

REVISTA DE PSICOLOGÍA

GEPU

5 | 1
VOLUMEN | NUMERO

GE
PU


Grupo Estudiantil
y Profesional de
Psicología Univalle

ISSN 21456569
JUNIO / 2014

GRUPO ESTUDIANTIL
Y PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
UNIVALLE

IBSN

2145-6569-0-7



REVISTA DE PSICOLOGÍA GEPU
Vol. 5 No. 1 – Junio de 2014
ISSN 2145-6569



Editora
Luz Adriana Rodríguez Vergara
larovr@gmail.com

COMITÉ EDITORIAL

Andrey Velásquez Fernández
Red Unidos - ANSPE

Nataly Chacon Morales
GEPU

German Perdomo
Universidad del Valle

Deybis Maria Palacios
Grupo Observatorio Social

Natciely Morales Ocampo
GEPU

Wilson Lozano Medina
Círculo Social del Self

Luz Stephania Trejos
Universidad del Valle

Laura de los Ríos
Universidad del Valle

Angela Cano
Universidad del Valle

Jose Alejandro Niño
GEPU

CONSULTORES NACIONALES

Leonel Valencia Legarda
Universidad San Buenaventura

Jorge Alexander Daza
Universidad Católica de Pereira

Andrés de Bedout Hoyos
Universidad San Buenaventura

Ximena Ortega Delgado
Universidad Mariana

Daniel Hurtado Cano
Universidad Manuela Beltrán

CONSULTORES INTERNACIONALES

Marcela Alejandra Parra
Universidad Autónoma de Barcelona

Blanca Hurtado Caceda
Universidad Alas Peruanas

María Amparo Miranda Salazar
Universidad del Valle de México

Adriana Savio Corvino
Universidad de la República

Hilda Janett Caquias
Escuela de Medicina de Ponce

COORDINADORES DE DISTRIBUCION

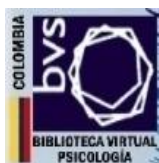
Margarita Ojeda
Asociación Paraguaya de Neuropsicología

Mario Rosero Ordoñez
Universidad Mariana

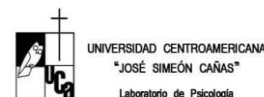
Nora Couso
Área de Medición Educativa Provincia del
Chubut de Argentina

Pablo Antonio Vásquez
Corporación para la Intervención Neuropsicopedagógica
y la Salud Mental

INDEXACIONES



AUSPICIADORES



La Revista de Psicología GEPU es publicada por el Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle, 5 piso, Edificio 385, Ciudadela Universitaria Meléndez, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Los artículos son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle.

Hecho en Colombia - Sudamérica.



Safe Creative Código 1412092725898

Revista de Psicología GEPU Vol. 5 No. 1 by Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported License. Creado a partir de la obra en <http://revistadepsicologiagepu.es.tl/Vol.--5-No.--1.htm>



LA PRÁCTICA DOCENTE ENTRE LA MALDAD Y LA AGRESIVIDAD: UNA LECTURA CON Y DESDE EL PSICOANÁLISIS

Víctor Gutiérrez Olivárez

Resumen: La presente investigación es sobre el ejercicio de la agresividad, agresión y maldad en la tarea docente. El propósito es dar a conocer los factores agresivos presentes en todos los seres humano, pero que inciden en la práctica docente y la convierten en cuestionable, por lo que debe ser valorada por sus maestros que actúan bajo su deseo o inconsciente. Para conocer lo anterior, se abordó el estudio desde la perspectiva psicoanalítica. Esta publicación se justifica por poseer relevancia social, ya que la práctica docente está siendo cuestionada cada vez con más fuerza. En el desarrollo de la indagatoria se logra poner de manifiesto mediante la teoría psicoanalítica los procesos agresivos que están velados en los maestros y que afectan diariamente a los alumnos. Como conclusión se exhorta a los docentes revisar su tarea educativa, es decir, no ver al educando como un objeto, sino como un sujeto de deseo que es el fin educativo.

Palabras Clave: Agresividad, Agresión, Maldad, Docencia, Estudiantes.

Abstract: The present investigation is on the exercise of the aggressiveness, aggression and evilness in the educational task. The intention is to announce the present aggressive factors in all the human beings, which affects in the educational practice and makes it questionable, so that it must be valued by its teachers who act under their desire or the unconscious. To know about the previous, it was addressed the study from the psychoanalytic perspective.

This publication justifies itself by possessing social relevancy, since the educational practice is being

questioned increasingly. During the course of the investigation, it is revealed by psychoanalytic theory that hides aggressive processes affecting teachers and students every day. In conclusion calls for teachers to review their educational work, that is to say not see the learner as an object, but as a subject of desire that is educational purpose.

Key Words: Aggressiveness, Aggression, Evil, Teaching, Students.

Información del autor:

Doctorante en Psicología y Educación línea: Clínica psicoanalítica por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Docente del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED) impartiendo distintas materias pedagógica, psicológicas y psicoanálisis en licenciatura y maestría. Mtro. Frente a grupo en Educación Especial. Correo electrónico: psicomentario@gmail.com Web: www.psicomentario.blogspot.mx

Universidad Autónoma de Querétaro / México

Información del Artículo

Referencia recomendada: Gutierrez-Olivárez, V. (2014). La práctica docente entre la maldad y la agresividad: Una lectura con y desde el Psicoanálisis. *Revista de Psicología GEPU*, 5 (1), 225-250.

Recibido: 22 de Enero 2014

Aprobado: 30 de Mayo de 2014

Fundamentos de la Agresividad y Maldad Humana

Lorenz (2005) en su ya clásico libro *Sobre la agresión: El pretendido mal*, en el apartado: *IV La espontaneidad de la agresión*, recupera al padre del psicoanálisis, para destacar que Freud podría enorgullecerse de haber sido el primero en señalar lo autónomo de la agresión, y también el demostrar que la falta de contacto social, sobre todo cuando llega al punto de *Liebesverlust* (pérdida de amor) eran factores que la favorecían mucho. De esta idea, justa en sí, han sacado muchos maestros norteamericanos la falsa consecuencia de que bastaría evitarles todas las frustraciones o decepciones y darles gusto en todo para que los hijos fueran menos neuróticos, mejor adaptados al medio y, sobre todo, menos agresivos.

La tesis central que postula Freud en *El Malestar en la cultura* (1930-1929/1984), es que la agresividad es una fuerza que el lazo social intenta infructuosamente mitigar. Encuentro violento con el semejante, ya para protección de sí, ya para dominar violentamente al otro. Violencia promovida por el reflejo narcisista de la más pequeña diferencia. Tal manifestación de la agresividad humana se origina del encuentro entre *Eros* y *Ananké*, luego asume una expresión activa o inactiva, de acuerdo con las circunstancias. Las pulsiones agresivas (*Necessitas* o *Ananké*) y las pulsiones de vida (*Eros*) forman un todo en la psique humana. La tendencia a la destrucción y la tendencia a la unificación están en el mismo sitio. Quizá lo que el sujeto espera son las condiciones reales para que una u otra aparezca en toda su plenitud. La vida virtuosa no es más que la ausencia (quizá momentánea) del mal en el espíritu del sujeto.

El psicoanálisis señala que la maldad es un sistema defensivo del sujeto contra aquello que tiene una representación que atenta contra el objeto amoroso. Evidentemente que en un inicio el sujeto no distingue entre aquello que es “malo” (del latín *malus* malo) o “bueno” para él, sino que el objeto malo, en términos psicoanalíticos, estará constituido por aquellas contingencias que alejan al sujeto de la satisfacción.

La pulsión destructiva debe ponerse al servicio de *Eros*. Así, *Eros* y *Ananké*, progenitores de la cultura humana, preservarán y extenderán el vínculo con los otros vía el *Eros* de cada individuo, que pactará la supresión de la pulsión agresiva contra el semejante, haciendo el lazo social. *Ananké* o *Necessitas* se consideró una divinidad de la muerte: la Necesidad de morir, de esta manera es una personificación de la obligación absoluta de la fuerza coercitiva de los fallos del destino que transita en la agresividad a la cual se le oponen diques: leyes, normas, códigos, reglamentos, entre otros, que la sociedad insta para mantener la tirante sociedad que lucha entre un principio de placer y un principio de realidad y trata de regular estas fuerzas mediante su contrato social. Freud aseveró que sería difícil pensar el motivo de la cultura sólo desde la represión o la sublimación de lo pulsional. La educación es una buena alternativa; si vemos desde luego, que la convivencia humana y los temas de la libertad y la satisfacción están íntimamente relacionados con lo pulsional.

Será Lacan quien emprende lo que podría denominarse un elogio del odio, y crea el neologismo “odiamoramiento”. El odio no es querer el mal del otro, destruirlo; eso sería la agresión, que se expresa por la vía real. El odio, la maldad, es lo que cae mal cuando se quiere el bien del otro e infaliblemente se fracasa; el otro no quiere de mí ser que sabe su bien.

Cuando la pasión del amor revierte al odio, es más factible la emergencia de actos violentos. Lacan (1972-73/2006), al comienzo de su enseñanza nos enseñó a distinguir y diferenciar el amor como don activo de la pasión del amor. Donde amar, es amar a un ser más allá de lo que parece ser. El amor apunta al ser, más allá del cautiverio imaginario, al ser del sujeto en su singularidad. Por este “amar más allá de lo que parece ser”, se pueden aceptar las debilidades, errores y fallas.

El odio aparece de entrada como una ruptura del vínculo social. Si el odio desune, separa; el amor une. Pero esta separación-unión, es una de las grandes paradojas que ha devenido en la clínica psicoanalítica y la han convertido en paradigma. El odio es uno de los vínculos más fuertes que el sujeto puede mantener con el otro y con sus objetos fálicos. Lo anterior fue

señalado por Freud en *Pulsiones y destinos de pulsión* (1915/1984a), ahí muestra que el odio es más antiguo que el amor, ya que nace de la repulsa primitiva del mundo exterior.

El odio llega a ser incluso el principio activo que genera ese “exterior” a partir de un rechazo original que trazará las fronteras, siempre vacilantes, con lo “interior”, en una carrera desenfrenada equiparable a una banda de Möbius. Así, odio y amor se muestran indisociables en su principio y no se opondrán el uno al otro. Lacan lo llamó: *hainamouration* (*enamorodiación*), para indicar ese punto crucial de reversibilidad del odio y el amor. Con la fusión “odio-amor”, Freud nos confirma que la pulsión ni odia ni ama, sólo se satisface: y se satisface a expensas del odio y del amor. Por tal motivo, el odio y el amor abren una vía para la pulsión. Nietzsche (2006), hablaba de no destruir al ente odiado, porque se necesita de él para seguirse desarrollando, ora odiando ora amando, pero en definitiva sintiendo. En resumen, es una forma de no destruir ni autodestruirse en el odio, sino convivir con él en el sentimiento de lo extremo.

Mientras el amor aspira al desarrollo del ser del otro, el odio aspira a lo contrario, a su envilecimiento, su pérdida, su destrucción, su negación total. En este sentido, tanto el odio como el amor, son una carrera sin fin. Hay una verdad en el odio, una verdad que a veces el amor vela de manera no menos engañosa, es una perspectiva que nos permitiría entender el aforismo de Lacan, difícil de admitir: “*el verdadero amor desemboca en el odio*” (1972-73/2006: 159).

La Revisión de la Maldad del Docente: Un Ensamble de Voces

El *Malestar en la cultura* contiene una reflexión sobre la agresividad y la maldad humanas que parece pertinente para pensar el tema del malestar en la educación, el de la presencia creciente de la agresividad. Es interesante seguir la visión psicoanalítica, pues se ha visto que ofrece grandes posibilidades explicativas. Alguien podría pensar que es mejor una perspectiva sociológica. Lo cual podría ser cierto. Sin embargo, Freud, en 1908 publica *La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna*, obra en

la cual comprueba que los aspectos sociológicos (pobreza, desigualdad, trabajo, hacinamiento, economía, política, entre otros), si bien son importantes en el devenir del sujeto, dan pie al siguiente planteamiento:

Si se prescinde de las maneras vagas de ‘estar enfermo de los nervios’ y se consideran las genuinas formas de enfermedad nerviosa, el influjo nocivo de la cultura se reduce en lo esencial a la dañina sofocación de la vida sexual de los pueblos (o estratos) de cultura por obra de la moral sexual ‘cultural’ que en ellos impera (Freud, 1908/1986: 166).

Es decir, que nuestra cultura se habrá de edificar sobre la sofocación de las pulsiones. Las pulsiones sexuales poseen cierto volumen de fuerza de tal manera que tienen la capacidad de desplazar su meta sin sufrir un menoscabo esencial en cuanto a su intensidad; en otras palabras, se trata de la facultad de la sublimación. A pesar de ello, las fuerzas necesarias para el trabajo cultural se consiguen sólo por la sofocación de los llamados elementos perversos de la excitación sexual. Los fenómenos sustitutivos que surgen como consecuencia de la sofocación pulsional constituyen lo que Freud denomina como nerviosidad moderna, o más específicamente como psiconeurosis:

229

La experiencia enseña que para la mayoría de los seres humanos existe un límite más allá del cual su constitución no puede obedecer al reclamo de la cultura. Todos los que pretenden ser más nobles de lo que su constitución les permite caen víctimas de la neurosis; se habrían sentido mejor de haberles sido posible ser peores (Freud, 1908/1986: 171).

El profesor (y cualquier otro) puede, convertirse en un ser malvado. El sujeto está tentado a colocar al otro como objeto de abuso y maltrato; las condiciones actuales de autoritarismo y violencia lo impulsan a ello. Luego, esa posibilidad queda reforzada si el sujeto sólo obtiene placer con esa conducta o si su posición social o la función que cumple le permiten hacerlo impunemente.

Uno de los reclamos ideales de la sociedad dice: ‘amarás a tu prójimo como a ti mismo’. [...] ¿Por qué, pues, se rodea de tanta solemnidad un precepto cuyo cumplimiento no puede recomendarse como racional? [...] No es sólo

que ese extraño es, en general, indigno de amor; [...] se hace más acreedor a mi hostilidad, y aun odio. No parece albergar el mínimo amor hacia mí, no me tiene el menor miramiento. Si puede extraer una ventaja, no tiene reparo alguno en perjudicarme, y ni siquiera se pregunta si la magnitud de su beneficio guarda proporción con el daño que me infiere. Más todavía: ni me hace falta que ello le reporte utilidad; con que sólo satisfaga su placer, no se priva de burlarse de mí, de ultrajarme, calumniarme, exhibirme su poder; y mientras más seguro se siente él y más desvalido me encuentre yo, con certeza tanto mayor puedo esperar ese comportamiento suyo hacia mí. [...] yo no contraría aquel grandioso mandamiento si rezara: ‘Ama a tu prójimo como tu prójimo te ama a ti’ (Freud, 1930–1929/1984: 107).

¿En qué modo se intercala la agresividad y la maldad humana con lo que se ha venido investigando del malestar en la educación en la relación agresiva o violenta entre el profesor y el estudiante? El concepto de agresividad nos remite a la subjetividad humana, que lo constituye plenamente, tal como lo señalan las tesis sobre la agresión de Lacan:

TESIS I: La agresividad se manifiesta en una experiencia que es subjetiva por su constitución misma; TESIS II: La agresividad, en la experiencia, nos es dada como intención de agresión y como imagen de dislocación corporal, y es bajo tales modos como se demuestra eficiente; TESIS III: Los resortes de la agresividad deciden de las razones que motivan la técnica del análisis; TESIS IV: La agresividad es la tendencia correlativa de un modo de identificación que llamamos narcisista y que determina la estructura formal del yo del hombre y del registro de entidades característico de su mundo, y TESIS V: Semejante noción de la agresividad como de una de las coordenadas intencionales del yo humano, y especialmente relativa a la categoría del espacio, hace concebir su papel en la neurosis moderna y en el malestar de la civilización (Lacan, 1989: 94–116).

El odio, aseveró Freud, es una de las tres oposiciones posibles al amar, el odio sería el efecto que se le opondría diametralmente (la indiferencia le sería opuesta por vía de abstención y el ser-amado por la vía transitiva). Freud puntualiza, en *El malestar en la cultura*, que el amor y el odio no parten de alguna escisión originaria, sino que tienen diversos orígenes.

No es fácil para los seres humanos, evidentemente, renunciar a satisfacer esta su inclinación agresiva; no se sienten bien en esa renuncia. No debe

menospreciarse la ventaja que brinda un círculo cultural más pequeño: ofrecer un escape a la pulsión en la hostilización a los extraños. Siempre es posible ligar en el amor a una multitud mayor de seres humanos, con tal que otros queden fuera para manifestarles la agresión (Freud, 1930-1929/1984: 111)

Lo anterior está desarrollado en Pulsiones y destinos de pulsión. Klein lo trabajó con las nociones de “pecho bueno y malo”. Expuso que inicialmente el infante divide al objeto con la finalidad de preservarlo de su agresividad. Son hipótesis distintas a la que formula Lacan en su texto sobre la agresividad.

Freud va más allá, no sólo hay dualismos entre pulsión de vida y pulsión de muerte, sino que aparece una dualidad intrínseca en la pulsión de vida y, desde luego, en la pulsión de muerte; las pulsiones de muerte no son puramente destructivas sino que pueden ser incluso creativas, vía la sublimación. Es en los *Vasallajes del yo* (1923/1984) donde Freud aclara que la fuente primaria de las pulsiones es amoral.

231

Desde el punto de vista de la limitación de las pulsiones, esto es, de la moralidad, uno puede decir: El ello es totalmente amoral, el yo se empeña por ser moral, el superyó puede ser hipermoral y, entonces, volverse tan cruel como únicamente puede serlo el ello (Freud, 1923/1984: 54).

La pulsión de muerte tiene como meta regresar al estado inorgánico, mientras que la meta de la pulsión de vida es combinar más sustancia animada. En la psique humana aparecen ambas pulsiones fusionadas entre sí. Se habla de pulsión de muerte y pulsión de vida por separado sólo con fines explicativos, éstas no se encuentran en estado puro, como lo plantea Bernstein (2004) en *Freud: El mal no-erradicable y la ambivalencia*:

Esa fusión de los instintos básicos es la fuente de la convicción freudiana de que el mal no es irradicable. Desde su perspectiva psicoanalítica, es imposible pensar que puede haber *Eros* sin *Thánato* (o *Thánatos* sin *Eros*), aunque la representación psíquica de esos instintos y el dominio de uno sobre el otro puede variar (2004: 221).

Freud parte de una premisa básica; el odio y la pulsión agresiva son parte constitutiva del ser humano. De ahí que la cultura, a través de los lazos sociales trate, de manera infructuosa, de dominar. La pulsión agresiva es necesaria para la sobrevivencia del humano. Sin embargo, y paradójicamente, los demás, la otredad, también tratan de sobrevivir a costa nuestra. De ahí que Freud explique, de forma brillante, cómo precisamente la cultura habrá de plantear leyes, normas y principios fundamentales, que le permitan al ser humano sobrevivir, y convivir en sociedad, de lo contrario la especie humana estaría en peligro de extinción. La pulsión destructiva o de muerte estaría, desde esta perspectiva, puesta al servicio de la pulsión de vida. Así la pulsión de vida y la pulsión de muerte encuentran un entrelazamiento que es utilizable para la convivencia social. De esta manera estas dos pulsiones; pulsión de vida y pulsión de muerte, habrán de convivir en una especie de negociación permanente.

Freud caracterizaba la maldad como la violación de las prohibiciones morales, como una violación de los dictados de la conciencia moral, por lo tanto, la *tentación* de la maldad no era erradicable. Una ética de la honestidad exige que reconozcamos eso como un rasgo constitutivo de nuestras vidas psíquicas. Freud (Bernstein, 2004: 210-211) advierte que no podemos eliminar nuestros deseos inconscientes de violar las prohibiciones morales, sería totalmente irrazonable culpar o juzgar moralmente a los seres humanos por su ambivalencia psíquica, inextirpable y universal. En otras palabras, siendo el inconsciente inasible e indomeñable, seguirá vigente la idea que afirmara Hobbes (1999) en *El Leviatán*, que hace alusión al *Homo homini lupus* de Plauto, Freud es más radical y perturbador que Hobbes, pues advierte que tenemos que aprender a vivir con esa profunda e irrevocable ambivalencia.

[...] el ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad. En consecuencia, el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio,

humillarlo, infligirle dolores, martirizarlo y asesinarlo. '*Homo homini lupus*' (Freud, 1930-1929/1984: 108).

El latinismo parafraseado de Plauto, *Homo homini lupus* que se le atribuye a Hobbes no es tal, ya que ni siquiera utiliza la palabra lobo en inglés, *Wolf*. Toda esa atribución es posterior a Hobbes, de sus intérpretes. Es decir, Hobbes cree que el hombre entra en conflicto con otros hombres por el deseo. Un hombre desea lo mismo que otro, y eso lo coloca en un conflicto, lo cual lleva a que se enfrente al otro hombre para deshacerse de él.

En respuesta a la desilusión resultante de la Primera Guerra Mundial a la que dedicó un acusioso ensayo titulado: *De guerra y muerte. Temas de actualidad* (Freud, 1915/1984), en el cual con suma tristeza relataba que dos cosas de la guerra provocaron su desilusión: la ínfima eticidad demostrada hacia el exterior por los Estados que hacia el interior se habían presentado como los guardianes de las normas éticas, y la brutalidad en la conducta de individuos a quienes, por su condición de partícipes en la más elevada cultura humana, no se los había creído capaces de algo semejante. Freud se pregunta:

233

¿Cómo es imaginado, en verdad, el proceso por el cual un individuo humano alcanza un nivel superior de eticidad? La primera respuesta dirá, sin duda: 'Él es bueno y noble desde su nacimiento, desde el comienzo mismo'. A esta no hemos de considerarla más aquí. Una segunda respuesta conjeturará que ha de estar en juego un proceso de desarrollo, y sin duda supondrá que este consiste en lo siguiente: las malas inclinaciones del hombre le son desarraigadas y, bajo la influencia de la educación y del medio cultural, son sustituidas por inclinaciones a hacer el bien. Siendo ese el caso, puede uno en verdad maravillarse de que en los así educados la maldad pueda volver a aflorar con tanta violencia (Freud, 1915/1984: 282).

En realidad –comenta Freud– no hay “desarraigo” alguno de la maldad; en el sentido más estricto de la indagación psicoanalítica. Ya que la esencia más profunda del hombre consiste en mociones pulsionales; de naturaleza elemental, ellas son del mismo tipo en todos los hombres y tienen por meta la satisfacción de ciertas necesidades originarias. En sí, estas mociones pulsionales no son ni buenas ni malas. Las clasificamos así, a ellas y a sus

exteriorizaciones, de acuerdo con la relación que mantengan con las necesidades y las exigencias de la comunidad humana. Ha de concederse que todas las mociones que la sociedad proscribe por malas; las mociones egoístas y las crueles se cuentan entre estas primitivas (Freud, 1915/1984a).

La pulsión de muerte o *todestrieb*, como la llamó Freud, la asoció a una pulsión cruel (En alemán: *unheilvollste*, tiene una variedad significativa: nefasta, siniestra, maléfica, perversa, cruel) de destrucción o de aniquilamiento que hacía actuar a los sujetos bajo una forma de agresión. El ser humano, con el ejercicio de esa pulsión, trata de aniquilar al otro. Pero ese movimiento destructivo sirve al mismo tiempo para proteger en algunos casos su propia vida, puesto que el otro está también dispuesto a la agresión.

Esa agresión cruel aguarda por lo general una provocación, o sirve a un propósito diverso cuya meta también habría podido alcanzarse con métodos más benignos. Bajo circunstancias propicias, cuando están ausentes las fuerzas anímicas contrarias que suelen inhibirla, se exterioriza también espontáneamente, desenmascara a los seres humanos como bestias salvajes que ni siquiera respetan a los miembros de su propia especie (Freud, 1930-1929: 108).

La *todestrieb* o pulsión de crueldad es irreductible, más vieja, más antigua que los principios (de placer o realidad, que en el fondo son el mismo), ninguna política podrá erradicarla. Sólo podrá domesticarla, diferirla, aprender a negociar, a transigir con ella, *indirectamente*, pero sin ilusiones, y esa *indirección*, ese rodeo diferente, ese sistema de relevos y aplazamientos diferenciales, dictará la política al mismo tiempo optimista y pesimista. Freud recurre a la palabra “crueldad” (*Grausamkeit*), pulsión de agresión, odio, pulsión de muerte, y denuncia una ilusión: la de una erradicación de las pulsiones de crueldad y de las pulsiones de poder en más de una ocasión y la reinscribe en una lógica psicoanalítica, refiriéndonos al placer que se obtiene con la agresión y la destrucción.

Aunque históricamente se asoció el tema del mal a las preocupaciones religiosas, sobre todo cristianas, hoy prevalece la sensación de que la *Teodicea* ha perdido peso en la vida cotidiana de la gente. Sin embargo, dicho tema ha recobrado relevancia a partir de las conceptualizaciones sobre “el mal radical” cuya categoría conceptual aparece por vez primera en 1792 cuando Kant presenta el ensayo *Sobre el mal radical en la naturaleza humana* en la *Berlinische monatschrift* y *La banalidad del mal*, este último texto escrito por Arendt (1999), como reflexión en torno a las experiencias extremas acaecidas en el siglo XX con la segunda guerra mundial.

El filósofo de la época moderna, Kant, fue el primero que utilizó la expresión “mal radical”, intentando designar una supuesta innata propensión humana a la maldad. Mientras que Freud, como Nietzsche, aportaron al respecto con el análisis de la ambivalencia psíquica, con el *mito de la horda primitiva*, el concepto de *pulsión de muerte*, con su advertencia de que no hay apaciguamiento de las pulsiones.

Tradicionalmente, sobre todo los filósofos, habían planteado la presencia de una ambivalencia en el ser humano; se pensaba, por ejemplo, en el pecado y la virtud, en la bondad y la maldad. La presencia de dos fuerzas opuestas es una idea milenaria en la cultura; el bien con todas sus representaciones, contra el mal, con todo lo que ello implique. Esta dicotomía o ambivalencia, sostenida por diversas disciplinas, ha sido puesta en entredicho a partir de las aportaciones del psicoanálisis. La pulsión de destrucción, el asesinato, la violencia, el odio a sí mismo y al otro, son invariantes pasionales de la condición humana, el psicoanálisis debe combatirlos, sin dejar de señalar el principio de su repetición hasta el infinito. Quizá la frase con la que se podría sintetizar el intercambio epistolar entre Freud y Albert Einstein en *¿Por qué la guerra?* es: “El hombre tiene dentro de sí un apetito de odio y destrucción” (Freud, 1933-1932/1986: 185)

Después de explicar Freud a Einstein por qué el odio no desaparece, y que no se trata de erradicar las pulsiones de agresión cruel, preconiza un método, en realidad, una política de inversión “indirecta”; actuar de manera

que esas pulsiones crueles sean desviadas, diferidas, y no encuentren su expresión en la guerra consiste en hacer actuar la fuerza antagonista de *Eros*, el amor y el amor a la vida, contra la pulsión de muerte.

Existe un contrario para la pulsión de crueldad, aunque ésta no tenga fin. Hay un término oponible, aunque no haya término que ponga fin a la oposición. Esta estratagema “indirecta” del antagonismo entre *Eros* y la pulsión de muerte actúa de dos maneras; es decir, cultivando dos clases de vínculos, vínculos emocionales. Primero, los que nos unen al amado, al objeto de amor, incluso sin un propósito sexual. El segundo es tomar en cuenta la desigualdad indesarraigable e innata de los hombres, que los divide en dos clases: los jefes, guías o dirigentes (*Führer*) y, muchos más numerosas, las masas dependientes que siguen a los guías (*Abhängige*).

La relación existente entre la pulsión de muerte, la agresividad y el odio es que aparece en el sujeto bajo un estímulo externo que violenta de algún modo la pasividad o el estado de placer. Es entonces cuando surge la pulsión, como una forma de defensa frente a la representación externa; el sujeto moviliza tanto motriz como psíquicamente la pulsión para defenderse del intruso externo. Nace junto con la pulsión el odio hacia ese ente externo. Posteriormente este odio enviste a la pulsión con un monto de agresividad, la cual es del orden –como lo asevera Lacan–, subjetivo. Así, la pulsión de muerte es la tendencia o pulsión del sujeto a destruir, primero lo que causa displacer y, también, una tendencia hacia lo inerte, es decir, como una manera de volver a un estado inanimado, homeostática o nirvana. “*El desarrollo cultural es la lucha entre Eros y muerte, pulsión de vida y pulsión de destrucción. Esta lucha es el contenido esencial de la vida en general. Por eso el desarrollo cultural es la lucha por la vida de la especie humana*” (Freud, 1930–1929/1984: 18).

Por supuesto que, desde el psicoanálisis, las agresiones de un docente a alguno de sus estudiantes no van exactamente hacia la persona física del mismo, sino que habría que preguntarse a quién realmente está intentando dañar el profesor en cada una de las oportunidades que tiene de llevar actos de agresión hacia algunos de sus alumnos. Asimismo, en el caso de la

agresión verbal, o incluso de aquella que no se lleva a cabo y que solamente se piensa, la pregunta es la misma, ¿contra quién realmente van sus pensamientos o acciones agresivas? A partir de la teoría psicoanalítica, resulta por demás evidente que no es al alumno a quien en realidad el maestro desea agredir, sino a alguien más, cuyo identidad está ajena a su saber, pues se encuentra reprimida, apresado en el inconsciente del maestro. Es un saber que no se sabe, pero que sí está ahí, esperando la mejor ocasión de manifestarse.

En este sentido, es preciso trasladar las metas pulsionales para que no puedan ser alcanzadas por la denegación del mundo exterior. Para ello la sublimación de las pulsiones es una de las vías. Se lo consigue sobre todo cuando uno se las arregla para elevar suficientemente la ganancia de placer que proviene de las fuentes de un trabajo psíquico e intelectual. La insistencia en el trabajo inserta al sujeto en un fragmento de la realidad, a saber, la comunidad humana. La posibilidad de desplazar sobre el trabajo profesional y sobre los vínculos humanos que con él se enlaza una considerable medida de componentes libidinosos, narcisistas, agresivos y hasta eróticos le confiere un valor que no le va en zaga a su carácter indispensable para afianzar y justificar la vida en sociedad (Freud, 1930-1929/1984).

Es justamente la actividad profesional la que le proporcionaría al docente una excelente oportunidad para establecer vínculos sociales y libidinosos con los demás. Freud establece, por lo menos, cuatro tipo de componentes: libidinosos, narcisistas, agresivos y hasta eróticos. Efectivamente, el sujeto al inscribirse o situarse en una institución educativa, en calidad de docente, habrá de establecer lazos de carácter libidinal.

La Agresión en el Vínculo Educador-Educando

Existe una serie de actitudes llevadas a cabo por algunos docentes calificadas de agresivas, ya que su posición de amo del discurso, del saber, y de la vida áulica, le posibilita la puesta en acto de diferentes formas de agresión sobre aquellos que dependen de él. Podemos señalar que el

docente es una suerte de Procusto (1), en el sentido que desea que todo lo que ocurre en su entorno escolar se ajuste a sus concepciones sobre lo escolar. Por ejemplo, algunos docentes apoyándose en la “libertad de cátedra” ajustan los programas y contenidos a lo que él considera como valioso o necesario al estudiante, cuando en realidad bajo ese discurso oculta otra intencionalidad.

De Procusto a Frankenstein: la Monstruosidad Educativa

El ejercicio educativo se distingue, en muchos casos, en querer modelar sujetos a imagen y semejanza del educador; de manera inconsciente el educador busca, de algún modo, una revancha con su vida. Quizá lograr lo que él más deseó. El ejercicio educativo le obliga a buscar teorías, programas, y planes, pretendiendo formar una criatura a su imagen y semejanza, un alumno impoluto, trabajador, cumplido, disciplinado, responsable estudioso, entre otros; sin pensar, que como lo dijera Nietzsche, que en su búsqueda de atrapar monstruos se convierte en uno de ellos. Haciendo una analogía con la educación y retomando a la obra de Mary Shelley con alusión al Dr. Víctor Frankenstein (Profesor, docente, educador), que crea un monstruo hecho de despojos humanos, con el deseo voraz de crear la criatura perfecta, sin pensar en el deseo del monstruo que buscaría a costa de su vida, la libertad y construir su propio destino. En el caso del alumno, éste se revela al docente, ya que a pesar de los deseos originales de aquel, el alumno se le escapará inevitablemente a los deseos del docente, los cuales son contruidos a partir de su propio inconsciente.

Frankenstein es tal vez el mito más significativo del interrogante fundamental que todo pedagogo se hace una y otra vez: ¿Cómo se hacen los niños? El verbo hacer se usa en el sentido exacto; es decir, de formar, de fabricar. El Dr. Frankenstein hace a un hombre, lo fabrica, lo modela, lo imagina incluso antes de su creación, quiere que se realice de acuerdo a sus deseos, para ello deberá “educarlo”. Justamente todo educador, sea padre o profesor, quiere hacer del niño un hombre, pero la paradoja estriba en que si se le “hace”, ya no será libre, y si le da libertad escapará inevitablemente a su voluntad.

Podríamos aseverar que todos queremos hacer algo de alguien, después de haber hecho alguien de algo. ¿Quién es algo y alguien? Este algo representa los deseos que padres o maestros tienen en su más profunda intimidad, los cuales no se realizaron por diversas razones y que, en un momento dado, se trata de buscar su realización en alguien, ¿en quién? En el hijo o en el alumno. Pero, tal como ocurre en la obra de Shelley, nuestra creación se escapará de nuestras manos de manera inevitable. El acto pedagógico es, análogamente, el trabajo que hace el Dr. Frankenstein el fabricar al monstruo.

Resulta por demás interesante que en el inconsciente colectivo se confunda al Dr. Frankenstein con la criatura que él crea. Cuando las evidencias muestran que un hijo o estudiante no “triumfa” en la vida, ¿quién es el monstruo? el que educa o el educado. Consciente o inconsciente, así como el educador concibe la naturaleza humana, de la misma manera llevará a cabo las formas educativas, métodos didácticos, maneras de relacionarse en el aula y formas de pensar la escuela.

La pedagogía sólo tiene sentido en el contexto escolar, en el interior de la escuela o aula. Fuera de la misma no podría haber pedagogía. Se requiere de contenidos a enseñar, de objetivos a alcanzar, de cierto tipo de experiencias de aprendizaje y, además, de formas de evaluar en qué medida se logran los objetivos planteados. En cambio, la educación es un fenómeno universal, aparece en todo momento, tiene un carácter informal.

La relación humana implica necesariamente formas naturales de educación. Educar implica enfrentarse a una realidad; el cara a cara con el otro a quien se ha de transmitir lo que se considera necesario para su vida. Alguien que, dirá el padre, la madre o maestro: “me debe todo, de quien quiero hacer algo, pero cuya libertad escapa a mi voluntad”. Todo educador (padre o maestro) intenta modelar a otro; con conocimientos, consejos, valores, indicaciones y acciones.

Desde antes del nacimiento, todo niño ya está marcado por un destino; tanto el padre como la madre deciden, a partir de sus propios deseos, el destino

de su hijo. Lo que ellos lograron, lo que no alcanzaron, y lo que quisieron llegar a ser, son los elementos que marcarán a cada uno para llevar a su hijo en cierta dirección; los padres toman una especie de revancha con el hijo, ya que éste habrá de alcanzar los sueños que quedaron trancos en sus padres. Sin embargo, esto no es siempre tan lineal, ya que el padre y la madre no siempre coinciden en el futuro que desean para su hijo.

A través de la familia, de la escuela, de las instituciones diversas, intentamos educar, socializar, reprimir, enseñar, instruir, adoctrinar a ese otro, al hijo, al alumno, al amigo, al cónyuge, al otro. Pero, y en esto estriba la recuperación del mito de Frankenstein, a pesar de los esfuerzos que se hagan, ese otro buscará de algún modo su propio destino. Desde luego, el educador que aplasta, por decirlo de un modo, a su hijo, como lo sería el caso paradigmático del Dr. Schreber, se llega a la castración de los deseos.

La agresividad contenida en el docente como en cualquier ser humano puede tener su expresión con la agresión que es la forma violenta de dañar o aniquilar al o a los causantes del mal-estar-docente. “No sólo entre los alumnos hay víctimas de abuso, de acoso. También los maestros son castigados al enfrentar amenazas y demandas por parte de los propios estudiantes [...]” (García de León, 2011: 40). Los ataques a los docentes pueden venir de diferentes vías, por ejemplo: de sus jefes inmediatos (director, supervisor, jefe de sector, jefe de departamento, Secretario de Educación), que atosigan a los profesores con llenados de formatos innecesarios, muchas veces; estadísticas, cumplir con cursos extra clase y contraturno (sábados, domingos y vacaciones con los llamados cursos de verano) de diferente índole en pos de dar una “enseñanza de calidad”.

La Perversión Educativa o de la Desviación de la Meta Educativa

Maud Mannoni, que en 1965 publica la obra *La primera entrevista con el psicoanalista*, texto en el que la autora recupera lo acontecido en la primera entrevista que ella tiene con niños y sus padres. Esta primera entrevista es, para ella, paradigmática, ya que los padres exhiben, por así decirlo, sus síntomas a través del hijo.

Mannoni ilustra en lo que se puede denominar: “el manual de todo analista” que los síntomas de los hijos son síntomas de los padres. Nos describe con viñetas clínicas a detalle distintos casos, como el que se describe a continuación, el cuál trata de una madre, quien está decidida a “proteger” a su hijo para que evada el encuentro con la escuela, y por ende con la Ley. Para ello, hace lo posible para que su hijo sea considerado como deficiente, y de esta manera sea canalizado a una Escuela de Educación Especial. Así, la madre hará que su hijo escape de las formas y rituales pedagógicos, como por ejemplo: hora de entrada y salida del colegio, horas de trabajo y recreo, trabajo individual y equipos, materiales de trabajo y de diversión, tareas, en otras palabras, que se le impongan límites o dicho psicoanalíticamente que se instaure el Principio de Realidad por encima del Principio de Placer. Es evidente que a quien se quiere proteger no es al niño, sino a la misma madre, de sus propias angustias, miedos y fobias escolares. Esta situación se deja asomar a través de los síntomas que presenta el niño; pero, como lo sostiene Mannoni, el niño es el síntoma de los padres, en este caso de la madre.

Por otra parte, Françoise Dolto, quien no solo fue mentora de Mannoni, sino su gran amiga, decidió escribir el prefacio para *La primera entrevista con el psicoanalista* (Mannoni, 1965), de lo que se puede considerar realmente como un breve tratado de psicoanálisis infantil. En este escrito breve y altamente sustantivo, Dolto expresa:

Este libro, en efecto, permite comprender, cómo la ausencia crónica de posibilidades de intercambio verdadero en el transcurso de la vida de un ser humano es tan perturbadora como los traumatismos específicos, si no más. Podríamos decir que la intuición normal de muchos seres se ve trastocada por identificaciones caóticas, contradictorias y plenas de imágenes perturbadas. Esta distorsión o desviación de su intuición natural por modelos no referidos en forma adecuada tanto a la ley natural como a la ley dictada, da lugar a relaciones simbólicas alteradas. Los adultos gravemente neuróticos, considerados como maestros y como ejemplos, son quienes aportan confusión, o una organización enferma o perversa, a la estructura del niño en crecimiento (1965: 18).

Dolto identifica la tesis central de Mannoni, en la anterior cita poniendo el dedo en la llaga porque pone en el escenario a los maestros. ¿El maestro está libre o absuelto de su propio inconsciente, de sus fantasías, neurosis, transferencias? ¿Cuál es el impacto que tiene para el niño, la presencia de los modelos a seguir, bien sean los padres o los maestros? La clave estriba en desentrañar el sentido que Dolto otorga al concepto *organización perversa*. Más adelante, Françoise Dolto recupera el concepto de perversión de la manera siguiente:

¿Cuáles son entonces las condiciones necesarias y suficientes que deben estar presentes en el medio de un niño para que los conflictos inherentes al desarrollo de todo ser humano puedan resolverse en forma sana, es decir creadora, para que surja una persona activa y responsable en el momento decisivo del Edipo y de su resolución en la reestructuración de los afectos, de las identificaciones y de los deseos incestuosos, para que la angustia de castración ligada al complejo de Edipo conduzca al abandono de las fantasías arcaicas o perversas intrafamiliares y permita que el sujeto se exprese en la vida social mixta y la vida cultural simbólica, aceptando sus leyes? (1965: 19).

Dolto habla de fantasías arcaicas o perversas intrafamiliares, que son, en un momento dado, heredadas de los padres y antepasados por el niño, y asumidas posteriormente como propias. Las fantasías arcaicas son los sedimentos que quedan de los antepasados. Su carácter arcaico estriba en que están atrapados en el deseo pulsional más primitivo, sin que exista un dique cultural que lo impida. Y las fantasías perversas son aquellas que se desvían de la norma o de aquello considerado culturalmente aceptable y valiosos ¿Podrían, o estarían en condiciones los maestros de constituirse en diques culturales que canalicen subliminalmente los sedimentos arcaicos inconscientes de los alumnos?

El desprendimiento libidinal de la dependencia de los adultos, que estimula la atracción de los niños hacia la sociedad, está trabado porque los maestros son confundidos con los padres. Agradar, no desagradar, tener éxito por ellos y no para sí mismos, no tener motivación personal, todo ello –lo sepan o no– es inculcado perversamente a los niños antes y durante la adolescencia (Dolto, 1965: 38).

Parece ser que existe una especie de pesimismo en Dolto, ya que el desprendimiento libidinal necesario para el crecimiento y desarrollo óptimo de todo niño está impedido o trabado porque finalmente la escuela, específicamente los maestros, son confundidos por los niños con sus propios padres. Las proyecciones del niño hacia sus maestros obstaculizan en algunos casos el proceso educativo. Entonces, ¿cómo destrabar esta situación?, ¿estamos ante un imposible? Quizá el vínculo educativo esté dañado de antemano, por las relaciones establecidas anteriormente con los padres del niño y el “medio perverso” en el que se mueven padres, maestros y educandos. Dolto lo expreso así:

El interés por una disciplina cultural compartido con padres y maestros, y el entusiasmo en común por las letras, la matemática, las ciencias, no caben en horarios dementes; lo que sí cabe es el conformismo psitácico (SIC) eficiente, medio perverso de promoción social que se propone como modelos a todos (1965: 39).

¿Se puede hablar de perversidad en la inercia de los sistemas escolares? Se trata de una crítica de Dolto al eficientísimo que caracteriza los sistemas educativos actuales. Los grupos numerosos, el cumplimiento de programas, cumplir con los aspectos administrativos y demás aspectos imposibilitan al docente para mirar al estudiante como sujeto con deseos, no como objeto.

En 1973, Maud Mannoni escribe *La educación imposible*, texto en el cual se inicia con un análisis minucioso en torno a lo que la autora denomina como una educación pervertida. Es decir, califica así a las formas concretas que se desarrollan en la escuela. A la institución escolar acuden adultos y niños o jóvenes, quienes llegan con una carga subjetiva conformada en el ámbito familiar. Esta tesis es básica en el análisis que hace Mannoni. Al respecto establece que: “*El niño no soporta el conflicto amor-odio, lo encuentra en los padres que le piden amor por deber. Presos en el drama de su propia historia, los adultos están igualmente presos en las paradojas del universo en que viven*” (1990: 21).

Para ilustrar lo que Mannoni denomina como educación pervertida, toma el caso de uno los hijos de la familia Schreber, Daniel Paul Schreber, tercer

hijo de cinco que enloquece a los 42 años. Es de señalar que Daniel Gustav hijo mayor se suicida a los 25 años. Hijos del prestigiado médico ortopedista y pedagogo Daniel Gottlob Moritz Schreber.

Lo que le llama del caso, es ver cómo una educación rígida, disciplinaria, totalitaria y autoritaria, por parte de la figura paterna, puede llevar a un niño a consecuencias catastróficas, como llegar a la psicosis o al suicidio. Mannoni se pregunta: ¿Por qué accidente el hijo de un padre tan excepcional pudo convertirse en psicótico?

Lacan, se pregunta: ¿En qué momento se produjo eso que actuó como un defecto en la función formadora del padre? Podríamos establecer una pregunta: ¿A todo padre excepcional le corresponde necesariamente un hijo psicótico? Al respecto, Mannoni adelanta una posible respuesta o hipótesis: “He demostrado cómo el niño, por su síntoma, llegaba a liberarse del padre, viviendo con la madre una situación eminentemente dual, situación que corría el peligro de tener efectos psicotizantes” (Mannoni, 1990: 24). El niño está atrapado tanto en la figura materna como en la paterna.

244

En muchas ocasiones –dice Mannoni– los adolescentes denominados como psicóticos tienen en realidad a un padre psicótico, que enmascara con su profesión o éxito en su vida, su verdadera condición de psicótico. Los hijos, por decirlo de un modo, heredan la parte oscura o siniestra de los deseos parentales. ¿Cómo podría el niño o adolescente deshacerse de una carga psíquica heredada de los padres? Como lo establece Mannoni: “[...] una ‘enfermedad mental’ *no pertenece al sujeto*. Existe un *espacio psicótico* en el que el sujeto entra y se pierde y en el que un padre, para protegerse de su propia locura, señalará eventualmente a su hijo como ‘loco’” (1990: 31).

El caso Schreber es ya un clásico en la comprensión en torno al papel omnipotente, omnisciente y autoritario del padre. Mannoni señala tres de sus principios pedagógicos, que además eran considerados como científicos, y que en su época (siglo XIX) eran una especie de catecismo o guía de la educación infantil. Estos son:

1. El niño es malo por naturaleza.
2. El niño debe aprender precozmente el arte de la renuncia.
3. El adulto debe adquirir un dominio, no sólo sobre las tendencias del niño, sino también sobre su cuerpo.

Si analizamos un poco los principios antes señalados, podemos darnos cuenta cómo se anula prácticamente el ser del otro, atrapado en las enormes redes parentales. Al respecto, Mannoni considera lo siguiente:

Puede decirse, sin demasiado temor a equivocarse, que Daniel Paul Schreber fue sometido a una perversión de la exigencia de amor en su relación con el padre. Era amado a costa de no ser; o mejor dicho, a costa de dejar que su deseo fuera completamente gobernado por su padre (1990: 28).

La perversión tiene una connotación en el sentido de exigir de parte del padre, ser amado por el hijo con el alto precio de desaparecer como sujeto, de ser nada.

245

El espacio escolar también es un espacio donde los docentes exigen ser amados por sus estudiantes a costa de anular la palabra y el deseo. Los rituales escolares serán los medios con los cuales el maestro enmascara sus propios deseos de apoderamiento, de revancha, de amor, y de odio. Mannoni apunta que: “*Este problema de la perversión de la exigencia de amor, con su cara idealizada de ‘misión civilizadora’, puede surgir también en una relación del maestro con el alumno*” (1990: 28).

El análisis del caso Schreber, Mannoni lo cierra magistralmente con una frase de Cooper, quien se pregunta: “*¿Qué es la educación?*”; contestando: “*Es ante todo una empresa de destrucción*” (1990: 31). Para ilustrar mejor dicha sentencia, Mannoni retoma párrafos de las cartas que Kafka escribiera a su padre. En ellas, Kafka reclama al padre la educación de que fue objeto por parte de aquél. Afirma al respecto Mannoni que:

Se expresa aquí una queja (que se encuentra en muchas situaciones familiares conflictivas): bajo la máscara del *liberalismo*, ‘el estímulo’ paterno

disimula una autoridad basado en la violencia. El padre espera que su hijo realice lo que se ha previsto para él. La libertad del hijo es ilusoria: no tiene otra salida que adaptarse al mundo paterno. Cuando fracasan los métodos liberales de manipulación, el padre acude a la fuerza física (1990: 32).

El planteamiento de Mannoni es en el sentido de que la educación autoritaria puede tener dos expresiones: una liberal y la otra coercitiva. El niño está atrapado entre la seducción de una educación aparentemente abierta, democrática, y entre el castigo, de una educación impositiva que responde a la demanda de otro, llámese escuela, familia o padres. El laberinto kafkiano quizá se revela de mejor manera en el análisis de la relación de Kafka con su padre, para lo cual con aguda observación expone Mannoni:

En las quejas de Kafka se perfila la rebelión contra el miedo como motor de la educación. La autoridad paterna encubre un sistema de manipulación cuyo efecto es suprimir en el niño toda posibilidad de oposición: una hostilidad mezclada con el deseo de agradar al padre lo bloquea desde entonces en una retracción de la palabra, en forma de mutismo o tartamudeo (1990:33).

Haciendo un paralelismo, es posible hacer una analogía de un padre con el hijo, a lo que ocurre entre un docente y su educando. Desde el punto de vista psicoanalítico existen tres figuras en torno al padre: padre real, padre imaginario y padre simbólico. En los casos de Schreber y Kafka, Mannoni señala que:

La rivalidad con el padre que aparece siempre en uno u otro momento de la historia del niño, es generalmente una rivalidad con un *padre imaginario*, muy diferente del padre real: con este padre imaginario es con el que se entabla toda la dialéctica de agresividad y de identificación (1990: 34).

Lo que está de fondo es el carácter mítico de una pedagogía que hace tanto del maestro como de los padres depositarios del saber, mientras que el alumno o hijo son finalmente ignorantes a los que hay que salvar de su incultura. Esto favorecerá el odio hacia el maestro y padre que inconscientemente actúan como opresores. Mannoni recupera dos conceptos estelares del psicoanálisis: transferencia y deseo. En el primero, se trata de dos posiciones en las que se coloca el docente, por un lado permite en



exceso el intercambio de afectos, mientras que por el otro, se resguarda, se resiste al intercambio de éstos, para no exhibir su falta. En cuanto al deseo, Mannoni señala que:

La pedagogía funciona como *drama* y recuerda algunas situaciones familiares que pueden encontrarse, por ejemplo en los casos de anorexia. (Cuando la madre espera demasiado de su hijo, éste rehúsa; para que no destruyan su *deseo* abandona su cuerpo.) En la enseñanza, el *deseo de saber* del alumno choca contra el *deseo del maestro*... de que el alumno sepa, anulando así lo que podría realmente mantener el deseo del alumno (1990: 35).

Como se ha podido constatar, la educación pervertida puede adoptar múltiples facetas; negarse al intercambio afectivo con los educandos, instalarse en una posición de omnipotencia, negar la existencia del otro como sujeto, nulificar el deseo del educando, someterlo a tareas absurdas que se alejan de la metas o propósitos netamente educativos, y otras formas más.

Con la revisión expuesta, podemos hacer constar que el psicoanálisis ha dado una lectura puntual a lo que envuelve la educación y ha permeado la obra pedagógica de tantos pensadores hasta nuestros días. El haber enfatizado en lo que acontece en el inconsciente del que educa y el que es educado conforme a la agresividad y maldad humana. Hay un horizonte que se alza ante nosotros con un sinnúmero de preguntas y un caminar que es obligatorio. Sigamos las huellas dejadas por los maestros que están dispuestos a revisar su tarea docente; pero debemos tener cuidado de los lobos vestidos de ovejas, porque algunas huellas evidentemente son una marca, no dibujan la firmeza de los pasos, sino traspiés o brincos exaltados o dubitativos para imponer sus deseos y reprimir cualquier posibilidad de subjetivación. Seguir huellas no es poner el pie en los mismos pasos, sino acompañar a las mismas diferenciándose del otro. Un camino no es una línea plana, llana, con un solo sentido; sino un lugar trazado por el deseo de abrir nuevos caminos y espacios donde el sujeto se atreva a pensar su destino.

NOTAS

1. Procusto era el apodo del mítico posadero de Eleusis, ciudad de la antigua Grecia. Su verdadero nombre era Damastes, pero le apodaban Procusto, que significa "el estirador", por su peculiar sistema de hacer amable la estancia a los huéspedes de su posada. Procusto les obligaba a acostarse en una cama de hierro, y a quien no se ajustaba a ella, porque su estatura era mayor que el lecho, le amputaba los pies que sobresalían de la cama; y si eran de estatura más corta, entonces le estiraba las piernas hasta que se ajustaran exactamente al fatídico camastro. Según algunas versiones de la leyenda, la cama estaba dotada de un mecanismo móvil por el que se alargaba o acortaba según el deseo del verdugo, Procusto, con lo que nadie podía ajustarse exactamente a ella y, por tanto, todo el que caía en sus manos era sometido a la mutilación o el descoyuntamiento (Grimal, 2010).

248

REFERENCIAS

Arendt, H. (1999). *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal* (2a. ed.). (C. Ribalta, Trad.) Barcelona: Lumen.

Bernstein, R. J. (2004). *El mal radical: una indagación filosófica*. (M. G. Burello, Trad.) Buenos Aires: Lilmod.

Bernstein, R. J. (2004a). Freud: El mal no-erradicable y la ambivalencia. En *El mal radical: una indagación filosófica* (M. G. Burello, Trad., págs. 199-242). Buenos Aires: Lilmod.

Dolto, F. (1965). Prefacio. En M. Mannoni, *La primera entrevista con el psicoanalista* (V. Fischman, Trad., págs. 9-40). Barcelona: Gedisa.

Freud, S. (1908/1986). La moral sexual "cultural" y la nerviosidad moderna. En *El delirio y los sueños en la «Gradiva» de W. Jensen (1906-1908). Obras Completas* (J. L. Etcheverry, Trad., 2a ed., Vol. IX, págs. 158-181). Buenos Aires: Amorrortu.



Freud, S. (1915/1984). De guerra y muerte. Temas de actualidad. En *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras. Obras Completas* (J. L. Etcheverry, Trad., 2a. ed., Vol. XIV, págs. 273-304). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1915/1984a). Pulsiones y destinos de pulsión. En *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914-1916). Obras Completas* (J. L. Etcheverry, Trad., 2a. ed., Vol. XIV, págs. 105-134). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Freud, S. (1923/1984). Los vasallajes del yo. En *El yo y el ello y otras obras. Obras Completas* (J. L. Etcheverry, Trad., 2a. ed., Vol. XIX, págs. 49-59). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1930-1929/1984). El malestar en la cultura. En *Obras Completas: El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura y otras obras (1927-1931)* (J. L. Etcheverry, Trad., 2a. ed., Vol. XXI, págs. 57-140). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Freud, S. (1933-1932/1986). ¿Por qué la guerra? (Einstein y Freud). En *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis y otras obras. Obras Completas* (J. L. Etcheverry, Trad., 2a. ed., Vol. XXII, págs. 178-198). Buenos Aires: Amorrortu.

García de León, V. (domingo 12 de Julio de 2011). Faltas al maestro. *Día Siete* (567), 40-46.

Grimal, P. (2010). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona: Paidós.

Hobbes, T. (1999). *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México: FCE.

Lacan, J. (1972-73/2006). *Seminario 20. Aun.* (D. Ravinovich, D. Mauri, & J. Sucre, Trans.) Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1989). La agresividad en psicoanálisis. En *escritos I* (T. Segovia, Trad., 15 ed., págs. 94-116). México: Siglo XXI.

Lorenz, K. (2005). *Sobre la agresión: El pretendido mal* (22a ed.). México: Siglo XXI.

Mannoni, M. (1965). *La primera entrevista con el psicoanalista*. (V. Fischman, Trad.) Barcelona: Gedisa.

Mannoni, M. (1990). *La educación imposible* (7a. ed.). (P. Soto, Trad.) México: SXXI.

Nietzsche, F. (2006). *Genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.

