

# LA ENSEÑANZA EXTRACURRICULAR O LA FUGA DE EROS

Germán García \*

Este artículo analiza el complejo proceso de enseñar y aprender y las controversias e implicancias de la enseñanza extracurricular en diferentes momentos históricos.

\* Escritor y psicoanalista.

Miembro de la Escuela de Orientación Lacaniana.

Director de enseñanza de la Fundación Descartes.

Pertenece al Consejo de la Asociación Mundial de Psicoanálisis y es miembro del Comité de Iniciativas del Instituto Oscar Masotta. En 2004 publicó la novela *La fortuna* y en 2005 el ensayo *El psicoanálisis y los debates culturales*.

“Si no tomáramos en cuenta lo que ocurre en la crianza de los niños y en la casa familiar, nuestro comportamiento hacia los maestros sería incomprensible; pero tampoco sería disculpable”.

Sigmund Freud, 1914<sup>1</sup>

*Ferdydurke*, la magistral novela de Witold Gombrowicz (2002) –publicada en Polonia en 1937– puede ser leída como la irrisión de *Juvenilia*. El héroe de la novela es un adulto que, por un fenómeno que no comprende, ha vuelto a la infancia. En consecuencia, se ve arrastrado a la escuela por un pedagogo cuya pedantería es narrada de manera desopilante. La novela cuenta las peripecias que concluyen con una huida al campo, lejos de la ciudad y de la escuela, de los maestros y sus disparatados métodos de enseñanza. Presentada como una novela de tesis, *Ferdydurke* defiende la inmadurez contra las formas de la cultura, las ambigüedades eróticas de la pubertad contra los “valores” definidos de la sexualidad adulta.

La escuela es, para Gombrowicz, una *muestra* excepcional porque su esquematismo, su repetición rutinaria de grandes palabras que sostienen pequeños intereses, hace visible la trama institucional de la sociedad a la que sirve.<sup>2</sup>

### **His Majesty the Baby**

Hablar del *niño* no deja de ser una de esas abstracciones que pasan por ser cosas concretas. Su majestad el niño, dice Freud en alusión al título de un grabado de la época eduardiana, es el producto de una trama familiar que lo ha “fonetizado”, es el cuerpo surgido del deseo de otros cuerpos, es la consecuencia de un malentendido: “El conmovedor amor parental, tan infantil en el fondo, no es otra cosa que el narcisismo redivivo de los padres, que en su trasmutación al amor de objeto revela inequívoca su prístina naturaleza”.<sup>3</sup> La contrapartida en el *niño* es la formación de un *ideal del yo* que toma rasgos de los padres, de los maestros, etcétera.

Una vez constituido este *ideal del yo*, su majestad el niño medirá a cada adulto con una excelencia virtual: la relación amor/odio queda establecida. El desencanto es parte de la retórica del pasaje de la infancia a la pubertad. Y algunos adultos, incluso, están encantados con este desencanto que les permite cultivar su *bella alma*, que les permite no hacerse cargo de la responsabilidad que les corresponde en el desorden del mundo, desorden del que se quejan: “Que alguien haya trocado su narcisismo por la veneración de un elevado ideal del yo no implica que haya alcanzado la sublimación de sus pulsiones libidinosas”.

Sandor Ferenczi escribió sobre “la confusión de lenguas entre el niño y el adulto”: la infancia es erótica, pero no es genital; el niño es polimorfo, conoce la alegría de las formas cambiantes, pero no el placer repetitivo de la penetración.

Un libro de René Scherer<sup>4</sup> se propone provocar a la pedagogía de su tiempo al mostrar los equívocos de la vocación pedagógica.

### **Socratizar**

La historia de la educación muestra un conjunto de doctrinas sobre el acto de la transmisión del conocimiento, según lo que cada época y cada sociedad crean necesario. Las palabras usadas para contar, a su vez, el *arte de enseñar*, dependen siempre de una filosofía –aunque sea la del sentido común– y no configuran ninguna ciencia didáctica, aunque cumplan en cada momento la función política que se espera de ellas. Esas palabras de diferentes filosofías y psicologías, algunas veces de la teología, proliferan de manera sintomática.

El *Dictionary of Education* (Mc Graw Hill, Toronto, 1959) registra 25.000 vocablos. Con ese arsenal se intenta *socratizar* a los niños, quizá porque se ignora que con esta transformación de un nombre propio en verbo el Marqués de Sade designaba el acto de penetración anal, aludiendo a la función del Eros en la educación griega.

La polémica sobre la educación sexual es instructiva, pero difícil de resolver, en tanto las “fantasías” sexuales responden a una dinámica del deseo infantil que no se reduce a la simple ignorancia de un saber positivo.

Los criterios positivistas de la sexología vienen fracasando desde hace algunas décadas frente a la fantasía (esta vez adulta) de

*reproducir* un determinado discurso que sirva a la *formación (Bildung)*, en los múltiples sentidos de esta palabra.

“Después de pasar más de medio siglo dedicado a la enseñanza en numerosos países y sistemas de estudios –escribe George Steiner– me siento cada vez más inseguro en cuanto a la legitimidad, en cuanto a las verdades subyacentes a esta ‘profesión’. Pongo esta palabra entre comillas para indicar sus complejas raíces religiosas e ideológicas”.<sup>5</sup> A partir de esta declaración el autor se plantea, al igual que Sigmund Freud, el encuentro entre maestro y discípulo. Este encuentro *atraviesa* la educación curricular y, la mayoría de las veces, determina de manera silenciosa lo que no se registra en ninguna *evaluación* (en el sentido cuantitativo). *Socratizar*, fuera de la brutal ironía del Marqués de Sade, es una sutil actividad donde la fuerza de Eros, entendida como realización de cada ser singular, se presenta bajo las formas más diversas y contradictorias: “La enseñanza de Sócrates es una negativa a enseñar, quizá un lejano modelo de Wittgenstein. Podríamos decir que aquel que capta la intención de Sócrates deviene un autodidacta, especialmente en la ética”.<sup>6</sup>

### Dejar aprender

Para Sigmund Freud había tres tareas imposibles: gobernar, educar y psicoanalizar.

Imposible, en un sentido lógico, donde algo está excluido (de lo verdadero no puede deducirse algo falso, por ejemplo). Es decir, existe algo *real* que limita la transmisión, que la deja a merced del que la recibe. El que aprende tiene que *suponer* un saber que ignora, el que enseña ignora la relación de cada alumno con el saber (los *test* de inteligencia fracasan con los inteligentes, sin hablar de los “superdotados”). Es por eso que Heidegger resolvió que no se podía enseñar, sino “dejar aprender”. Y Jacques Lacan, por su parte, trató de mostrar que existe un *horror al saber* –que puede disimularse en un deseo de información, de conocimiento– que se deduce de la tesis de Sigmund Freud sobre la represión. Sí es verdad que lo reprimido *pasó por el yo*, cada uno sabe más de lo que soporta y por eso rechaza algo de sí, como rechaza algo del mundo.

Para poner ejemplos actuales, sabemos que el exceso de información invierte un problema de siglos: ahora se trata de la *selección* de lo que llega por dispositivos electrónicos, sin ninguna ordenación. Internet es un maestro que enseña *todo* a un alumno que está solo y que se orienta en la selección según sus impulsos. La paradoja es que la información del mundo exterior puede seleccionarse de cualquier manera, sin que se garantice ningún *valor* y mucho menos alguna eficacia para actuar sobre ese

## Las palabras usadas para contar el arte de enseñar

dependen siempre de una filosofía aunque  
no configuren ninguna ciencia didáctica.



mundo. Según un sondeo en colegios de la Capital Federal el 86% de los adolescentes tiene celular, el 82% computadora y el 80% navega por Internet. La lectura y la escuela no figuran entre sus prioridades.

¿Qué pasa con esa condición de un maestro que deja aprender a un alumno que le supone un saber? La *asimetría* se vuelve anónima y el Eros del saber es tan *cool* como el sexo virtual. El *ideal del yo* no se establece por identificación del *niño* al adulto, sino por la identificación de los *iguales*. La *agalma*, el objeto precioso, no está en el maestro (como lo estaba para Alcibíades en Sócrates), sino en el amigo que tiene los mismos hábitos frente al mundo virtual.

Mediante el *chat*, cada uno puede inventar los *personajes* que quisiera ser, al precio de no encarnarlos (ya es un mito urbano el relato de las dificultades y los chascos de los encuentros surgidos de un despliegue recíproco de fantasías).

Los “amores en red”, como les llama Diego Levis, muestran que la caja de Pandora ha propiciado la fuga de Eros de los ámbitos escolares. El tecnosexo excluye el cuerpo de los amantes y de esa manera recupera el goce autoerótico, ligado a fantasías anteriores a la genitalidad, fantasías producidas por lo que Sigmund Freud llamó “investigación sexual infantil”, fantasías que tienen el carácter de invenciones singulares que no pasan por las normas de cualquier educación sexual que se proponga.

### La familia y la Iglesia

“Al contrario que las instituciones socializadoras tradicionales como la familia y la iglesia –escribe Juan Carlos Tedesco (2006)–, la

escuela representaba la acción del Estado y, en ese sentido, su organización y su oferta de contenidos culturales eran decididas independientemente de las demandas particulares de cada sector. Los conflictos entre la Iglesia Católica y el Estado con respecto al laicismo escolar constituyen el indicador más importante de este fenómeno”.<sup>7</sup>

No es por casualidad que el Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES) fue creado en 1930, como un primer paso de lo que llegaría a ser llamado “la academia fuera de la Universidad”<sup>8</sup> y que llegó a configurar una red de enseñanza *contra* las limitaciones impuestas por el Estado al negociar sus relaciones con la Iglesia Católica, entre otros factores. Ya decía Kant, una Facultad enseña lo que el Estado quiere que se sepa. Lo demás es secreto, se enseña en academias (la militar es un ejemplo). Pero también se enseña lo que está excluido en la educación formal, mediante editoriales e institutos privados (basta recordar el papel de la editorial Abril y algunas otras durante el peronismo). Esa red de editoriales sostenida por *traducciones* de autores excluidos de la universidad, era impulsada por profesores de prestigio (muchas veces exiliados, como en el caso de Gino Germani y tantos otros) que también realizaban una tarea de difusión de nuevos temas en revistas populares y libros de divulgación.<sup>9</sup>

Buchbinder, en el libro citado, recuerda la Sociedad Argentina de Biología y Medicina Experimental, el Instituto Católico de Ciencias donde enseñaba Bernardo Houssay o Eduardo Braun Menéndez: “Durante aquellos años, hombres de fortuna vinculados a la industria y al comercio –escribe Buchbin-

der— otorgaron importantes recursos para estimular las actividades científicas. En 1944 se creó el Centro de Investigaciones Cardiológicas, dirigido por Alberto Taquini, en el marco de la Fundación Grego. En 1947 se fundó un laboratorio de investigaciones bioquímicas dirigido por Luis F. Leloir y financiado por la familia Campomar”.<sup>10</sup>

El Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES) donde Bela Székely expuso en una serie de conferencias, realizadas en 1939, un actualizado panorama de la teoría, la práctica y el movimiento psicoanalítico, llegó a tener sedes en La Plata, Paraná, Mendoza y Bahía Blanca. En 1952, su sede de Buenos Aires fue clausurada.

Estas instituciones, al igual que Internet en la actualidad, relativizaban la transmisión *vertical* de la enseñanza oficial y desbarataban el valor único de los “programas”, al presentar alternativas basadas en la circulación de autores muchas veces ignorados en la universidad.

El ejemplo de Jacques Lacan, en lo que hace al psicoanálisis, es revelador. Oscar Masotta (1930-1979) comienza a citarlo en 1958; lo expone en el Instituto Di Tella en 1969; institucionaliza su enseñanza fundando una Escuela en 1974 (momento en que la Facultad de Psicología estaba atravesada por

un pastiche de corrientes que se contradecían y eran impuestas según las relaciones de fuerza que estaban en juego).

Como es sabido, 1966 dio un nuevo impulso a la creación de una enseñanza fuera de la universidad: surgieron los famosos *grupos de estudio* donde enseñaban profesores que renunciaron a la universidad controlada por la dictadura de Onganía que había producido un éxodo masivo de profesores y la recordada “noche de los bastones largos”.

Una vez más los *modelos* elegidos para realizar estas actividades se relacionaban con una tradición francesa, y la mayoría de los autores frecuentados eran de esa nacionalidad. Pero un hecho poco señalado cuando se habla del Mayo del 68 en Francia, como las revueltas que siguieron, es que los jóvenes salieron de la universidad a buscar maestros: ya se tratara de Mao, de Marx o de Reich. Es por eso que Jacques Lacan pudo decir: vaticino un *boom* de la universidad, como el que no conocimos hasta ahora. Esos maestros, como sabemos, condujeron al fracaso. Hablar de las consecuencias de la importación de esos discursos entre los que entonces eran jóvenes en nuestro país, exigiría otro artículo sobre el Eros y su encuentro con la pulsión de muerte. 

#### Notas

- <sup>1</sup> Freud, Sigmund, “Sobre la psicología del colegial”. *Obras completas*. Tomo XIII. Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- <sup>2</sup> Gombrowicz, Witold, *Ferdydurke*. Barcelona, Seix Barral, 2002.
- <sup>3</sup> Freud, Sigmund, “Introducción del Narcisismo”. *Obras completas*. Tomo XIV. Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- <sup>4</sup> Scherer, René, Emile Perverti. París, Editorial Robert Laffont, 1974. (Traducción española: *La pedagogía pervertida*. Barcelona, Laertes, 1983).
- <sup>5</sup> Steiner, George, *Lecciones de los maestros*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

<sup>6</sup> Steiner, George, *ibídem*.

<sup>7</sup> Tedesco, Juan Carlos, *Educación popular hoy*. Buenos Aires, Capital Intelectual, 2006.

<sup>8</sup> Buchbinder, Pablo, *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana, 2005.

<sup>9</sup> García, Germán, *El psicoanálisis y los debates culturales*. Buenos Aires, Paidós, 2005.

<sup>10</sup> Buchbinder, Pablo, *ob. cit.*

