea de una carga libi-
diosa primitiva del yo, de la cual parte de
ella se destina a cargar los objetos; pero
en el fondo continúa subsistente como tal -
viniendo a ser con respecto a las cargas de
los objetos lo que el cuerpo de un protozoo
con relación a los pseudópodos de él."[&]

De lo anterior surge la necesidad de diferenciar entre libido -
del yo y libido objetal, pero así mismo, es necesario señalar -
que la libido puede desprenderse del objeto y retornar al yo.

Si hay algo que caracteriza al niño en su sentimiento de -
omnipotencia, situación eminentemente narcisista en la cual el
niño no reconoce otros intereses que los suyos.

"La vida anímica infantil y primitiva mues-
tra en efecto, ciertos rasgos que si se pre-
sentaran aislados habrían de ser atribuidos
a la megalomanía: una hipereestimación del -
poder de sus deseos y sus actos mentales, -
la «omnipotencia de las ideas», una fe en -
la fuerza mágica de las palabras y una téc-
nica contra el mundo exterior, la magia, --
que se nos muestra como una paliación conse-
cuente de tales premisas megalómanas."^{&&}

[&]Sigmund Freud. Introducción al Narcisismo, Madrid, Biblioteca
Nueva, 1973, p. 2018.

^{&&}Idem, p. 2018.

Pero ante las exigencias del mundo y la presencia del complejo de castración el niño debe refrenar su narcisismo, su yo no -- puede seguir pretendiendo la perfección; la supuesta unidad. -- Para reemplazar este brusco exilio, el niño formará un ideal a través del cual pretenderá recobrar la perfección narcisista, se esforzará por satisfacer su narcisismo en tanto yo ideal -- pero a su vez, tendrá que forzar a su yo real (la forma en que se percibe a sí mismo) para alcanzar su yo ideal (la forma que quiere ser).

"Como siempre en el terreno de la libido, -- el hombre se demuestra aquí una vez más, -- incapaz de renunciar a una satisfacción ya gozada alguna vez. No quiere renunciar a la perfección de su niñez y ya no pudo mantenerla ante las enseñanzas recibidas durante su desarrollo y ante el despertar de su propio juicio, intenta conquistarla de nuevo bajo la forma del ideal del yo."⁸

Ahora, como señala C. Millot:

"La constitución del yo resulta, pues, de -- la historia de sus elecciones de objeto, -- debido a la propiedad de la libido narcisista de transformarse en libido objetal e -- inversamente. El yo se constituye por préstamos heteróclitos tomados a los objetos de amor o a los rivales, y Freud subraya su ca

⁸ Idem, p. 2028.

rácter combinado."²

La identificación es alimentada por el registro de lo imaginario, pero también es sustentada por su saber sobre el otro, saber que suele colocarlo a la altura de los ojos, como al espejo, en el cual percibimos nuestras carencias y a partir de las cuales orientamos nuestros ideales

"...en la identificación deseo ser lo que no soy, y ello a causa del valor que le reconozco al otro, en el que quiero poder --- reconocirme."²²

El saber que se ha configurado en torno al niño, obliga al maestro a modificar su ideal de alumno con el cual identificarse; - el alumno ideal ya no es aquel niño quieto y callado de la educación tradicional; es ahora el alumno con una gran curiosidad por saber, el que es bueno por naturaleza, el que es creativo, etc.

¿Pero qué sucede cuando este registro no concuerda con el alumno? (que suele ser lo más común). El maestro no podrá dejar de reprocharse el ser impositivo, el no manejar las técnicas --- adecuadas, el no saber entender la "naturaleza del niño", el no saber volverse niño, etc. Hay una exigencia, en el maestro, --- porque a partir de un saber pueda satisfacer los deseos y demandas del alumno y ¿acaso no es esto la búsqueda del dominio del deseo y, en última instancia, del dominio del sujeto a través -

² C. Millot. Freud anti-pedagogo, op. cit., p. 113.

²² E. Lemoine-Luccioni. El grito. El sueño del cosmonauta. B. --- Aires, Paidós, 1982, p. 71.

de un saber supuesto en torno a él?

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

El maestro queda anulado, pero por un movimiento de reflujo, el alumno también. Es el saber que se ha tejido en torno a éste el que los oculta tras los ideales.

Particularmente pensamos que las corrientes educativas --- alternas tampoco han podido escapar al destino de la educación tradicional; sustentarse en la idealización del sujeto, idealización en tanto dominio supuesto sobre el sujeto y el deseo. -- Más que retomar y dar cause al deseo, tratan de satisfacerlo, confundiendo demanda con satisfacción.

III.II. Los cuatro discursos del psicoanálisis, según Lacan y la educación

Como ya se comentó, el psicoanálisis devela lo que se esconde atrás del discurso del yo, del discurso de la conciencia. La existencia del inconsciente pone de manifiesto un discurso que escapa a las intenciones del sujeto, discurso que provoca en -- el sujeto un plus de decir en tanto siempre dice más de lo que pretende decir a la vez que dice otra cosa.

La lógica del inconsciente freudiano estatuye un sujeto -- propio el cual se encuentra organizado por un discurso, discurso en el cual el sujeto no sabe de su decir.

Al hablar, el sujeto vehiculiza el discurso transformándose en su agente, dirigiéndose al otro (el alter ego), el destinatario del discurso, al cual se apela buscando la confirmación de éste. Ahora bien, todo discurso causa un efecto; a todo discurso hay una producción, pero no una producción cualquiera, -- sino una producción que se dirige a una verdad; la verdad del deseo; del sujeto del inconsciente.

Así podemos ubicar cuatro lugares en la dimensión del discurso; el del agente; el del otro; el de la producción y el de la verdad, y podemos escribirlos así:

agente -----> otro
verdad // producción

En tanto el sujeto no sabe lo que dice al no ser el que --

decide el sentido de su discurso, desconoce la verdad que fundamenta su discurso, de ahí la disyunción (//) entre la verdad y la producción.

Estos lugares van a ser ocupados por cuatro términos que - conforme se van rotando forman las cuatro modalidades del discurso del psicoanálisis propuestas por Lacan.

Estos términos propuestos son: (S_1) o significante amo:

" S_1 es el significante que representa al -- sujeto quien no debe confundirse con el --- individuo viviente. Siendo exclusivamente -- representación, S_1 carece de significación en sí mismo; sólo los otros significantes -- de la cadena discursiva podrán otorgársela retroactivamente. Es por esto el signifi- cante con el cual el sujeto se identifica -- asumiéndose totalmente en él y desconociendo que él no es sino esa identificación que deja al ser en inevitable carencia. Identificarse con S_1 implica así asumir una imagen completa de sí que oculta la castración."²

S_1 en tanto no puede significarse a sí mismo apela a otro signi- ficante al que se encuentra encadenado, apela al tesoro de significantes el cual es representado como (S_2), la cadena discursiva en la que se inserta S_1 dándole sentido y significación.

²Daniel Gerber. Los cuatro discursos y la educación, mimeo, p. 8

El tercer término es el sujeto (S). En la cadena discursiva hay un significante que representa al sujeto ante otro significante

"Es el sujeto dividido, castrado producido por la imposición de un significante, S₁, -- en el campo del lenguaje, es decir de S₂. -- S₁ es el significante amo que define la identificación inaugural del sujeto como uno, como unidad ilusoria fundada en el desconocimiento de la división. Esta identificación, no podrá de todas maneras, eliminar la insuficiencia desde el momento en que un significante sólo puede representar a un sujeto para otro significante, nunca de manera absoluta. El sujeto, por lo tanto, no -- podrá estar sino representado--ausente en el discurso."²

El cuarto término es el objeto (a). En tanto el sujeto queda -- inscrito en la cadena significante, hay algo de él que escapa a la significación y que marca al S como deseante. El objeto (a) se constituye...

"Esencialmente como producto, como resto o desecho, de la operación de producción del sujeto por la acción del significante. Se -- ha dicho que no todo del sujeto -- puede -- representarse en el significante, que una --

²Idem, p. 8.

parte de sí queda separada de él por efecto de la castración simbólica. Y esa parte --- innombrable, irrepresentable, que impide el acceso a la soñada completud es lo que el - objeto (a) viene a evocar. No se trata pues de un objeto natural o artificial, sino de un efecto del orden simbólico... objeto causa del deseo o plus del goce, (a) no designa objeto físico alguno. Su lugar es el de la hiancia, la hendidura abierta en el ser del hombre por el significante, hendidura que - lo constituye como sujeto de deseo."²

Si ubicamos los cuatro términos en correspondencia con los cuatro lugares tenemos el discurso del amo:

$$\frac{S_1}{\beta} \text{ --- } > \frac{S_2}{a}$$

Los discursos reciben el nombre según el término que ocupe el -- lugar del agente, siendo los otros tres discursos:

El de la universidad: $\frac{S_2}{S_1} \text{ --- } > \frac{a}{\beta}$

el de la histórica: $\frac{\beta}{a} \text{ --- } > \frac{S_1}{S_2}$

y el del analista: $\frac{a}{S_2} \text{ --- } > \frac{\beta}{S_1}$

²Idem, p. 10.

En tanto en este trabajo nos interesa principalmente el discurso de la universidad, señalaremos brevemente las características de los otros tres discursos.

Como ya se comentó anteriormente, el discurso del amo reniega de la castración, del $\$$ y aspira a producir un goce, un a . El discurso del amo alude a la "toma de la palabra" en el intento de actuar sobre el otro y sobre el lenguaje.

El discurso de la histórica aspira a producir un saber $---$ (S_2) soportándose en el goce, en (a). Es por excelencia el discurso de la ciencia en tanto el sujeto $\$$ obliga a la creación de un saber al cual terminará impugnando en tanto nuevamente remitirá a un significante, impidiendo el acceso al objeto causa de su deseo (a).

El discurso del analista parte de la falta (a) procurando producir un significante primario (S_1)

"Renunciando a toda ambición de gobierno o de educación y viniendo a representar un lugar vacío, inalcanzable para el discurso del analizante, de modo que su deseo pueda actualizarse sin alienarse en ningún tipo de imagen, el analista no posee la "última palabra", la verdad que el otro debe asumir. Su palabra no impone ningún tipo de dominio sino que es decir a medias, deliberadamente enigmático, que cuestiona al analizante acerca de su deseo, de ese deseo que sus

demandas, de ser respondidas, volverían a -
silenciar."⁴

En tanto el analista ocupa el lugar del objeto (a) y el saber -
queda en el lugar de la verdad, el analista se instituye como -
sujeto supuesto saber (S a S), el analizante queda en possibili-
dad de acceder a la verdad de su discurso, verdad del saber ---
inconsciente.

El discurso de la universidad produce un sujeto tachado ---
(S) y coloca al goce del otro como su interlocutor, sostiene el
saber y la ilusión de dominio sobre el goce

$$\frac{S_2 \longrightarrow a}{S_1 // \text{S}}$$

El saber (S₂) ocupa el lugar del agente hallándose en una situa-
ción paradójica ya que debe enseñar al alumno, que no sabe, pro-
duciéndole la falta en tanto remarca su condición de sujeto de-
seante (S), el alumno experimenta la imposibilidad de alcanzar
el dominio sobre el saber pasando a convertirse en síntoma en -
tanto es el alumno que no aprende, que es desadaptado, que no -
sabe lo que quiere.

El lugar del otro es ocupado por el objeto (a), el lugar -
vacío, el lugar de la ignorancia el cual hay que llenar. S₁ ---
ocupa el lugar de la verdad a la cual obedece el maestro como -
un imperativo de perfección, de dominio. En este caso, el agen-

⁴Idem, p. 18.

te del discurso de la universidad no hace más que repetir un saber establecido, petrificado en tanto ya-dicho. Lo que caracteriza al discurso de la universidad es la transmisión de un saber que se realiza en la pérdida, en tanto no es posible decir todo, transmitir todo.

"La razón de tal pérdida debe buscarse en - la tesis central que anima este discurso: - hay que buscar el dominio; dominio de la naturaleza por medio de la ciencia y la técnica; dominio del otro y de sí mismo por me--dio del saber. Ambición de alcanzar un dominio que no se posee, es decir, de llegar a ser amos, que se estrella ante la inespugnabilidad del deseo inconsciente que generando síntomas, impugnará una y otra vez esta pretención."²

La aparición de las diferentes corrientes pedagógicas responde a las demandas de dominio sobre el deseo en tanto que todo saber aspira al dominio (sobre la naturaleza, sobre los otros, -- sobre uno mismo) y las corrientes educativas alternas no han -- escapado a este designio como ya se ha puntualizado. La imposibilidad de dominio absoluto sobre el deseo es el límite de la - educación y en tanto el estudiante es incapaz de alcanzar a colmarse totalmente de saber y así identificarse con el amo (el -- maestro, las teorías, los autores) se produce como el síntoma - de la educación (apatía, problemas de aprendizaje, inadaptación,

²Idea, p. 14.

pero también como aquel alumno que quiere saber todo y que cada vez es más su frustración al darse cuenta de esta imposibilidad.

Idealizar las corrientes alternas en la educación implica cristalizar e inmovilizar el saber que producen, saber que siempre terminará impugnado. Los sustentos de la institución educativa son sus modos de organización, las técnicas de enseñanza, el saber establecido, las jerarquías, elementos siempre presentes en la transmisión del saber y a su vez es lo que siempre se estará impugnando (cuestionamiento a los planes de estudio, a la relación maestro-alumno, a las técnicas de enseñanza, a los contenidos, etc.) todo esto en tanto toda empresa educativa no deja de generar síntomas.

El quehacer educativo siempre se caracterizará por producir un sujeto incompleto, no unitario y por lo tanto, deseante (en el mejor de los casos) al cual no es posible desconocer en función de buscar un dominio sobre el deseo.

Pareciera ser que los objetivos de las corrientes educativas alternas no se diferencian, en el fondo, de los de la educación tradicional en tanto ambos responden al mismo imperativo: saber para dominar, imperativo impuesto por la "verdad", ya sea de la religión o de la ciencia; del estado o del individuo; del maestro o del alumno; de la naturaleza o de la sociedad, siempre aspirando a un sujeto amo, unitario e indivisible.

CONCLUSIONES

a) ¿Por qué la educación es una profesión imposible?

Hay que retomar la idea de que en la educación no sólo se da la transmisión de ciertos conocimientos, sino que también se ponen en juego las pulsiones humanas, oscilantes entre la vida y la muerte; la creación y la destrucción; la formación y la --deformación. Entre la vida y la muerte porque el maestro tiene que buscar, en un momento dado, su propia declinación para permitir ser al alumno, a la vez, el alumno tiene que aprender a --no idealizar excesivamente al maestro para mantener vivo su propio deseo. Entre la creación y la destrucción porque si bien el maestro está en posibilidad de crear (un ser social, un sujeto productivo, un "buen ciudadano", etc.), también está en la posibilidad de destruir al negar el deseo del alumno; al alternarlo a imaginarios sociales. Entre la formación y la deformación porque, como ya se dijo, el maestro no sólo tiene influencia en el aspecto intelectual de la formación, sino que también, al --ocupar el lugar del ideal, definitivamente interviene en la configuración de la personalidad moral y afectiva del alumno.

La educación es, como el amor, un gran tema pasional. La educación del hombre difícilmente puede dejar de ser apasionante al nivel de su significación social (salvaguardar, transmitir y desarrollar la herencia de la especie dentro de sus relaciones con la naturaleza y sus propias producciones); política (conseguir y mantener el poder); religiosa (participar en la --creación de la obra divina) y psicológica (asegurar al sujeto --la aptitud de vivir bajo lo óptimo de sus capacidades).

Creo que estos son algunos puntos que confluyen en el quehacer educativo, lo que me hace pensar que él mismo no ha podido, a la fecha, desprenderse de los imaginarios sociales. Si bien contradictorios entre sí, tal vez absurdos y equívocos, probablemente ése sea el destino de la educación; conformar ideales que ayuden al hombre a enfrentar la división originaria entre el deseo y la conciencia; entre el eros y el tánatos.

En la relación concreta entre el educador y el otro, se da un doble proceso; de conocimiento y de co-nacimiento. Hacer nacer al otro y renacer (a nivel de lo imaginario) con él, buscarse en él y complementarse por/en él, buscando alcanzar un orden absoluto, pero crear un ser es querer dominarle, dirigirle su destino, guardarlo para sí, por más que en esto haya las mejores intenciones, por eso es que también, al igual que el amor, la educación es un viaje entre el deseo, la locura y el riesgo, pero también entre la creación cultural, las utopías y la búsqueda de lo absoluto.

b) ¿Por qué las corrientes alternas no han podido escapar a esta imposibilidad?

Considero que una de las características de las corrientes educativas alternas es la supuesta abolición de los espacios de poder, supuesta porque finalmente son los imaginarios sociales los que ocupan el lugar del amo (la ciencia, la colectividad, la "edad de oro", etc.) alienándose a éstos tanto el deseo del alumno como del maestro. Por otro lado, el maestro no puede dejar de detentar una autoridad delegada por el sistema social a través del sistema escolar, es decir, que es legítima y que ---

aquél al que se dirige no puede eludirla. El maestro de tratar de renunciar a este lugar o incluso, al tratar de cesar de ejercerlo, ¿no se encontraría excluido del sistema?

Aun cuando el maestro pretenda, por medio de métodos progresistas, transformar la naturaleza de la relación pedagógica, conserva una gran influencia, no haciendo respetar su status — con señales externas, sino vinculando de una manera sutil, imperceptible, el saber y la afectividad. No señalo que sea menos malo o más bueno, pero hay que recordar que el amor también se puede convertir en un gran tirano, que de amor también se enferma.

"Por una parte, está el joven enamorado que prodiga sin cuenta su tiempo, sus facultades, su fortuna..."²

parfraseando a Barthes podríamos decir que, de uno de los lados está el maestro que prodiga sin cuenta su tiempo, sus facultades, sus saberes, que demanda a sus alumnos tomarlos a manos llenas, que da lo mejor de él y de la sociedad y que si no es tomado en cuenta reacciona desairadamente, pero si por el contrario, el alumno cae en el juego de los espejos, será asimilado por él, pasará a ser parte y posesión del maestro, en fin, — que toda identificación es identificación narcisista (al igual que el amor).

Considero que las corrientes educativas alternas no se han

² Roland Barthes. Fragmentos de un discurso amoroso, México, S. XXI, 1982, p. 142.

apartado del empeño de la educación tradicional: saturar el deseo del alumno, alienarlo a un saber-amo, desconocerlo. Hay que entender que lo que se juega en todo sujeto es el deseo del deseo del otro, que lo que se demanda es el sostenimiento del deseo, no su satisfacción. Creo que en todo caso, si hemos de ubicar el deseo en algún lado, debe ser en el lugar de la ignorancia, no en el del saber, si hemos de anudarlo a algo es a la -- falta, no a la completud, a lo absoluto.

c) ¿Y qué con el Psicoanálisis?

¿Cuál es la relación entre el psicoanálisis y la educación? De entrada podríamos decir que ninguna. Mientras que el psicoanálisis se apoya en el "mi-dire" para dejar abierta la palabra a toda significación posible, la educación tiende a medir las palabras, tratando de darles una significación unívoca, supuesta condición indispensable para que haya una transmisión del conocimiento sin pérdida, pero ciertamente aquí radica una imposibilidad; la palabra siempre se escapa al igual que aquellos objetos (a) (la mirada, las heces, la voz).

La otra situación es que el analista se ubica en el lugar del Sujeto supuesto Saber (S ñ S), lugar que vehiculiza las demandas y deseos del paciente, pero también lugar del muerto ya que, al no obtener ninguna respuesta a sus demandas, el paciente puede desalojar al analista del lugar del S ñ S pudiendo sostener su deseo. Por el contrario, en la educación se hace necesario el que haya un sujeto que encarne el saber (y no precisamente tiene que ser siempre el maestro), saber desde el cual se trata de dar respuestas a las demandas y que finalmente no busca sino el dominio del sujeto, del deseo.

d) La educación, profesión imposible... que no deja de ejercerse

La pregunta en cuestión es ¿qué es lo que permite al maestro (más que al alumno) sostener su lugar? Hagamos a un lado -- las respuestas obvias y las que están del lado del alumno pues, generalmente, no depende de él el ir a la escuela.

¿Cuál es el deseo del maestro? Tal vez parecerá que se dio un rodeo demasiado amplio para caer en lo mismo de siempre, pero si nos remitimos al deseo y al lugar del maestro es porque -- consideramos que el ser alumno es un lugar de paso, transitorio y en cambio en el lugar del maestro se busca la permanencia en tanto supuesto lugar de la verdad, en tanto, también, lugar de la fascinación. En el lugar del maestro el alumno anticipa, en algún momento, lo que se quisiera ser y/o tener, y el maestro -- ubica lo que quisiera conservar.

Ahora bien, ¿qué es lo que se juega en el "deseo de educar? Deseo porque difícilmente podríamos negar lo pasional del quehacer educativo; porque confluyen tendencias (a veces opuestas) que, a nivel pulsional, solamente por deducciones y de manera indirecta podríamos tratar de entender, pero jamás dominar. Se podría pensar que en el deseo de educar se juega un un verso materno y/o paterno que nos posibilita enfrentarnos con -- la doble angustia de destruir o construir; con el doble júbilo de formar un niño y "hacer un niño" (como la madre o el padre) que a través de representaciones inconscientes nos remiten al -- origen de la sexualidad, de la pro-creación; de la diferencia -- de los sexos y aun del sujeto mismo.

Al preguntarnos por el deseo del maestro obligadamente nos remitimos al deseo de dominio, al deseo de encarnar la verdad - y, tal vez, ése es el destino de la educación. Para el Psicoanálisis es lo que está atrás de ésta:

Por más que el analista le tiene convertir se en maestro, modelo e ideal de otros; por más que le seduzca crear seres a su imagen - y semejanza, deberá recordar que ésta no es su misión en el vínculo analítico."⁸

Más allá de las intenciones del maestro, los ideales y las fantasías del mismo y del alumno lo colocan en ese lugar, pero además, en toda sociedad se da el imperativo de transmitir los conocimientos para lo cual, se requiere quién encarne el saber.

Es en esta vertiente que la educación no puede apartarse - del psicoanálisis, en tanto que éste plantea la creación de una nueva ética que, más que remitirse a criterios del bien o del - mal, nos remite a lo más verdadero o lo menos falso.

Lo más verdadero en tanto reconocimiento del sujeto como - incompleto, como deseante, lo cual nos orilla, más que a la búsqueda de la satisfacción, al sostenimiento del deseo en sus de-

⁸S. Freud, Compendio de psicoanálisis, Madrid, Biblioteca Nueva, 1793, p. 3399, subrayado nuestro. Sobre este punto se puede -- consultar además: Consejos al médico que inicia..., Observaciones sobre el amor de transferencia y el Malestar en la Cultura.

mandas. Reconocer un más que, en tanto surge de la falta, no es adicional. Reconocer, por parte del maestro, la imposibilidad - para transmitir todo saber y para encarnar la verdad hiere a su narcisismo, pero eso no implica que no pueda enfrentarlo y entenderlo como mero espejismo.

Lo menos falso en tanto el maestro pueda ubicar a los ideales, más que como modelos de adecuación, como una instancia de diferenciación, como el motor para establecer la identificación, más que en la semejanza, en la diferencia.

Si hemos hablado del lugar del maestro como más importante en relación con el alumno, no es por tratar de situarlo nuevamente como eje del quehacer educativo, sino porque, tanto por su formación como por sus experiencias está en mayor posibilidad de reconocer la problemática de la educación. Pensamos que más que tratar de seguir sosteniendo al sujeto (maestro o alumno) - como eje de la educación, debemos voltear hacia el deseo, el deseo como síntoma de la verdad del sujeto, verdad del sujeto en tanto "parlêtre".

El saber que proporciona el psicoanálisis sobre el sujeto no garantiza el total conocimiento de su deseo, las aportaciones que pueda hacer a la educación posibilitan la fundamentación de una nueva ética, una ética que lejos de sostener la verdad del sujeto como unitario lo estatuya como incompleto y por lo tanto, como deseante.

BIBLIOGRAFIA

BACHELARD, Gastón

- La formación del espíritu científico, trd. José Babini, México, S. XXI, 8^a, 1979, 297 p.

BARTHES, Roland

- Fragmentos de un discurso amoroso. México, S. XXI, 1982, 254p.

BICECCI, Mirta

- Deseo de Freud y transmisión del psicoanálisis, en: El discurso del psicoanálisis, México, S. XXI, 1986, pp. 9-29.
- El cuerpo y el lenguaje. En: La re-flexión de los conceptos - de Freud en la obra de Lacan, México, S. XXI, 1983, pp.276-294

BRUCKNER, Pascal y Alain Finkielkraut

- El nuevo desorden amoroso. Trd. Joaquín Jordá, Barcelona, Anagrama, 2^a, 1981. 348p.

CLEMENT, Catherine

- Vidas y leyendas de Jacques Lacan, Trd. Joaquín Jordá, Barcelona, Anagrama, 1981, 221p.

FREUD, Sigmund

- Obras completas, Trd. L. López Ballesteros, 3 tomos, 3^a, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973.
- El método psicoanalítico de Freud, T. I
- Sobre psicoterapia, T. I
- El porvenir de la terapia psicoanalítica, t. II
- El psicoanálisis "silvestre", t. II
- El empleo de la interpretación de los sueños en el psicoanálisis, t. II.
- Tótem y tabú, t. II
- Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico, t. II
- La iniciación del tratamiento, t. II
- Recuerdo, repetición y elaboración, t. II
- Introducción al narcisismo, t. II
- Observaciones sobre el "amor de transferencia", t. II
- Varios tipos de carácter descubiertos en la labor psicoanalítica, t. III
- Los caminos de la terapia psicoanalítica, t. III
- Más allá del principio de placer, t. III

- Psicología de las masas y análisis del yo, t. III
- El malestar en la cultura, t. III
- Tres ensayos para una teoría sexual, t. II
- Análisis de la fobia de un niño de cinco años, t. II
- La negación, t. III
- El porvenir de una ilusión, t. III
- Sobre la sexualidad femenina, t. III
- Análisis terminable e interminable, t. II
- Los orígenes del psicoanálisis, t. III

POUCAULT, Michel

- La verdad y las formas jurídicas, Trd. Enrique Lynch, Barcelona, Gedisa, 1980, 174p.

GERBER, Daniel

- Discurso del psicoanálisis: Un punto de vista anti-económico, En: El discurso del psicoanálisis, México, S. XXI, 1986, pp. 103-138.
- Los cuatro discursos y la educación, mimeo, s/d, 21p.

LACAN, Jacques

- La familia, Trd. Vittorio Fishman, Argentina, Homo sapiens, - 1977, 115p.
- Las formaciones del inconsciente, Trd. José Szabón, Buenos Aires, Nueva Visión, 1977, 173p.
- Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis En: Escritos, t. I, Trd. Tomás Segovia, México, S. XXI, 8ª, - 1980, pp. 59-139.
- El seminario, t. I: Los escritos técnicos de Freud, Trd. Rithee Cevasco y Vicente Mira, Barcelona, Paidós, 1981, 417p.
- Conferencia de prensa. En: Actas de la Escuela Freudiana de - París, VII congreso, Roma, 1974, Barcelona, Petrel, pp. 15-36

LAPLANCHE, Jean y B. Pontalis

- Diccionario de psicoanálisis, Trd. Fernando Cervantes G., Barcelona, Labor, 3ª, 1983, 535p.

LEMOINÉ-LUCCIONI, Eugenie

- El grito. El sueño del cosmonauta, B. Aires, Paidós, 1982, - 151p.

MANNONI, Octave

- Freud, el descubrimiento del inconsciente, Trd. J. Jenkins, - Buenos Aires, Nueva Visión, 1984, 166p.

MASOTTA, Oscar

- Lecciones de introducción al psicoanálisis, México, Gedisa, - 4ª, 1983, 123p.

MILLER, Jacques Alain

- Cinco conferencias caraqueñas sobre Lacan, Trd. L. Delmont--- Mauri, Caracas, Ateneo, S/a, 126p.

MILLOT, Catherine

- Freud anti-pedagogo, Trd. Irene Agoff, Barcelona, Paidós, --- 1982, 213p.

PALACIOS, Jesús

- La cuestión escolar, Barcelona, Laia, 2ª, 1980, 668p.

ROUBLET, Irene

- La ética del psicoanálisis, En: Actas de la Escuela Freudiana de París, VII Congreso, Roma 1974, Barcelona, Petrel, 1980, - pp. 99-108.

SCHATZMAN, Morton

- El asesinato del alma. La persecución del niño en la familia autoritaria, Trd. Rafael Mazarrasa, México, S. XXI, 2ª, 1979, 195p.

THIS, Bernard

- El padre: Acto de nacimiento, Trd. Irene Agoff, Barcelona, -- Paidós, 1982, 272p.