

individuo se siente el ser más miserable que pisa sobre la tierra, siente que todos los males a su alrededor se deben de cierta manera a él, a lo dañino e indigno de su vida y de su conducta, a todo lo que ha hecho y dejado de hacer; pero para llegar hasta aquí se necesita tener demasiada omnipotencia. Hay un fondo de omnipotencia que es muy propio de la culpa, y mientras más terrible y más delirante se vuelve la culpa, más se va saliendo el fondo de omnipotencia.

La depresión neurótica se caracteriza porque la culpa ha logrado ser reprimida y no aparece sino el sentimiento de tristeza y la falta de valor de la vida; a veces el hombre puede adjudicar la culpa a una especie de dicha anterior inmerecida y que luego terminó:

"¿De dónde te viene esa tristeza extraña trepada como el mar, sobre la roca negra y desnuda? cuando el corazón nuestro hizo una vez su vendimia vivir es un mal, es un secreto de todos conocido".

(Baudelaire)

La culpa allí queda relativamente borrada; de todas maneras Baudelaire, cuya madre quedó viuda cuando era un niño, le hace la observación de que "cuando uno tiene un hijo como yo, no se vuelve a casar".

Con la culpa encontramos en psicoanálisis muchas dificultades, muchas tipologías, una economía muy complicada. La complejidad del problema se puede ver en el estudio de Freud "El delincuente con sentimiento de culpa", donde se muestra el caso del individuo que tiene un problema difí-

cil de vivir: una culpa inconsciente y la quiere convertir en una culpa consciente, es decir, hacer algo que resulte castigable y castigado y por eso no es tanto el esfuerzo para no dejarse coger.

Como puede verse al comienzo del texto de Rosolato, la expiación, la reparación y la reconciliación, son tres procesos que funcionan como tendencias, pero que pueden quedar aislados, vinculados a la culpa, sea consciente o inconsciente. Puede ser solamente la expiación la que se lleva hasta el fin, hasta el suicidio, por ejemplo. Puede ser el fracaso por expiación, sentirse tan culpable de odiar a un padre exitoso que sea necesario fracasar y fracasar. En fin, hay casos en los cuales la depresión es terriblemente devastadora de las posibilidades de las personas. Pero hay otros en los cuales es extraordinariamente fecunda y productiva, por ejemplo cuando rige el mecanismo de la reparación: hacer algo que repare el daño que se ha hecho, escribir "En busca del tiempo perdido", por ejemplo. Aquí rige la reparación, en busca de la reconciliación, de la reconciliación con el otro como condición de la reconciliación consigo mismo y la aceptación de la vida, es decir, superación de la depresión.

Es muy difícil, por lo tanto, calificar la depresión como una cosa mala o como una cosa buena, ya que hay una simbología y una combinación de posibilidades, como en todo. Esos mecanismos siempre los tenemos; la religión los maneja muy bien. La religión estudia profundamente nuestro inconsciente, porque procede de él. Esos tres elementos se pueden encontrar en el "Antiguo Testamento", y a veces también en el "Nuevo Testamento".

psicoanálisis y pedagogía: un punto de vista alternativo

federico garcía posada

Aclaremoslo desde un principio: poner a la infancia entre el psicoanálisis y la pedagogía, no es ofrecerle a la infancia otra mano que la guíe.

El pedagogo siempre tendrá que proponer alguna meta, qué importa si ella no existe, si hasta allá nadie ha llegado jamás, o si tampoco llegará. A lo sumo, éste no podrá proponer más término que su propio lugar aunque no sepa quién es ni quién lo habita, u otro lugar más remoto: el de sus deseos. ¿Cómo no decir que esta noche a este punto me trajo la mano de mi padre sin saberlo? En cambio, ¿a dónde lleva el psicoanálisis? a parte alguna a no ser que vuelva atrás y lleve a la infancia sobre sí misma.

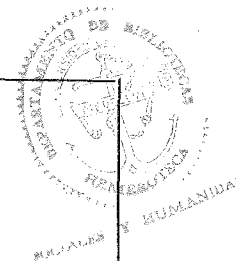
Déjenme decirles que he comenzado apenas y ya termino, como si hubiera podido sobre mí algún pedagogo para decir desde el principio a

dónde vamos a ir con esta conferencia. Sólo que no es del todo justa la impresión que ha quedado. Empecemos de nuevo:

De pronto esa aclaración inicial no hace sino prolongar una confusión que ha hecho carrera porque permite sortear demasiado fácilmente un asunto que no es sólo de orden teórico, que no se puede resolver apelando a la conservación de los límites institucionales definidos entre las disciplinas o las actividades sociales, sino que es de orden práctico. Más aún, en el fondo siempre se ha preguntado es por el eventual aporte del psicoanálisis a la pedagogía y nunca al contrario, como si la condición del debate desde el principio, sea que ésta adopte un papel deficiente y buscara su suplemento. En eso se juegan, desde la difusa y torturada historia de la práctica pedagógica, pasando por sus producciones teóricas o políticas muchas veces entre cojas y famélicas, hasta el consuetudinario desprecio por los maestros. Pero esto no quiere decir, de ningún modo, que el planteamiento pueda invertirse y preguntar, por ejemplo, por algo así como "aplicaciones de la

* Conferencia dictada en el Paraninfo de la Universidad de Antioquia el 19 de febrero de 1985.

El autor es profesor en la Universidad de Antioquia y en la Facultad de Sociología de Unaula.



pedagogía al psicoanálisis". Eso tampoco tiene sentido. Pienso que lo más que se avanzó por ese camino, cuando mucho, fue hasta haber llegado a plantear la posibilidad de ver en el psicoanálisis una salida para dotar de bases científicas a la Pedagogía. Pero, ¿acaso las necesitaba, acaso las necesita aún? No se pregunta esto porque las haya tenido desde antes, ya las tenga y ni siquiera importa si las tendrá. Repito: no es en el orden de las inquietudes epistemológicas donde se encuentre solución.

La inquietud puede desplazarse entonces al terreno de la eficiencia pedagógica tal como ocurrió a principios de siglo, cuando las nuevas corrientes psicológicas parecían ofrecer por fin la solución al problema de la acientificidad pedagógica. Recordemos que por entonces más que ahora, adjetivar a algo de científico era darle carta de presentación en sociedad. Así como unos echaron mano de la reflexología, otros de la experimentación con pruebas psicométricas, no faltaron los que creyeron ver en el psicoanálisis la salida. Homer Lane, un interesante pedagogo inglés de esos días, hablando a nombre de la denominada pedagogía analítica, propagandizaba sus alcances del mismo modo que en las plazas de los pueblos se anuncian específicos: "Gracias a los espléndidos y profundos estudios del profesor Freud, ... contamos ahora con una técnica para redirigir la "tremenda energía" del inconsciente... ¿abomina su hijo la aritmética? la pedagogía analítica puede conseguir que sienta afición por ella. ¿Es grosero y desagradable? no se preocupe porque se trata de un conflicto fácil de solucionar... ¿se muerde las uñas, no para quieto en la silla, no deja de tamborilear con los dedos, de chupar el cabo de la pluma, de hacer rabiarse a su hermana o a su hermano, de silbar, de tirar piedras?... todas estas cosas pueden tratarse con científica certeza mediante el psicoanálisis" (1). A pesar de la cantidad de resistencias y prejuicios morales que se le opusieron al psicoanálisis en sus primeros tiempos, estoy seguro que, de haber sido posible obtener tales beneficios, cualquier maestro o cualquier papá o mamá, habría echado por la borda sus creencias con tal de tener quieto al niño. No es difícil incluso que hayan echado a andar proyectos analítico-pedagógicos empleando el milimetris-

mo obsesivo de Montessori, pero si los hubo no los conocemos y tampoco es difícil imaginar sus resultados: serían niños inmovilizados o atrapados y atravesados por y en el discurso psicoanalítico. Entre una escuela así y un hospital mental, probablemente no habría grandes diferencias. El lenguaje de los niños no sería de ellos pues su mundo estaría dominado por la observación morbosa de los contenidos de su conciencia, siendo que la misma observación sería auto-observada y autointerpretada. Esta es una posibilidad. Otra posibilidad sería la de que tomaran por el camino del progresivo desapego al mundo, al cual verían excesivamente cargado de signos y de respuestas como para alimentar al menos la ficción necesaria —y no menos necesaria por ser ficción— de construirse en otro espacio imaginado como un vacío en el mundo, espacio que deberá conquistar porque ya le pertenece como destino en el campo de sus sueños. Y podríamos conjeturar, en último término, que el resultado de una escuela analítica milimétrica muy bien podría ser la construcción de un cuerpo imaginado colectivo, una dramatización viva de las categorías del psicoanálisis, adonde lo imaginario ocuparía, en un simbolismo demasiado carnal como para ser puro símbolo, el lugar de lo real. Qué tiene de imposible identificarse uno con la libido, el de más allá con el super-yo, aquél con la analidad, éste con la inconsciencia, en fin, en un ejercicio que de no ser tan alto el precio no dejaría de ser llamativo. Encierran de hecho tal poder mítico los nombres y relaciones del psicoanálisis, que a veces los sujetos que asisten a él en busca de cura, dialogan con las categorías como si fueran sus interlocutores.

Pero fuera de esos intentos, reales o supuestos, de naturaleza ya cientificista, ya ortopédica, conocemos de otros cuatro o cinco que merecen comentarios. Llamándolos por los nombres de sus impulsores, diremos que son, guardando la cronología de sus apariciones, los de Pfister, Reich, Bernfeld, Schmidt y Neil (2). Todos encarnaron puntos de vista, todos tuvieron alguna actividad pedagógica más o menos importante, y algunos de ellos convirtieron lo uno y lo otro en proyectos institucionales. Hay otros cuya actividad teórica o terapéutica vela, por decirlo así, el carácter eventualmente pedagógico de sus trabajos. Son Mannoni y Bettel-

1. Citado por Ray Hemmings en *Summerhill, 50 años de libertad*, Alianza Universidad, p. 56.

2. De todos ellos hay bibliografía disponible y relativamente abundante.

heim, aunque este último sostiene uno de los puntos de vista, a mi juicio, más sensatos acerca de la educación de los niños. Si omito a Anna Freud, a Melanie Klein y algunos más, es porque francamente no han caído en el campo de mis intereses.

Expondré, pues, ahora sí, algunas reflexiones sobre la infancia, la niñez y el átomo pedagógico, para terminar volviendo al principio.

1.

Los diccionarios y el sentido común no establecen mayores diferencias entre la infancia y la niñez. Se puede ser niño por unos pocos años más de los que se puede ser infante pero en general se confunden incluso cuando uno y otro término son empleados peyorativamente.

Se habla de educación infantil, como de la misma educación de los niños y ya desapareció el antiguo sentido de la infancia como una pura forma sin atributos, algo de lo cual no puede hablarse por su indefinida situación entre lo que no es y lo que puede ser. De ahí que infante también pueda ser, aunque no en sentido estricto, el que no habla. En el lenguaje corriente no hay ningún problema en obviar las diferencias. Pero cuando hablamos de psicoanálisis, la distinción es imprescindible. Ahí, hablar de un niño es hablar de un hecho institucional, real, de un nombre: el que se le da en propiedad; de una condición, la de hijo; de un cuerpo y un sexo. Como tal hecho institucional es móvil, contingente, tendrá derechos o deberes en diversas calidades y cantidades según su espacio histórico. Así mismo, brotarán valoraciones acerca de su estado y se le asignará una edad y un término. De niño pasará a otra condición mediante rituales de iniciación y así, quien lo era, encarnará otra institucionalidad. Un nombre propio y el acto de designarse a sí mismo tal o cual, son del mismo plano de realidad de un estado y sus órganos de poder. En este sentido, los niños son también instituciones, como cualquiera de los que estamos aquí. Es decir, nuestra existencia está convencionalmente definida y por eso puede ser una huella digital, un apellido, una profesión o un número de registro de nacimiento. Digamos pues que se es institución cuando puede ser nombrado por otro sin que quepa duda o sin que la equivocación al nombrarlo sea necesaria. Cuando se deciden las edades en las que pueden ingresar a los primeros grados de la escuela primaria, los planes de estudio, el tipo de ropa que

deben usar, sus juegos y vocabulario, se reglamenta, cada vez que eso pasa, ese hecho institucional. Un recién nacido es un niño a pesar suyo, como a pesar suyo hay un planeta que llamamos planeta y llamamos tierra. Un niño puede rebelarse contra las reglas que lo definen en la realidad y la respuesta colectiva es de la misma naturaleza que la respuesta de un estado contra quienes se levantan contra él. Esa condición, por lo contingente y convencional que es, está sujeta a reformas más o menos amplias, más o menos traumáticas o dolorosas o felices.

De un día para otro, mejor, de una década a la otra, estas pequeñas instituciones experimentaron un cambio: se abrieron las guarderías y salieron de sus casas más pronto. En su examen o conocimiento no se había avanzado nada a pesar de las mil razones que se dieron para justificar la salida. Pero también otras realidades salieron de la casa con los niños y las mujeres se fueron a trabajar a otra parte. Obsérvese que acá las intervenciones de los especialistas eran puro gasto sunuario, fueran éstas para rechazar o aceptar. Así mismo la "inquietud", como se llamaba una de las características de los niños —así como se habla de regímenes democráticos— empezó a llamarse hiperactividad —como a aquellos de pronto empiezan a llamarlos blandos—; gagos y tartamudos —en la tipología vieja—, fueron cambiados por afásicos, disfunciones leves y vaya usted a saber que más, en la nueva tipología. Pero esto es ya un hecho que cada vez se impone con más fuerza. A lo mejor antes de la vieja tipología hubo otras. Por eso no podría uno decir qué es lo científicamente correcto o que es lo mejor o lo más malo en términos absolutos. A cambios de tal naturaleza no se les puede juzgar más que como hechos netos, o desde la perspectiva de los intereses en juego. Lo que ocurre es que sin cesar se producen otras normas y otros sentidos concordantes. Pero puede estar quedando la incómoda sensación de que los cambios institucionales son tan solo nominales. No se entienda así. Son cambios que afectan en mayor o menor amplitud sistemas de comportamiento, sistemas de uso o utilidad y sistemas o campos de sentido. Cuando en vez de decir inquieto decimos que un niño es hiperactivo, eso no es un simple cambio de nombre: ya no es un asunto doméstico que supone un dolor de cabeza para la familia o el maestro y para el cual se buscan correctivos que pueden ser la comprensión, los castigos, en fin, varias prácticas que se

convertirán en piezas de museo. Ahora intervendrán el médico o el psicólogo, las sicoterapias o las drogas y se pone en movimiento un arsenal original, generándose nuevos sentidos y entrando en desuso los anteriores. Definida en estos términos, la niñez es plenamente reorganizable y se puede querer llevar a cualquier parte en un conjunto de opciones realmente posibles. El límite de ese conjunto de opciones es como se dice, histórico. Por ejemplo, en muchos pueblos de Antioquia antes se quería llevar el niño hasta el seminario. Después, quieren llevarlo a la universidad. En la Edad Media querían llevarlo al cielo y había tales expresiones de piedad y ofertas de premios para la misma, que pocos dudaban de que por el buen camino pudieran llegar. Herodoto cuenta de una fábrica de eunucos situada, si mal no recuerdo, en Córcega, que abastecía las cortes mediterráneas y con frecuencia nos enteramos de que en Bogotá o Medellín se fabrican con una meticulosidad espantosa pequeños ciegos y lisiados que acompañarán por las calles a un pordiosero. Pero miento estos dos últimos casos aberrantes sólo para señalar cómo es posible llegar hasta los límites que la imaginación de una época impone. Mas para no ir tan lejos, señalemos como todos los días en todas partes, mediante una pedagogía ancestral, se lleva a todos los que nacen a ser hombres o mujeres. Más allá del hecho simple y natural de la división sexual anatómica, hay una producción de la sexualidad humana. No se nace niño o niña y bien describe lo que nace la palabra neutra Bebé que el lenguaje corriente utiliza indiscriminadamente para niños o niñas, acercándose sin duda al concepto de Infante. Producir niños o niñas supone la reglamentación del que nace imponiendo una "psicología" masculina o femenina.

La elección de los colores, el trato diferencial de los padres y hermanas, las libertades y restricciones en el empleo del vocabulario, son acciones destinadas, entre otras muchas, a garantizar que la producción del niño o la niña sea eficaz, en definitiva, que la institucionalización de lo que nació sí se cumpla. Todavía, como dije antes, es un ejercicio pedagógico consuetudinario el que se encarga de producir al niño, si le ponemos por término a la niñez, convencionalmente, los seis o siete años. Pero hoy somos testigos de cómo la práctica de esta pedagogía casi instintiva, va reduciendo cada vez más su esfera de influencias. Los preescolares, que son también escolares, asumen las funciones pedagógicas pertinentes para

esta nueva modalidad de la niñez, pues ante todo es otra niñez, más que otra escuela.

Probablemente ese carácter mutable de la niñez explique en buena parte la falta de acuerdo reinante durante los dos milenios de nuestra era. Digo que en parte porque además está el ingrediente mítico, sujeto a otros ritmos. El niño ha sido comparado con una pequeña bestia, tan fácil como se le compara con un angelito. Es semilla, capullo, embrión del hombre, tantas cosas, que sin duda las imágenes que lo han acompañado condensan las imágenes totalizadores del mundo que conforman las diferentes formaciones culturales. Los pedagogos siempre han tenido como fundamento de sus trabajos, de sus propuestas didácticas o de sus proclamas por reformas educativas, alguna imagen mítica de la infancia. A principios del siglo —volvamos al tiempo de la cientificidad como proyecto positivo—, se produce una tendencia al abandono de esas construcciones imaginarias como intentando encontrar al verdadero niño que tras ellas supuestamente se había escondido. Es cuando empieza a elaborarse otro tipo de objetividad —presunta—, la objetividad psicológica. Se procederá a eliminar sistemáticamente el conjunto de condiciones y rasgos considerados como variables, con el fin de reconstruir un sustrato invariante, una constante, algo así como la substancia de la niñez. Mírese cómo un proyecto positivo termina por albergar en su seno una pasión metafísica emboscada. Y cuando parecía que por fin saldría a flote la infancia, de pronto pasa que ésta es radicalmente eliminada, asombrémonos, porque se la considera un escollo metafísico... ¿Qué pasa? que el niño substancial se reduce a la acumulación de modelos lógicos, conductuales, fisiológicos, pero curiosamente se le sigue llamando niño. Se ha eliminado lo que simbólicamente lo constituía como niño en la realidad para construir esa nueva objetividad montada sobre una base imaginaria. Es como si el gran error del objetivismo positivo no fuera otra cosa que confundir lo simbólico y lo real. ¿Cómo dudar de la objetividad de la psicología de Piaget para no poner sino un ejemplo? Para Lacan es la única psicología objetiva. Pero atinadamente el mismo Lacan revela una falla allí: ese niño de Piaget, simplemente no existe. Allí podremos hablar de formas lógicas, de esquemas motrices, de inteligencia, pero no del niño.

2.

Veamos: He venido insistiendo en la niñez como un hecho real, institucional o histórico para diferenciarla de la infancia. De esta última aún no hemos avanzado casi nada. Hasta ahora la hemos definido prácticamente en una perspectiva sociológica, adoptando este punto de vista como un primer paso necesario. Cambiemos de registro formulándonos una pregunta: si de repente a usted alguna autoridad competente le dice "usted ya no se llama Juan sino María" y todo el mundo empieza a llamarlo por ese nuevo nombre, es cierto que se ha producido un cambio institucional. Pero no todo termina ahí: por más obediente de la autoridad que sea, algo se incomodará. De buen grado no empezará a dialogar internamente María con María porque no se cambia de sexo y de nombre como cambiar de camisa. Y por más competencia que tenga la autoridad que ordenó el cambio, no podrá con su decreto evitar que al menos un residuo quede inabarcable o inaprehensible y no pueda ser objeto de su mandato. Así mismo, un niño llorará el primer día pero terminará yendo por los 15 años siguientes al colegio. Mas algo se queda. Ese llanto no es un reflejo ni un movimiento muscular que se puedan metabolizar poco después para que todo vuelva a ser como antes: ese llanto es la voz de alguien. No la del niño que sentado en su pupitre iniciará una larga espera, porque éste ya es otro distinto del que ayer jugaba escuelita en el patio de su casa, pero tampoco es la voz de este último que también lloró hace tres años cuando le prohibieron seguir durmiendo con un osito de peluche "porque ya eres grande". También cuando despertamos en la mañana, hay que recuperar a alguien. No basta con decir "un cuerpo ha despertado", sino que alguien despierta y debe comenzar por volver sobre sus propios pasos para reconstruirse, pero a partir de algo que se quedó a mitad de camino entre el reposo y la vida diurna. Ese resto o residuo que permitió mantener la diferencia entre el estar dormido y el estar muerto, tal que pudiéramos despertar, ya nos ilumina acerca de la infancia, de lo que ella es.

En esencia podemos presentirlo como un puro principio de repetición en ejercicio, tal que a pesar de los dolores y las desventuras de la vida persiste en mantenerse e incluso es capaz de olvidar la dicha para sumirse de nuevo en el dolor. Creo que no hay entre ello y el recién nacido diferencia alguna así pasen los años. Bien podría de-

finirse a la especie humana como la única que nace para morir inmediatamente. No hay garantía biológica de supervivencia y para poder levantar las crías hay que poner en movimiento un saber algo más que instintivo. De ese saber —que sí puede conocerse—, somos hijos los hombres. Y por más que, como se dice, no haya conciencia de sí en el nacimiento, a la larga esa pasión por la conservación se torna en un contenido de la conciencia. No sólo eso llega a ser, por supuesto. Es también una fórmula mínima de la identidad, que actuará como el destino hasta la muerte⁽³⁾. Como contenido de la conciencia es probablemente lo que ha recibido el nombre de interioridad por algunos filósofos y, más allá de la exactitud de la fórmula cartesiana que ya fue comidilla para el psicoanálisis, es también lo que está en la base de esa certeza. Mejor dicho, aún siendo verdad que pienso a donde no soy y soy a donde no pienso —lo cual revela el análisis como confundido por Descartes en el yo pienso—, aún siendo esa certeza el fruto de una confusión, es, sin embargo, una confusión insalvable para la conciencia en tanto garantiza su unidad, la de la conciencia como hecho total de la percepción. En otras palabras, la confusión, base de la primera certeza, es absolutamente necesaria como para que Yo sea algo más que un asunto puramente técnico o lógico y se pueda afirmar como un hecho existencial. Esta cosa —¿cómo darle algún nombre?— es la forma mínima que aparece como sentimiento oceánico o sentido de eternidad para Romain Rolland, y al cual le atribuye el carácter de fuente última de religiosidad. En las primeras páginas de El Malestar en la Cultura, que para mí siguen siendo la almendra del psicoanálisis si es que hay alguna, Freud acoge la verosimilitud de tal sentimiento pero lo somete a examen. A su juicio, proviene de la inclusión primigenia de todo en el yo, siendo que después se desprende de éste —o expulsa de sí— un mundo exterior. A simple vista, parecería como si Freud se comportara como un iluminado esotérico, pero semejante aprehensión se desvanece si tenemos en cuenta que una totalidad definida a partir del yo no quiere ni con mucho dar a entender la posibilidad de un conocimiento innato que habría de desplegarse a lo largo de la vida, ni una comunión metafísica con la

3. Esta es una de las líneas temáticas de la *Introducción al Seminario sobre la Carta Robada* de J. Lacan (Escritos II. S. XXI).

creación, pues no se habla allí de un yo constituido tal como el que experimentamos⁽⁴⁾. Sólo retroactivamente, una vez conformado éste, es cuando tal sentimiento llega a ser posible. No es otra cosa que un sentimiento adquirido, una vez que el nacimiento somete a la criatura al rigor de la vida, esto es, a la lucha por la satisfacción de las pulsiones. Entonces, por contraste con el dolor o la falta, resurge como entidad la omnipotencia del ser intrauterino situado en el absoluto en cuanto imperturbado mundo del plácido útero tibio y colmado de alimentos. Ese es el paraíso terrenal.

De ahí que Freud hiciese suya aquella sentencia de Goethe "nueve meses pugnando por salir, toda una vida luchando por entrar". Eso es lo que Piaget no entendió, por negarse a toda metafísica, cuando creyó encontrar una grave falla en la teoría del narcisismo primario pues, a su juicio, allí no hay narciso. Le pasa lo mismo que al lógico que cuando alguien le dice "todo lo que yo digo son mentiras" prefiere hacerse el de la vista gorda porque, en sentido estricto, nadie puede decir tal cosa y ser a la vez. También sería muy bueno saber qué piensa si fuera la carne y hueso, el barbero de la famosa paradoja de Russell...

Es que, si nos desplazamos al campo del deseo queriendo dar cuenta de lo que él es más allá del niño, como pura **infancia**, tendríamos que extrapolar la definición que André Green da del Narcisismo primario para repetir que la infancia es "Deseo del Uno, aspiración a una totalidad auto-suficiente e inmortal cuya condición es el auto-engendramiento, muerte y negación de la muerte a la vez"⁽⁵⁾. En otras palabras, la infancia es la práctica de la búsqueda de lo absoluto. Por eso podemos decir de ella, otra vez, que carece de tiempo y de historia, que va contra el tiempo y la historia, representadas por las edades del hombre en el niño, el adolescente, el adulto y va reapareciendo triunfalmente en el viejo, cuando es sabio, pues ya se acerca a la inmortalidad de donde hace tiempos salió. Queda claro que esa inmortalidad no es la de la muerte prosaica a la que el puro deterioro orgánico nos lleva ineluctablemente convirtiendo al final la vida humana en algo tan vil como la de una amiba, sino justamente como lo

que trasciende la materia: es el abandono de las ilusiones que a ella nos mantiene atados al tiempo que creemos haberla abandonado por fijarnos metas más allá de lo posible.

3.

Creo haber precisado hasta acá la diferencia entre niñez e infancia. Puede haber quedado sin embargo, una sensación de desconcierto: ¿Cómo esperar algo, se preguntarán, de cosa tan indefinida como la infancia? si no tiene historia, ¿a dónde aparece ella a lo largo de la vida? A la primera pregunta habrá que responder con un no rotundo: de ella nada podemos esperar y más bien habría que decir que ojalá ella nos espere lo suficiente como para volver a encontrarla y que además nos preste sus energías para emprender el camino de regreso. En cuanto a lo segundo, a dónde aparece, diremos, utilizando un símil empleado por Freud, que está en los pliegues y en las líneas de articulación entre los diversos hechos institucionales, que son los que la ocultan. Habría pues que empezar, otra vez Descartes, por la puesta en duda o en suspenso de todo lo establecido como evidencia para el yo. Sólo que esta vez, después de Freud, habrá que ir aún más lejos de la primera certeza para encontrar las fuentes de la confusión. Anoto, al margen y de pasada, que de pronto eso fue lo que intentó Spinoza así el resultado de su exploración lo conozcamos hoy sustanciado en lenguaje filosófico. La desconstrucción de lo real es abordable desde tres ejercicios si por tal entendemos la "subversión de las relaciones normales entre los distintos sectores anímicos"⁽⁶⁾: el ejercicio de "la enfermedad (mental)... ciertas prácticas místicas... el psicoanálisis" (ib.). De los resultados de la primera sabe más el analista o a su modo el psiquiatra, que el enajenado. De las segundas ya casi nada sabemos en Occidente porque fue abandonada hace algunos siglos sepultada por la escolástica, las guerras y el espíritu mercantil. Cierta no nos queda sino la última. Pero antes de volver sobre ella, daremos un rodeo por la escuela en el que trataré de sistematizar unas cuantas relaciones invariables o estructurales de posiciones escolares, no reales pero que se confunden a veces con las gradaciones reales de la escuela. Para que esas relaciones sean efectiva-

4. S. Freud. *Más allá del Principio del Placer*, Ed. B. N., 1968. T. I. p. 1119.

5. A. Green. *El Narcisismo Primario: ¿Estructura o Estado?* Ed. Proteo. p. 84.

6. S. Freud, *La División de la Personalidad*, T. III. p. 916, ed. cit.

mente "escolares", debemos hacer intervenir elementos característicos de la organización simbólica de la escuela. Deben ser elementos mínimos e irreductibles para mantener esa especificidad. Cuando menos son: alumno, maestro y saber o dominio. Con estos tres sería suficiente para explicar la estancia de la escuela en el espacio, pero no su reproducción. Hay que hacer intervenir otro elemento en realidad más inestable que los anteriores, pero imprescindible para darle temporalidad al objeto. Pueden ser los padres, la familia, eso que llamamos la sociedad o la cultura, pero fundidos en algo que tenga más corporalidad. Después de mucho pensarlo lo que más conviene es el elemento ideal: el **ideal**. En su acepción corriente, muy aproximada a la del diccionario Larousse o el Salvat, este ideal, por más que sólo exista en el pensamiento, opera siempre en la realidad dándole sentido y dirección a las acciones, así eso sea incierto o imaginario. Hay algún acuerdo mínimo en las diversas instancias de una sociedad en condiciones normales, en torno a lo que es el ideal. Se puede representar en un santo, un hombre de negocios, un político, o una fusión más o menos estable, por lo coherente, de todos ellos. Un sustantivo abstracto como la honradez, la virtud, la sabiduría, permiten condensar en uno, a varios personajes ideales.

Un análisis puramente empírico de la escuela no incluye este cuarto término (el ideal) el cual desaparece por lo general para reaparecer, contaminando la elementalidad de algunos de los otros tres términos, o bien como una "variable" sin capacidad estructurante, por ejemplo la formación del maestro, la motivación del alumno o los contenidos educativos. (Entre paréntesis, eso puede explicar por qué en algunas investigaciones un factor tenga mucho peso para explicar lo que pasa en la escuela, mientras en otras investigaciones el mismo factor puede pasar desapercibido).

Una vez fijado lo que podríamos calificar de "**átomo pedagógico**"* siguiendo un procedimiento etnológico que espero no haber traicionado, describiremos, apelando al nivel propiamente psicoanalítico, las relaciones imaginarias en él posibles. Vamos a excluir aquellas relaciones que dan cuenta necesariamente de acciones entre los sujetos de la estructura, aunque por cierto las relaciones imaginarias también pueden traducirse

en acciones reales. El énfasis lo pondremos en las relaciones desde el lugar del alumno para no dispersar demasiado el texto. Procedamos:

En la escuela moderna inicialmente se propone como ideal último la conquista de algún dominio: saber sumar, leer y escribir, como mínimo, pero bajo la forma de un tipo del hombre culto por contraste con el ignorante. El ideal en la escuela es el representante de las más elevadas exigencias culturales. Instalado en ella, permite, por decirlo así, el movimiento autónomo de la misma. La condición para que así sea, y resulte superflua la intervención de otras instituciones, es que la escuela misma sea una institución que tenga sus reglamentaciones: Así pues, se presume que el maestro deberá compartir, si no ser, el ideal. Con seguridad digo que esta es la condición primera, y por ello cualquier pedagogía establece ante todo un sistema ético para el maestro que garantice la corporalidad del ideal. El siquiera saber a dónde está el ideal, es lo que hace posible que el maestro sea pedagogo, esto es, que lleve al niño de la mano, hasta el lugar del ideal. Sócrates llevó a sus alumnos hasta la contemplación llorosa, que él quiso evitar, de la muerte del "ser más sensato y justo de los hombres de su tiempo". En el final de la escena pedagógica⁽⁷⁾. Critón pregunta: ¿Qué nos encargas hacer a éstos o a mí que pudiera ser más de tu agrado si lo hiciéramos? Critón quiere tener a Sócrates, tener el ideal. Esta es una de las dos opciones imaginarias del alumno. Allí Sócrates es objeto para el yo, objeto de deseo. Por eso Critón no se resigna a la partida del maestro.

En la otra posición imaginaria están por lo menos algunos de los demás. Aquéllos a los cuales les dice "Garantizad que no permaneceré una vez que muera, sino que me marcharé". Los que eso garanticen, ejercitando algún "deseo de supresión"⁽⁸⁾ que tiene su matriz en el Edipo, habrán llegado a ser el otro, en cuanto el maestro es lo que se quiso ser, un "sujeto para el yo"⁽⁹⁾. Esta escena del Fedón tiene los ingredientes de un acontecimiento mítico fundador de la pedagogía, que remite a su vez al mito orgánico del Edipo.

7. Platón. *Obras Completas*. Ed. Aguilar, Madrid. Fedón o del alma, p. 650 ss.

8. S. Freud, *Psicología de las masas*, 7. p. 1145, ed. cit.

9. Id.

* Ver nota aclaratoria al final.

Pero en uno u otro caso, sigue la exigencia de conquistar el dominio como objeto, digo el saber. Critón hasta acá no lo conquista porque se queda a mitad de camino, pues el objeto que conquista es Sócrates el maestro. En esta escena mítico-pedagógica, el saber está dramatizado por la misma tranquila disposición de Sócrates para esperar la muerte —volvemos al tema de la sabia-vejez—. Es, él lo dice, saber **cuidarse de uno mismo**. Es un saber ético, un dominio moral. Si no se conquista, "por más que ahora hagáis muchas y vehementes promesas, no conseguiréis nada" (10).

Otro dispositivo mítico que completa el marco de referencia de la tracción pedagógica occidental, lo encontramos en la vida religiosa y muy particularmente en la actividad de Jesús de Galilea como maestro con sus discípulos. Allí, saber y maestro se conjugan en tanto que el ideal, "seguir en pos de él" (11) está más cerca del discípulo. Aquí el alumno se identificará antes de todo con el ideal, pues jamás podrá ser el otro. Podrá a su diestra, estar "sentado en doce tronos" (12), pero nunca en su lugar. Y si les nombra maestros para que enseñen a todas las gentes (13), lo hace desde fuera, desde el dominio absoluto en el que se instala como resucitado, pues le ha "sido dado todo poder en el cielo y en la tierra" (14). A diferencia del mito socrático, en el mito judaico no es la muerte del maestro lo que confiere plenamente el carácter de tal, sino que es la seguridad de que no morirá más.

Sospecho que Critón es el elemento que hace de puente entre las dos variantes míticas, pues a su modo es también el Juan, por lo amado, mas no por lo discípulo.

Otro elemento que puede darle sentido a este tratamiento de lo pedagógico, lo encontramos al final de los dos relatos míticos: En ellos el maestro regaña, en un caso, porque los alumnos se sienten desgarrados por la partida mientras en el otro, incrédulos con la vuelta pues habían aceptado, por lo visto demasiado fácil, la evidencia de la muerte. Estas dos actitudes ponen en peligro de disolución el hecho pedagógico, por lo que el

10. Platón, O. C.

11. Mateo, 16, 24.

12. Id. 19, 28.

13. Id. 28, 19.

14. Id.

ritual deberá encargarse de mantenerlo vivo. En la fórmula elemental, esto es, el mito edípico, es como si la indolencia del infante ante lo simbólico, exigiera una intervención drástica del padre, ya para exigir éste su propia muerte, la cual le sería dada por la mano armada de la identificación, o bien, ya para consolidarse como objeto de deseo.

Hagamos una sinopsis del asunto, de tal modo que se puedan reconocer eventuales intersecciones entre el "proceso primario" pedagógico y las gradaciones reales de la escuela.

En un **primer espacio**, el del reino de la infancia, se quiere ser o tener al otro, al que en la realidad funge como maestro, siendo que en este espacio tanto dominio como ideal se hayan fundidos en una masa fantasmal indiferenciada; aprehendida a lo sumo como una urgencia proveniente del exterior de la que el infante experimenta interiormente el displacer de la repulsa. El alumno no es aún sujeto para el infante porque alumno no hay más que en el plano real. Por eso mismo, el maestro tampoco es sujeto para el niño y apenas se diferencia de una madre en que ya es otro. En las modalidades pre-escolares y en los comienzos de la primaria, este espacio domina los siguientes y si no aparece así para el maestro, es por lo que éste ya anda con el niño cogido de la mano, sin mirar siquiera a su lado a ver si de pronto el infante se le quedó ranchado.

En un **segundo espacio** —y prefiero no decir tiempo para evitar la idea de que las cosas van pasando sin que de ellas algo quede—, en un segundo espacio, decía, el alumno es sujeto para el infante, esto es, puede asumir esa condición institucional, aunque tal vez sea más exacto hablar acá del niño. En este punto, el saber o dominio como objeto, es deseado en tanto se presenta como una prolongación del maestro, el cual ya es simbólicamente captado por el alumno como un dato de la realidad. Diríamos que el saber es entonces una propiedad del maestro, sea este último sujeto, como en la variante griega, u objeto como en la judaica, pero no es reconocido simbólicamente en todo caso. Tal vez la discriminación entre las diversas asignaturas escolares ha sido adaptada intuitivamente como una fórmula para conseguir la separación entre maestro y saber, aunque por lo menos en la primaria y el bachillerato sólo se alcance a conformar una pluralidad de fantasmas de esos saberes, pluralidad que no deja de tener una organización imaginaria. En este

espacio la presión de la realidad es continua y se deja sentir en las disposiciones disciplinarias que tratan de llenar el vacío entre lo imaginario y lo simbólico. Con particular rigor se ejercen los rituales que deben garantizar la continuidad del acto pedagógico y su desenlace, y está por supuesto también mejor dotada para el combate la función infantil, que opondrá todas sus fuerzas para evitar la institucionalización. Claro está que, si el maestro y el ideal están nítidamente identificados permitiendo la conservación de sus rasgos peculiares y el maestro además se relaciona plenamente con el saber, no con los artificios y las mañas del oficio, mostrando pues la equivalencia moral entre saber y dominio, no dejará de encontrar la infancia allí la posibilidad de asumir la relación pedagógica con el agradable dolor de emprender un camino de retorno a la omnipotencia. Así es como, decíamos al principio, podemos esperar que ella nos preste sus fuerzas para volver. Pero desafortunadamente lo contrario es lo que suele suceder: el maestro o la escuela fetichizan las palabras que designan al ideal haciendo que éste se pierda, y frenando la marcha de la infancia a lo absoluto. Esto, si el ideal fuera el fruto de una sociedad filosófica. Pero como tampoco es así ni ha sido jamás, como el ideal de todos modos no es mejor que la cultura que lo produce ni los maestros normalmente tienen por qué ser mejores que el ideal, a lo sumo la sociedad podrá esperar que los que salen de la escuela sean iguales a los maestros. Lo común es pues que, aun cuando sea de la Universidad que salgan expulsados al mercado de trabajo, no hayan conquistado la identidad con un dominio y si acaso por algún tiempo, mientras las premuras de la vida del empleado lo permita, conservarán al saber como un objeto deseado.

Por eso al **tercer espacio** aún en la perspectiva de lo real, habrá que darle carácter, si no de mito, cuando menos de propósito último y hasta de utopía. Es el límite de lo pedagógico, en donde han de disolverse las relaciones escolares, desapareciendo el maestro y conquistando el infante de nuevo su condición omnipotente, mas ya no por el camino del narcisismo primario, omnipotencia imaginaria, jamás real, sino adoptando el saber como sujeto.

Un saber hecho sujeto, sujeto para el yo, tal que yo sea ese saber porque me instalo en él como en mi dominio, porque ya no estoy separado de su ser y entonces no le tengo que tirar el lazo de mi apetencia para traerlo, puede encontrar su

expresión en el género intuitivo del conocimiento spinociano. Lo que abunda sin embargo es el Sancho Panza, supremo señor de la ínsula barataria, que tendrá que exhibir mil títulos de propiedad y pavonearse por los áridos territorios de una profesión que cultiva como pródiga finquita.

El **sujeto saber** no se niega al asombro ni a la risa ni al miedo de lo que encontrará o inventará. Experimentará el mismo júbilo infantil de Galileo diseñando truculentas experiencias, de Newton acariciando una mágica lente que le acerca a las estrellas, o de Einstein imaginando que viaja a la velocidad de la luz. Pero padecerá también, como Leonardo, la pasión inmensa de la perfección.

4.

Ese límite de lo pedagógico, que en la historia individual coincidiría con la muerte del maestro, en la historia humana es tan remoto como en aquella. El gran tributo que la pedagogía pagaría al hombre, sería su propia extinción, y a eso debería reducirse el más alto ideal pedagógico. Puede parecer asombroso, pero ahí es donde el ideal pedagógico se confunde con el psicoanálisis, en una relación orgánica que escapa a cualquier necesidad teórica. Mas para que un ideal así sea reconocido, habrá que combatir, reconociéndolas, todas las ilusiones que la misma pedagogía, extraviada en los contenidos de los relatos míticos que le dan forma, ha acuñado en una diaria y secular lucha por no desaparecer. Por supuesto eso se apoya en la concupiscencia del sujeto magisterial por conservarse, por mantener a raya al otro alimentando en éste el deseo de tomarse algún día su desquite, prolongando en el tiempo esta pesada cadena. Pero al menos esta es una opción que desata la ira e invita al combate. Hay otras peores: es cuando se cree desterrar al maestro instalando en su lugar las técnicas didácticas o los métodos de instrucción, creyendo que así se aproximará al alumno a algún saber "ahorrando tiempo y dinero". Esta ilusión, que no será de seguro la última por desterrar, aunque escrita en el vocabulario de las ciencias de nuestro tiempo, es tan frívola como la fe en la ciencia que dice profesar. Cree superar las ataduras imaginarias haciéndose la de la vista gorda ante el sujeto, pues imagina superarlo suprimiéndolo mediante un aparato. Sólo que ya quieren que el aparato les hable como si fuera de carne y hueso.

Pero volviendo de nuevo al deseado nexo orgánico o práctico de estas dos empresas, diremos que no será por la vía de la conversión de los maestros en analistas o de los analistas en maestros, ni convirtiendo la escuela en una clínica. No. El fin es grande y la tarea difícil. Uno y otro de pronto exceden las fuerzas de la humanidad y en eso hay que usar, como Freud, el pesimismo como una cautela. Pero ya habremos avanzado mucho,

Nota aclaratoria El "Átomo pedagógico".

Habrà que ensayar algún día una clasificación sistemática de los modelos pedagógicos o las formaciones escolares a la luz del concepto denominado "átomo pedagógico", entre otras cosas para comprobar su eficacia. Ese pequeño artefacto teórico surgido de las cavilaciones en torno a la pedagogía, la didáctica y la educación, construido siguiendo hasta donde el material lo permita las pautas etnológicas e inspirado en la necesidad de arrojar alguna luz sobre los "referentes imaginarios de la pedagogía", permitiría reconstruir la "escena pedagógica primaria" como estructurante de las prácticas educativas en una época o en una región y contribuiría como instrumento analítico a la tarea de poner orden en una eventual historia de la práctica pedagógica —no del saber pedagógico— o lo que podría ser lo mismo, un "atlas de las maneras pedagógicas" parafraseando a Lévi Strauss.

Ello parte del supuesto de que la pedagogía, más allá de su condición contingente de saber, más allá de lo que se puede recuperar de ella en una historia de las ideas, es un ejercicio naturalmente humano, como hablar, estructurarse en convenciones sociales, forjar reglas estables de parentesco, la política, la actividad artística, en fin, esas "largas duraciones" históricas que por su prolongación más allá de las formas distintas de la producción o las relaciones políticas entre los pueblos, parecen encontrarse con los orígenes míticos de la humanidad.

El tal "átomo pedagógico" es una unidad estructural constituida por cuatro elementos o posiciones definidas. Estos son, tomando nombres comunes a la práctica, maestro, alumno, ideal y saber (pudiendo este último ser también denominado como dominio). Un objeto institucional cualquiera, por ejemplo un maestro, podría, en una variante particular de la estructura, desdoblarse en dos posiciones del átomo pedagógico, de manera que sería simultáneamente, en un plano imaginario, el maestro y el ideal, aun cuando en el plano

si la escuela pudiera discernir las posibilidades reales del ideal, de los puros ensueños que lo atan al pasado y si los maestros disolvieran en su interior al menos aquella variante mítica que los condena a no morir jamás y por la cual encadenan de paso a la humanidad a padecer con Prometeo en la roca el castigo por el dudoso pecado de haber marchado en la búsqueda de lo absoluto.

simbólico, tales posiciones conservarían la diferencia. Eso permitiría la introducción de nuevas variantes pedagógicas. Así pues, un objeto institucional o, lo que es lo mismo, real, puede tener valencias simbólicas e imaginarias diferentes.

Las relaciones mínimas entre los elementos serían de: a. dependencia, b. finalidad, c. sentido, y concuerdan por su carácter invariante, con los elementos. Las relaciones de dependencia son las propias de la pareja maestro-alumno. Las relaciones de finalidad, las establecidas entre el alumno y el dominio y las relaciones de sentido u orientación o dirección se sitúan entre el alumno y el ideal. Las relaciones de propiedad (d.) van del maestro al saber.

Este juego, a su vez, encierra otro, el de las relaciones imaginarias, tales que unos elementos serán sujeto u objeto para otros. Así, el maestro, en una variante pedagógica, puede ser sujeto para el alumno, es decir, lo que se desea ser, en tanto que en otra variante, el sujeto para el alumno sería el ideal. Para uno y otro caso, el saber sería objeto —lo que se desea tener—, siendo que cuando este saber es sujeto, cambiaría la condición del maestro y la del ideal.

En otras palabras, a una escena pedagógica mínima, esto es a una variante o un proyecto pedagógico simple —varios proyectos pedagógicos reales pueden reposar sobre una misma forma simple o variante— le correspondería una escena imaginaria primaria. Pero sólo el examen detenido de las construcciones pedagógicas, podrá dar cuenta, en último término, de la validez del modelo propuesto. Hasta ahora se lo ha aplicado de manera muy general a las variantes socrática y cristiana solamente.

De resultar válido el modelo, no sería útil para el examen de los procedimientos escolares, de las técnicas de enseñanza y en general de las diversas reglamentaciones incluidas bajo el título de la didáctica, sino más bien para las reflexiones o justificaciones que la anteceden o la fundan. Los procedimientos del historiador serían en este caso, junto con los del epistemólogo, los indicados.

proceso recurrente en la crisis de la economía política

alvaro jiménez guzmán

Cuando Milton Friedman nos habla de la función de un capitalismo competitivo como la organización del grueso de la actividad económica a instancias de la empresa privada que opera en un mercado libre, con lo cual se fundamenta un sistema de libertad económica como condición necesaria para la libertad política, se nos plantea necesariamente la reflexión de que su pensamiento aún está contradictoriamente confinado en los viejos períodos de la libre competencia correspondiente a los albores de la producción capitalista. Pretende asimilar el viejo liberalismo económico de la pasada centuria a una economía donde la competencia se ha convertido en monopolio, y por consiguiente se ha realizado un gigantesco progreso de socialización de la producción.

De aquí proviene su confusión al considerar que, a partir de fines del siglo XIX y especialmente a partir de 1930, el liberalismo en Estados Unidos se lo consideró asociado con una orientación diferente respecto de la política económica, al confiar en el Estado esencialmente y no en los esfuerzos privados voluntarios para la consecución de los objetivos considerados como deseables.

Esta concepción desarrollista de la economía capitalista, al no consultar el hecho de que la libre competencia engendra la concentración de la producción que, en cierto grado de su desarrollo, conduce al monopolio, retorna a los lugares comunes de la economía política vulgar, que, desde los clásicos, se ha caracterizado por el rechazo a hacer un análisis de la esencia de los fenómenos económicos del capitalismo, reduciéndose a una descripción en lo atinente al proceso de producción material entre los hombres. Tal actitud apologética del capitalismo, sumió a la economía política clásica en una crisis implacable, cuyos primeros retores científicos naufragaron bajo las disímiles concepciones vulgares en el afán de oponerse a la investigación científica de las relaciones burguesas de producción.

Una sistemática explotación del acervo teórico no científico de la economía política clásica, ha conducido hasta nuestros días a una reproducción en mayor escala de la vulgarización del sistema económico ricardiano. Así, podemos encontrar que Malthus fue uno de los primeros vulgarizadores de la doctrina clásica al atribuirle mayor importancia a la peor variante de la teoría vulgar del valor, planteada por Smith, según la cual nos dice Malthus que el

* El autor es profesor en la Facultad de Sociología de UNAUJA