



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

---

SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***Pedagogía y Psicoanálisis: un enlace disciplinar en torno a la educación***

Tesis que para obtener el Grado de **Maestro en Desarrollo Educativo**  
Presenta

**Anibal Avendaño López**

**Tutor: Mtro. Héctor Hernando Fernández Rincón**

**A mis hermanos, hermanas y sus familias.**

**A mi hijo Emilio.**

<b>INDICE .....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCCION .....</b>	<b>4</b>
<b>CAPITULO I .....</b>	<b>11</b>
<b>Las condiciones de posibilidad del enlace disciplinar .....</b>	<b>11</b>
1.1 Traducción y transliteración .....	23
<b>CAPITULO II .....</b>	<b>28</b>
<b>El campo pedagógico .....</b>	<b>28</b>
2.1 La racionalidad discursiva del campo pedagógico .....	29
2.1.1 El modelo positivista .....	32
2.1.2 El modelo interpretativo .....	34
2.1.3 El modelo crítico .....	35
2.2 La función de la teoría en la pedagogía .....	38
2.3 El campo pedagógico en la práctica educativa .....	52
<b>CAPITULO III .....</b>	<b>76</b>
<b>El campo psicoanalítico .....</b>	<b>76</b>
3.1 Ciencia y psicoanálisis .....	77
3.2 Subjetividad y sujeto .....	89
3.3 La función de la teoría en psicoanálisis .....	92
3.4 La clínica en el campo psicoanalítico .....	103
<b>CAPITULO IV .....</b>	<b>110</b>
<b>Pedagogía y Psicoanálisis: una contribución a la educación .....</b>	<b>110</b>
4.1 Enlace pedagogía-psicoanálisis en torno a la educación .....	111
4.1.1 La pedagogía en el psicoanálisis .....	113
4.1.2 El psicoanálisis en la pedagogía .....	123
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>133</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>144</b>

## INTRODUCCION

El propósito de este trabajo es hacer una contribución al enlace disciplinar <pedagogía y psicoanálisis> para dialogar en torno a la educación; se busca superar las principales dificultades encontradas hasta ahora cuando se relacionan estos campos, en el sentido de su imposibilidad o de un diálogo en el que uno se subordina al otro.

Un ejemplo es el difundido texto de Millot *Freud antipedagogo* (1993), la autora -psicoanalista- es contundente al afirmar, a propósito de ciertos empleos del psicoanálisis transpuestos a lo educativo en el trabajo con alumnos de educación preescolar y de reeducación con delincuentes, que no hay una pedagogía psicoanalítica.

El trabajo de Millot no da lugar a la posibilidad del enlace disciplinar, subordina el campo pedagógico al psicoanalítico, como probablemente sucede con la experiencia de Summerhill propuesta por Neill y las pedagogías institucionales de Oury y Vasques, entre otras.

El problema de la relación <pedagogía y psicoanálisis> es complejo, no puede concluirse por la vía de afirmar una imposibilidad del enlace disciplinar y menos aún desde la subordinación de un campo al otro. Se busca demostrar que los esfuerzos del enlace disciplinar, no necesariamente tienen que terminar en la idea de que los campos no tienen relación alguna.

Actualmente, los espacios del trabajo pedagógico y psicoanalítico, se aferran a una cierta tradición de fidelidad a sus objetos, lo que hace que la interdisciplinariedad sea un importante obstáculo epistemológico, en tanto que no convergen en problemáticas comunes como es el tema de la educación.

Desde esta perspectiva, el enlace disciplinar nos conduce a ubicarnos en un debate interdisciplinar, donde se halla una postura epistemológica y una opción en el campo metodológico.

El enlace es un trabajo por construir y no se limita a los dos campos; se trata de repensarlo con la inclusión de otros campos y con ello ampliar y enriquecer dicha problemática.

La idea es que el enlace sea de contribución mutua, al mismo tiempo que en la aportación de un campo al otro no se abandonen las singularidades de cada disciplina.

Se enfrenta una problemática que pasa por la especificidad de cada campo y la precisión de sus fronteras, en las que se encuentran las contribuciones de otros campos a su origen y conformación dando lugar a la interdisciplinariedad.

Es por ello que al poner a trabajar el enlace <pedagogía y psicoanálisis>, desde el punto de vista de la interdisciplinariedad, no basta con los dos campos para esclarecer, interrogar o producir conocimiento; menos aún, cuando el diálogo se centra en el tema de la educación, pues en este acontecimiento se expresa una sociedad y una cultura.

La educación es una cuestión de estudio interdisciplinar, en tanto que la antropología, la sociología, la psicología y otras disciplinas, han hecho de ella su objeto, así como en la conformación del objeto psicoanalítico y pedagógico ha contribuido la diversidad cultural y científica.

Una disciplina puede superar las condiciones e imposiciones de ciertas instituciones a través de ideologías, esto es ciertamente cuestionable, pero no puede ni debe pretender autonomía respecto a otras.

El objeto de la pedagogía no es solo de la disciplina, es de la ciencia social y humana, concebida desde una perspectiva intercultural e interdisciplinar, se trata de dejar atrás la rigidez disciplinar y de las instituciones, que solo conducen a una disposición acrítica.

Como dice García “permitir que los objetos de estudio y acción de cada campo sean confrontados, desafiados por los otros con los que tienen relación, dejar que emerjan las preguntas de la interculturalidad... los objetos de estudio no pueden ser entidades separadas ni culturas desconectadas, ni campos absolutamente autónomos” (2006: 100-101).

Por otra parte, Casas (2002), acude al punto de vista de Freud quien refiriéndose a los síntomas neuróticos en *El interés por el psicoanálisis* (1984[1913]), sostiene que las explicaciones provenientes de la fisiología resultaban limitadas, mientras que el psicoanálisis no solo lo explicaba, sino lo curaba mediante supuestos psicológicos.

El reconocimiento de las limitaciones, en este caso de la fisiología, configura el campo psicoanalítico y trae como consecuencia el establecimiento de campos diferenciados, pero las fronteras entre las disciplinas, como dice Casas, no pueden considerarse establecidas de una sola vez y para siempre.

¿Qué tienen que decir, en este sentido, otras disciplinas a la educación tal y como se nos aparece en la actualidad, qué tiene que decir el psicoanálisis en tanto los procesos subjetivos y psíquicos que se ponen en juego? ¿Qué dice el psicoanalista y el pedagogo al hecho educativo desde la autocrítica de su campo disciplinario?

La intersección del psicoanalista y el pedagogo no se trata de la simple yuxtaposición disciplinar, que mira desde su campo disciplinario un acontecimiento para subordinarlo a su saber, sin que ello represente

necesariamente una contribución en términos de producción del conocimiento social.

Por tanto, nos enfrentamos con dos posibles salidas ante la empresa de poner a trabajar el enlace pedagogía y psicoanálisis en torno a la educación; una consiste en tomar en cuenta algunas advertencias metodológicas de esta perspectiva de los estudios culturales, como es la de la yuxtaposición para el cuidado de la subordinación de un campo a otro.

El enlace disciplinar no consiste entonces en que uno de los campos <ilumine> al otro, como ha sido tradicionalmente, que es el psicoanálisis el campo que se le sobrepone a la pedagogía; aquí se encuentra la otra salida, en que una condición de posibilidad del enlace se halla en un cierto dominio de cada uno de los campos.

Se trata de definir las condiciones de posibilidad del enlace disciplinar, por lo que el capítulo uno expone una opción metodológica en las contribuciones de la interdisciplinariedad; se acude a las aportaciones de la antropología y de la racionalidad científica, en términos de traducción como interpretación de discursos, en el marco de la cultura y la ciencia respectivamente.

En pedagogía y psicoanálisis no sólo enfrentamos dos disciplinas, en ello subyacen dos lenguajes, culturas o paradigmas distintos; el enlace busca que sean inteligibles una a la otra al hacer interlocución sobre la educación; que una *interprete* y *traduzca* lo que la otra dice y viceversa para hacer posible el diálogo y la mutua contribución.

La relación <pedagogía y psicoanálisis> se plantea, desde este punto de vista, como un asunto de inconmensurabilidad de paradigmas científicos o de culturas de acuerdo a las tesis de Khun (1999) y Winch (1994) respectivamente.

Estas referencias son útiles para plantear el enlace en términos de comparabilidad, inteligibilidad, interpretación y traducción de lenguajes, paradigmas o culturas distintas que al hacer diálogo e intercambio se entienden, traducen e interpretan lo que una dice a la otra.

Los riesgos y dificultades que subyacen a la problemática del enlace, se superan con el conocimiento preciso y detallado de los campos en cuestión, que enuncie claramente la singularidad de los objetos y los argumentos que los justifican como campos autónomos.

Por tanto, en el capítulo dos se plantea la comprensión que se tiene del campo pedagógico; el debate que al interior del campo prevalece entre las principales posturas que hallan su lugar en la teoría del conocimiento; las teorías pedagógicas que integran el campo, así como las repercusiones en la práctica educativa y la función del educador.

Es frecuente encontrar en algunos textos que desarrollan directa o indirectamente el tema de pedagogía y/o educación y psicoanálisis, el manejo indistinto de los términos *pedagogía* y *educación*, refiriéndolos como dos conceptos con el mismo nivel categórico.

Esta confusión denota una clara incompreensión tanto del objeto de estudio de la pedagogía como del campo educativo y por lo general viene del psicoanálisis que subordina a su saber al campo pedagógico y educativo.

Se busca establecer las diferencias conceptuales que existen entre educación y pedagogía, para poder referirse a cada una de ellas sin riesgos a la menor confusión en el desarrollo del trabajo de investigación.

La idea es reflexionar epistémicamente acerca de la pedagogía desde una teoría del conocimiento; asumir una posición y configurar una opinión sobre la



disciplina que le reivindique un lugar propio y con ello se ponga en condiciones para un enlace con el psicoanálisis.

Se trabajan cuestiones como las siguientes ¿Qué es la pedagogía? ¿Quiénes han hablado de esto? ¿Cuál es el origen y significado de las diferentes expresiones como pedagogía, teoría pedagógica, educación? ¿Se puede hablar de una cierta relación entre educación y pedagogía? ¿Qué es la educación?

En el capítulo tres, por otra parte, se plantea el conocimiento que se tiene del campo psicoanalítico; la discusión que sostiene con el discurso científico, el lugar del sujeto respecto al objeto de conocimiento, la función de la teoría en el campo y sus consecuencias en la clínica como escenario del trabajo psicoanalítico.

Se plantean aquí cuestiones muy similares ¿Qué es el psicoanálisis? ¿Quiénes han hablado de esto? ¿Cuál es la relación entre la doctrina, el método, la técnica, la clínica? ¿Cómo se ha configurado el campo del psicoanálisis?

Se busca reflexionar epistémicamente acerca del psicoanálisis desde una teoría del conocimiento; asumir una posición y configurar una opinión sobre la disciplina que le reivindique un lugar propio y con ello se ponga en condiciones para un enlace con la pedagogía.

Las dificultades también pueden provenir del papel de la experiencia personal en tanto analizante-psicoanalista como condición para decir que se tiene un conocimiento cabal del campo. Esto supone que quien no cuenta con esa experiencia no está autorizado para hablar de la especificidad del campo.

Esta condición dificulta la posibilidad de interlocución en tanto que se reduce en gran parte a los psicoanalistas. El psicoanálisis también se constituye

por una parte teórico-conceptual cuyo abordaje y estudio en ese sentido no es diferente al de la pedagogía.

El conocimiento y el dominio de las principales tesis y argumentos del psicoanálisis se consiguen, como en el caso de la pedagogía, a través de la lectura y discusión de los autores más destacados y no sólo por medio de acercamientos clínico-terapéuticos.

Estamos frente a dos campos independientes y diferentes y esta situación coloca la tesis en un cierto riesgo que consiste en que alguno de los campos o los dos debilite la singularidad del otro, subordinándolo a su propio saber, o bien que al cuidado que cada campo hace al pensamiento científico y a la cultura, se mantenga una distancia que obstruya el enlace, diálogo e intercambio.

En el capítulo cuatro se trabaja el enlace disciplinar como una contribución al tema de la educación, así como a cada uno de los campos implicados; la traducción en tanto interpretación de discursos, se enriquece con la transliteración que es un recurso del trabajo psicoanalítico, para hallar los diferentes sentidos de la expresión <educación> en los campos y así discernir lo pedagógico *en el* psicoanálisis y lo psicoanalítico *en la* pedagogía.

El enlace se plantea principalmente en dos sentidos; o bien el psicoanálisis muestra algunas limitaciones a la pedagogía en su diálogo sobre el tema de la educación, o bien el psicoanálisis reconoce las propias limitaciones a partir de los aportes de la pedagogía.

## CAPITULO I

### **Las condiciones de posibilidad del enlace disciplinar**

El enlace disciplinar encuentra sus condiciones de posibilidad en las contribuciones de la interdisciplinariedad, a la manera de una opción metodológica con base en una crítica epistemológica, pues el objeto de estudio de la tesis tiene un carácter intercultural e interdisciplinar.

El propósito de este capítulo, por tanto, es exponer las aportaciones de la antropología y de la racionalidad científica, para enfrentar y superar las principales dificultades asociadas al enlace disciplinar; se busca en la <traducción> como <interpretación de discursos>, en el marco de la cultura y la ciencia, la posibilidad del enlace disciplinar.

La interdisciplinariedad supone conjunción, intersección en torno a cuestiones comunes, pero ello implica que los objetos disciplinarios no son necesariamente estáticos, sustanciales, propiedad de la tradición disciplinar que se objetiva en sus instituciones.

La interdisciplinariedad mueve la ortodoxia disciplinar, el pensamiento fragmentado del escenario social y cultural, exige múltiples miradas a uno o varios fenómenos dando lugar a nuevas interrogantes, así como a la producción de conocimientos distintos y novedosos.

Para García (2006), la reflexión epistemológica referida a la interdisciplinariedad pasa por la tensión entre racionalistas y empiristas, que se concentra en la prioridad del sujeto individual o la existencia independiente de los objetos en la generación del conocimiento.

García acude al pensamiento de Marx y Nietzsche para reiterar que entre el sujeto y los objetos existen mediaciones institucionales, que condicionaron los modos de existencia del sujeto y los objetos, así como lo que sucede entre ellos.

En ese sentido, el psicoanálisis busca desobjetivar o desideologizar el conocimiento, no sólo se separa y libera de la religión y la política, en tanto ideologías e instituciones, sino que las pone bajo cuestión asegurándose una cierta autonomía sin estas coacciones, aunque no resolvió la independencia del conocimiento.

El discurso pedagógico también ha buscado este desprendimiento de coacciones políticas, ideológicas o religiosas, pero es un hecho que el conocimiento que se ha producido en torno al objeto no ha sido, como en el caso del psicoanálisis, independiente o autónomo.

Actualmente, la antropología es la disciplina que ha producido un espacio interdisciplinario, pues se abre a los conceptos, instrumentos de la lingüística, el análisis del discurso, la historia y a los aportes de filósofos y epistemólogos.

La antropología recurre a Foucault para desconstruir las nociones de autor y episteme, así como a Gadamer y Ricoeur para salir de las gnoseologías del realismo etnográfico y establecer un modo crítico de los procedimientos hermenéuticos.

La crítica epistemológica de García se apoya en el pensamiento de Bordieu acerca del exilio disciplinar con su tesis sobre la <vigilancia epistemológica>, que sostiene que para comprender por qué el conocimiento se produce y se comunica con ciertos modos, es preciso estudiar la lógica de cada campo, así como el sistema de relaciones entre los agentes e instituciones que intervienen en la producción, circulación y apropiación del conocimiento.

Esta crítica epistemológica sostiene que el conocimiento se manipula de acuerdo a la posición que ocupan en el campo los miembros de una comunidad científica, las preferencias teóricas y metodológicas no se forman por el solo interés de conocer, también buscan legitimar ciertas maneras de hacerlo y desautorizar otras.

Como dice García “Para saber cómo conocer mejor es necesario conocer mejor cómo nos organizamos para conocer... que los antropólogos se vuelvan el otro a estudiar... etnógrafos de sus instituciones...” (2006: 111).

Es interesante y de utilidad cómo se expone esta situación en el arte; el autor plantea que en lugar de establecer límites preconcebidos sobre lo que es el arte y lo que no lo es, se describen las prácticas y obras de aquellos que se llaman artistas y son reconocidos así por las instituciones.

Si se va a definir qué significa ser pedagogo o psicoanalista y con ello quiénes son los que harán intersección y cómo lo harán, la consideración mínima a este respecto, es que son aquellos que han hecho contribuciones a la educación, que han sido reconocidos por las instituciones científicas y culturales, independientemente del campo de procedencia.

García se pregunta desde los estudios culturales y la perspectiva interdisciplinar, que reabre las fronteras de los campos, qué significa ser sujeto después de las desconstrucciones estructuralistas, marxista y psicoanalítica.

La pregunta es pertinente porque la ruptura epistemológica planteada desde el determinismo económico de Marx y el determinismo psíquico de Freud, parece que deja a un lado la cuestión de saber con quien se está cuando se está frente a alguien, o qué de ese alguien se hace responsable de sí o cuestiones similares.

La pregunta sobre el sujeto busca, posterior a la ruptura epistémica, una cierta certeza en cuanto formas identificables, no solo discursivamente imaginadas de subjetividad y alteridad; busca contrastabilidad y racionalidad que sostengan la tradición deconstructivista del sujeto.

En este sentido, conviene tener presente las afirmaciones de Octave Mannoni, que advierte sobre las pretensiones de que el psicoanálisis llegue a tener -igual que la ciencia- un valor transcultural.

La pregunta sobre el sujeto busca superar esta ruptura con su crítica epistemológica, en una renovada exigencia de coherencia filosófica, se trata de cierta necesidad de dar consistencia a la ciudadanía y verosimilitud a las interacciones sociales.

Esta certeza filosófica se venía sosteniendo en la idea de <conciencia> que se destruyó con el pensamiento moderno de los siglos XIX y XX creando cierta inestabilidad de la opción de sujeto, con ello de su perspectiva socioantropológica, es decir, certeza de las interacciones sociales.

Las doctrinas marxista y freudiana con sus determinaciones económica y psíquica respectivamente, pusieron bajo sospecha las certezas de la ciencia social, en tanto ficción y enmascaramiento. La concepción de conciencia y con ello de sujeto fue suplantada por reflejo o síntoma y se la juzgó como un espacio ilusorio o inexistente.

García sostiene que si se concede a la idea de que Marx, Nietzsche y Freud inauguran el saber contemporáneo, hay que asumir que este saber se ha edificado contra la conciencia "...la obra de Freud estuvo dedicada a desconfiar del saber consciente, perseguir en las expresiones disfrazadas de los sueños, los chistes, los olvidos y los mitos aquellas palabras fundamentales que no dejamos que nuestro inconsciente pronuncie" (Ibíd.: 152).

Efectivamente, el proyecto psicoanalítico quita al hombre en tanto conciencia del centro del universo; en este sentido, Lacan deja a los psicoanalistas la tarea de derribar la tradición filosófica que privilegió la conciencia de sí, propuso suspender las certidumbres del sujeto, o más precisamente de la conciencia del sujeto, provenientes de las certezas de la ciencia social desenmascarada como ficción.

El desenmascaramiento psicoanalítico desmonta los mecanismos de simulación de la conciencia, la descalifica como fuente de conocimiento y tal y como García sostiene acudiendo a Ricoeur, se afecta el conjunto de los proyectos filosóficos de la ciencia social, que fundaron en la conciencia las certezas del saber.

Esta desconstrucción acaba con las pretensiones de los sujetos individuales de hablar y actuar desde un <yo soberano>. Si no hay conciencia a priori, ni existe conciencia inmediata de sí misma o del mundo, no hay datos inmediatos de la conciencia.

La reflexión sobre la conciencia, el sujeto y la libertad que dominaba gran parte del trabajo filosófico, dejó su lugar al descubrimiento y análisis de las reglas, las estructuras y los códigos que nos constituyen.

El auge estructuralista contribuyó también a abolir al sujeto consciente o al menos convertirlo en un fenómeno residual. La radicalización del primado de la

lengua -parte social del lenguaje- sobre el habla (acto singular del hablante), unido al predominio de la estructura sobre el proceso y la función, engendran una estrategia operacionalista para analizar los fenómenos humanos.

García sostiene que este enfoque estructuralista lo adopta la antropología, el psicoanálisis y otras ciencias con énfasis en la lingüística, lo que hace que el conocimiento excluya a los sujetos de la experiencia, dando lugar al antisubjetivismo, antihistoricismo, antihumanismo, sin que se pueda decir que el hombre habla o piensa, sino que es hablado y pensado por el lenguaje.

Esta reflexión epistemológica no solo abarca el tema de la interdisciplinariedad, sino que considera también las cuestiones relativas a la teoría del conocimiento, la fundamentación de los conceptos, así como la historia de la ciencia, pues no son preocupaciones ajenas a la práctica pedagógica o clínica.

Casas (2002) sostiene que el problema de la inconmensurabilidad, tal y como fue planteado por Kuhn (1999), representa un marco referencial, para buscar posibilidades y condiciones, bajo las cuales se pueda construir cierta relación y diálogo entre las disciplinas.

Los campos disciplinarios se pueden comparar, por lo menos inicialmente, con la idea kuhniana de <paradigma>, en el sentido de que cada paradigma implica una concepción del mundo y que por lo tanto dos paradigmas distintos son inconmensurables (Kuhn, 1999, cap. X).

En ambos casos es importante que el paradigma no se agote en el trabajo pedagógico y clínico, de modo que se estacione en una práctica pedagógica o clínica normal, parafraseando la idea kuhniana de <ciencia normal>, de manera que no se pueda cuestionar desde su propio punto de vista o paradigma, los orígenes ni fundamentos, así como las implicaciones de su propio paradigma.



Las consecuencias que tiene la actitud de desdén por los problemas más generales y abstractos son graves, repercuten directamente tanto en la práctica pedagógica como en la clínica. Lo que sucede en ambas prácticas, no se entiende sin la referencia a esos supuestos más generales.

Esto quiere decir que es posible una relación entre ambas disciplinas en tanto se suspenda la experiencia psicoanalítica, como condición necesaria y suficiente para que la pedagogía sea considerada como auténtica interlocutora del psicoanálisis; esta condición se debe a que hay ciertas prácticas, que aparentemente buscan el diálogo, pero que lo único que logran es obturarlo.<sup>1</sup>

Como lo plantea Kuhn, se busca que el trabajo de <traducción>, de una lengua a otra o de un paradigma a otro, sea una tarea de <interpretación>, lo que significa que es importante llevar un proceso de aprendizaje similar a cuando se aprendió la propia lengua o una distinta.

No se trata simplemente de traducir a la propia los conceptos de ese universo distinto, ya que al hacerlo se corre el riesgo de que se pierda todo el sentido y significación que esa lengua tiene en su propio ámbito; desde esta perspectiva, se considera la relación pedagogía-psicoanálisis como un problema de traducción, pero más aún de interpretación.

La tesis de Winch (1994), por otra parte, es similar a la de Kuhn, pero no se refiere al pensamiento científico, sino al sentido y significado que tienen las creencias y costumbres de culturas que son completamente diferentes a la nuestra.

---

<sup>1</sup> Es el caso de expresiones que descalifican un posible interlocutor, como “le falta la experiencia del análisis”, como si cualquiera que se psicoanalice, por ese solo hecho, se encuentre en mejores condiciones. En sentido inverso y conservando la misma actitud, hay quienes, por considerarse a la vanguardia de la pedagogía, se autorizan para hablar de psicoanálisis.

El problema que se plantea Winch es cómo podemos comprender las costumbres de una sociedad “primitiva”; este planteamiento, tiene como punto de partida la dificultad para hacer juicios sobre otras culturas, especialmente en lo que se refiere a las creencias que están en conflicto con las nuestras.

Lo que está en juego en esta tesis sin duda son los valores culturales, en tanto que el recurso a una realidad exterior y un conocimiento “objetivo” de ella para evaluar la “verdad” de las creencias, no hace otra cosa que enmascarar el problema de fondo.

Las ideas de Winch están referidas al campo de la antropología, subraya las condiciones singulares de la vida cultural en las que se expresan las creencias; no se trata de conocimiento científico, como adecuación o correspondencia de las teorías con la realidad o de su capacidad predictiva, sino de una compleja red lingüística y conductual que no es posible aislar en elementos inteligibles en sí mismos.

Las diferentes creencias entre algunas culturas se pueden calificar de inconmensurables, pero es distinto tratar de reducir una a la otra por considerarla superior o con mayor posición de verdad.

Las argumentaciones de Winch sobre el problema de la inconmensurabilidad, se presentan en el contexto de la discusión con Evans-Pritchard sobre la magia de los azande de África, sostiene que las creencias mágicas de este grupo, no solo van contra las nuestras, sino que tampoco van de acuerdo con la realidad objetiva.

El antropólogo se afana en mostrar como las creencias de los azande son falsas, mientras que las nuestras son verdaderas. Para Winch, proceder de esta

manera supone a la propia sociedad como marco referencial, de tal suerte que la lengua -su mundo- del traductor es modelo de “verdad”.

Las preconcepciones implicadas que permiten la traducción, aparecen como criterios que no necesitan de una crítica relativa a sus valores de verdad; según Winch, imponer nuestras concepciones, no es la manera de entender una sociedad primitiva.

El argumento principal de Winch es que el pensamiento occidental sostiene que las creencias-azande no corresponden a la realidad objetiva, por tanto, se concibe la realidad como exterior a cualquier lenguaje y cultura, a la cual corresponden nuestras creencias y no las otras.

Para Winch, la realidad no dota de sentido al lenguaje, sino que lo real y lo irreal se presentan en el sentido que el lenguaje tiene; la distinción entre lo real y lo irreal como el concepto de correspondencia pertenecen a nuestro lenguaje.

El problema general que plantea Winch, es saber si pueden estudiarse sociedades ajenas sin preconcepciones y prejuicios. Para el autor, *sociedades diferentes tienen criterios de racionalidad diferentes* y por lo tanto, no puede haber una evaluación mutua entre esos criterios.

Lo que a nosotros nos puede parecer contradictorio, desde el contexto de nuestra cultura científica, para los azande resulta totalmente coherente; las creencias mágicas de los azande, puede ser que no estén acordes con la realidad, tal como se la ve desde el punto de vista de nuestro lenguaje y nuestra cultura, pero es sumamente difícil y complicado, decir que no corresponden con la realidad lingüística y cultural que ellos mismos conciben.

Para Winch, cada cultura tiene sus propios supuestos epistémicos, éticos y lingüísticos; con estos supuestos no es posible juzgar otras culturas, en tanto que

ninguna cultura es mejor que otra, de acuerdo a criterios superiores de verdad porque tales criterios no existen.

Sin embargo, Winch considera que es posible indagar cómo cada comunidad resuelve los problemas universales de la condición humana: el nacimiento, la muerte y el sexo; las soluciones que cada comunidad ofrece, no responden a leyes únicas y universales para todos, ello supondría que estarían fuera del lenguaje y la cultura.

Pero se puede comenzar a estudiar otra sociedad a partir de estos hechos y problemas universales -nacimiento, sexo y muerte- y comprender cómo cada sociedad se ocupa de ellos.<sup>2</sup>

Winch distingue dos maneras diferentes de entender lo que es <lenguaje>; un inglés que desee aprender francés, deberá dominar un vocabulario nuevo, que tendrá en mayor o menor grado, equivalencias con el inglés, así como nuevas reglas gramaticales.

La vida francesa y la inglesa difieren, pero esas diferencias son en general marginales ya que existe una base común muy amplia en lo que se refiere a ideas, prácticas políticas o tradiciones religiosas, entre otras.

El aprendizaje del francés no consiste en expresar ideas radicalmente nuevas, sino en aprender a expresar en un medio diferente de vocabulario y sintaxis, cosas que un inglés puede ya expresar perfectamente en su lengua; es así como puede hablarse de una traducción del inglés al francés, no en términos o ideas radicalmente opuestas o diferentes al inglés.

---

<sup>2</sup> Así, por ejemplo, la educación en tanto la formación de lo humano, podría concebirse como un tema o un problema universal al que competen las indagaciones de la pedagogía y del psicoanálisis y por el que ambas disciplinas se pueden enriquecer desde una autocrítica, así como desde las aportaciones derivadas de su relación y diálogo con base en la traducción de los discursos.

Por otra parte y a propósito de las disciplinas, un psicoanalista, por ejemplo, puede aprender el lenguaje de la pedagogía y con ello cierto dominio del campo, pero no por ello adquiere una nueva forma de expresar algo del campo pedagógico en términos no pedagógicos.

Winch sostiene que al considerar la traducibilidad del zande al inglés, la distinción de los diferentes lenguajes se solapan; esto quiere decir que ciertas expresiones en un lenguaje significan lo mismo aproximadamente que ciertas expresiones en otro; pero en otros campos, una traducción zande al inglés, sería como hacer una traducción de algo pedagógico a algo no pedagógico.

La traducción es tan antigua como el lenguaje mismo, lo que hace un hablante es traducir en palabras, experiencias, sentimientos e ideas; cuando los niños preguntan por el significado de alguna palabra, lo que solicitan y lo que se les responde es una traducción del mundo.

El problema de la traducción se puede expresar en cómo hacer inteligibles los signos de una lengua en otra distinta; la dificultad aquí es saber si lo dicho o escrito en un campo como la pedagogía es inteligible para el psicoanálisis y viceversa.

Si se concede que los campos son un discurso o lenguaje en el que cada individuo o grupo que lo comparte encuentra un sentido, entonces se puede decir que no existe fuera de quienes lo practican, por ello su aprendizaje o traducción no se halla en otro lenguaje.

Es importante recordar que para Kuhn, se aprende una nueva lengua en la medida en que no se traduce, sino que se conoce esa lengua o discurso interpretándolo, pero sin subordinarlo al propio, sino como entrando en un mundo nuevo.

Se puede decir también que la traducción de un idioma a otro, tiene las mismas complicaciones - como lo acabamos de ver - que la traducción de una cultura a otra o de un paradigma a otro.

Aunque se reconoce que la tarea de traducir, siempre será incompleta, ya que las estructuras de los discursos no son iguales, sin embargo, dentro de esa incomparabilidad de las estructuras, la traducción trata de ir acercando y no apartando los textos.

Pero ningún texto es enteramente original porque el lenguaje mismo es una traducción que intenta hacer comprensible un texto al pasarlo de un discurso a otro.

Desde este punto de vista, el enlace disciplinar supone la traducción del discurso pedagógico al saber psicoanalítico, mediante la interpretación, sin subordinar la pedagogía al psicoanálisis; asimismo, la traducción del discurso psicoanalítico al campo pedagógico, mediante la interpretación, sin subordinar el psicoanálisis a la pedagogía.

El enlace disciplinar considera como una condición básica que en el trabajo de interpretación cada disciplina se revise críticamente, mediante la apertura del objeto a las contribuciones del otro, una vez que se concede que no se trata de entidades separadas o culturas desconectadas, ni campos absolutamente independientes, como dice García.

La traducción mediante la interpretación, no es la única vía por la que es posible el enlace disciplinar; se acude por tanto, a otras maneras de enlace con un discurso diferente, que enfrenta distintas maneras de leer y comprender otro discurso o texto.

## 1.1 Traducción y transliteración

Beuchot (1992) plantea que la traducción busca hacer comprensible un texto al llevarlo de un lenguaje a otro. Con base en su epistemología hermenéutica, la traducción reconoce tres dimensiones de significado: sintaxis, semántica y pragmática.

El significado sintáctico se refiere a la corrección y coherencia a nivel del sentido sin considerar la referencia. El significado semántico no se trata sólo del sentido, sino también de la referencia; el pragmático, es el significado en el que se toma en cuenta el contexto de los hablantes, la intención comunicativa del autor reduciendo en lo posible la ambigüedad.

El significado pragmático implica que la traducción no se puede quedar solamente en la operación semántica ni sintáctica, ya que la traducción sintáctica, por ejemplo, escribe las palabras siguiendo las frases del original; pero esto no es suficiente cuando se cambia de lengua porque se tiene que buscar la enunciación propia del idioma al que se traduce el original.

En la traducción semántica, se trabajan las equivalencias de las palabras y esto implica adecuación al idioma del traductor, pero esta traducción tampoco basta, se requiere de cierta elasticidad del idioma al que se traduce.

La traducción pragmática o hermenéutica implica la apropiación del texto, tomando en cuenta la lengua y la cultura de los lectores destinatarios de la traducción, lo que asegura cierta objetividad; esta traducción considera el uso de las palabras en el texto que se determina y en el contexto del escrito que se traduce; la traducción hermenéutica llega al sentido profundo más allá de la letra.

Una alternativa al problema de la inconmensurabilidad y de la traducción que se puede considerar hasta cierto punto novedosa, es la que propone Allouch

(1993), como <transliteración>. Esta propuesta surge del campo psicoanalítico, pero no se queda en él.

Según Allouch, la transliteración es un procedimiento razonado que llegó a constituirse como disciplina y que se consolida con el aporte psicoanalítico; la idea de <procedimiento razonado> quiere decir que hay distintos tipos de lectura, pero no todas son equivalentes en tanto que no todas tienen el mismo efecto.

Como veremos, la transliteración puede ser una respuesta efectiva al problema de la traducción y de la inconmensurabilidad, pero no se trata solamente de un punto de vista frente a este problema, sino que se busca matizarlo como un ejemplo sobre cómo pueden ser las características y condiciones para la relación entre pedagogía y psicoanálisis.

El punto de partida de Allouch, es el de una <clínica de lo escrito>. La base de esta idea radica en lo que significa “leer” en psicoanálisis; para Allouch, Lacan se posicionó como lector de Freud.

Cada una de las lecturas que Lacan prosiguió hasta recibir él mismo una enseñanza de ellas -y así hacer enseñanza de esta enseñanza-, se caracteriza por la puesta en juego de un escrito, para la lectura, para el acceso al texto leído, a su literalidad.

Lacan lee con el escrito, una clínica del escrito revela así ser una clínica donde la lectura se confía al escrito, se deja engañar por el escrito y acepta que el escrito lo maneje.

Allouch distingue tres operaciones en el procedimiento de la transliteración: *escribir se llama transcribir cuando el escrito se ajusta al sonido; traducir cuando se ajusta al sentido, y transliterar cuando se ajusta a la letra.*



La traducción se caracteriza por promover el sentido único, guía para decidir sobre el falso sentido o el contrasentido; la transcripción, es otra manera de regular lo escrito, que toma apoyo no ya sobre el sentido, sino sobre el sonido, un sonido por letra, una letra por sonido, mientras que la transliteración regula el escrito con la letra.

Lo importante para Allouch, no es el sentido o el significado que pueda tener el nombre de las cosas, sino el papel fónico que juega la letra en la escritura del significante del nombre; la determinación de los valores de las letras, se define por la relación de las letras con los lugares que ocupan.

Allouch está en contra de la traducción o por lo menos de la pretensión de trasladar un sentido, de una lengua a otra diferente; para el autor, la traducción es dar primacía al sentido, es crear un objeto compuesto sobre otro.

Estos son argumentos para hacer de la clínica una tarea de transliteración, exenta de aquella tentación por descubrir -traduciendo- los significados “ocultos” de los relatos contados por los pacientes; el autor señala que hay diferentes maneras de “leer” que no son equivalentes entre sí, además sostiene que la operación de <leer con el escrito> o <transliterando>, lleva a nuevas consecuencias que la sola traducción.

No se niega que la traducción sea posible, pero sí que está limitada en tanto que promueve la idea del <un sentido>, lo que trae como consecuencia el riesgo de suponer que en el mundo existen signos primarios.

Es posible encontrar cierta analogía entre la <traducción sintáctica> propuesta por Beuchot con la <transcripción>, y entre la <traducción semántica y pragmática> con la <traducción y la transliteración> que propone Allouch.

La <traducción pragmática>, al considerar el contexto lingüístico del hablante, encuentra por medio de la homofonía una <traducción transliterada de algún término>, pero es necesario recordar que para Beuchot, la traducción incluye las tres dimensiones de significado, no la de la letra como lo propone Allouch.

¿Qué consecuencias se pueden extraer para el problema de la inconmensurabilidad y por lo tanto para la relación de la pedagogía con el psicoanálisis? ¿Qué ofrecen la traducción y la transliteración al problema de la relación y diálogo de la pedagogía y el psicoanálisis en torno a la educación?

Aunque un psicoanalista o un pedagogo compartan un mismo idioma, cuando cada uno de ellos habla de su propio campo, incluso utilizando un concepto nombrado con el mismo término, no hay modo de que el discurso disciplinario utilizado por alguno de ellos, sea inteligible para el otro.

Es importante recordar, que tanto para Kuhn, como para Winch, inconmensurabilidad no quiere decir incomparabilidad; ambos sostienen que es posible estudiar y comparar paradigmas y culturas que son distintos entre sí.

En este sentido, la idea central de Kuhn, en gran parte compartida por Winch, es la de interpretación. Esto no quiere decir que un paradigma juzgue a otro con sus propios criterios, ni tampoco que una sociedad se tome así misma como referencia de otra distinta. Como vimos, no existe un criterio superior para hacerlo.

Kuhn sostiene que interpretar es análogo al aprendizaje de una segunda lengua, de la misma manera en que se aprendió la lengua materna, es por ello que decimos que aprender a hablar es aprender a traducir y traducir no es otra cosa que interpretar.

En este sentido, la idea Kuhniana de interpretar como equivalente a la del aprendizaje de la lengua materna, es posible que se encuentre mas cerca a la idea de transliteración.

La pregunta es si la transliteración -lo mismo que la traducción- puede tener aplicación -y consecuencias- en un ámbito que no sea el de la clínica, aquí sostenemos que sí.

Es posible que la <traducción transliterada> sea un camino para la relación y diálogo entre pedagogía y psicoanálisis, justamente alrededor de lo que significa la idea de <educación>, como una contribución a este tema y a los campos.

Aquí no se agotan las condiciones de posibilidad del enlace disciplinar, pues se ha de mostrar el conocimiento que se tiene sobre cada uno de los campos; por tanto, el capítulo siguiente se dedica al campo pedagógico y el que sigue al psicoanalítico, para finalmente, trabajar el enlace.

## CAPITULO II

### **El campo pedagógico**

El campo pedagógico es escenario de debate; por tanto, la lógica de este capítulo considera básicamente tres niveles de discusión como parte sustantiva de la argumentación, con los que se asume una posición y se formula al mismo tiempo una comprensión sobre la pedagogía.

El primer nivel alude a la <racionalidad discursiva>, en donde se encuentra la argumentación del modelo positivista, interpretativo y crítico. El segundo nivel de discusión, tiene que ver con la <función de la teoría> en la pedagogía.

La concepción del objeto pedagógico, desde una cierta perspectiva, tiene consecuencias en términos del conocimiento sobre sus instituciones, sus prácticas y sobre la idea que se tiene del educador y el pedagogo; en el segundo nivel de discusión, definimos nuestra perspectiva del campo.

Esto nos plantea un tercer nivel de discusión que se refiere al lugar de la pedagogía en la práctica educativa; evidentemente, la argumentación supone una posición con cierta idea de pedagogía; además, compromete con el discernimiento acerca de la distinción entre <pedagogía> y <educación>.

Esta discusión conduce necesariamente al asunto de la <práctica docente> y con él a la distinción de la tarea del maestro, en el contexto de la institución, el currículo y la práctica.

## **2.1 La racionalidad discursiva del campo pedagógico**

La racionalidad discursiva del campo pedagógico se halla en el ámbito de la ciencia social, sin embargo no hay unicidad teórica y epistemológica que delimite a las disciplinas que configuran el campo general para estas ciencias.

En ciencia social y humana, se cuenta con múltiples posiciones o aproximaciones diferentes y hasta opuestas entre sí; en consecuencia en pedagogía ocurre lo mismo, por lo que no se puede asumir que existe una sola postura cuando se trata del campo pedagógico.

Mardones y Ursúa (S/A:16), señalan que las diversas posturas de la ciencia social, que se han manifestado especialmente desde la segunda mitad del siglo XIX, podrían reducirse a la galileana y la aristotélica; aquí presentamos un panorama de ambas con el propósito de comprender las principales posiciones del discurso pedagógico.

La postura galileana consiste en una lógica de <explicación causal> de los fenómenos, intención que en Alemania es conocida como *erklären*, mientras que la postura aristotélica se refiere a los estudios fundamentados en la búsqueda de la <comprensión e interpretación teleológica> de las acciones humanas, es conocida como *verstehen*.

La postura galileana corresponde, en términos generales, al modelo que ha imperado en las ciencias naturales, en las que los objetos de estudio son concebidos como cosas, que tienen una existencia física, objetiva, independiente de los sujetos, que es perceptible por los sentidos.

El único método válido para esta postura es el <científico o experimental>, puesto que supone la construcción de conocimientos objetivos y neutrales respecto a la posición del investigador.

La lógica de construcción de conocimientos es el <deductivo> que sostiene que el conocimiento parte de una hipótesis que contiene al menos una <ley científica>, que mediante confrontaciones experimentales va a ser *confirmada* como dice Comte o *falsada* en términos de Popper; finalmente, el conocimiento se constituye por leyes causales objetivas y empíricas.

El planteamiento aristotélico por su parte, reivindica el carácter particular de las ciencias sociales tal y como lo plantea Dilthey; la ciencia social y humana pertenece al mismo universo socio histórico del <objeto de conocimiento>, se encuentra realizando estudios desde “dentro” por así decir, de los fenómenos históricos, sociales y humanos, conocidos como <el mundo del objeto>.

El sujeto-investigador de la ciencia social, se implica con su objeto de investigación, de tal manera que define intenciones, voluntad y significados a las acciones que emprende, se trata del lugar que la ciencia social abre a la subjetividad.

El investigador parte de esos significados y busca comprender e interpretar el sentido que tienen las acciones humanas para los sujetos particulares que las ejercen en esta dirección.

El contenido de la ciencia social y humana, se ubica social e históricamente, por lo que no se expresa en forma de leyes generales, objetivas o universales como sucede con las ciencias naturales.

El panorama aquí planteado, muestra la oposición entre las <ciencias duras>, conocidas también como <ciencias naturales> y las disciplinas discursivas o <ciencia social y humana>. Este debate es conocido también como la disputa de los métodos; se trata de la confrontación del <explicar> (*erklären*) y el <comprender> (*verstehen*).

Ahora bien, en el campo pedagógico, particularmente en lo que se refiere a la investigación educativa, la postura galileana se tipifica con el modelo social <naturalista o positivista>, mientras que la postura aristotélica se asocia con lo que se conoce como modelo social interpretativo.

Fernández (2007), afirma que en la actualidad, estas posiciones teóricas y epistemológicas, se complementan desde una argumentación que niega los <exclusivismos>.

Esto quiere decir que la ciencia social ni es absolutamente galileana ni sólo aristotélica, sino que se constituye con los más claros aportes de estas dos posturas. Este planteamiento de complementariedad se fundamenta en el modelo social crítico.

El campo pedagógico, por tanto, se integra en el ámbito de la investigación educativa por los modelos naturalista, interpretativo y crítico; cada uno contiene premisas que aquí se consideran de relevancia por sus aplicaciones en la educación, así como por el papel y lugar del investigador en el proceso de la misma investigación.

Otra manera de ver esta racionalidad discursiva del campo pedagógico es mediante la denominación que hace Carr y Kemmis (1978) de los modelos positivista, interpretativo y crítico.

### 2.1.1 El modelo positivista

Fernández (2007) sostiene que el modelo naturalista, también conocido como positivista, se expresa en otras disciplinas sociales; por ejemplo en la sociología mediante el <funcionalismo>, en psicología como <conductismo> y en educación, básicamente como <tecnología educativa>.

El modelo <positivista> plantea que los eventos que constituyen la práctica educativa, pueden considerarse como <fenómenos> que son susceptibles de tratarse de manera <objetiva>, puesto que se conciben como independientes y exteriores a los sujetos que producen y sostienen dicha práctica.

Desde este punto de vista, la <explicación> consiste en demostrar que se cumple con una ley causal, lo que significa que es suficiente con que se conduzca un hecho para que a continuación ocurra otro; la relación entre causa y efecto debe ser invariable y uniforme; en otras palabras, la causa es necesaria y suficiente para que ocurra el fenómeno educativo.

La teoría, desde el punto de vista positivista, expresa leyes de carácter causal, que explican por qué y cómo suceden los fenómenos educativos; de tal forma que se pueden manipular o controlar mediante su evitación o provocación, aumento o disminución.

En consecuencia, el conocimiento que proporciona cualquier explicación científica, sirve para predecir el mismo hecho que explica; en ese sentido, la explicación y la predicción son simétricas como dice Nagel (1974).

Por tanto, explicar un fenómeno educativo también tiene como propósito identificar cuáles son los medios más adecuados para realizar su control técnico.

La práctica educativa consiste desde esta perspectiva en el ejercicio de ese <control> sobre los fenómenos, convirtiéndose así en una acción meramente



<técnica>, con un fuerte contenido de racionalidad instrumental, tal y como lo sostiene Habermas (1984: 170).

Este planteamiento supone la división entre teoría y práctica; se abre notoriamente la distancia entre el sujeto-investigador, teórico en el campo de la investigación educativa, sustentada en su conocimiento científico sobre el proceso educativo, que define normas o recomendaciones <únicas> a seguir, para un logro eficiente de los fines educativos a la manera de una prescripción.

Mientras que los sujetos educativos se hallan en un papel pasivo, en el sentido que sólo tendrán la tarea de acatar las decisiones, en cuanto los medios y fines que han diseñado “expertos”.

Carr y Kemmis (1988), plantean la importancia de que en este modelo de investigación el sujeto se convierta en un investigador ya que “... tanto la investigación educativa “pura” como la “aplicada” exigen una capacidad científica considerable (lo que) implica que las únicas personas competentes para tomar decisiones acerca de las políticas y prácticas educativas son las que han adquirido dicha capacidad” (85-86).

Desde esta perspectiva, la formación del educador requiere de un conjunto de conocimientos específicos y diferentes a los que posee, que devienen de la práctica diaria en su labor educativa; los objetos y los problemas de investigación, que puede conocer y resolver, no necesariamente deben tener relación con esa práctica educativa.

Los nuevos conocimientos que se producen de los educadores y de los “expertos” en investigación, pueden orientar la definición de los objetos y problemas dignos de ser investigados.

De otra manera, los objetos y problemas abordados en la investigación educativa, serán ajenos o exteriores al educador y su práctica, como asuntos generales con aplicación y expresión en cualquier lugar y en cualquier tiempo.

### **2.1.2 El modelo interpretativo**

Por otra parte, en las ciencias sociales en general y la investigación educativa en particular, se halla el modelo interpretativo, que es la expresión de los estudios que se han realizado bajo la óptica de las ciencias histórico-hermenéuticas, conocida como la hermenéutica romántica, con Dilthey y Weber entre otros, la fenomenología social de Schutz, la sociología de conocimientos de Berguer y Luckman y las filosofías subjetivistas.

Este planteamiento se opone al modelo positivista, pues el objetivo de la ciencia social interpretativa es de “revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas” (Carr y Kemmis, 1988:105).

Desde esta perspectiva la teoría es particular para cada contexto, no se rige por leyes exteriores a los sujetos, sino que busca hallar los significados, lo que tiene un sentido práctico, sobre todo para el sujeto que produce y sostiene ese significado en la acción.

La teoría busca que el sujeto reflexione sobre sí, como contribución a su proceso de formación, para el ejercicio de su <deliberación práctica>, cuando tiene diferentes opciones de acción posible en una situación determinada; se trata de saber cuál de todas será la que mejor expresa los propósitos de los agentes portadores o involucrados en dicha acción.

La <deliberación práctica> le permite al sujeto cambiar sus concepciones y prácticas al comprender reflexivamente, tanto las posibles opciones de su acción, como el comprender sus significados y sus intereses.

Se trata de un proceso de cambio mediante la persuasión racional, ya que los sujetos siempre se hallan en libertad de decidir cómo cambiar sus concepciones y prácticas, desde las deliberaciones de los investigadores.

El investigador se encuentra vinculado de una forma <exterior> a los sujetos; toma y responde sus significados, los articula de alguna manera coherente y después le hace una devolución de los posibles significados de sus acciones, así como las principales opciones de acción alterna.

Este modelo puede ser de mucha utilidad para que los sujetos educativos realicen investigación, ya que las premisas epistemológicas, teóricas y metodológicas posibilitan un acotamiento a la práctica cotidiana del sujeto.

El modelo busca respetar la lógica de los significados, de manera que posibilita una reconstrucción descriptiva e interpretativa de las prácticas en uso, desde una posible óptica que supone los saberes de los sujetos.

### **2.1.3 El modelo crítico**

El modelo crítico se ubica en las nociones marxistas y neomarxistas, pero retoma fundamentalmente los planteamientos de la Teoría Social Crítica de la Escuela de Frankfurt; el modelo se propone superar el positivista e interpretativo mediante su síntesis, retoma algunas de las premisas que considera válidas de cada una de ellos.

El modelo crítico acepta del interpretativo la idea de que la vida social no puede explicarse en forma de leyes universales como en las ciencias naturales;

del modelo positivista comparte la premisa de que la fuente de los significados subjetivos es externa a los actos individuales.

Por tanto, las intenciones de los individuos se encuentran definidas y/o limitadas por las situaciones socio-históricas, económicas y políticas, que configuran el contexto en el que se ubica el sujeto actuante (Carr y Kemmis, 1988:149-150).

Ahora bien, el modelo crítico acepta que en las ciencias sociales, en especial en el estudio de la educación, se debe partir de las categorías interpretativas de los sujetos; esto quiere decir que una de las fuentes básicas para el trabajo en el campo pedagógico, se halla en las concepciones que los sujetos tienen de sí y de su propia práctica.

El análisis de los determinantes contextuales del modelo crítico, posibilita los medios para diferenciar los significados e interpretaciones distorsionadas o que no correspondan a una realidad de las prácticas y situaciones concretas que los sujetos viven.

En este sentido, las premisas críticas permiten identificar los elementos de alienación, que constituyen los discursos emitidos por los practicantes de una actividad social concreta como es la educación.

La teoría social crítica busca identificar aquellos aspectos de la estructura socio-histórica que producen esas distorsiones o alienaciones en los significados de los sujetos.

Se trata de mostrar los aspectos de orden social, hacia los cuales los sujetos han de dirigir su acción transformadora, desde los estructurales que producen una acción no consciente de los sujetos, que les impiden tener una libre autodefinición de su acción.

Por tanto, cualquier tentativa de transformación no sólo debe ir dirigida al entendimiento, sino también al cambio de las situaciones contextuales, que producen esa distorsión entre la acción y su interpretación.

El propósito de la teoría social crítica no se limita a resolver los problemas de la educación desde formulaciones técnicas que se aplican en la práctica, tal y como la plantea el positivismo; tampoco desde un mejor entendimiento entre los sujetos, como lo sostiene el modelo interpretativo; sino que busca una transformación en el entendimiento como de la acción misma de los sujetos.

Desde esta perspectiva, lo deseable es que los sujetos de la educación se convirtieran en investigadores, como medio de una comprensión y transformación de las prácticas y problemas educativos; es improcedente que los actores educativos asuman un lugar y papel pasivo en el proceso de investigación, se requiere participación y compromiso en esta tarea.

De acuerdo al modelo positivista, para que el profesor realice tareas de investigación y construya así <conocimientos educativos>, como recurso o no, para resolver problemas en torno a la práctica educativa, se requiere que deje de ejercer y pase al ámbito -distinto- de la investigación.

Y desde el modelo interpretativo, las concepciones y prácticas se convierten en objeto de investigación, como vehículo de auto entendimiento de los propios sujetos implicados, para mejorar su comunicación.

Se coincide más con la investigación educativa concebida como reflexión crítica sobre la práctica, para identificar las lógicas, contradictorias o no, posibles distorsiones o no, de sus concepciones y prácticas, si corresponden o no a sus intenciones.

Sobre todo, que el profesor-investigador identifique las condiciones contextuales que definen y limitan sus intenciones, de su entendimiento y su práctica, como punto de partida para la transformación de las mismas intenciones; la comprensión de la práctica está asociada a los cambios sociales en los que se halla implicado.

## **2. 2 La función de la teoría en la pedagogía**

En el segundo nivel de discusión del campo pedagógico, predomina la interrogante que plantea si el campo se debe designar como pedagogía o como teoría(s) pedagógica(s), evidentemente que esto conduce a la importancia de establecer la diferencia entre una y otra, así como a la precisión y significación de ambas.

Fernández (2005), expone esta discusión, mediante algunas preguntas, ¿Se trata de pedagogía o de teorías pedagógicas? ¿Cómo se presentan las teorías pedagógicas o la pedagogía en la práctica educativa? ¿Qué es teoría y qué es pedagogía?

En una primera aproximación podemos asumir, siguiendo la argumentación del autor, que la pedagogía se compone por teorías pedagógicas que, a su vez, se integran por diferentes interpretaciones acerca de la educación.

Evidentemente, las diferentes teorías pedagógicas se construyen de acuerdo a los diferentes modelos o perspectivas asociadas a la teoría del conocimiento del discurso pedagógico.

Por ejemplo, en el modelo positivista, se halla la teoría científica de la educación que se compone por diferentes interpretaciones conocidas como las <ciencias de la educación>; se trata de una <pedagogía científica>.

Pero, surge con esta afirmación, la interrogante acerca de lo que se debe entender por la expresión <teoría>. García (2003), sostiene que se asocia a la especificidad de un ámbito donde el conocimiento comúnmente se expresa en el discurso científico del positivismo.

En esta idea de teoría subyace una elaboración del pensamiento que se expresa en forma generalmente abstracta, alejada enteramente de lo profano, construyéndose mediante procesos de investigación y formulando leyes, principios y hasta modelos, es por ello que resulta común asociar la expresión <teoría> con la tarea científica.<sup>3</sup>

Desde esta perspectiva, la teoría es el producto de un trabajo de racionalidad reflexiva y rigurosa que se asocia con el <conocimiento>. Es un tipo

---

<sup>3</sup> Para García (2003), hay otros sentidos de la palabra <teoría> asociados al <saber>, que concede certeza a las afirmaciones y también se expresa en una forma abstracta, de donde se presume que el saber se trata de una teoría como producto del pensamiento abstracto. Desde esta perspectiva, cualquier afirmación supone un saber y tanto el <supuesto> como el <saber> producen interrogantes ¿Cómo se sabe y se sabe que se sabe? ¿Puede entonces alguien saber sin saber? ¿Se sabe que no se sabe?

La teoría se expande en el campo del saber, ya que si algo se declara es que porque le antecede un saber, pues de otro modo ¿cómo se lo enunciaría? Pero sobre todo ¿Cómo asegurarse de que lo que se sabe es en efecto tal?

Para comprender el término <teoría> hay que preguntarnos lo que es el saber, pero esta pregunta interroga por lo que no se sabe y ¿cómo responder por lo que no se sabe? solo lo ya sabido puede responder por la pregunta. De acuerdo con García, la pregunta es de la metafísica suscrita por Platón.

En todo caso la pregunta es otra, no se pregunta qué es, sino quién o para quién; interrogar sobre la amistad es preguntarse quién es amigo, lo esencial se descubre no en la abstracción de una idea como lo plantaría la metafísica platónica a través de la pretensión de pureza, bondad, belleza y verdad, sino como dice García, en el sentido y la valoración de la cosa en concordancia con la vitalidad del individuo y sus afectos.

La pregunta ¿qué es? enmascara aquella que dice ¿qué es lo que es para alguien? Etimológicamente la expresión <teoría> en griego alude a una posición desde la que se mira o se contempla. Este sentido de la palabra teoría se traduce por visión, contemplación o especulación del mundo.

específico de conocimiento, aunque no todo conocimiento se considera necesariamente una elaboración teórica.<sup>4</sup>

Goetz y LeCompte (1988), coinciden con la idea de que en el campo pedagógico convergen diversos tipos de teorías pedagógicas que designan como <grandes teorías>, <modelos teóricos>, <teorías formales> y <teorías sustantivas>.

Por tanto, el planteamiento de Fernández (2005), respecto a la pedagogía como un espacio donde convergen diferentes niveles de discurso, se respalda aquí afirmando que la ciencia y/o la(s) ciencia(s) de la educación son solo un discurso del campo pedagógico que, por cierto, no resulta la perspectiva más deseable para su enlace con el psicoanálisis.

Fernández, sostiene que “el discurso de la ciencia de la educación ha sido usado por pedagogos positivistas para “superar” el discurso “no-científico” que

---

<sup>4</sup> Goetz y LeCompte (1988), citado en Fernández (2005), sostienen que existen varios tipos de elaboraciones o niveles teóricos: las grandes teorías, los modelos teóricos, las teorías formales y las teorías sustantivas (p.140).

Las <grandes teorías> se refieren a proposiciones y conceptos abstractos entrelazados con gran consistencia, que explican y predicen grandes categorías de fenómenos; aluden a un sistema universal de enunciados en las ciencias naturales accesibles a la exploración experimental.

Los <modelos teóricos>, consisten en proposiciones interrelacionadas de forma flexible a modo de un paradigma; los modelos son perspectivas teóricas dentro de una misma disciplina, se requiere de la correspondencia entre los modelos teóricos y los hechos observados. En pedagogía se puede hablar de modelos que constituyen: la educación tradicional, moderna o escuela nueva, así como la educación crítica o alternativa.

Las <teorías formales> se orientan a la experiencia abstraída en forma conceptual; el énfasis se encuentra en la capacidad de especificar <variables> que suponen determinantes de un fenómeno en una disciplina. Se trata de conceptos que configuran un campo disciplinar; en el caso de la pedagogía tenemos, entre otros, el de “institución”, “enseñanza” y “currículo”.

Las <teorías sustantivas> también conocidas en filosofía como “teoría del conocimiento”, consisten en el análisis más o menos sistemático, de un conjunto de conceptos relacionados, considerando ciertos hechos como las ilusiones-desilusiones o decisiones-indecisiones; se asocian a los significados cotidianos que los sujetos dan a sus acciones.



históricamente había constituido la pedagogía. La pretensión de estos pedagogos fue pasar a nombrarse científicos de la educación” (2005: 143).

El autor no se queda con la tesis sobre la integración de diversas teorías en el campo pedagógico, se pregunta si pueden existir otros conocimientos que no tengan el nivel de teoría. El asunto que aquí se plantea con el autor, es saber si la pedagogía solo está constituida por teorías pedagógicas.

Se trata, nos dice, de “otros” conocimientos “no-teóricos” asociados también al discurso del saber, como dice García (2003), que formarían parte del campo pedagógico, puede tratarse de los <conocimientos cotidianos> derivados de la práctica de los educadores.

Por tanto, la pedagogía está constituida por la suma de <conocimientos pedagógicos cotidianos> y <teorías pedagógicas> y no necesariamente ello implica una tajante separación entre el conocimiento cotidiano y algunos “tipos” de teoría.

Por ejemplo, el concepto de <teorías sustantivas> de Goetz y LeCompte (1988), articula la idea de conocimiento cotidiano con el concepto de teoría. Las <teorías sustantivas> pueden ser el producto que resulta del registro sistemático, tal y como lo sugiere Heller (1977:103).

Villoro (2006), por otro lado, sostiene que algunos tipos de teoría, suponen la existencia de un conocimiento anterior, que es compartido por casi todos los hombres. La construcción teórica que surge del conocimiento cotidiano, muestra que la frontera entre estos tipos de conocimientos es regularmente artificial.

Desde esta perspectiva, cierto tipo de teoría pedagógica podría ser el producto de un proceso de sistematización que se hace desde y con los conocimientos cotidianos; por tanto, apoyándonos en Goetz y LeCompte y en

acuerdo con Fernández, sostenemos que sí existen teorías sustantivas en la pedagogía.

¿Cómo contribuye el conocimiento cotidiano derivado de la experiencia escolar al campo pedagógico? Como vimos, el conocimiento cotidiano no es igual a ningún tipo de teoría pedagógica, debido a que la teoría más cercana a la práctica -la teoría sustantiva-, debe ser el producto de una acción intencionada, para sistematizar rigurosamente el conocimiento que se deriva de la experiencia.

Para Carr y Kemmis, el conocimiento cotidiano consiste en “el comportamiento de los seres humanos (...) principalmente constituido por sus acciones, y es rasgo característico de las acciones tener un sentido para quienes las realizan” (1988:102).

Desde este punto de vista, en toda práctica educativa existe un contenido asociado al sentido que los actores le imprimen. Estos contenidos son <los conocimientos cotidianos>, que en última instancia, suponen interpretaciones que tienen los actores educativos acerca de la educación.

Por tanto, los <conocimientos cotidianos> acerca de lo educativo pueden ser parte de las diversas interpretaciones que constituyen el campo de la pedagogía. El conocimiento cotidiano de los maestros sobre su práctica, tiene el carácter de conocimiento pedagógico.

Si los conocimientos cotidianos son de orden pedagógico y dan cuerpo a lo que se conoce como teoría sustantiva, entonces no se puede desestimar la práctica de los educadores en el campo pedagógico, como no se desestima el trabajo de los psicoanalistas en el campo psicoanalítico, por lo que esto posibilita mejor las condiciones del enlace.

Por otra parte y siguiendo la argumentación de Escalera (2003), la palabra <teoría> está presente en la filosofía antigua de Platón y Aristóteles quienes la entienden como <conocimiento>, en el sentido de <contemplación de las ideas> o <saber contemplativo>, se trata de una actividad intelectual superior del hombre.

En el pensamiento griego la expresión <teoría> se desprende de la palabra <teatro>, en tanto lugar para ver o lugar de espectáculo, conjunto de espectadores o público, lo teórico es aquello referente a las fiestas o espectáculos.

El significado antiguo de la palabra <teoría> sorprende por su carácter ajeno a lo que actualmente se entiende, leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos, “y no aquello, tan vivo, que se encuentra en el campo de la estética que posee la riqueza de afectar a miles de espectadores a un tiempo, y de estimular sus emociones” (Escalera: 2003: 95).

La palabra <teoría> también alude a asistir o mirar un espectáculo desde <un lugar>, quien mira y contempla es el espectador o teórico, el que teoriza es el que mira el mundo desde un punto específico y alto. El espectador o especulador es el teórico que avizora, por encima de los demás ojos, contemplando aspectos que la mirada común no alcanza.

Lo teórico se refiere solo a lo avizorado desde su posición y solo desde ahí, desde su propia subjetividad, en tanto que la mirada se revela como un pensamiento hipotético, una su-posición en la que se ponen en juego afectos, pensamientos y representaciones; la pregunta quién mira tiene una respuesta: un sujeto.

¿Cómo entonces sostener la pretensión de racionalidad objetiva para la revisión teórica de los fenómenos educativos y/o pedagógicos? ¿Qué saber se

constituye en el campo educativo y pedagógico? ¿A qué aspira el teórico de la pedagogía en el caso de formular una teoría pedagógica?

Lo que aquí se propone es recuperar un sentido para la teoría con énfasis en la subjetividad que le caracteriza inexorablemente, un carácter conjetural e hipotético al ser una mirada de aquel quien ve y valora desde su-posición.

El teórico en pedagogía o el pedagogo, no necesariamente está dissociado de la práctica pedagógica que puede o no hallarse en la práctica educativa, la producción de conocimiento pedagógico se encuentra vinculada al saber de lo cotidiano, por lo que se trata de reflexión o elaboración teórica ligada a la subjetividad.

El objeto de conocimiento del campo pedagógico no es extraño o ajeno al sujeto; la disciplina otorga un lugar a la subjetividad, en tanto los afectos, representaciones, significaciones o supuestos del sujeto, que le vienen de su contexto histórico-social y económico.

La idea de sujeto no solo tiene que ver con el educador en tanto productor de conocimiento pedagógico, sino también con aquel que se educa con el educador y contribuye al saber pedagógico.

Si se concede que la singularidad del objeto de conocimiento en el campo pedagógico, se constituye por la elaboración o reflexión en torno a la educación, asociada a la subjetividad y por lo mismo al sujeto, su historia, contexto y otras determinaciones, el conocimiento pedagógico pasa por características muy semejante al psicoanalítico, lo que abre las posibilidades del enlace.

Por otro lado, para Escalera (2003), la palabra <pedagogía> deriva del pensamiento griego y se refiere a <enseñar>, <instruir>, <educar niños>; la

expresión también se asocia con <diversión>, <juego de niños>, <entretenimiento o broma>.

La palabra <pedagogía>, παιδαγωγία, frecuentemente se confunde con la palabra latina *educare* de donde proviene nuestra palabra <educación> que significa cuidar o criar, por lo que se traduce una por la otra.

En Roma la educación tenía como propósito una inmediata preparación para la vida pública, pero en Grecia tiene un sentido humano y social hacia la plena conciencia de aquellos que la reciben y la practican.<sup>5</sup>

La *paideia* no solo consiste en instrucción o cultura intelectual y moral, también es *formación en el sentido de que el género humano es el único que puede adquirir una forma, porque es el único que puede perderla*. El sentido de que los seres humanos se eduquen es para construir una forma a través de la cual “valga la pena vivir”. (Escalera: 2003: 95).

Para el pensamiento griego el espíritu humano progresivamente alcanza conocimiento de sí mismo, que se puede crear a su vez en formas mejores de vida y existencia. El ser humano, desde esta perspectiva, posee la peculiaridad propia de ser irrepetible y solo la *paideia* posee la fuerza de transformación.

---

<sup>5</sup> Para Cantón (2003), los términos <educación> y <pedagogía> se confunden fácilmente, porque están vinculados por su fin último: la transmisión y su preocupación por la sistematización y facilitación de esa transmisión.

La confusión pasa por los objetos, fronteras, temáticas y especificidades metodológicas, que cada uno de los términos señalan, especialmente los procesos de historización de los fenómenos y procesos que expresan su compleja significación.

Además, obliga a una clara diferenciación, clasificación y ordenación de los objetos de estudio, con que han de tratarse el hecho educativo y el acto pedagógico, y a una reflexión e innovación conceptual en el campo pedagógico.

Por tanto, la confusión ha operado especialmente en contra de la pedagogía, pues se ha perdido la pista de su eje troncal: la teoría pedagógica, que parece ausente en los estados del conocimiento, cuando se trata de reflexionar sobre la producción de la misma teoría y del conocimiento.

La <teoría pedagógica> en su significado primario o en una de sus múltiples acepciones, representaría la contemplación hacia el juego de los niños, o bien inteligencia o especulación de la mente para instruir, educar, dirigir o gobernar.

La teoría pedagógica significa también un saber que contempla como es que el ser humano se forma y transforma su carácter o modo de ser y de comportarse; su actividad intelectual capaz de afectar a miles de espectadores a un tiempo, y de estimular sus emociones, porque sólo el ser humano es capaz de cambiar y cambiarse.

En resumen, la pedagogía tiene un carácter amplio, que abarca no solo teorías e interpretaciones sobre la educación, sino conocimientos que se producen históricamente. El significado del término <pedagogía>, es extenso en tanto que compromete a más de una teoría del conocimiento, expresada a través de <filosofías de la educación> y diversas ciencias o sectores de algunas ciencias.

Sin embargo, tal y como señala Cantón (2003), la teoría pedagógica, en su aspecto más general, o la pedagogía como aquí se precisa, se vincula más con personajes de la historia de la pedagogía y de la educación, que con conceptos o aspectos metodológicos, por tanto su contribución al quehacer pedagógico y educativo es limitada.

En concordancia con los planteamientos de la autora, lo que aquí se plantea es que la pedagogía consiste en un trabajo de reflexión acerca de la educación: sus finalidades, principios y saberes en que la práctica educativa se fundamenta; se trata de repensar la educación como formación, transformación y renovación desde la acción educativa.

Además de recuperar como parte esencial de su objeto, los fines y principios educativos y su depuración en el tiempo como eje de su reflexión, la pedagogía, se centra en la crítica, interpretación y elaboración, a partir de una relación estrecha con categorías provenientes de la filosofía y la historia.

Algunas categorías de análisis de la teoría pedagógica son, desde esta perspectiva, la enseñanza y los saberes que subyacen a este acto pedagógico, así como la noción de sujeto histórico, que historiza y se historiza y desde ese lugar, se compromete con ciertas formas de reflexión acerca de los contenidos transmitidos.

Para Cantón (2003), la teoría pedagógica o lo que aquí nombramos <pedagogía> es un *“un cuerpo de saberes derivados de la experiencia o acción pedagógica reflexionada de manera crítica, esto es, una reflexión sobre la acción capaz de localizar sus puntos de vacío, de opacidad y de negación y contradicción y, también, capaz de reconocer e interpretar sus fuentes fundamentales, los discursos en los que se inscribe o de los que deriva sus preocupaciones, esto es: su historia.*

*Así, la construcción de la teoría pedagógica puede caracterizarse como el proceso en el que la acción pedagógica se interroga a sí misma, para historizarse, constituirse en su propio sujeto histórico y reconocer los fines y principios que la orientan.”* (p. 51).

En el campo pedagógico es de relevancia distinguir entre la historia de la educación, que se refiere al estudio de los procesos de transmisión social, no necesariamente intencionados y el de la historia de la pedagogía, que tiene como objeto de estudio la praxis formativa intencional, las reflexiones que se elaboran y la lógica social en que se inserta.

Por otra parte, Pasillas (2002) advierte una cierta <arquitectura> en la(s) teoría(s) pedagógica(s), se refiere a los elementos estructurales comunes a la reflexión crítica, en forma de planteamientos explícitos o subyacentes, que se construyen en el campo pedagógico en torno a la educación: “El hombre, la sociedad, los conocimientos importantes, el desarrollo de los individuos, el aprendizaje y la enseñanza” (p. 5).

Cada uno de estos componentes, supone debate al interior del campo, así como matices o variantes, que hace que cada uno resulte una problemática más amplia de lo que aquí se expone.

La(s) teoría(s) pedagógica(s) tienen una reflexión antropológica, en tanto que promueven una concepción de lo humano, es el caso del humanismo que produce un cierto <malestar en la modernidad>, con la pretensión del vaciamiento de los sentidos asociados a la subjetividad, mediante el consumo de tecnologías y significados provenientes de la racionalidad instrumental o científica de la educación.

Este “humanismo” se debate con el humanismo que hace crítica a la modernidad, a la manera de un anti-humanismo, que se propone recuperar, desde la subjetividad, los sentidos de la formación o de la educación de lo humano, mediante la integración crítica de la tradición y el pasado, asociadas a la estructura socio-histórica que deviene del modelo crítico de la pedagogía.

Desde este punto de vista, lo humano es algo más que razón, orden y estructuración; es también historia, estética y mito, por tanto la educación recupera esta dimensión subjetiva y objetiva de lo humano, se trata de la integración crítica de la tradición al discurso científico de la modernidad.

Las teoría(s) pedagógica(s) también se forman desde la concepción relativa a las relaciones entre la educación y la sociedad; el debate se centra en la



educación, como vehículo de transformación de la sociedad, mediante una teoría-crítica de la pedagogía, o bien como el mecanismo <adaptacionista> al mandato social, a través de una teoría científica de la educación, que hace prescindible la elaboración teórica de la pedagogía.

La teoría crítica de la pedagógica supone oposición a la modernidad educativa, para no perder los sentidos de la formación de lo humano, que preserva y transforma la sociedad y hace contrapeso, por así decir, a los excesos de la racionalidad científica en educación.

En el sentido inverso, la modernidad mediante el discurso de la educación científica, que prescinde de la reflexión pedagógica, configura lo que debe ser la escuela y la educación, sin que sea posible transformación alguna.

Los conocimientos que se enseñan en la institución escolar, es otro de los elementos estructurales de la(s) teoría(s) pedagógica(s), que se agrega a las relaciones entre la educación y la sociedad y las concepciones sobre lo humano.

Evidentemente una teoría científica de la educación, produce conocimientos desde esta racionalidad para su distribución, mediante un currículo predominantemente científico, para responder a las necesidades racionales, tecnológicas y de consumo de la sociedad moderna.

Pero una teoría pedagógica crítica, supone la producción y distribución de conocimientos que abarcan la dimensión de la subjetividad, así como la función mediadora del maestro, respecto al modelo o la obra, que a la manera de un artificio pedagógico, coloca al alumno frente a los horizontes deseables para la formación.

Este debate se expresa por medio de la oposición entre dos discursos básicamente; por un lado, la modernidad con la pretensión de formar una

ciudadanía acrítica, que privilegia la racionalidad técnica, tecnológica y objetiva, que halla sus argumentación en la lógica científica, a través de las <ciencias de la educación> o de la <pedagogía científica>, de la uniformidad y la normatividad, con fines asociados a una política social y económica.

Por otro lado, el discurso que hace crítica a la modernidad, que se propone su transformación, mediante la prioridad de lo humano y su formación o educación; la pretensión es un ser humano crítico-pensante en cuanto a su posición en el mundo social que lo configura y que él mismo construye.

Se alude aquí a su historia y tradición, a la subjetividad que define su propia identidad, a la singularidad, así como a la contribución de la problemática social, se busca la formulación de propósitos comunes mediante la diferencia, a través de la pedagogía que hace crítica, reflexión y contribución a la educación, desde otros criterios de racionalidad como la crítica.

La oposición no necesariamente es irreconciliable puesto que los conocimientos que privilegian la crítica y transformación, no excluyen la idea de que la formación de lo humano deba desestimar todo lo proveniente de la modernidad.

La discusión se centra en la opacidad y supeditación de lo humano, su pasado, tradición y subjetividad, al discurso de la política económica de la modernidad y su legitimación, a través de la racionalidad científica de la educación.

En resumen, los componentes estructurales de las teorías pedagógicas: la concepción antropológica, en la que subyace el tipo de humanismo de la educación, la relación educación-sociedad, los conocimientos y las nociones sobre la enseñanza y aprendizaje, expresados en el currículo, son un conjunto de

categorías básicas de gran utilidad, para comparar las posturas <científica>, <hermenéutica> y <crítica> de la pedagógica.

El campo pedagógico, como ya se ha sostenido, es escenario de debate de las diferentes aproximaciones que resultan puntos de vista diferentes o hasta opuestos sobre la problemática de la educación, que se hallan en la discusión sobre los aspectos a privilegiar en el campo, en este caso, la adaptación del ciudadano a la modernidad o la formación de lo humano.

La pedagogía es una disciplina donde convergen las contribuciones de otros campos del conocimiento, mediante la configuración de las diferentes teorías o interpretaciones sobre la educación; sin embargo, cabe la precisión de que cada disciplina se ha configurado a partir de la delimitación de un objeto, así como de los métodos de investigación requeridos por ese objeto.

En este sentido, las disciplinas tienen su propia problemática y no se dedican a la educación o a resolver otros problemas no contemplados al interior de sus demarcaciones.

Por tanto, el campo pedagógico traduce o transforma las contribuciones de otros campos, que inicialmente estaban orientados a otra finalidad, en elementos aprovechables para la educación.

En otras palabras, ninguna disciplina del campo social y humano como la sociología, la antropología o el psicoanálisis, los estudios culturales o literarios, se ha construido para la educación o con fines educativos.

Es el campo pedagógico el ámbito de traducción, desde la pedagogía se hace el encargo por así decir, a ciertas disciplinas de hacer contribución a la formación o educación del ser humano, aunque su tarea inicial y específica esté dirigida a otros problemas.

### 2.3 El campo pedagógico en la práctica educativa

El tercer nivel de discusión consiste en una elaboración acerca del lugar de la pedagogía en la práctica educativa. Algunas preguntas serán útiles como directrices de la argumentación.

¿En qué consiste la articulación <pedagogía> y <educación>? ¿Cuál es el lugar de la pedagogía en la práctica educativa? ¿Cuál es su presencia en el quehacer docente? ¿La idea de <práctica educativa> es equivalente a la de <práctica docente>?

Evidentemente, subyace a estas interrogantes una concepción sobre <pedagogía> que se ha trabajado ya en los puntos anteriores, sin embargo será necesario la reiteración de algunas precisiones a lo largo de esta argumentación sobre la definición del campo pedagógico, para poner a trabajar posteriormente el enlace disciplinar con el psicoanálisis.

El punto de partida es el concepto <práctica educativa>, que está asociado al de <educación><sup>6</sup>; es pertinente puntualizar respecto a este concepto y su articulación con la pedagogía, para abordar la cuestión sobre el lugar de la disciplina en la práctica educativa.

Posteriormente se trabaja la cuestión de su presencia en la práctica docente, desde las contribuciones de la teoría curricular, el análisis de la institución y la investigación cualitativa, que ofrecen un importante esclarecimiento respecto a lo que hemos designado como la singularidad del objeto pedagógico.

Fernández define la educación como “una práctica social que ha existido siempre en la historia de la humanidad (...) como realidad objetiva, como hecho

---

<sup>6</sup> Esta afirmación se respalda en la argumentación que sostiene Fernández (2005), en su texto *Presencia de la pedagogía en la práctica educativa*.

social, como necesidad imperativa para la constitución humana, como acto espontáneo o informal y como acción intencionada y sistemática” (2005: 149).

El planteamiento del autor ofrece un interesante panorama de ideas asociadas al concepto de educación: la concibe como *una práctica social*, tal y como lo propuso Durkheim (1976/1922/), al designar la educación como un conjunto de prácticas en uso en una sociedad y un momento determinado, con la misma realidad que otros hechos sociales.

¿Cómo se comprende el concepto de práctica social? Con Berger y Luckman (1993), advertimos que toda práctica social es un producto humano, instituido con fines de control, valoración y legitimación del orden social.

La educación, desde esta perspectiva, se define como una construcción social, como toda creación e invención humana, tiene por objeto cierto ordenamiento; a través de la educación, la sociedad ordena y controla cada vez más los procesos de institucionalización que tienen su precedente, según los autores, en la tipificación y la habituación.

La educación supone un proceso de objetivación y subjetivación, el paso que va de la externalización de la norma a la internalización de la misma, se aprecia como apropiación por medio de la subjetivación, dando lugar al surgimiento y estructuración del sujeto en tanto sujetado a la norma.

La estructuración del sujeto objetivo y subjetivo alude al tránsito de lo anómico a lo nómico a través de los actos históricos, culturales y sociales como es la educación. El ser humano nace anómico y para llegar a ser nómico, es decir, para que acepte la norma y se constituya en sujeto, debe pasar por el proceso de socialización que es un proceso de sujetación inherente a la educación.

El lenguaje es fundamental en el proceso de objetivación y subjetivación, que hace posible la estructuración del sujeto, por medio de la socialización y la educación, pero no un lenguaje referido solo a las palabras, sino a los significados.

No basta lo que se dice, sino el contenido y el contexto, pues la palabra es el depósito de lo objetivo; es la misma objetivación, en tanto que la subjetivación es una estructuración que supone poder nombrar algo y así pasar a su simbolización.

La educación se puede comprender entonces como una práctica social instituida socialmente como práctica educativa por su carácter histórico, cultural y social; la educación es necesaria para la conformación de lo humano, pero tal y como señala Cantón (2003), su comprensión y preservación no se concibe como un asunto individual, sino una función social y universal de las comunidades humanas.

Gadamer (1999) designa al concepto de educación la idea de <formación> que ha conservado su significado de ascenso hacia la humanidad, está estrechamente vinculado al concepto de cultura, que distingue el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades humanas.

Formación remite a la idea de <imagen> imitada o <modelo> por imitar, es un logro histórico en la construcción de lo humano, en tanto es la conservación de algo que se ha construido y se viene construyendo, por tanto, es aquello de lo que se apropia la pedagogía.

La formación es una necesidad del hombre para ser humano, le permite guiarse por la generalidad, su tarea consiste en restringir la particularidad por

medio del trabajo y con ello superar la inmediatez ascendiendo a la generalidad, con lo cual el ser humano se otorga un sentido de sí mismo.

La tarea de educar obedece a una necesidad exterior a la que nos sujetamos entregándonos a acciones que no asumiríamos con fines privados; en este sentido, la pedagogía formula a la educación un trabajo de apropiación o comprensión que da un sentido a lo humano.

Por ello, la formación pasa por la constitución de saberes teóricos como las lenguas, las costumbres y las instituciones que cada comunidad humana hace suyos por medio del acceso simbólico de lo humano.

La educación en tanto formación, hace posible que el ser humano retorne a sí mismo o mire críticamente por así decir, sus pensamientos, significaciones y afectos, su propia subjetividad, al tiempo que los objetivos privados pasan a una generalidad; es tarea de la pedagogía que la educación o la formación de lo humano se plantee estos propósitos.

Snyders (1972), sostiene que hay una mentira en el rechazo de la escuela tradicional; reivindica, en el debate de la escuela tradicional y la escuela moderna o escuela nueva,<sup>7</sup> el papel del maestro en su función necesaria de mediación

---

<sup>7</sup> El movimiento conocido como Escuela Nueva, nace en el último tercio del siglo XIX y se ha desarrollado a lo largo del XX, con el propósito de reformar la escuela tradicional, mediante métodos activos que tienen como punto e partida los intereses del niño.

Su propuesta se caracteriza por una gran variedad de actividades, por la disposición y uso de los materiales más diversos para el aprendizaje y la aplicación de nuevas técnicas e instrumentos.

La disciplina se produce como resultado del trabajo bien organizado, por la comprensión de las necesidades individuales y colectivas. El propósito es llevar a los alumnos a la formación de hábitos con los que se pueda asegurar la organización del trabajo, de tal manera que los niños sientan la responsabilidad de la tarea encomendada.

La Escuela Nueva se manifiesta claramente a favor de los niños; las nociones de confianza, respeto y libertad que se le confieren al niño en particular, se extienden al resto de los escolares que conforman la clase; sin embargo, este grado de autonomía y autogobierno que se les permite es variable, según los autores, quienes defienden la supresión de la autoridad adulta en el contexto escolar y fuera de él.

para la estructuración del sujeto, se trata de una mediación, con modelos e ideales de la cultura humana.

La disciplina escolar se justifica a la luz de la intencionalidad; cuando el alumno se acostumbra a observar determinadas normas estrictas, que le impiden liberarse de su espontaneidad y sus deseos, se asegura la vía de acceso a los valores, a la moral y al dominio de sí mismo; si las normas se quebrantan, el castigo tendrá la función de someter nuevamente a las exigencias.

La escuela tradicional se propone “conducir al niño hacia las mayores realizaciones de la humanidad como son las obras maestras de la literatura y el arte, razonamientos y demostraciones plenamente elaboradas, adquisiciones científicas logradas por los métodos más seguros” (1972:15).

Se trata de enfrentar a los jóvenes con los grandes artistas y científicos de la humanidad, considerados como los maestros de la civilización universal, impulsar en los alumnos el deseo de alcanzar las grandes realizaciones humanas.

La educación tradicional consiste en formar una relación entre los alumnos y los maestros de la civilización universal; desde esta perspectiva, educar es seguir modelos, sujetarse a ellos a través de la función del maestro; sometiéndose a él es como los niños se someten a los grandes hombres de la humanidad, por lo que en su función subyace una figura en la que se concreta cierta representación de estos modelos.

---

Desde esta perspectiva, la educación se concibe como un acontecimiento del presente, brindándole al niño la posibilidad de vivir su infancia felizmente.



El autor afirma que no es la obra en cuanto modelo o ideal de la cultura humana la que por sí sola educa, sino que es necesario pasar o hacer filtro por la institución escolar, que da la espalda a la vida para preparar al alumno para la misma.

El sentido de <educar>, desde el punto de vista de la tradición crítica, consiste en saber por qué se hacen las cosas que se hacen; el maestro y el alumno necesitan tener un sentido, restaurar su sentido; el maestro tradicional puede ser crítico al comprender y restaurar el sentido de sí mismo; se puede abrir a ese mundo de la confrontación humana.

La escuela, desde esta perspectiva, no tiene que ver con el placer y la felicidad, sino con la trascendencia de los propios límites; superación, alegría, desarrollo de la propia personalidad; este es el objeto de la educación en un sentido ideal.

El modelo es el motor para que el sujeto se conozca a sí mismo; el modelo es certeza, modelo en tanto modo de proceder, es horizonte, ideal; no tanto desde el punto de vista de la prescripción de lo humano genérico.

*El modelo-ideal, es un artificio pedagógico que orienta la acción y lleva al sujeto a otro lugar validado, no se trata de la opinión y la ocurrencia del maestro; aquí se coincide con Snyders, en que la escuela nueva se propone la fantasía de que el alumno por sí solo puede llegar a la trascendencia.*

Desde el punto de vista de la educación tradicional, para que ocurra el acto educativo, la escuela debe tener como condición, la diferencia entre el contenido de la enseñanza y la opinión del maestro.

El maestro tiene que trascender la opinión personal para poder educar, sin el contenido su práctica se vuelve autoritaria, o bien se convierte en un mediador inconsistente, como dice Jackson (1990), que soporta el peso institucional.

La afectividad del maestro en la educación tradicional se orienta más hacia el modelo; su trabajo se esfuerza por llevar al alumno al modelo, la mediación consiste en atraer al alumno hacia el modelo; cuida críticamente que su relación con el alumno no se pervierta, mediante la atracción por él y no solo por el modelo.

Si se juega la afectividad maestro-alumno, el artificio pedagógico cae hacia el autoritarismo o la laxitud y el acto educativo no se produce; esto es lo que ocurre en la escuela nueva impulsada por la modernidad, el maestro se antepone, desde la opinión y la afectividad como facilitador del contenido.

Con el discurso pedagógico podemos apreciar que la expresión <educar>, no se refiere solamente al acto de <prescribir> o <mandar> autoritariamente, como se le acusa indebidamente a la pedagogía tradicional.

La educación no necesariamente se refiere a procesos amplios de transmisión social intencionados o sistematizados; como dice Fernández (2005), puede ser un acto espontáneo o informal, designado también como <difuso> o <asistemático>.

La educación informal puede instituirse como acción sistematizada o *techné*, en tanto conocimientos y habilidades, para ello requiere de cierta reflexión del quehacer pedagógico que ocurre en una temporalidad.

La educación intencional o sistematizada que aquí llamamos <formal>, evidentemente que ocurre temporalmente antes de la reflexión consciente propia

de la tarea pedagógica y la determina, en otras palabras, la educación es anterior a su teorización pedagógica.

La tarea educativa ocurre primero y después su teorización “hasta producir un concepto acerca de la esencia y método de la educación que en el curso de la historia se convierte en teoría pedagógica y se recoge más tarde por las nuevas generaciones que construyen nuevas experiencias para reformar la teoría inicial.” (Cantón: 2003: 48).

En el campo de la educación, lo primordial consiste en que el hecho educativo ocurra, alrededor de eso se finca su elaboración teórica, que resulta cercana a la praxología pedagógica.<sup>8</sup>

La teoría pedagógica o lo que aquí distinguimos como <pedagogía>, se centra en el cómo y por qué del hecho educativo; a qué obedece, cómo se historiza, en qué orden de ideas se inscribe.

En suma, la pedagogía ofrece al campo de la educación el espacio de elaboración, por el que sus sentidos pueden ser conocidos incluso replanteados. Su impacto es en el orden de lo conceptual, pero al devenir de la reflexión sobre la práctica, su conceptualización está siempre frente a la acción educativa.

La pedagogía es un recurso del campo educativo; es a través de la disciplina como se construyen los sentidos de la educación, sus planteamientos y

---

<sup>8</sup> De acuerdo con Cantón, la praxología pedagógica consiste en el estudio de la práctica educativa: cómo transmitir, cómo enseñar y promover la consistencia del hecho educativo; cómo evaluar y comparar normas, medios, métodos, procedimientos y resultados. La teoría pedagógica y la praxología pedagógica, siendo ambas reflexiones sobre el hecho educativo, se diferencian de la educación como proceso en la medida que éstas abordan el hecho, necesariamente, desde la práctica puesto que es su punto de partida.

La teoría pedagógica construye teoría a partir de su sistematización, la praxología para facilitar su realización. Sin embargo, ambas comparten una visión del hecho educativo, que resulta eminentemente disciplinaria por la especificidad del objeto de estudio, aún cuando se relacionen con otras disciplinas, particularmente la teoría pedagógica con la filosofía y la historia.

replanteamientos, desde una cierta idea de sujeto, métodos educativos, sociedad y educación.<sup>9</sup>

Si se asume la pedagogía como la integración de diversas teorías pedagógicas, que interpretan la educación, incluyendo los conocimientos cotidianos que derivan de la práctica, se puede concebir la disciplina como un campo conceptual, plural y abierto como dice Zuluaga (2002), que defina la educación, desde el planteamiento de al menos una teoría pedagógica.

Por ejemplo, Berger y Luckman, herederos de la escuela fenomenológica y del interaccionismo simbólico, así como de la sociología de Durkheim; extrapolan sus planteamientos filosóficos al objeto pedagógico y con ello hacen contribución a la pedagogía.

Su texto *La sociedad como realidad objetiva* (1993), interroga sobre la realidad, la objetividad, la subjetividad, la institución y la institución escolar, así nos hace repensar el objeto pedagógico, desde la dimensión subjetiva y simbólica, y podemos discernir sobre el lugar de la disciplina en la práctica educativa y en la práctica docente, acotada a la institución escolar.

Se colige de su contribución, que la institución escolar es un mecanismo de control social, que a su vez está restringida y controlada socialmente; sus prácticas son de dominio público, la autoridad que ahí se ejerce es un proceso de ordenamiento y control instituido legítimamente que rinde cuentas a la sociedad.

---

<sup>9</sup> Esto quiere decir que pedagogo sería aquel que, independientemente del campo de procedencia, hace contribución a la pedagogía. Las teorías sobre currículo, institución escolar, así como la investigación sobre el trabajo docente, el alumnado y todo aquello que subyace a la educación formal, son todas ellas teorías pedagógicas que se elaboran desde el referente del hecho educativo y desde distintas aportaciones de la ciencia social al campo de la educación, son todas ellas contribuciones a la pedagogía.

En este sentido, el maestro es representante de la autoridad, del ordenamiento y control que dicta el mandato social, por tanto, no puede actuar de manera independiente, sino desde la tipificación que le otorga la institución; entre más institucionalizada es su función más difícil se hace, más pública, sometida a más contradicciones.

Berger y Luckman cuestionan la creencia en algo superior a lo humano en sus construcciones e invenciones, las instituciones en general y particularmente la escolar, sirven al control, valoración y legitimación de la autoridad, pero no necesariamente esto conlleva a la dicha y bienestar de los maestros y alumnos, así como todos los implicados con la institución educativa.

¿A qué se debe esta necesaria restricción, inherente al ordenamiento y control social, hasta la conformación de la institución; la necesidad por así decir, de la institucionalización, que busca afanosamente que todo pase a dominio público?

Aquí radica la importancia de la subjetividad, que hace distinción de lo humano respecto del resto de los mamíferos; el hombre *tiene* un cuerpo y es un cuerpo, está conciente de que tiene un cuerpo a su disposición y que, a diferencia de los animales que tienen instinto-dirección y objeto, el hombre no tiene dirección por lo que se inscribe en un caos, por eso es necesario el orden y ese orden es el orden social.

El animal depende del ambiente, mientras que el hombre lo modifica para su propio ordenamiento, imprime orden para sobrevivir. Primero es el caos, después es el orden que socializa, por lo tanto, la naturaleza humana es un hecho social que se construye por medio de la norma y la constitución del sujeto, que pasa por el proceso de socialización inherente a la educación.

El ascenso y constitución de lo humano, por medio de la socialización y la educación, abarca solo aquellos actos que se hacen históricos, culturales o sociales y se expresan como prácticas sociales y/o educativas con cierta lógica discursiva.

Este es el caso de la educación, entendida como la capacidad de apropiación de los bienes culturales de la comunidad humana, así como su reflexión para su transmisión, conservación y transformación; ya no se trata del acto educativo en este caso, sino de su simbolización.

Sin embargo, hay acciones que no entran en la norma cuando la institución deja abiertos ciertos espacios, pues no hay posibilidad de simbolizarlo todo y eso da lugar al intersticio; por ello la pretensión educativa es que la norma abarque todo, aunque no siempre consigue que las prácticas educativas queden exentas de los intersticios.

Los huecos se abarcan por el imaginario, pues la imaginación es intersticial, pero una vez que se simboliza, por medio del acto creador, se instituyen prácticas *con sentido* para quienes las ejercen.

La institución de la práctica como acto creador, por medio de la simbolización, supone que *significa algo para el sujeto*, así como cierta ruptura en la función social que reproduce la restricción, la desdicha y el malestar, que aliena al sujeto de sí mismo, de su propia objetivación y subjetividad.

No se trata de negar la norma o desafiarla sino que, desde el marco del ordenamiento social, en el que se inscribe la institución escolar, el sujeto produzca cambios desde su propia objetivación y subjetivación, que lo lleven a instituir prácticas con el otro, que le impriman sentido propio a su biografía profesional y personal.

Al maestro le resulta ajena su práctica en gran medida porque el currículo no lo comprende, en tanto que no forma parte de su objetividad y su subjetividad; le es <extraño> como dice William (1998), y no consigue interrogarlo.

Sin embargo, preguntarse sobre lo extraño, a través de una distancia metodológica por así decir, ayuda a la comprensión de lo que le implica en alusión al intersticio, para la formulación de un acto creador.

En realidad, lo extraño -intersticial- no es excepcional, sino se trata de generalidades puestas en una particularidad; la representatividad se la da la particularidad descrita y la simbolización del intersticio, que supone la institución de *prácticas con sentido objetivo y subjetivo* para el sujeto.

Al poder nombrar, escribir o pensar lo que se hace, pero sobre todo lo que mueve en la subjetividad del sujeto aquello que se hace, por ejemplo, lo que significa para el sujeto <educar>, el maestro se separa o distancia y comprende en tanto que se mira y se escucha.

Con William, reiteramos aquella afirmación de Berger y Luckman, referida a la creencia en algo superior al hombre en las construcciones e invenciones humanas, pero ahora la acotamos al currículo por su relevancia, en cuanto a las finalidades y métodos educativos.

La comprensión del currículo pasa por categorías particulares hacia las universales, no es de la categoría universal <currículo> como se revisa el currículo, sino se ven las categorías particulares para entender la universalidad; como el sujeto, el currículo es creado por esa invención humana y no hay algo universal o superior ni a uno ni a otro.

Esto se comprende mejor con la contribución de Lundgren (1992), donde se puede identificar como base histórica de los medios de producción, una

necesidad de control social, al ser concebido como tal, surge el problema de la reproducción, el de cómo reproducir lo que se quiere reproducir.

El currículo se concibe también como texto, en tal representación hay códigos que pueden ser restringidos o ampliados. En el primer caso se limita el potencial del conocimiento de los sujetos, a través de la selección de los contenidos.

Este tipo de códigos se dirige a quienes serán los encargados de reproducir, en tanto que los códigos ampliados se orientan a quienes tienen más posibilidades de ampliar su conocimiento, es decir, a los productores de cultura. Esto abre claramente el camino a la división social del trabajo y las desigualdades.

Desde este punto de vista, el problema de la pedagogía tiene una base materialista, porque los procesos de producción y reproducción cultural y social, se llevan a cabo por medio de la educación, ya que la humanidad no puede existir sin la transformación de los recursos naturales en recursos sociales.

Los procesos de reproducción consisten en socializar a los sujetos en la lógica en que se produce una sociedad, que es la lógica de la división social del trabajo; esto es lo que busca perpetuar la reproducción; unos lo determinan, otros lo reproducen. Los sujetos de la educación se van posicionando en la fuerza social del trabajo que es simbólica.

En las teorías curriculares que hablan de la reproducción como son los planteamientos de Lundgren y William, se reconoce que la base histórica es la fuerza de trabajo y que el motor de la historia es la producción.



Por su parte, Apple y Barry (1998), sostienen que la historia curricular y el control social, son subyacentes en los procesos de reproducción social y reproducción cultural.

La reproducción cultural es piramidal, hasta arriba se encuentra las ciencias duras y más abajo las ciencias sociales, el arte y el deporte, esta estructura piramidal se entrecruza con la estratificación social y su división social del trabajo.

Las instituciones de la reproducción cultural y la reproducción social ya no están solo en la escuela, sino en las grandes compañías e industrias que producen conocimientos e investigación, las universidades solo validan lo que ahí se produce.

El currículo selecciona contenidos y fines, desprende qué conocimiento se tiene que distribuir y para qué, además hay una organización del conocimiento que depende de la reproducción social, por último el currículo indica un método.

En el análisis del currículo, se debe considerar al menos tres dimensiones: selección y fines, organización que responde a la selección y fines, parte de la organización son los horarios y tiempos destinados a cada asignatura, y el método que indica cómo se enseña.

El método tiene que ver con legitimidad y tradición vinculadas a la producción y reproducción social y cultural, por eso el cómo es muy importante. En el método está el vaciamiento del discurso del propio profesor, también en las formas de concebir el <deber-ser>, se juega en el trabajo y el discurso pedagógico y se liga a la reproducción social y cultural.

La escuela legitima la hegemonía social, cultural y económica a través del currículo y de los conceptos de ciencia y hombre, por medio de la imposición de

significados y la pretensión de <formar ciudadanos> como trabajadores eficaces con pertenencia y garantía de la reproducción.

La clase media es la que hace el currículo, esto es lo que define el contexto curricular, en el que esta clase se preguntan cómo hacer para que aquellos a quienes se dirige el currículo sean como los que lo hacen. La respuesta es la formulación del currículo como el control disfrazado del <lenguaje científico>; no se trata solo de homogeneizar una sociedad, sino estratificarla en clases legítimamente.

Desde el punto de vista de la institución, la escuela busca que el mundo se mire con determinadas maneras; la <forma de ver el mundo> se le conoce en marxismo como ideología, que nos hace admirar determinados oficios y profesiones y despreciar otros, se trata de una <falsa conciencia> en la modernidad.

La cultura escolar no pasa por una conciencia analítica, sino ideológica en forma de <valores sociales y culturales>, se reclama al conocimiento científico, pero se refuerzan las ideologías de la modernidad.

Los cambios son posibles en y desde la misma estratificación social, no desde afuera en forma de <buen voluntad>, pues el orden social está estructurado; la tensión se forma entre formar un ciudadano a partir de la institucionalización y control, pero con propósitos formativos.

Los planteamientos de Stenhouse (1984), sobre el currículo, hasta cierto punto son opuestos a los de Lundgren, en tanto que el currículo es condición de su propia producción, la pregunta que subyace a estas reflexiones es ¿Cómo se produce el currículo, desde dónde se produce?

En los años sesenta, se pone en entredicho el sistema educativo, se cuestionan los planteamientos de los treinta donde se funda una teoría curricular.

La distancia entre los treinta y los sesenta fortalece la teoría curricular y es esto lo que se cuestiona, el problema de la racionalidad técnica que concibe al profesor como un operador.

La profesión es técnica y valoral, práctica y axiológica y esto la complejiza; lo técnico es poco definido y tiene más peso lo axiológico. Es por ello que las prácticas pedagógicas son complejas, los maestros apelan a razones prácticas y son refractarios de la teoría, la razón práctica tiene más peso que la teoría, se desconoce que las teorías vienen de razones prácticas.

La investigación cualitativa de Jackson (1990), que utiliza las entrevistas como vehículo para la comprensión de lo que sucede en las aulas, destaca las condiciones de la enseñanza y la psicología de los profesores de primaria, así como las tensiones entre los adultos y los niños en el marco de la institución escolar.

El autor observa ausencia de vocabulario y simplicidad conceptual, sostiene que los maestros evitan palabras o ideas elaboradas, tienen una sencilla visión conceptual, se apoyan más en la intuición que en una racionalidad para el conocimiento de lo que sucede, su actitud es dogmática y no confrontan sus prácticas con otras alternativas.

La preocupación central de los profesores es la experiencia concreta, su discurso se sitúa en la inmediatez; el apego sentimental por su trabajo sobrepasa lo normal, se parecen a sacerdotes, terapeutas o médicos. No echan mano de la razón, no tienen una visión intelectual y horizontes más amplios.

Las entrevistas colocan la investigación frente a tres escenarios, con base en la paradoja que supone que se trata de profesores considerados como destacados.

El primer escenario es que la interpretación es incorrecta, el segundo es que los profesores no son tan destacados, y el tercer escenario es que su discurso no sea tan indeseable, sino una virtud pedagógica en tanto que, después de todo, la clase no es y no tiene que ser un discurso ordenado.

La aparente simplicidad conceptual, se puede tratar de una habilidad para sortear las dificultades de la clase; su eficiencia no pasa por la racionalidad, la abstracción o la intelectualidad pedagógica, sino por su presencia ligada a su imagen y al modo de establecer vínculos afectivos.

Su actividad asoma a cierta racionalidad, piensa en diferentes situaciones cuando no está activamente ocupado con sus alumnos, es lo que se conoce como <enseñanza pre-activa>, mientras que la actividad directa con los alumnos se conoce como <enseñanza inter-activa>, donde destaca la espontaneidad o inmediatez del comportamiento.

La incertidumbre y confusión respecto a la clase, tienen un sentido, pues suaviza si así lo desea, el impacto de la institución, con su actitud poco metódica e idealista.

Jackson (1990), argumenta que es el maestro quien humaniza la institución deshumanizante; conoce a sus alumnos y se preocupa por ellos, acompaña sus progresos y fracasos; el profesor da sentido al alumno y el alumno al profesor; personifica la virtud y el conocimiento, hace los planteamientos pedagógicos humanos y falibles con los que se identifican los alumnos.

Es el maestro quien muestra los niveles de teoría y práctica, por tanto se puede concebir también como currículo, no solo porque no puede desconocer que existe, sino porque asume una posición como referencia institucional simbólica.

El profesor en tanto currículo, no se separa de la relación educación-sociedad; todo elemento del currículo es una producción social como lo es el maestro; el currículo-maestro es, en el sentido más amplio, organización y control, representación -simbólica- en tanto que presenta lo presentado y no como orden social, sino casi como natural.

La interpretación que Delamont (1984), hace a los datos de diversas investigaciones cualitativas, confirma que la inmediatez y el aislamiento están estrechamente relacionados.

Esto hace al profesor autónomo en tanto autoridad, poder y control sobre la vida de “sus” alumnos en términos de sus comportamientos, actitudes e indumentaria. El profesor tiene poder sobre el acceso y control de los conocimientos, sobre lo que se debe y no se debe aprender.

Paradójicamente, estos recursos variables hacen vulnerable al profesor, aunque los colegas pueden disminuir las dificultades de autonomía y aislamiento, por medio de algún tipo de ayuda práctica objetiva, con base en los grupos de referencia, para formarse una opinión sobre los alumnos.

La autora advierte que el rol del maestro es difuso, en tanto que está más orientado al control que a la enseñanza, la situación del trabajo tiene rasgos de aislamiento, urgencia y autonomía; su recurso principal es el conocimiento; su referencia y perspectiva son sus colegas; su principal preocupación es formarse una opinión sobre sus alumnos y decidir solo sobre ellos.

El currículo-profesor es también ideología y política, como es producción y reproducción; su definición tiene que ver con problemas éticos, valorales e institucionales. Está en los planes y programas, pero también en las prácticas en intención, pero no como modelo, sino como hipótesis que se verifica y autoriza en la práctica.

La intencionalidad supone que los fines y propósitos son elegibles, el diseño curricular, tiene que abarcar una mirada antropológica y sociológica, porque la intención queda subsumida a la dimensión de la práctica, para que corresponda al nivel de su intención.

Lo que tiene que ver con el qué, cómo y por qué del conocimiento es curricular, para Stenhouse el maestro-alumno son protagonistas del currículo, el plan y programas tienen que ser una hipótesis, para seguirse trabajando y discutiendo cómo está formulada la intención.

En la medida que el maestro interroga el currículo, se mira y se escucha en él y lo hace propio de su objetividad y subjetividad, piensa, nombra o escribe su práctica; en esa medida el alumno gana.

Si la intención es finalidad se pueden variar los medios, pero cuando el maestro se extraña o distancia del currículo, sólo fortalece lo técnico y se acaba la discusión y el debate, esto quiere decir que la práctica aislada desconoce el orden hipotético.

En educación el ideal filosófico en el sentido de hombre-sociedad no es lo mismo que el ideal pedagógico, conocido como proyecto curricular; el ideal filosófico alude a ciertas aspiraciones de hombre-sociedad impuestas por la producción y reproducción cultural.

Este ideal es inalcanzable, su renuncia es inminente, mientras que el pedagógico es realizable y se expresa a través de los fines y medios educativos. El proyecto curricular tiene que ser corroborado en la práctica inacabada, mientras que con el ideal se cree que el fin no se debe mover.

Desde el punto de vista de Stenhouse, se busca responsables del fracaso educativo, sin cuestionar los fines y los medios a través de explicaciones absurdas, porque el proyecto curricular se concibe como un ideal acabado y no un proyecto perfectible e inacabado.

El proyecto curricular es la síntesis de la lógica y dinámica social de las instituciones, para el proyecto es conveniente la objetivación que se expresa también a través de la ideología que es la condición propia de la institución.<sup>10</sup>

Se ha discernido sobre los elementos estructurales de las teorías pedagógicas, es pertinente ahora la revisión acerca de cómo se construyen y configura así el campo pedagógico, para distinguir el quehacer de los pedagogos.

Los ideales educativos son punto de partida para la configuración de las teorías pedagógicas, porque son marco referencial de trabajo y elaboración de propuestas pedagógicas, el supuesto es que toda teoría persigue un ideal educativo determinado. Pero no siempre ocurre que un pedagogo asume cierto ideal educativo, sino puede suceder que él o una teoría pedagógica plantee esos ideales educativos.

¿Cómo es posible que una teoría pedagógica se fundamente en un ideal educativo establecido, acaso no es la pedagogía la que plantea esos ideales? se hace necesario advertir cómo surgen los ideales educativos o cómo se establecen y cuál es su relación con las teorías pedagógicas.

---

<sup>10</sup> Sin embargo, la dinámica del grupo no cambia por la objetividad de la información, tampoco la lógica de la institución. Ningún elemento rebasa la conformación-constitución de la institución. Pero los fines y medios de la educación pueden quedar reemplazados por la lógica del mercado, que responde a la dinámica desigual e injusta de la sociedad. La justicia no solo es asunto del derecho, sino de las condiciones desiguales de la economía social. Se puede dar lo mismo a todos en términos de la oferta educativa, pero las condiciones de cada uno son distintas. En educación se niegan las diferencias de la condición social.

Para Heller (1977), hay valores del género humano que consisten en un conjunto de intereses comunes, que no pertenecen a una sociedad específica o una época particular, sino que han sido producidos por muchas culturas y en muchos lugares, donde se coincide para su establecimiento y difusión. Se trata de valores relativamente incuestionados impulsados por la modernidad.

La autora sostiene que además de estos valores, existen concepciones sobre la realidad, que dan forma a diferentes maneras de explicar el mundo. Su carácter es de fundamento para las distintas interrogantes y problemáticas que se plantea el hombre, condicionan las formas de relación; se trata de conceptos básicos como <ahora>, <antes>, <bueno>, <malo>, <enfermo>, <débil>.

Son un conjunto de categorías, que se movilizan de manera inconsciente o consciente, para establecer cierta relación con el mundo o la realidad; además, son un sustrato de conocimientos que, a la manera de categorías básicas del saber, se comparten con los contemporáneos y posibilitan el intercambio y desarrollo de más conocimientos.

Estas concepciones constituyen el modo de pensar, sentir y relacionarse con el mundo vigente y por eso se dice que se trata de la <cosmovisión> de una época, como es el caso de la racionalidad científica de la modernidad.

Además de los valores de género y las cosmovisiones, existe otro nivel menos abarcador, pero todavía muy amplio, que se refiere a la cultura dominante o los elementos culturales que se reconocen como legítimos por una o varias sociedades.

Son conocimientos, valores, fines, intereses, costumbres y formas de relación, que expresan los saberes de los grupos sociales predominantes en una sociedad y época determinada.



Se diferencian de los anteriores en que tienden a percibirse <naturales>, hasta cierto punto como los vigentes, los que han superado a los que se usaban anteriormente, como pueden ser las formas de relación entre las generaciones, o los conocimientos y prácticas cotidianas más convenientes en tanto validados para ese momento.

Tienen una vigencia más restringida en relación a los valores del género humano y las cosmovisiones que también tienen un fuerte grado de legitimidad, lo que los constituye como relativamente incuestionables, pero se pueden caracterizar como la cultura de un pueblo, de una sociedad, en determinada época.

Por último, la autora hace referencia al conjunto de condiciones, intereses o necesidades actuales que pueden ser de orden económico, político, cultural o ecológico ente otros, en los que se juegan habilidades o conocimientos.

En la suma de estas problemáticas destacan con mayor importancia ciertos aspectos sobre otros hasta constituirse con mayor relevancia social. Estos saberes de distintos niveles: genéricos, culturales, de cosmovisión o de condiciones vigentes, no se producen en el campo pedagógico, tampoco los inventa o los crea un educador o un filósofo, sino que son producto social, del género humano, de los pueblos y las sociedades humanas.

¿Cuál es entonces su relación con las teorías pedagógicas o más precisamente con los ideales educativos? La pedagogía es el campo disciplinar que organiza y expone estos conocimientos, saberes y valores en términos propiamente educativos.

En otras palabras, la pedagogía toma del saber social e históricamente relevante lo más reconocido y difundido y lo ordena en dimensiones específicamente educativas.

A su vez, las teorías pedagógicas recuperan el saber socialmente establecido como valoración, prácticas o conocimientos y lo traduce en intenciones a conseguir a través de acciones educativas estableciéndose como ideales educativos.

Un ideal educativo expresa aspiraciones políticas, económicas o ecológicas, pero pedagógicamente, en el sentido educativo, porque tiene la intención de formar lo humano mediante ciertos procedimientos. Otros campos como el político o el económico que también devienen del saber y la práctica social, tienen su finalidad y su modo de operar distinto al de la educación.

En ello consiste la tarea sustantiva de la pedagogía, en definir y organizar el saber social en términos de formación, en enunciados educativos, en los que subyace la intención pedagógica, es este el lugar de la pedagogía en la práctica educativa.

Una conclusión es que las contribuciones al campo pedagógico desde la teoría curricular, el análisis de la institución y la investigación educativa, ofrecen un importante esclarecimiento respecto a lo que hemos designado la singularidad de su objeto.

Estas aportaciones configuran diversas teorías pedagógicas, desde distintos ángulos al interior de la disciplina y desde otras disciplinas, que hacen contribución al campo, y su integración es lo que da cuerpo a la pedagogía.

Las teorías pedagógicas, que aquí se han referido particularmente al currículo, la institución y la investigación educativa, definen la articulación de la pedagogía con la educación, así como su lugar en la práctica educativa en el marco de la institución, que pasa necesariamente por el análisis de lo social y cultural y por lo mismo tiene una dimensión objetiva y subjetiva.

Se reitera con estas afirmaciones que no puede haber educación sin reflexión, como no puede haber práctica educativa y/o docente concebida como conocimiento, sin una elaboración pedagógica, que se oriente al discernimiento del sentido que da lugar a la formulación de conceptos alrededor del objeto pedagógico.

## CAPITULO III

### El campo psicoanalítico

El campo psicoanalítico es también escenario de debate; por tanto, la lógica de este capítulo considera tres niveles de discusión, como parte sustantiva de la argumentación, con los que se asume una posición y se formula al mismo tiempo una comprensión sobre el psicoanálisis.

El primer nivel se refiere a la <cientificidad del psicoanálisis> ¿Se puede concebir el campo en términos de <ciencia> o <cientificidad>, si no existe acuerdo respecto a lo que se debe entender por tal disciplina? La interrogante tiene que ver con las críticas dirigidas al campo, provenientes de la filosofía de la ciencia, acusándolo de no ser científico.

El segundo nivel de discusión, consiste en la precisión del campo como <psicoanálisis> o como <teoría psicoanalítica> o bien <teorías psicoanalíticas>, así como la conveniencia de usar una u otra expresión en términos de una comprensión amplia sobre la disciplina. Este nivel de discusión contiene la función de la teoría en psicoanálisis.

La concepción del objeto psicoanalítico, por ejemplo, desde una perspectiva como la <científica>, tiene consecuencias en términos del conocimiento sobre sus instituciones, sus prácticas y sobre la idea que se tiene sobre la clínica y el psicoanalista.

Del mismo modo, si el psicoanálisis se concibe, ya no desde una cientificidad, sino desde otros criterios de racionalidad, hay consecuencias en la comprensión sobre sus instituciones, sus prácticas, la clínica y el psicoanalista.

El tercer nivel de discusión, apunta a la clínica y la función del psicoanalista, evidentemente que esto supone una posición con cierta idea de psicoanálisis; además, compromete con el discernimiento acerca de la distinción entre <psicoanálisis> y <clínica psicoanalítica>, y con aquello que se entiende por <lo inconsciente> por tratarse del objeto psicoanalítico.

Esta discusión conduce al enlace <psicoanálisis-pedagogía> en torno a la educación, en la que subyace la <práctica educativa> de la que se deriva la <función docente> y la <clínica>, de la que procede la <función del psicoanalista>; es menester la distinción de la tarea de <educar> y la de <psicoanalizar>, como lo es el discernimiento entre el <pedagogo>, el <maestro> y el <psicoanalista>; parte de esto será el trabajo del siguiente capítulo.

### **3. 1 Ciencia y psicoanálisis**

La <cientificidad> del psicoanálisis se puede examinar desde el campo de las <ciencias sociales>; sin embargo, se sabe que no existe una postura única, a nivel teórico y epistemológico, que permita acotar el campo general, ni las disciplinas que lo integran; lo que sí hay es una multiplicidad de posiciones y aproximaciones del mismo, muy distintas entre sí y hasta contradictorias.

En psicoanálisis, la situación no es muy diferente, no se puede presumir la existencia de *un solo psicoanálisis*, aceptado consensual y universalmente, por todos los que se consideran especialistas en esta disciplina.

¿Cómo concebir en términos de <ciencia> y <cientificidad> al psicoanálisis, si no hay acuerdo en el campo en relación a lo que se entiende por la disciplina?

Quizá por ello el psicoanálisis sea blanco de las críticas que lo califican como no científico.

Efectivamente, los cuestionamientos al campo psicoanalítico, que le vienen por su no científicidad, tienen peso en sus argumentos, puesto que desde las definiciones *a priori* acerca de lo que es o debe ser la ciencia, el psicoanálisis no cumple ni siquiera con los mínimos requerimientos de <cientificidad>.

El campo psicoanalítico, no embona por así decir, con los modelos de las ciencias <duras>, de la <unidad de la ciencia> y de la postulación de un solo <método científico>, pero como luego veremos, no tiene que cumplir estos ordenamientos, si quiere preservar su identidad epistémica.

Sin embargo, algunos psicoanalistas en Estados Unidos, vinculados a la escuela de los <teóricos del yo>, buscaron sin éxito reformular el psicoanálisis en términos <positivistas>, para incluirlo dentro del discurso <científico>.

En la actualidad, la incidencia de la obra de Lacan, ha conseguido que el psicoanálisis se difunda por toda la cultura contemporánea, ejerciendo una influencia considerable en casi todos los estudios sociales.

Ningún filósofo, antropólogo, sociólogo, historiador, pedagogo o crítico literario o de arte, desestima los aportes psicoanalíticos, para abordar sus objetos de estudio, o bien para repensar la especificidad de su propio campo.

Esto no significa que excluir las contribuciones del campo psicoanalítico de la ciencia social, sea totalmente erróneo, a menos que posteriormente se “recuperen” de modo deformado por los estudios sociales y por la cultura, reduciéndolas a expresiones vacías de significado.

La amplia difusión del psicoanálisis en la producción de las ciencias sociales, así como de los psicoanalistas en los ámbitos institucionales, ha producido también ciertos <efectos epistemológicos>.

Se ha esparcido el prejuicio del rechazo por la comunidad científica, en la medida que el discurso psicoanalítico ha alcanzado ya una cierta autonomía y legitimación social.

Este reconocimiento está asociado a su oposición a la <cientificidad>, cuando se busca llevarla al campo de la ciencia social; ahora esta pretensión ha perdido respetabilidad y credibilidad, en especial en cuanto al supuesto de la objetividad, totalmente desinteresada del científico y de la ciencia, misma que pide excluir toda subjetividad.

La tradicional oposición entre las <ciencias duras> y las disciplinas discursivas, remite a la vieja polémica de la segunda mitad del siglo XIX, entre <ciencias de la naturaleza> y <ciencias del espíritu>, conocida como la disputa de los métodos; todo lo que evoca a Dilthey, su obra y su época. Se enfrentaban allí, como es muy conocido, el <explicar> (*erklären*) y el <comprender> (*verstehen*).

Tendremos ocasión más adelante, de ampliar el asunto de que Freud no sólo *no entra* en esa polémica, sino que la trasciende totalmente, como precursor de una postura totalmente novedosa para su momento histórico, integrando ambos métodos al psicoanálisis.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Según Perrés (1988), la línea <explicativa> de la episteme de su tiempo, como la <comprensiva>, más vinculada al orden de la interpretación y a las diversas corrientes hermenéuticas que, a partir de la exégesis bíblica y pasando por la hermenéutica romántica y la fenomenológica, han marcado la historia, hasta el presente, con algunas modalidades de hermenéuticas contemporáneas, más <narrativas> o <lingüísticas> con el pensamiento de Gadamer que continúa los aportes de Heidegger y de Ricoeur que sigue a Freud.

Ricoeur plantea que la interpretación es un proceso que integra la <comprensión> y la <explicación>. Ricoeur es uno de los autores que estudia a profundidad a Freud para buscar los vínculos entre psicoanálisis y hermenéutica.

Por ahora, aquí adoptamos la posición de no incluir en forma definitiva al psicoanálisis en las <hermenéuticas críticas>, a pesar de que se admiten las contribuciones de muchas corrientes actuales en ese campo, en especial algunas lecturas hermenéutico-filosóficas contemporáneas, que integran en forma dialéctica, al igual que Freud, el <comprender> y el <explicar>. Pero no se puede dejar de considerar que subyace siempre en ellas, a veces en forma muy velada, la idea de significados preexistentes a descubrir.

El campo psicoanalítico, en especial en su dimensión clínica, supone algo muy diferente: se trata para el analizante de construir, de modo permanente, significaciones, siempre cambiantes, sobre su propia historia, en un movimiento que abarca a todas las dimensiones temporales simultáneamente.

En otras palabras, en psicoanálisis no se busca encontrar *el* sentido <escondido> de las formaciones del inconsciente, que se revelan en el discurso y en su accionar cotidiano, a modo de significados preexistentes a ser <develados> o <traducidos>.

Menos aún, confirmar -desde la transferencia- que es el psicoanalista, como sujeto-supuesto-saber, el poseedor de las <claves ocultas> y el <descifrador> de los enigmas inconscientes.

Lo que se busca en forma menos ambiciosa, es acompañar al analizante en el proceso permanente de significar y resignificar, en forma cambiante, su propia historia, a la luz de su presente y del futuro por él imaginarizado.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Perrés (1995), sostiene que la idea de <futuro> debe ser considerada, en el orden de la temporalidad, de una manera muy diferente de la forma propuesta por Ricoeur en su concepción hermenéutica, quien sostiene que el psicoanálisis consiste en una hermenéutica incompleta, que busca interpretar el pasado y sus efectos, faltándole la dimensión esencial de un sentido teleológico para el ser humano.



Se trata de crear las condiciones de posibilidad para que el analizante pueda, durante el proceso psicoanalítico, insertarse en una *historización simbolizante*, creando y recreándola incesantemente.

El psicoanálisis tiene <aptitud científica> en tanto que se propone producir conocimiento teórico válido, claramente transmisible e inteligible y hasta <verificable>, dentro de las condiciones de verificabilidad posibles, para esta <forma de cientificidad> *sui generis*.

En resumen, la <cientificidad> del psicoanálisis, se encuentra muy alejada de los conceptos positivistas. El psicoanálisis no es una ciencia, no lo es por lo menos en el sentido en que se entiende esa palabra tradicionalmente, en la categoría positivista de *la ciencia*.

Pero se puede replantear el problema si se concede a la idea de *las ciencias*, en plural, respetando diversas formas de cientificidad de las disciplinas, con vocación científica, en las que se inscribirían, entre otras, y con todo derecho, el psicoanálisis.

Hasta aquí, podemos decir que estamos en desacuerdo con los criterios de cientificidad tradicional, cuando se trata del psicoanálisis y su epistemología, así como con la pretensión de definir al psicoanálisis como <disciplina hermenéutica>; tampoco estamos seguros de acordar con los enfoques <posmodernos>, que justamente descartan el problema de la <cientificidad>, para hablar de distintos saberes y del psicoanálisis como un <saber narrativo>.

La problemática epistemología del psicoanálisis y de cualquier <ciencia social>, supone un enfoque mucho más amplio, sin que por ello se deje de lado las necesarias preocupaciones sobre el cuerpo teórico como el análisis de conceptos, la validez de proposiciones, así como la explicatividad de sus teorizaciones.

La propuesta para trabajar esta problemática, es la <epistemología histórica>, puesto que con ella se amplía la visión a otras dimensiones del análisis epistemológico, como las sociales, históricas, económicas y político-institucionales, en las que se inscribe cualquier producción de conocimientos, proveniente de la tradición científica, cultural-artística o simplemente cualquier <saber>.

Se trata de la <sociología del conocimiento>, que suele apreciarse como opuesta a la lectura epistemológica, pero también se pueden concebir como visiones complementarias: la teorización del conocimiento-saber y el abordaje social de ese conocimiento-saber.

¿Cómo distinguir el abordaje epistemológico de sus condiciones sociales e históricas? No se puede concebir un estudio epistemológico, sin tomar en cuenta las condiciones histórico-sociales de producción de ese conocimiento.

Esta propuesta tiene la objeción de que un psicoanalista, que busque reflexionar sobre la epistemología del psicoanálisis, desde las determinaciones sociales, económicas, históricas y políticas, no contará con las condiciones para la producción de conocimientos psicoanalíticos, en determinada coyuntura, además de articular dichos conocimientos al cuerpo teórico de su campo.

Por tal razón, el problema de la epistemología del psicoanálisis sugiere la pertinencia de una concepción epistemológica, para todas las ciencias sociales, que no excluya perspectivas, miradas y lecturas multirreferenciales y complementarias.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> En el trabajo de investigación, esto supone un equipo constituido por diferentes especialistas, centrados en el análisis de un problema específico.

Esta propuesta ampliada, para la epistemología del psicoanálisis, supone además, mayor especificidad en la lectura de los problemas epistemológicos de toda disciplina social. No se puede partir *a priori*, como lo proponen los positivistas, sobre la metodología válida <científicamente>, mucho menos aceptar la idea de un solo <método>.

Por ello, se puede pensar en diferentes formas de <cientificidad> o racionalidad; distintos abordajes epistemológicos, en función de la especificidad de cada disciplina, de la que depende la producción de conocimiento válido, así como de los métodos particulares.<sup>14</sup>

Esta manera de concebir la epistemología para las ciencias sociales, incluyendo en ellas al psicoanálisis, puede ser ambiciosa y compleja, pero abordar la especificidad de la epistemología del psicoanálisis lo es aún más, porque se tiene que agregar la dimensión de la subjetividad y del sujeto, o los diferentes <objetos> en juego, que suponen múltiples y muy variadas <teorías del sujeto>.

Con base en estas consideraciones, tenemos primero, una lectura de lo que se conoce como <la(s) epistemología(s) de Freud> que, según Perrés (1988), comprende un acercamiento crítico a sus referentes epistémicos: sus modelos, sus maestros, su plataforma epistemológica, así como lo que constituye su <identidad epistémica>.

En este primer nivel, se puede ubicar cierto referente positivista, puesto que hacer ciencia era producir conocimiento desde el <método de la ciencia

---

<sup>14</sup> Esto vale para los métodos de investigación sobre el objeto teórico en estudio, como para los métodos que busquen producir cambios en la eventual dimensión práctica de la disciplina, sobre los objetos empíricos en cuestión.

Se valida también en los métodos de verificación de su cuerpo teórico, así como de la articulación teórico-práctica, que esta disciplina pueda darse; estas condiciones deben ser cabalmente respetadas en cualquier intento de reflexión epistemológica.

dura>; sin embargo, Freud rebasa su propia identidad epistémica, su producción provoca desfases y verdaderas contradicciones con el segundo nivel epistemológico que es el de *la(s) epistemología(s) freudiana(s)*.

En este nivel, funda una nueva concepción epistemológica, con un modo *sui generis* de pensar la relación sujeto-objeto, que revolucionó definitivamente las epistemologías vigentes.

Este es el aspecto más importante de la epistemología del psicoanálisis, sus efectos en el modo de concebir al analizante en tanto <objeto empírico>, en el plano específico de la clínica, de la transferencia, de la interpretación; es decir, todo el aspecto hermenéutico que allí se juega, así como en sus producciones conceptuales.

Son los niveles de articulación que Freud <descubre>, con los que pudo ir creando el psicoanálisis, por la vía del <encuentro> por así decir, con su propio inconsciente. Este aspecto es medular en la medida que se puede reconstruir con precisión los procesos de gestación del campo.

Las elaboraciones de Freud, pasaron previamente por verdaderos <descubrimientos> sobre sí mismo, esto constituye la prehistoria del psicoanálisis y se ubica en ese <saber inconsciente>, en permanente interacción con su elaboración teórica, así como en la <clínica> con sus pacientes; son niveles totalmente heterogéneos, <descubrimiento> de su propio inconsciente y <creación> del concepto de inconsciente.

Aquí se destacan tres componentes, que se entrelazan justamente, en la formación del psicoanalista: uno de estos elementos es la *clínica*, en la que construía la *teoría*, los descubrimientos de Freud efectuados en <sí mismo>, como el paciente que más le <enseñó>.

Las sobredeterminaciones históricas, sociales y económicas, así como las posteriores del Freud sujeto-institucional, fundador de una organización que enarbola la doctrina psicoanalítica.

¿Cuál es entonces la particularidad de la epistemología generada por Freud, la (o las) epistemología(s) freudiana(s), en la que no es posible separar al <objeto de conocimiento> del <sujeto cognoscente>?<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Perrés (1992), destaca la importancia del paradigma lacaniano, centrado en su ternario Real-Imaginario-Simbólico. Sin embargo, acordamos con el autor que por su especificidad dentro del cuerpo teórico en que se gestó, no puede ser fácilmente referente de la discusión epistemológica con otras escuelas psicoanalíticas y otras disciplinas, como lo son las <epistemologías freudianas> que propone para buscar los puntos de convergencia (y analizar las divergencias) entre las distintas escuelas psicoanalíticas como vía para la construcción de LA Epistemología DEL Psicoanálisis.

Se admite la importancia del pensamiento de Lacan en el desarrollo y enriquecimiento conceptual de la disciplina, pero se cuestiona la imagen que otorga del campo al mundo científico general, puesto que en muchas de sus afirmaciones, especialmente cómo sus premisas pudieron tener un efecto perjudicial para el propio psicoanálisis, en relación a la seriedad de la disciplina. Cita un ejemplo interesante.

La afirmación de que <el psicoanálisis es intransmisible> resulta pertinente y relevante en un sentido, pero indudablemente peligrosa en otro, puesto que supone inevitablemente salir de las disciplinas que buscan, por vía de la teorización, establecer precisamente criterios de producción y de transmisión.

Lacan tiene razón, sin duda, cuando muestra los niveles de intransmisibilidad del psicoanálisis. Pero es preciso matizar mucho una afirmación semejante, que dicha en forma de un aforismo, con valor universal, se puede convertir en confusión.

Uno de sus discípulos, Fenneteaux, llega a afirmar que *la enseñanza del psicoanálisis* no puede tomar el carácter de una enseñanza universitaria puesto que supondría un contenido que transmitir como el <discurso científico>. Pero coincidimos con Perrés en que en la enseñanza del psicoanálisis no se puede decir que no haya ningún contenido que transmitir.

Esta es la razón por la que se ha propuesto articular las categorías de lo transmisible y lo no transmisible con dos ejes conceptuales del psicoanálisis: el saber del inconsciente y el saber sobre el inconsciente.

En cuanto a saber sobre el inconsciente, el saber teórico disciplinario es indudablemente transmisible, como lo es, o puede serlo, absolutamente cualquier saber disciplinario, construido sobre un modelo de racionalidad, aunque se trata de una transmisión relativa que sólo se resignificará a partir de existir simultáneamente la posibilidad de apropiación de un saber *del* inconsciente, que confirme la veracidad de los postulados teóricos.

*Pero se trata en este último caso del problema de formar un psicoanalista, no de explicar los conceptos y categorías a representantes de otras disciplinas.*

No se busca ya eliminar la <subjetividad> del investigador que, se supone, podría distorsionar la necesaria "objetividad" de la ciencia, sino de incorporarla en una nueva <forma de cientificidad>, imprescindible en la especificidad de todas las ciencias <humanas> o <sociales>.

La revolución epistemológica de Freud consiste en mostrar que el sujeto cognoscente está profundamente escindido, sólo la comprensión de la dimensión inconsciente, presente en él, permite entender el proceso de conocimiento mismo, también todos los obstáculos que a dicha producción de conocimiento se oponen desde niveles <internos> al propio investigador.

Esta afirmación, es esencial para pensar la epistemología del psicoanálisis, o bien las epistemologías de los psicoanálisis, si se concede a la diversidad de corrientes psicoanalíticas, que integran el campo, cada una con su clínica, con sus propias conceptualizaciones y, especialmente, con su propia concepción epistemológica, la que finalmente constituye a la clínica.

La reflexión epistemológica del psicoanálisis supone considerar la especificidad de la disciplina, responder teóricamente a la <producción de conocimientos> en dos grandes campos, o como dice O. Mannoni, los <dos discursos del psicoanálisis>: el teórico o plano conceptual de la teoría

---

La afirmación que sostiene que el psicoanálisis es intransmisible como un aforismo general y abstracto, hace de lado que el campo tiene una dimensión histórico-social determinada, surgió de un contexto determinado y no puede ni debe prescindir como saber institucionalizado de la historia social, económica, política, institucional, de la sociedad a la que pertenece.

Que el psicoanálisis se olvide, a menudo de la dimensión histórico-social no significa que lo histórico y lo social pueda prescindir del psicoanálisis, de los psicoanalistas y de la institución psicoanalítica. Perrés concluye en *Formar, deformar, conformar. Acerca de las categorías de lo transmisible y lo intransmisible en el advenir (institucional) del psicoanalista* (1992:20):

"Si los psicoanalistas seguimos hablando en forma radical de una intransmisibilidad del psicoanálisis, en lo que concierne a la dimensión histórico-social-institucional, nos convertiremos cada vez más en sectas esotéricas de "elegidos", totalmente alejados del resto de las mal llamadas "ciencias sociales", universo al que pertenecemos, pese a todos los peros imaginables, y con quienes debemos confrontar nuestras conceptualizaciones (siempre provisorias, como los son también todas las demás) para producir conocimientos menos reductores y unilaterales que se corrijan y pulan mutuamente en esas difíciles confrontaciones"

psicoanalítica, dimensión que comúnmente es analizada por toda concepción epistemológica, así como la clínica.

En la clínica se <produce saber>, se <libera> o <desanuda> en el analizante, por efectos transferenciales, con el auxilio de la interpretación psicoanalítica; se trata de un <saber inconsciente>, presente en él, pero totalmente obturado, del que tiene que poder apropiarse.

Este proceso ocurre en el propio psicoanalista, aunque con importantes matices: psicoanalista-analizante, pueden *apropiarse* de su propio <saber inconsciente> en el trabajo psicoanalítico, siendo por ello, un complemento imprescindible para el psicoanalista, su propio análisis.

La clínica no ha sido seriamente contemplada por la reflexión epistemológica, en su propia especificidad, puesto que se concibe comúnmente como campo de *aplicación* de un cuerpo teórico.

Mannoni (1992) diferencia el <saber sobre lo inconsciente> referido a la formulación teórico-conceptual<sup>16</sup>, del <saber del inconsciente>, que pasa por la formación del psicoanalista, puesto que tiene que ver con su propio saber inconsciente, a través de su propio análisis.<sup>17</sup>

Una epistemología del psicoanálisis, debe responder por ambos discursos: el teórico y el clínico, así como de sus articulaciones y complementariedades, al igual que sus desfases y desencuentros, sin dejar de respetar también sus propias especificidades.

---

<sup>16</sup> Es imprescindible para la formación de un psicoanalista, pero no lo define como tal, se puede conocer mucha teoría psicoanalítica, sin por ello llegar nunca a ser un psicoanalista.

<sup>17</sup> Esta será la condición necesaria, pero no suficiente, sobre el que se asentará su definición como psicoanalista: escucha psicoanalítica y formación teórica, clínica y técnica como psicoanalista.

Aquí nos pronunciamos en desacuerdo con concebir a la clínica psicoanalítica, como un dispositivo de *aplicación* de la teoría constituida, puesto que se trata de una dimensión específica que tiene sus reglas y procedimientos, debe pensarse como referente para <questionar> o <interrogar> a la teoría, que no puede erigirse como <dogma>, lo que constituiría rigidez.

La dimensión clínica tiene su propia autonomía, aunque sea "relativa", permite repensar la teoría, matizarla o cambiarla en forma radical, *la clínica es el examen de lo particular frente a la tendencia a la generalidad homogeneizadora de la teoría.*

Esto quiere decir que el trabajo de un psicoanalista, privilegia la escucha de la singularidad de un analizante, advierte que no sea obturado por la generalidad del discurso teórico; por medio de la clínica se <reinventa> por así decir, toda la teoría psicoanalítica.

Assoun, en el texto introductorio a *La metapsicología freudiana* busca desarrollar una epistemología de lo clínico, propone un método de pensamiento que denomina <reflectante> que "tiende a *desplegar la singularidad de la experiencia* hasta determinado punto de cristalización de un saber en el que cierto 'universal' se hace visible o legible" (2002: 60).

Según esta afirmación, el vínculo que permite pensar epistemológicamente el discurso teórico y clínico sería, precisamente, la metapsicología freudiana, que no es homologable a ninguno de los dos niveles, pero en cierto sentido los abarca y articula.



### 3.2 Subjetividad y sujeto

La epistemología del psicoanálisis toca la dimensión de la <subjetividad> y las <teorías del sujeto>, que se producen a partir de diferentes formas de teorizar la incidencia del mismo en el proceso psicoanalítico. Se trata del lugar del <sujeto de la investigación>, del <sujeto productor de conocimiento>, actuando directamente sobre los resultados de la investigación.

La inclusión de la subjetividad es necesaria en toda reflexión epistemológica, puesto que en la teoría o concepción del conocimiento, debe considerarse que el objeto de conocimiento es, simultáneamente, el sujeto cognoscente; esta compleja relación sujeto-objeto, supone que resulta inevitable integrar al campo de la ciencia el análisis de la subjetividad en vez de excluirla.

El estudio del surgimiento del psicoanálisis, como problema epistemológico, abarca las condiciones de Freud en tanto sujeto histórico-social, pero fundamentalmente como *sujeto psíquico*, es decir, los múltiples planos de análisis del <sujeto psicoanalítico>, que le constituyen escindido, así como su <movimiento> inconsciente.

El psicoanálisis, no habría surgido sin la experiencia empírica de Freud en la clínica, sin sus elaboraciones teóricas sobre la misma; con su propio <análisis> con Fliess, quien brindó, sin saberlo ni proponérselo, las condiciones transferenciales, para la movilización interna de Freud, su conexión con su <saber inconsciente>.

Evidentemente, no se puede ni se debe suprimir esa variable subjetiva de la producción de conocimiento psicoanalítico, cuando se remite precisamente al <sujeto del inconsciente> que -en el campo- se entiende como teoría(s) del sujeto.

La epistemología del psicoanálisis, sostiene que el inconsciente determina la investigación y producción de conocimiento psicoanalítico, por tanto, en la reflexión epistemológica del campo, la subjetividad y el sujeto son inseparables, así como en la reflexión epistemológica en ciencias sociales.

Esto quiere decir que el conocimiento psicoanalítico, se produce en y por la transferencia, en la clínica, con riesgo también de obturarse e invalidarse. Son variados los modos de relación entre los discursos teórico y clínico, esto supone un problema epistemológico esencial en la clínica ya que define las diferentes <formas de escucha>.

El discurso de la clínica, se puede concebir como la simple <aplicación> de la teoría psicoanalítica sobre un <objeto empírico>: el paciente. Así, el psicoanalista se entiende como poseedor de una verdad "incuestionable", un "saber que brinda" para que el sujeto se apropie; aquí estamos en desacuerdo con este sentido de lo que es la experiencia psicoanalítica.

Pero si se admite, en la especificidad del discurso clínico, que el conocimiento teórico debe poder <borrarse> en la clínica, para no bloquear la escucha de la particularidad de una historia, entonces se privilegia la singularidad del analizante, que debe poner en cuestión, interrogar el saber teórico del campo.

De este modo, el psicoanalista se abre a la interrogante, así como a lo inesperado y a la movilización inconsciente, sin lo cual nunca puede haber más que un proceso psicoterapéutico, pero no la posibilidad de que el paciente pueda conectarse realmente con su propio saber inconsciente, para que también él, en este caso como investigador de sí mismo, pero como de un otro, pueda producir conocimiento y cambio.

Este proceso que supone transformación, se hace desde un reconocimiento del sujeto como escindido, que busca encontrar un nuevo y difícil

equilibrio entre sus deseos conscientes e inconscientes, entre sus <instancias psíquicas> como se dice en el campo.

En este sentido, la <verdad del sujeto> no refiere únicamente al <sujeto del inconsciente> totalmente inasible puesto que, simultáneamente, también hay otras <verdades> que remiten a <otros sistemas>, <instancias del aparato psíquico>, de acuerdo a la(s) teoría(s) psicoanalíticas en cuestión, se trata de otras posibles variantes usualmente aceptadas.

Por ello es necesario pensar en <distintas verdades> sobre el sujeto, en tanto que estaríamos en realidad ante <distintos sujetos> en función de instancias y sistemas, pero no anteponiendo la verdad como esencia, del lado del <sujeto del inconsciente>.

Las diferentes escuelas o corrientes psicoanalíticas que comúnmente se consideran "depositarios" de la "verdad" del psicoanálisis, puedan iniciar las confrontaciones teóricas, metodológicas y clínicas sentándose a discutir sobre diferentes ejes polémicos.

Se trata de poder *pensar desde la diferencia* y apreciar así los puntos de divergencia y de irreductibilidad de las posturas, así como el análisis de algunas convergencias posibles.

La propuesta es que cada escuela construya su propia concepción epistemológica en la que se articulen coherentemente teoría, método y clínica, así como las múltiples dimensiones que hacen a su especificidad como disciplina, todo lo que fundamentaría la modalidad de cada "praxis" psicoanalítica.

Una conclusión es que el campo psicoanalítico integra teoría, método y clínica como niveles en discusión o debate porque remiten a distintos puntos de vista, el campo no es homogéneo, sino diverso, integra distintas escuelas o

tendencias. Se trata de un campo en debate sobre el conocimiento psicoanalítico y sus consecuencias en la clínica con una multiplicidad de interpretaciones.

### **3.3 La función de la teoría en psicoanálisis**

El segundo nivel de discusión, hace referencia a la teoría y su función en el psicoanálisis, esta reflexión repercute en la práctica de los psicoanalistas, si concedemos que es la clínica el punto de partida de la disciplina; asimismo, tiene consecuencias en su enlace con la pedagogía.

Freud designa al psicoanálisis, como un procedimiento para indagar procesos de difícil acceso por otras vías; un método de tratamiento de neurosis con base en esa indagación y como un conjunto de interacciones psicológicas que dan forma a la disciplina.

Se trata de tres niveles de comprensión del campo, como se ha dicho, el teórico, metodológico y clínico, a los que se puede agregar el epistémico, que se ha trabajado antes y que se refiere a la lógica de conocimiento que sigue Freud en la construcción del campo.<sup>18</sup>

La teoría y la clínica confluyen al interior del campo, se discute sobre su relación y este debate los puede situar como opuestos o complementarios,<sup>19</sup> tomando en cuenta que el campo es escenario de debate y confrontación, entre estos niveles y diferentes puntos de vista sobre su objeto de conocimiento.

---

<sup>18</sup> Según Assoun este es el proyecto que actualmente la hermenéutica trabaja para caracterizar la naturaleza interpretativa de la ciencia social.

<sup>19</sup> Esto es importante porque tratándose del enlace con la pedagogía, surge la pregunta acerca de si un pedagogo debe necesariamente abarcar la teoría y la clínica, para hacer enlace con el psicoanálisis, o si basta con una sola dimensión. Se debe entonces precisar las condiciones de la interlocución y el nivel al que se hace referencia.

La discusión sobre la función de la teoría, necesariamente debe tomar en cuenta la heterogeneidad del campo y la peculiaridad de la clínica. Si el campo no se integra por significados universales, la función de la teoría no se corresponde con signos primarios que se hallen en algún lugar.

La teoría en psicoanálisis, integra principios y conceptos generales, pero estos no tienen la función de derivar hacia referentes observacionales, tampoco consiste en supeditar la singularidad al concepto general.

La teoría se ocupa de crear las posibilidades para que se presente el objeto psicoanalítico mediante la palabra. Se trata de una <clínica de la palabra> tal y como sostiene Casas (1996), por la que la singularidad de cada sujeto se expresa libremente.

Esta forma de hablar se produce frente al analista y es en lo que consiste la clínica psicoanalítica, así es como se construye su espacio y su tiempo, como su propio límite.

La función de la teoría en psicoanálisis es paradójica, porque es contraria a lo que sostienen comúnmente los científicos. Por un lado se queda al margen de la singularidad de la clínica y por otro, la experiencia clínica es relevante solo con la determinación teórica, es decir, si se acuerdan las condiciones y límites de posibilidad.

Mannoni (1987), plantea la relación entre el psicoanálisis y la ciencia y con ello, el problema en torno al lugar de la teoría en la ciencia, que hacemos extensivo al psicoanálisis, se refiere primero a la naturaleza de la ciencia y después a la del psicoanálisis.

El autor sostiene que el desarrollo de la ciencia fue una condición necesaria para el surgimiento del psicoanálisis, esto quiere decir que el campo

psicoanalítico no habría surgido de no ser por el ambiente cultural creado por el espíritu científico y por tanto, no tendría que haber tensión o conflicto entre ciencia y psicoanálisis.

El punto de partida de la discusión, es aclarar la cuestión de si el psicoanálisis es o no científico, para ello afirma que es más fácil precisar lo que es el psicoanálisis que definir lo que es la ciencia.

Esta afirmación confirma la discusión actual sobre la ciencia, referida a que no existen criterios únicos y universales para definir si un conocimiento es o no científico. Se trata de una posición relativista que sostiene que no hay una sola racionalidad científica.

Para Mannoni, el pensamiento científico y la perspectiva positivista de la ciencia son lo mismo, pone en cuestión la ciencia y su método, como algo inequívoco y por lo mismo intersubjetivo y transcultural, aunque admite los logros de la ciencia positivista, se mantiene al margen de otras críticas al positivismo.

El autor no coincide con Assoun en que la teoría en psicoanálisis es la metapsicología, lo que sostiene es la interrogante acerca de la relación entre los conceptos y la clínica psicoanalítica o las palabras del analizante.

Mannoni, afirma que los conceptos que integran la teoría, tienen la función de expresar lógicamente las observaciones, es decir, hacer inteligibles los intercambios entre observadores. La teoría es un medio para la interlocución entre los involucrados en el campo; sin embargo, sostiene que el psicoanalista se puede reservar los términos técnicos que le permitan comprender analíticamente la palabra del analizante.

Cita el ejemplo de un hindú llamado Sudhir Kakar, que se forma en París como psicoanalista y dialoga con <curadores del alma> a su regreso a la India, dice:

“(...) Sudhir Kakar es un psicoanalista que se formó en Europa y de la manera más ortodoxa. Es hindú y volvió a la India donde practica, en Nueva Delhi, un psicoanálisis estrictamente freudiano.

Hace algún tiempo tuve un encuentro con él y no puedo sino considerarlo como analista enteramente semejante a nosotros. Tuvo la curiosidad de dedicar sus vacaciones a visitar a sus colegas indígenas. Habla de ello en un libro que se titula Shamans, Mystics and Doctors.

El primer curador que Kakar visitó es un pir. Los pirs son los más modestos de los curadores. Son musulmanes y trabajan para una mezquita. Este es el pir Pattasha Daragah, es decir, de la mezquita Pattasha Daragah.

Este pir es un anciano de escaso prestigio, más bien pobre y de mediocre salud. No tiene nada que lo asemeje a los grandes místicos. Recibe a Kakar como a un joven colega y, naturalmente, le habla de su último caso.

Se trata de una jovencita -hindú y musulmana naturalmente- que acudió a él a consecuencia de un sueño que la llenó de espanto. En el sueño ella veía un árbol a través de la ventana, y en las ramas de este árbol había unos animales que la miraban de manera inquietante.

El caso no puede menos que recordarnos el sueño que tuvo el Hombre de los lobos a los cuatro años. El también vio por la ventana, en sueños, unos seres inquietantes. Lobos, encaramados a un árbol. Kakar cuenta al pir que el Hombre de los lobos había asistido a una Urzene (palabra mal traducida por “escena primitiva”). Y ofrece unos vagos lineamientos sobre la manera en que Freud entendía este sueño.

El pir responde con una pregunta: “¿Quiere usted decir que así interpretan los cristianos el problema?” Kakar responde que no se trata de un enfoque cristiano sino

científico. “Pero la ciencia es cristiana”, insiste el pir. Kakar evita una discusión sobre el punto; debe ser difícil explicarle al pir las diferencias entre la cultura y la religión”.

La dificultad que hace notar Mannoni es evidente, pero dicha dificultad también estaría presente si a él le quisieran explicar que los animales que vio la joven son dijinns, esto es, una especie de demonios que son capaces de adoptar diversas formas y que, además, constituyen un peligro real.

Pero Mannoni está seguro que su “visión del mundo”, es la correcta y ni siquiera sospecha que no sea así. No solo se contenta con descalificar, por “absurdas” las creencias distintas a las suyas, sino que además se siente capaz de explicarlas:

“El psicoanálisis en cierto modo, envuelve (interpretándola) la teoría del Corán y no se deja envolver por ella. Asimismo Kakar podría analizar al pir. El pir no podrá convencer a Kakar. Pero en sus actitudes hay algo en común que es mucho más claro para Kakar que para el pir. A fin de cuentas, el psicoanálisis tiene quizás un porvenir transcultural como la ciencia; quizás incluso la cultura y la ciencia se presten, en él, un mutuo apoyo”.

Las diferentes creencias entre algunas culturas se pueden calificar de inconmensurables, pero es distinto tratar de reducir una a la otra por considerarla superior o con mayor posición de verdad.

La aceptación de lo anterior, supondría que en el mundo hay signos primarios, que tienen un sólo significado que ha sido encontrado o descubierto, lo que hace suponer que quien lo hizo es propietario de una verdad.

Este ejemplo de inconmensurabilidad, impide el diálogo entre dos discursos -como el psicoanálisis y la pedagogía- por la tendencia a descalificar uno de ellos o bien de englobarlo o subordinarlo en el propio.



En el caso del psicoanálisis, la pretensión de constituirse en fundamento de una verdad universal, se hace presente en algunas afirmaciones hechas por Freud, especialmente en aquellas que se refieren al origen de las creencias religiosas y a las creaciones artísticas. Al final de *Tótem y tabú* (1914:1994; p.158) dice:

“Así, para concluir esta indagación que hemos realizado en apretadísima síntesis, querría enunciar este resultado: que en el complejo de Edipo se conjugan los comienzos de religión, eticidad, sociedad y arte, y ello en plena armonía con la comprobación del psicoanálisis de que este complejo constituye el núcleo de todas las neurosis, hasta donde hoy ha podido penetrarlas nuestro entendimiento.

Se me parece como una gran sorpresa que también estos problemas de la vida anímica de los pueblos consientan una resolución a partir de un único punto concreto, como es el de la relación con el padre. Y hasta quizá se pueda incluir otro problema psicológico dentro de esta trama.

Hemos tenido hartas veces la oportunidad de pesquisar en la raíz de importantes formaciones culturales la ambivalencia de sentimientos en el sentido genuino, vale decir, la coincidencia de amor y odio en el mismo objeto.

No sabemos nada sobre el origen de esta ambivalencia. Se puede adoptar el supuesto de que es un fenómeno fundamental de nuestra vida de sentimientos. Pero también otra posibilidad me parece digna de consideración: que ella, ajena en su origen a la vida de los sentimientos, fuera adquirida por la humanidad en el complejo paterno, justamente ahí donde la exploración psicoanalítica del individuo pesquisar hoy su más intensa plasmación”.

La afirmación que dice que en el complejo de Edipo se encuentran los comienzos de la religión, la ética y la sociedad misma, así como el hecho de que considere que los problemas anímicos de los pueblos “consientan una misma resolución”, es un ejemplo de subordinación de un mundo en otro mundo, o de un discurso en otro.

Freud advierte las dificultades y consecuencias que su afirmación podía tener, por ello quiso aclarar en una nota al pie de página los límites y alcances que su afirmación tenía. Sin embargo, la aclaración muestra el lugar que Freud le daba a esa “nueva contribución”, que es el psicoanálisis.

“Acostumbrado a los malentendidos, no considero superfluo destacar expresamente que en las reconducciones aquí propuestas no se ha olvidado la naturaleza compleja de los fenómenos por derivar, y que ellas sólo pretenden agregar un nuevo factor a los ya consabidos, o todavía no discernidos, orígenes de la religión, la eticidad y la sociedad; ese factor es el que se obtiene tomando en cuenta los requerimientos psicoanalíticos.

Me veo precisado a confiar a otros la síntesis en una totalidad explicativa. Pero, esta vez, de la naturaleza de esa nueva contribución surge que en semejante síntesis ella no podría ocupar otro papel que el central, aunque se requerirá superar grandes resistencias afectivas antes que se le atribuya esa significación”.

Si por alguna razón el psicoanálisis no lograra alcanzar ese “papel central” en esa síntesis explicativa, entonces se trataría de “resistencias afectivas” que se oponen para que el psicoanálisis sea quien fundamente la explicación última del origen de la sociedad.

El ejemplo, muestra el punto de vista de Mannoni respecto a que el psicoanálisis, al igual que la ciencia, tendría que ser transcultural; es tanto como afirmar, desmedidamente para nuestro punto de vista, que hay signos primarios o absolutos en el mundo y es el pensamiento científico-occidental el que posee sus significados.

Para Mannoni, será el psicoanálisis, junto a la ciencia, el que también posea tales significados, lo que también resulta un exceso, a menos que se trate

de la subjetividad que, como se ha dicho, tiene cada vez más presencia y aceptación en la racionalidad científica.

Por otra parte, Assoun (2003), plantea el problema de la teoría al indagar el sentido que tuvo la filosofía en la construcción teórica de Freud, así como la relación de los conceptos con la clínica<sup>20</sup>, con base en la metapsicología que se compone, desde su punto de vista, en tres fases.

La primera es la correspondencia con Fliess; la metapsicología busca determinar el fundamento del psiquismo, más allá de lo psicológico, pero no en el campo biológico, se trata de una psicología que no se agota en la dimensión de lo consciente, sino que busca una solución metapsicológica que hace referencia a un <psiquismo inconsciente>.

Esta fase tiene la particularidad de que Freud introduce la noción de <cantidad> en su teoría del funcionamiento psíquico y halla semejanzas entre la psicopatología y la psicología normal, pero la raíz <meta> designa, como dice Assoun, el fundamento arqueológico del psiquismo que se refiere a lo inconsciente como segundo plano de lo consciente.

La segunda fase, es la precisión conceptual de la expresión <metapsicología>, que halla su traducción de la metafísica, que sitúa al sujeto como fuente de toda creencia en realidades metafísicas como son, por ejemplo,

---

<sup>20</sup> Cabe la precisión de que la concepción que Freud tenía de ciencia era con referencia a la física, cuando se refería a expresiones como <espíritu científico> o <pensamiento científico>, <investigación> o <conocimiento científico>, ponía el ejemplo de esta disciplina.

Asimismo, cuando se refiere a la <naturaleza epistémica del psicoanálisis>, lo hace estableciendo una equivalencia o analogía con la física. Para Freud, el psicoanálisis, al igual que la física, necesita conceptos aunque sea provisionales y que progresivamente se vayan definiendo con mayor precisión.

De la misma manera, sostiene que el campo se basa en la experiencia y no en la especulación, por tanto la relación entre conceptos y experiencia es de una determinación recíproca.

las concepciones mitológicas del mundo que consisten en contenidos inconscientes que el sujeto desconoce.

Esos contenidos se objetivan en el mundo exterior, mediante proyecciones y el conocimiento psicoanalítico, retransforma esa realidad en psicología del inconsciente; por tanto, los contenidos psíquicos inconscientes objetivados, son accesibles a la investigación como metapsicología. En la tercera fase, la metapsicología halla su contenido más técnico y corresponde, según Assoun, a la naturaleza del psicoanálisis como disciplina.

Pontalis (1978), también plantea la función de la teoría en el campo psicoanalítico, pero la sitúa en la experiencia psicoanalítica; el referente epistémico ya no es solamente la clínica, sino la experiencia del psicoanalista y el analizante en el trabajo psicoanalítico.

Se trata de lo más subjetivo, como punto de partida para construir las condiciones de una intersubjetividad. El objeto psicoanalítico, desde este punto de vista, son los procesos inconscientes en los que se hallan sujetos psicoanalista y analizante, pero -dice- no tanto uno como el otro.

La contribución de Pontalis, permite apreciar el objeto y el trabajo psicoanalítico como un <proceso> y no solo como un resultado substancial; sostiene que es una formación del inconsciente <actual> que da paso a la relación transferencial mediante el trabajo psicoanalítico.

El autor difiere con la afirmación que sostiene que el psicoanalista tiene una posición y el analizante otra, donde no sucede nada interesante, puesto que cada uno se sitúa en su propio lugar, a modo de una protección contra la actualización de la transferencia; asimismo, trasciende la concepción del objeto como una entidad ideal o material que se debe interpretar para encontrar su significado verdadero.

Una conclusión es que Mannoni y Assoun, plantean los aspectos epistemológicos de la teoría, orientándose hacia el exterior del campo por un lado, y por el otro hacia el interior del mismo.

Cuando la indagación se centra hacia el exterior del campo, se encuentran interlocutores que pueden ser psicoanalistas, pero que también pueden venir de otros campos, como dice Casas (1996), que pueden ser incluso mejores interlocutores que los propios psicoanalistas.

Las discusiones al exterior del campo son polémicas, provienen de los estudios sociales o de la filosofía con Ricoeur, por ejemplo, con quien se reconoce la contribución del psicoanálisis como una hermenéutica y con ello que el campo no se limita a la teoría y la clínica.

Al interior del campo se halla la discusión epistemológica, pero las implicaciones que tiene el psicoanálisis en otros campos no quedan excluidas, siempre que se admita la especificidad del objeto y del trabajo psicoanalíticos y la función que en ambos cumple la teoría.

Desde el punto de vista de Pontalis, el trabajo de Freud consiste en un entrelazamiento entre un discurso teórico casi especulativo y la confrontación con su autoanálisis; la experiencia psicoanalítica es el punto de partida para hacer un balance de la función de la teoría.

Esto quiere decir que el trabajo psicoanalítico, no consiste en una nueva representación más completa y profunda, puesto que esta experiencia no es más que <una ficción>.

Lo psíquico, desde este punto de vista, es una metáfora del cuerpo y el acontecimiento psíquico inconsciente, no es más que una transferencia de un

lugar a otro, esta transferencia es lo que hace posible el proceso psicoanalítico, por tanto, la conformación de un campo de lo psíquico es ya un trabajo teórico.

Para Pontalis, el trabajo psicoanalítico pone de manifiesto la relación entre la investigación sexual del niño y la construcción de teorías, es decir, la investigación psicoanalítica es deseo de saber sexual y deseo sexual de saber.

Es por ello que las teorías psicoanalíticas, al igual que las teorías sexuales de los niños, corren el riesgo de ser <soluciones geniales>; por tanto, como dice Pontalis, la función de la teoría en el campo psicoanalítico, advierte una cierta bipolaridad análoga o una duplicidad, que abarca y engloba como totalidad alienante llevada por la seguridad de un saber dominado.

Por último, la función de la teoría, según Pontalis, se halla en la referencia a la interpretación y a la construcción. La interpretación consiste en los elementos del discurso asociativo que pueden ser palabras o fonemas al buscar el deseo.

La construcción se trata de una re-edificación de la historia del sujeto, hacia la captación del fantasma inconsciente, aunque toda formación del inconsciente es interpretable, porque ya es ella misma una interpretación, y el fantasma inconsciente se puede reconstruir porque es ya una construcción.

Esto quiere decir que la construcción, no es solo una conjetura del psicoanalista, sino una disposición propia del inconsciente, por eso la construcción psicoanalítica, al igual que la teórica, son comunes; la teoría por una parte es lo más próximo al objeto o al inconsciente y por otro lado, preservando en un cuerpo teórico orientado a trabajar y teorizar, aquello que excita el psiquismo.

En resumen, Pontalis enfatiza en la función de la teoría del campo psicoanalítico, la experiencia psicoanalítica, con ello puntualiza las condiciones de toda reflexión epistemológica para su consistencia en los argumentos.

El objeto y el trabajo psicoanalítico no se comprenden, sin considerar que ambos tienen una lógica propia y que ninguna construcción teórica con reglas técnicas detalladas, puede por sí sola responder por el proceso y el trabajo psicoanalítico.

La teoría en el campo psicoanalítico, se integra por los conceptos que la constituyen y que son las condiciones de posibilidad del objeto y de la clínica, por ello la singularidad del objeto en el discurrir de las palabras dichas libremente.

Por otro lado, la teoría abre el campo psicoanalítico a otros campos, dentro y fuera del psicoanálisis, pero en cada vuelta al campo psicoanalítico, se puede mejorar al igual que puede contribuir enriqueciendo el campo con el que dialoga y hace interlocución.

### **3.4 La clínica en el campo psicoanalítico**

En psicoanálisis, se cuenta con afirmaciones sobre la constitución y funcionamiento psíquico, en donde se acepta la hipótesis de un psiquismo inconsciente y se asume al mismo tiempo, que no se ha agotado el conocimiento ni se ha alcanzado un saber definitivo, último y universal sobre su objeto de conocimiento: la vida psíquica inconsciente.

El objeto analítico se muestra entonces en una permanente apertura y en ello se juegan las condiciones y posibilidades de la disciplina para el enlace disciplinar; en cuyas consecuencias se identifica el hecho de que hay una diversidad de teorías en el mismo campo como ocurre con la pedagogía.

Es pertinente, hacer algunas puntualizaciones sobre el objeto psicoanalítico; para ello las aportaciones de Julien (1992), son fundamentales porque muestran cómo el objeto se entrelaza con un *decir*; además, señalan algunas consideraciones sobre la formación de psicoanalistas ya que *la posición del psicoanalista hace al campo junto con el objeto*.

El objeto de conocimiento, que se refiere a la vida psíquica inconsciente, al psiquismo inconsciente, supone la referencia al trabajo de Freud por hacer inteligible un nuevo campo disciplinario, integrado por la doctrina y método psicoanalíticos.

En el campo psicoanalítico, el objeto es inseparable de aquello que de él *dicen* psicoanalista y analizante en la situación analítica; este decir de uno y otro, no sólo producen el acto analítico, sino que lo enlazan con el objeto y el campo mismo.

El trabajo consiste en delinear las condiciones de una forma de desciframiento de una realidad psíquica, que en este caso es la inconsciente, misma que no existe por sí misma, como sustancia inamovible que ya estaba, está y estará para siempre, sino como una realidad construida y descifrada en la práctica clínica.

El riesgo de caer en una sustancialización del inconsciente, advierte de cualquier intención de extender el concepto fuera de esos límites. Si se le puede reconocer cierta realidad al concepto en el sentido de que existe de alguna manera, esa realidad no se separa de lo que *se dice sobre él*.

*En este sentido, los discursos hacen posible al objeto y éste no se refiere a una entidad localizada.* En consecuencia el objeto -en tanto decir- no está separado de la clínica, sino que ambos -decir y clínica- forman parte del mismo esfuerzo de inteligibilidad.



La metapsicología no es entonces una construcción teórica añadida, sino que forma parte de aquellos supuestos que determinan la clínica. *El inconsciente no se refiere a una realidad suprasensible de los sujetos, sino que es exterior y existe si se le escucha, es en el lenguaje donde se encuentra.*

Las condiciones de posibilidad del campo, dependen de un artificio para que se produzca la escucha, esto significa que no se trata de condiciones naturales, sino que es bajo condiciones artificiales que se encuentra la escucha analítica, que tiene efectos sobre la estructura del inconsciente.

Esta es la razón por la que el concepto de inconsciente, implica al psicoanalista dentro de este artificio; se trata del principio de la transferencia que consiste en que el analizante instala en el psicoanalista, un saber sobre sí mismo; por tanto, *el inconsciente es lo que los psicoanalistas dicen del inconsciente.*

El decir del psicoanalista acerca del inconsciente, tiene su referencia en la experiencia del psicoanálisis, pero también en el trabajo que le implica el estudiar la producción escrita de Freud y otros psicoanalistas.

Freud explica en *¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad?* (1918: [1984]), que la formación se obtiene por el estudio de la bibliografía y en particular por las sesiones de trabajo en las asociaciones psicoanalíticas, así como por la experiencia de los más reconocidos y del propio análisis bajo la guía y control de dichos miembros más antiguos y experimentados.

Esta opinión la expresa también en *¿Pueden los legos ejercer el psicoanálisis?* (1926: [1984]), donde hace puntualizaciones acerca de quién ejerce; afirma que en las asociaciones los aspirantes son analizados además de

estudiar los temas importantes para ellos bajo el apoyo de los más experimentados:

“...una vez que se ha pasado por esa instrucción, que uno mismo ha sido analizado, ha averiguado de la psicología del inconsciente lo que hoy puede saberse, conoce de la ciencia de la vida sexual y ha aprendido la difícil técnica del psicoanálisis, el arte de la interpretación, el combate de las resistencias y el manejo de la transferencia, *ya no es un lego en el campo del psicoanálisis*. Esta habilitado para emprender el tratamiento de perturbaciones neuróticas...”

El surgimiento de la formación de aquellos que analizan a los primeros psicoanalistas, tiene que ver con el mismo Freud y su autoanálisis, en tanto que es él quien inicia la formación y autoriza a los primeros analistas, porque *es él quien dice lo que es el inconsciente, también es él quien dice lo que es o no psicoanálisis en tanto su obra que no es distinta de él*.

En este sentido, Freud construye el psicoanálisis a la vez que la disciplina lo construye a él, así como el psicoanalista es creado por el psicoanálisis y el campo es creado y sostenido por el psicoanalista. El problema que se enfrenta con esta reflexión, es el de la transmisión del psicoanálisis; es un problema ligado con la historia de la disciplina, aunque lo que interesa aquí es como se sostiene el saber psicoanalítico.

La preocupación de Freud por asegurar la transmisión, lo lleva a instituir la formación y fidelidad del saber psicoanalítico, pero es claro que al margen de la institución, el decir de los psicoanalistas se supedita al campo disciplinario, a la vez que el psicoanálisis es sometido a la comunidad psicoanalítica.

Pero independientemente del grupo psicoanalítico que se trate, lo que parece ser fundamento de la formación de psicoanalistas, así como de la transmisión y el sostén del saber psicoanalítico, es la experiencia psicoanalítica.

Sin embargo, esta experiencia no es infalible, ni se puede asumir como un criterio único de verdad intersubjetiva, por aquellos que la han formado, porque de ser así el psicoanálisis se convertiría en asunto exclusivo de cierto grupo que descalifica la opinión que no provenga de esta experiencia subjetivante.

Lo que está en juego con esta afirmación, es la manera como alguien se nombra psicoanalista con base en su propio análisis y que, por lo tanto, sus opiniones deban ser aceptadas como válidas, por cierta comunidad psicoanalítica, por el hecho de que en la experiencia analítica, como psicoanalista y/o analizante, sea necesariamente imposible cierto fracaso.

Lo medular se encuentra, finalmente, en *el decir* de los psicoanalistas, sobre su propio campo, en tanto que, no es difícil suponer que hay personas en las que el psicoanálisis, no tiene los resultados esperados cualquiera que estos sean.

El problema que el saber psicoanalítico enfrenta, son las consecuencias que puede tener el hecho de que exista una variedad importante de concepciones teóricas y clínicas en el mismo campo disciplinario.

Si se acepta que la clínica es independiente de la teoría, entonces cualquiera que sea la teoría, la clínica no es afectada por ello, cualquier teoría tiene o puede tener las mismas consecuencias clínicas; pero si existe una relación directa entre teoría y clínica, cada teoría tendrá distintas consecuencias en el terreno de la clínica.

El primer caso, que se refiere a que distintas teorías tienen o pueden tener las mismas consecuencias clínicas, supone que cualquier teoría puede cumplir con su propósito terapéutico; en este caso, no se puede decir que la teoría tiene un papel relevante.

La teoría no sería una parte constitutiva de la experiencia psicoanalítica, por lo que la discusión acerca de la teoría y entre teorías se hace irrelevante, porque todas ellas con sus diferencias, vendrían a ser equivalentes a la luz de los resultados.

Pero si se concede que estos resultados están relacionados con la teoría, esta discusión tiene sentido y se justifica, en tanto que, de ello dependen las consecuencias clínicas. De igual manera, el estudio de la teoría tiene sentido, porque se ponen en juego los criterios para aceptar o no determinada teoría.

Por otro lado, los resultados terapéuticos no se conciben de manera individual y aislada, sino que pasan por un valor compartido de por lo menos dos personas.

El problema es que las teorías diferentes, que son contrarias entre sí, pueden ser compatibles con cualquier caso de éxito o efecto terapéutico; es decir, no existe un principio universal, para mostrar que una concepción tiene mayores ventajas que otra, aunque cada perspectiva puede argumentar a favor de su propio valor compartido relacionado con sus resultados.

El objeto psicoanalítico, tiene que ver entonces, como se ha dicho, con las distintas formas de decir de los psicoanalistas, pero esto es un problema, porque *el decir* es distinto, de acuerdo a las concepciones que se tienen respecto al objeto, además de que el inconsciente no corresponde a ninguna sustancia o contenido profundo del psiquismo.

La transferencia, es un concepto que también corre el riesgo de sustancializarse; este tipo de relación peculiar entre psicoanalista y analizante, indica que no se trata de una propiedad atribuible solamente a uno de los dos; se puede pensar que en cualquier tipo de relación, distinta de la psicoanalítica

también hay transferencia, por ejemplo, en la relación pedagógica maestro-alumno.

Pero desde el campo psicoanalítico, la transferencia está limitada a la relación psicoanalítica constituida artificialmente; esta relación se acuerda y no cualquier tipo de relación, como es el caso de la relación pedagógica, donde no existe este acuerdo, por lo que no se puede hablar expresamente de transferencia, aunque exista una relación entre dos personas.

La transferencia no es una propiedad de cualquier relación, sino solo de aquella con fines psicoanalíticos, que se acuerda entre psicoanalista y analizante; por lo tanto, no es una propiedad universal, válida para cualquier tiempo y espacio.

La transferencia se constituye como el centro del psicoanálisis, conduce a la construcción de una subjetividad; por ello, el riesgo de sustancializar este concepto, surge cuando se atribuye a una relación, que se encuentra fuera de la situación psicoanalítica, como es el caso de la relación pedagógica, es decir, cuando la relación no es concebida con el propósito mismo del psicoanálisis.

La naturaleza del objeto analítico como un decir, más que como contenido sustancial, así como el artificio que permite la intervención en transferencia sobre dicho objeto, muestran como las condiciones del saber psicoanalítico anudan la teoría, el método y la técnica. *Si dos o más concepciones acerca del inconsciente y la transferencia son distintas entre sí, sin duda tendrán también distintas consecuencias clínicas.*

El decir del saber psicoanalítico, así como la clínica con base en la transferencia, de la que forma parte la formación-transmisión, ofrecen una apreciación sobre las posibilidades y dificultades de la relación entre el psicoanálisis y la pedagogía.

## CAPITULO IV

### **Pedagogía y Psicoanálisis: una contribución a la educación**

El propósito de este capítulo es trabajar el enlace disciplinar como una contribución a la educación, una vez que se ha expuesto el debate que integra cada uno de los campos a nivel epistemológico, teórico y práctico.

La argumentación sigue la lógica de las condiciones de posibilidad del enlace disciplinar; evidentemente, entre ellas, se encuentra un conocimiento suficientemente amplio de los campos en cuestión, que se ha expuesto en los capítulos anteriores.

El enlace supone la mutua comprensión de dos discursos, que provienen del pensamiento científico, con el propósito de hacer una contribución a al campo de la educación, pero sin que ninguna de las disciplinas pierda su especificidad.

En el concepto de <inconmensurabilidad> de Kuhn (1999), a la manera de una reflexión epistemológica y un proceder metodológico, se encuentra que en el contenido de cada discurso subyace un <paradigma> y en él sus condiciones y posibilidades, así como las de su relación con otro campo.

En este sentido, el enlace halla una posibilidad en un trabajo de <traducción>, de un paradigma a otro, pero como tarea de <interpretación>, del discurso pedagógico y del saber psicoanalítico.

La argumentación se apoya también en la idea de <inconmensurabilidad> de Winch (1994), que desde el campo de la antropología, indaga cómo se pueden comprender las creencias y costumbres de culturas, que son completamente diferentes; en este caso, la traducción se concibe una vez que los planteamientos de un campo son inteligibles en el otro.

La epistemología hermenéutica de Beuchot (1992) es un recurso que se utiliza en la argumentación, para la problemática de la traducción de un discurso a otro, mediante el análisis del significado sintáctico, semántico y pragmático.

Asimismo, el problema de la inconmensurabilidad y de la traducción, que se deriva del pensamiento científico, así como de la cultura, se enfrenta con las aportaciones de Allouch (1993), sobre la <transliteración>, que reconoce distintos tipos de lectura en un texto, que no son equivalentes entre sí; esto define características y condiciones para el enlace entre psicoanálisis y pedagogía, sin descartar la traducción y la interpretación.

#### **4.1 Enlace pedagogía-psicoanálisis en torno a la educación**

La relación del psicoanálisis con otros campos disciplinarios, es un compromiso expresado por el mismo Freud; sostiene que hay “múltiple interés por el psicoanálisis”, con esto muestra que el psicoanálisis está abierto a otros discursos y campos disciplinarios como la pedagogía.

Sin embargo, esto no implica renunciar a su fuente original que es la clínica; esto quiere decir que como resultado de la relación disciplinaria, no hay pérdida de la especificidad de la teoría y práctica psicoanalíticas.

*El interés por el psicoanálisis* (1913: [1976]) no es el único lugar donde Freud expresa el compromiso con otros campos, pero sí en el que expone el sentido de dicho compromiso. Strachey, sostiene en la nota introductoria al texto,

que “es la única descripción amplia de las aplicaciones no médicas del psicoanálisis” (p.167).

En este trabajo, Freud se dirige a especialistas de otras disciplinas, no tanto para convencerlos del psicoanálisis, sino para exponer los alcances e implicaciones que conllevan sus descubrimientos.

Afirma que el psicoanálisis requiere el interés de otros, en el sentido de que esos otros campos se enriquecerían con el aporte psicoanalítico, pero parece que no concede que alguno de ellos reclame al psicoanálisis el mismo interés.

Esto resulta particularmente importante para la relación y diálogo con la pedagogía, pues de antemano se descartaría la posibilidad de que el campo pedagógico pudiera aportar al psicoanalítico; por tanto, *el enlace disciplinar, consiste entonces en una doble dirección; una es la que va del psicoanálisis a la pedagogía, la otra la que va de la pedagogía al psicoanálisis.*

En esta doble dirección, se pone en riesgo una posible consecuencia; la subordinación de uno de esos campos por el otro, lo que significa que el resultado puede generar malentendidos, sometimientos y descalificaciones.

Esta es la razón por la que la relación pedagogía y psicoanálisis, frecuentemente parece un diálogo de sordos, porque existe una tendencia casi natural -en cada una de las partes- de excluir o descalificar a la otra, o bien de englobarla, subordinarla en la propia.

La relación, no implica el compromiso del contenido disciplinario de uno de esos campos del conocimiento, en el contenido del otro; sino un enlace en el que se juegan las condiciones de posibilidad de cada disciplina y las condiciones para relacionarlas.



En este sentido, el compromiso y resultado de la relación referida, genera tensión, ya que cada uno de los campos disciplinarios, produce su propio discurso, con el que define tanto su contenido de saber, como las condiciones de posibilidad de dicho saber.

Para hacer posible la relación entre pedagogía y psicoanálisis, se tiene que decir, primero, que cada discurso disciplinario articula supuestos de fondo más amplios, que los expresamente enunciados en los capítulos anteriores.

Se busca saber, desde una <traducción transliterada>, qué hay del campo pedagógico en el psicoanalítico que haga contribución al psicoanálisis y a la educación; y qué hay del psicoanálisis en la pedagogía que le contribuya y que aporte a la comprensión y transformación de la educación.<sup>21</sup>

#### **4.1.1 La pedagogía en el psicoanálisis**

El pensamiento de Freud plantea en ciertos momentos de su elaboración, que el psicoanálisis es como una <labor educativa> o una <re-educación>, esto significa que el objeto pedagógico se halla en la clínica; o bien que la práctica pedagógica es análoga a la clínica.

En *Algunos tipos de carácter dilucidados por el trabajo psicoanalítico* (1916), sostiene que el trabajo psicoanalítico consiste en una progresiva renuncia al placer que causa perjuicio, hasta la consolidación de cierta adultez, que se “debe realizar bajo la guía del médico... se sirve de la influencia, en su obra educativa, de algunos componentes del amor.” (1976:319).

---

<sup>21</sup> Fernández (2007), hace este planteamiento en el texto *Psicoanálisis y pedagogía: vicisitudes de una relación casi siempre negada*; para la construcción del enlace, este texto es un referente, porque nos parece que el autor realiza un punteo de importantes contribuciones al tema que aquí ampliamos.

Se trata -dice- de una <poseducación> en la que se repite la primera educación. “(...) Junto al apremio de la vida, es el amor el gran pedagogo (...)” (op.cit.).

Para Freud, -al menos en ese momento de su construcción- el psicoanalista, en su trabajo clínico, <educa> al analizante, pero esta expresión no se puede, ni se debe entender, en el sentido que la racionalidad científica otorga a la educación; y aquí radica una contribución que la pedagogía hace al psicoanálisis.

El debate hasta ahora trabajado, al interior del campo pedagógico, nos ha permitido apreciar que la educación, desde el punto de vista de la racionalidad científica, es un objeto en el que subyace una concepción de lo humano estrictamente racional que busca, en el contexto de la modernidad, la exclusión de la subjetividad.

El campo de la pedagogía integra otras perspectivas, desde el punto de la teoría crítica, así como de la perspectiva crítica de la educación tradicional, se privilegian el ascenso y la formación de lo humano desde la subjetividad.

El proceso psicoanalítico, por su parte, se refiere a una situación clínica de la palabra, que se produce con la relación psicoanalista-analizante; en esta situación tanto uno como el otro, obtienen un aprendizaje: el analizante *aprende* a saber de sí mismo, en tanto que <produce> saber; el psicoanalista, por su parte, aprende del saber que produce sobre sí mismo el analizante.

El trabajo clínico del psicoanalista, éticamente tiene el encargo de no <dictar> o <prescribir> lo que <debe hacer> el analizante, una vez que va poniendo a la disposición de su palabra y pensamiento consciente, los contenidos pulsionales que se encontraban bajo la represión, lo que significa que va produciendo saber sobre si mismo.

Pero esta condición ética tiene un límite, pues el psicoanalista hace interpretaciones respetando la particularidad del analizante, lo que hace suponer que dichas interpretaciones no se dan al azar ya que tienen objetivos y contenidos.

Para que el trabajo psicoanalítico se produzca, es necesaria la presencia del psicoanalista, su guía hace posible “ese avance desde el principio de placer hasta el principio de realidad (...)” (Freud: 1916[1976]:319), lo que constituye al menos un objetivo de la clínica psicoanalítica.

Desde este punto de vista, el trabajo en psicoanálisis se propone cambios en el analizante; estos cambios están asociados a un saber que el analizante debe saber y lo aprenderá a través de la sesión analítica.

Se trata de un aprendizaje <tendido hacia adentro>, según una expresión de Braunstein (1990:15), al referirse al psicoanálisis en <intención>, como el saber que el sujeto adquiere como analizante y psicoanalista, a partir de la experiencia concreta, que tiene que ver más con la singularidad del analizante y no con una teoría general acerca del sujeto.

Este saber no es transmitido por el psicoanalista, sino es el analizante el que lo produce, mediante las interpretaciones intencionadas con contenido, propósito o sentido del psicoanalista. Es este saber establecido el que dirige lo que ha de ser la clínica de la palabra, tanto del analizante como del psicoanalista.

El psicoanalista interviene interpretando, al hacerlo subyace en su trabajo algo parecido a la <labor educativa intencionada>, concebida como la acción que produce cambios en el analizante. Por tanto, el proceso psicoanalítico y el proceso pedagógico están asociados.

Pero esta <obra educativa> por así decir, del psicoanalista, no se hace en la lógica y bajo el discurso de la pedagogía tradicional, puesto que su objetivo no es transmitir al analizante su saber de psicoanalista, “lo único que sabe decirle (...) es aquello que puede serle dicho (...) por su propio entendimiento (Freud: 1916 [1976]:319).

La clínica psicoanalítica, busca que el analizante produzca cambios asociados a su propio saber, que aunque está en su decir, no lo tiene a su disposición, no se trata de producir un saber nuevo, sino de recuperar un saber de sí que ha sido expulsado de la conciencia.

El analizante no adquiere un saber <de afuera>, desde una transmisión, a la manera de una enseñanza; lo que busca el trabajo psicoanalítico, es que el analizante recupere por así decir, un saber de sí, saber inconsciente, que ha sido reprimido por su propia conciencia.

El saber del que dispone el analizante como resultado del proceso psicoanalítico, implica cambios hacia sí y hacia su entorno; estos cambios, éticamente, son definidos solo por el analizante y no por el psicoanalista.

La función del psicoanalista, tal y como lo concibe Freud, es la de un <espejo> que le permite al analizante reflejarse y verse a través de lo que dice, pues el psicoanalista puede “mostrar solo lo que le es mostrado”. (Freud: 1912[1976]:117)

Mientras el proceso psicoanalítico trabaja con el saber -inconsciente- del analizante, el saber pedagógico que sí viene de fuera y se presenta como una enseñanza, es producción humana ajena al alumno, que irá apropiándose para su propia formación, a través de una acción didáctica que puede estar centrada en una actividad o en una recepción pasiva.

El proceso psicoanalítico y el proceso pedagógico tienen como referente saberes teóricos, que tanto el psicoanalista como el pedagogo y el maestro, conocen desde su propia formación, pero no es el propósito de la práctica clínica y educativa, que el analizante y el alumno conozcan o se apropien de las teorías.

Para Freud, la bibliografía psicoanalítica sirve de poco frente a lo que un analizante puede aprender de sí mismo, "(...) no me inclino a recurrir con mis pacientes a la lectura de escritos psicoanalíticos; les demando que lo aprendan en su persona propia y les aseguro que de esa manera averiguarán mas cosas, y de mayor valor, que las que pudiera decirles toda la bibliografía psicoanalítica" (Freud: 1912[1976]:117).

El saber del psicoanalista, es un saber <teórico y práctico> de su campo, pero no un saber acerca del inconsciente particular del analizante; su función no es hacer corresponder la teoría con el decir y la singularidad del analizante, pues éste no accedería mejor a su saber inconsciente apropiándose del saber teórico del psicoanalista.

El psicoanalista, en la situación clínica de la palabra, puede apreciar, a través del analizante, la teoría psicoanalítica y aprende, en la práctica, lo que <es> y lo que <puede ser> el psicoanálisis.

Asimismo, el saber del maestro es un saber <teórico y práctico> de su campo, asociado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como a los contenidos disciplinares del currículo, pero al alumno no tiene que saber didáctica para aprender mejor.

En la función del psicoanalista, subyace la claridad de que no sabe *a priori*, el contenido inconsciente que constituye la singularidad del analizante; esto es lo que lleva a Lacan a hablar del <supuesto saber> del psicoanalista.

Pero el analizante, al inicio del trabajo psicoanalítico,  *cree que el psicoanalista sabe lo que le pasa*. Esta creencia es un saber que demanda el analizante al psicoanalista; se trata de un saber que no sabe el analizante y tampoco lo sabe el psicoanalista.

El saber del analizante se pondrá a trabajar en el proceso psicoanalítico, la posición que adopte el psicoanalista ante el <saber> que le demanda el analizante, es lo que diferencia al psicoanálisis de las terapéuticas adaptacionistas del <yo>.

El terapeuta que asume la posición del que posee ese saber, se coloca como <modelo> o <ejemplo> a seguir por su <paciente> quien, literalmente, toma una posición receptiva-paciente en el proceso terapéutico; esta relación terapéutica es una repetición de los papeles imaginarios que asumen terapeuta y paciente.

Freud iguala esta terapéutica con el proceso pedagógico, la significa como una tentación de la que se debe cuidar el psicoanalista en el ejercicio de la clínica, “en esto... debería contenerse y tomar como rasero menos sus propios deseos (...)” (Freud: 1912[1976]:117).

La clínica psicoanalítica, no tiene lugar cuando el psicoanalista que <interpreta>, además se siente con el derecho de <prescribir> o <recomendar> desde sus deseos, lo que el analizante debe ser, hacer o pensar.

Efectivamente, la terapia se acerca al discurso educativo, pues es el maestro el que <sabe> lo que es correcto para su alumno, aunque, al menos desde la perspectiva de la tradición, no se coloca como modelo o imagen por imitar, poniendo en riesgo el <artificio pedagógico>, en una relación afectiva, sino que, como se ha dicho, su función es mediadora con los modelos que <hacen lo humano>.

Aún así, la lógica del discurso educativo se sostiene en la idea de que el alumno, por indicación, directa o indirecta, del maestro, adopta, como válidas, las premisas que él sostiene.

La pedagogía en el psicoanálisis, también se halla en la formación del psicoanalista, mediante el proceso de enseñanza y/o aprendizaje del campo disciplinario; se trata del psicoanálisis en <extensión> que consiste en estudiar la teoría psicoanalítica.

Este proceso -pedagógico- no necesariamente se encuentra disociado de la clínica de la palabra; un sujeto puede encontrarse como analizante y/o psicoanalista, al mismo tiempo que aprende y/o enseña teoría psicoanalítica.

Pero no solo es la afortunada coincidencia lo que hace que la <intensión> y la <extensión> en psicoanálisis se encuentren asociados; sino que es la articulación de ambos procesos; lo que se aprende, “tendido hacia adentro (...) es algo que él puede, y esa es mi tesis, que él debe sostener en una enseñanza realizada hacia fuera (...) esa extensión a la vez alimenta al psicoanálisis en intención” (Braunstein: 1990:15).

Con la tesis de Braunstein, se abre otra importante aportación de la pedagogía al psicoanálisis; se trata de la formación -pedagógica- del psicoanalista; en otras palabras, la formación psicoanalítica es pedagógica.

La perspectiva crítica de la pedagogía, es el recurso que tiene el maestro en la educación crítica-tradicional, para construir los sentidos de su trabajo educativo, que pone a disposición del alumno, para los sentidos de su educación o de su formación.

Los sentidos del maestro y del alumno, así como de lo que se hace en educación, tienen que ver con la formación de lo humano, en tanto conservación, renovación y transformación de la producción humana, de la conquista de lo humano o de los logros de la humanidad.

Estos sentidos están asociados con la obra o el modelo con certidumbre, que el maestro coloca como horizonte realizable, mediante el artificio pedagógico, que lleva al alumno a formarse o educarse desde tales referentes.

Pero esta <educación crítica-tradicional>, no sería posible sin que el maestro y el alumno se encuentren por así decir, con su propia subjetividad, sin que pasen por un saber de sí, que se va construyendo desde la propia *implicación*, con la obra-modelo que hace lo humano y pasa por la interpretación.

Este saber -se ha dicho ya- viene de fuera, de la obra o modelo y se transmite como una enseñanza, en <extensión>, como dice Braunstein, pero no tendría sentido si no le dice algo a la subjetividad de los implicados.

La implicación, por tanto, no es otra cosa que la articulación del saber que pasa como enseñanza y el saber que forma a modo de <intensión> y es producto de la educación. La formación psicoanalítica es pedagógica, porque <educa> o <forma> como psicoanalista.

La formación psicoanalítica es pedagógica, no solo porque subyace una enseñanza y un aprendizaje que integran el discurso pedagógico, sino porque la articulación del psicoanálisis en <extensión> y en <intensión>, es pedagógica, en tanto el *artificio pedagógico* del maestro-psicoanalista que lleva al alumno-analizante la producción psicoanalítica como un modelo-referente para su formación.



Se sabe que el psicoanálisis no se enseña en la universidad, la formación, que deviene profesión u oficio, se trabaja en instituciones privadas que forman a nivel posgrado, posterior a una licenciatura que por lo general es en ciencias sociales y humanidades.

Esta tradición en la formación de psicoanalistas que se halla en las asociaciones privadas y no en las universidades, se funda con el mismo Freud que no encuentra lugar en el currículo de la educación superior, por tratarse de un saber que cuestiona muchos preceptos de su época.

Para Freud “[las] asociaciones deben su existencia, precisamente, a la exclusión de que el psicoanálisis ha sido objeto por la universidad” (1918[1976]:169), aunque en realidad nace fuera de la universidad y no fue expulsado de la misma.

En *¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la Universidad?* (1918[1976]), se pregunta por la incorporación del psicoanálisis al currículo de la carrera de medicina, como parte de la especialización en psiquiatría, o en otras carreras universitarias; se trata de un cierto rodeo para, finalmente, conceder que la formación del psicoanalista ocurra fuera de la universidad.

Aunque su aspiración es que el saber psicoanalítico se valide en la educación superior, en tanto que “(...) la incorporación del psicoanálisis a la enseñanza universitaria significaría una satisfacción moral para todo psicoanalista” (Freud: 1918[1976]:169).

Freud funda esta tradición, cuando sostiene en este texto, que la formación psicoanalítica consiste en el estudio de la bibliografía, mediante las sesiones de trabajo en las asociaciones psicoanalíticas, así como por el contacto con los más experimentados en el saber psicoanalítico en <extensión>.

Pero no deja de lado el saber en intensión. “(...) En cuanto a su experiencia práctica, aparte de adquirirla a través de su propio análisis, podrá lograrla mediante tratamientos efectuados bajo el control y la guía de los psicoanalistas reconocidos” (Freud: 1918[1976]:169).

La formación psicoanalítica en <extensión>, no es compatible con los conocimientos que se producen y se difunden en el contexto de la universidad, debido principalmente a que la certificación en educación superior privilegia la racionalidad científica.

Aunque no necesariamente el saber en <intensión>, corresponde diametralmente a las asociaciones privadas formadoras de psicoanalistas, mientras que, los conocimientos que derivan de la enseñanza en <extensión>, son propios del discurso universitario.

Las asociaciones psicoanalíticas pueden centrar la formación en la enseñanza de la teoría psicoanalítica, a la manera del discurso universitario, hacer del psicoanálisis una racionalidad <objetiva y científica>, así como de su <vocación científica>, como dice Perrés, una ciencia donde la clínica corresponda a la teoría.

Asimismo, la universidad, no necesariamente excluye la subjetividad, en la producción y difusión de los conocimientos; en los estudios sociales, literarios, filosóficos, estéticos, entre otros, la subjetividad es un importante referente que contribuye desde la interdisciplinariedad, la interculturalidad y la diversidad a la formación universitaria.

La subjetividad no es, a nuestro parecer, un saber en <intensión>, sino el ámbito donde el sujeto produce este saber; por ello coincidimos con Perrés, en que el psicoanálisis es también una subjetividad y como tal, puede hacer

contribución a la ciencia social y humana, a la vez que se enriquece de estos campos como lo estamos constatando con la pedagogía.

#### **4.1.2 El psicoanálisis en la pedagogía**

Se sabe que el campo psicoanalítico, no se ocupa expresamente del tema pedagógico, pues no es su objeto de trabajo; sin embargo, Freud manifiesta desde la fundación del psicoanálisis hasta 1909, algunos comentarios y reflexiones, sobre la educación como causa de neurosis.

En *La moral sexual "cultural" y la nerviosidad moderna*, sostiene que una de las principales funciones de la educación consiste en la edificación de la cultura, "... sobre la sofocación de las pulsiones. (...) Cada individuo ha cedido un fragmento de su patrimonio, de la plenitud de sus poderes (...) de estos aportes ha nacido el patrimonio cultural común de bienes materiales e ideales" (1908[1976]:167-168).

En este momento de su elaboración teórica, acusa a la educación de la formación de neurosis, por los excesos de la exigencia social y cultural, mediante las prácticas educadoras o formadoras que lleva a los niños, jóvenes y adultos a la sofocación de la vida pulsional, a un límite superior al de sus posibilidades reales.

La sofocación o represión de las pulsiones, se entiende aquí como la educación o formación de lo humano, con propósitos positivos, para la conservación, renovación y transformación de la conquista de lo humano, a través de la edificación cultural; pero pasado los límites, la educación se manifiesta <en contra> por así decir, de la formación de lo humano.

Los excesos de la educación, amenazan la plenitud y la vitalidad humana singular, así como los propósitos de la misma educación, asociados a la

edificación de la cultura humana, que tienen que ver con la dicha y la seguridad del género humano.

La sofocación de la vida pulsional, que se lleva a cabo mediante la educación, se legitima socialmente bajo la forma de una <moral sexual “cultural”>, que se manifiesta como el conjunto de preceptos asociados a la <cosmovisión religiosa>, que <inculca> lo que puede hacer o no el sujeto como parte de su formación y en su integración a la vida social.

El entrecomillado de la expresión <cultural>, supone que la <moral sexual> tendría un sentido positivo, mediante la acción sofocadora de instituciones como la familia y la escuela, al instaurar todos los procesos educativos formales y no formales; pero no es así, en tanto los excesos que despojan de dicha y plenitud, para lo que se supone fue creada la cultura.

Esta es una crítica muy importante que el pensamiento de Freud hace a la modernidad; se colige de dicho cuestionamiento, que es precisamente a las prácticas educadoras, que se derivan de la racionalidad científica, así como a la imposición de un programa para todos por igual, para alcanzar la ilusión de la <felicidad>.

Aquí radica una importante contribución del psicoanálisis a la pedagogía, por lo menos a la que hace de su objeto una educación científica y racional; cuestiona el logro real de esta acción sofocadora de la pulsión sexual, que lleva a cabo la escuela y las instituciones de la cultura.

La educación racionalista, se propone consolidar en el sujeto un pensamiento científico, paradójicamente autónomo e independiente; para ello echa mano de la pretensión del despojo de la subjetividad, hacia una supuesta libertad y transformación de las instituciones; sin embargo, lo que consigue es

amedrentar la capacidad de pensar, mediante la repetición transgeneracional de las instituciones.

El exceso de represión deriva en propósitos contrarios a la educación. “Si alguien, por violenta sofocación de una inclinación constitucional a la dureza y la crueldad, ha devenido un hiperbueno, la energía que se le sustraerá será tanta que no pondrá en obra todo lo que corresponde a sus mociones compensatorias, y en definitiva hará menos bien que el que habría llevado a cabo sin sofocación” (Freud:1908[1976]:181).

Con la crítica que hace a la modernidad y a la educación racionalista, pone en duda los progresos que la sociedad consigue, a costa de sacrificios, mediante los excesos de la acción educadora que dan paso a la formación de neurosis.

Esta contribución del psicoanálisis a la pedagogía, no necesariamente halla su referencia en la escuela tradicional, sin embargo, las aportaciones del pensamiento psicoanalítico, llevaron a algunos pedagogos a proponer <escuelas libertarias>, también conocidas como <anti-autoritarias>, que buscaron suprimir la autoridad de los maestros.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Entre las más importantes se encuentran la escuela libertaria de Neill, conocida como Summerhill en Inglaterra; buscaba dejar en libertad a los alumnos, mediante la renuncia a toda disciplina, dirección, sugestión, enseñanza moral y a toda instrucción religiosa; los niños podían asistir a las aulas o no; tenían un horario solo para los maestros y los alumnos podían jugar todo el día durante largos periodos del año escolar. (Neill, 1960[1963]:20-21).

Otra propuesta pedagógica fue la pedagogía institucional; Oury y Vasquez difundieron la corriente psicoanalítica y Lobrot la sociológica, ambas derivadas de esta propuesta; la pedagogía institucional se propuso suprimir el poder del maestro en la institución educativa, conocido como lo <instituido>, para fundar un nuevo poder -instituyente- de los alumnos.

La orientación psicoanalítica, hace su propuesta pedagógica inspirada esencialmente en los planteamientos de Freinet, para transformar las relaciones interpersonales en el grupo-clase; con base en la teoría psicoanalítica, interpretan e intervienen en la institución escolar. Conceptos como <transferencia>, <Superyo>, <identificación>, entre otros, se utilizan para comprender la clase-grupo.

Para esta orientación de la pedagogía institucional, la relación maestro-alumno en la educación tradicional, es una relación transferencial que repite la relación de dependencia entre madre e hijo, dando lugar a una relación afectiva imaginaria que resulta alienante y se convierte en un obstáculo para la enseñanza y el aprendizaje; las técnicas de Freinet se proponen como formas de <mediación> que rompen la relación dual maestro-alumno, para desaparecer las dependencias.

En *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*, Freud sostiene planteamientos antagónicos a los expuestos; se trata de otro momento de su trabajo teórico, asociado al reconocimiento de que es inevitable y hasta necesario, que las instituciones realicen el sofocamiento de ciertas pulsiones. “(...) Por tanto, la educación tiene que inhibir, prohibir, sofocar, y en efecto es lo que en todas las épocas ha procurado hacer (...)” (1933 [1976]: 138).

La institución escolar, realiza una acción represiva necesaria, para la constitución del sujeto, en cuanto sujetado a una ley simbólica, para la formación de lo humano, mediante las prácticas educadoras y como condición para la edificación de la cultura y la vida social.

La educación es la formación que hace a lo humano, tenderá siempre a adaptar al sujeto al orden establecido, aunque para ello tenga que ejercer un poder más o menos explícito, para frenar o filtrar las tendencias destructivas del género, dirigirlas, en todo caso, a la preservación, conservación y transformación de la conquista de lo humano.

Para el pensamiento psicoanalítico, es irrealizable e ilusoria la pretensión de las pedagogías libertarias o anti-autoritarias, de ejercer la práctica educadora o formadora sin restricción alguna, a la manera de Summerhill, así como igualar, por así decir, la autoridad del maestro y el adulto a la condición del alumno, sea en lo individual o en el grupo-clase, a la manera de la pedagogía institucional.

---

Para Vasquez, A., el conjunto de técnicas educativas como el diario escolar, la correspondencia escolar y la asamblea escolar, entre otras, colocan a los niños y a los adultos en una disposición menos rígida. (Vásquez-Oury, 1966[2001]:10). Esta propuesta pedagógica pone como condición la formación -psicoanalítica- del maestro para introducir el psicoanálisis al campo educativo.

La socioanalítica, representada por Michel Lobrot, René Loureau y George Lapassade, reconoce poca influencia del psicoanálisis y se basan principalmente en las propuestas no-directivas de Rogers, la psicología de los grupos y un análisis marxista de las instituciones.

Esta es una importante aportación del psicoanálisis a la pedagogía, si bien es cierto que las propuestas pedagógicas <libertarias o anti-autoritarias>, se derivaron del psicoanálisis, también es cierto que lo hicieron de una interpretación equívoca o parcial del campo, así como desde cierto desconocimiento de la pedagogía, subordinándola al saber psicoanalítico.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Entre las más importantes contribuciones que se conocen del campo psicoanalítico -<aplicado> a la pedagogía- a la manera de una subordinación, se encuentra la <pedagogía psicoanalítica>, que busca extrapolar la clínica a la práctica educativa.

Usa la teoría psicoanalítica para comprender y mejorar los procesos educativos; asimismo, se propone una intervención psicoanalítica con base en la formación del maestro como <psicoanalista educativo>.

La mayoría de los trabajos y experiencias de la <pedagogía psicoanalítica>, hacen trabajo profiláctico, se derivan del psicoanálisis de niños, con el propósito de cambiar la educación infantil; tal es el caso de Anna Freud, quien se dedicó a plantear a los educadores, cómo les podría servir la teoría psicoanalítica, para comprender mejor a los alumnos, así como hacer un buen manejo de la autoridad y propiciar la libertad de expresión.

Para Anna Freud, el psicoanálisis tenía un sentido de <re-educación>, su influencia se extendió en la psicología del yo en los E.U., con gran impacto en las prácticas educativas. En Inglaterra, por otra parte, el trabajo de Melanie Klein, en torno al psicoanálisis de niños, influyó también en el campo de la educación.

En Francia, ha tenido gran influencia la pedagogía institucional, para la proliferación de trabajos de intervención psicoanalítica en el campo educativo, como los de Francois Dolto y Maud Mannoni.

Particularmente, Dolto se propuso una <pedagogía curativa> con base en el psicoanálisis, echó mano de las experiencias difundidas en el Centro Claude Bernard, creado en 1945 por George Mauco; el tratamiento psicoterapéutico de niños y adolescentes, buscaba principalmente que el maestro comprendiera mejor al alumno, con base en los conceptos de <identificación> y <transferencia>.

La propuesta de la <pedagogía psicoanalítica> de <aplicar> el psicoanálisis al campo educativo, fue severamente criticada por pedagogos y por psicoanalistas. Catherine Millot, después de hacer un análisis detallado de los planteamientos de Freud en torno a la educación, expone categóricamente en su libro *Freud Anti-pedagogo* (1979), que la <pedagogía psicoanalítica> no tiene condiciones de posibilidad, puesto que el maestro no puede adoptar frente al alumno la posición de psicoanalista.

La propuesta <interpretativa>, por otro lado, es una segunda forma de <aplicación> del psicoanálisis a la pedagogía, hace del campo psicoanalítico, una referencia para interpretar y comprender los procesos educativos, para así construir nuevos conocimientos pedagógicos.

En esta forma de <aplicación>, predominan los ensayos teóricos y algunas investigaciones de campo; Claude Rabat -teórico de la pedagogía- planteó un estudio enmarcado en el análisis del discurso, conocido como *La ilusión pedagógica* (1990), analiza los métodos activos propuestos por Rousseau, Clapearede y Ferrieres, para llegar a la conclusión que detrás del pensamiento de estos autores, se pretende sustituir el deseo de saber del alumno por el deseo del maestro.

En esta línea de investigación, se halla el trabajo de Octave Mannoni *Psicoanálisis y enseñanza (siempre la transferencia)* (1982), donde analiza cómo la institución escolar garantiza al maestro el lugar de <amo del saber>, autoridad que la institución le otorga y el alumno le refuerza a través de la

Estas interpretaciones del pensamiento psicoanalítico, se fundan no solo en un desconocimiento de la pedagogía, en tanto los propósitos y sentidos de la educación tradicional, sino en la pretensión ilusoria de suprimir o sustituir la autoridad necesaria del maestro en la educación formal o la función de los padres en la educación informal.

Se coincide aquí con la idea de que un cierto engaño y falacia subyace en la educación racionalista, que privilegia la modernidad, como lo advierten las consideraciones de la perspectiva crítica de la pedagogía, a propósito de la ciencia como producción social y cultural.

Se propone, por tanto, recuperar el sentido de lo que se hace en educación, pero con una perspectiva crítica que considere a la subjetividad; se sostiene además que es preciso que sea de esto de lo que se haga cargo la pedagogía.

La educación, sus fines, métodos y prácticas es el objeto de la pedagogía y como tal, está comprometida con un alto nivel humano, solo así traspasa el engaño científico, ligado al político y social, desenterrando una interesante analogía con algunos postulados del psicoanálisis.<sup>24</sup>

---

<transferencia>. Muestra también cómo el <deseo de saber> del alumno, se desplaza por el deseo de que el alumno sepa, de este modo se le despoja al alumno su deseo de saber.

El trabajo de Daniel Gerber *El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico* (1983), plantea que el maestro se distingue desde la institución escolar, como criterio de verdad, en función del saber que se le adjudica, de tal modo que toda información que provenga de él, será considerada como una verdad incuestionable. Por último, el trabajo de Marcel Postic *La relación educativa* (1979), emplea el psicoanálisis para comprender el proceso educativo

<sup>24</sup> G. Keishensteiner define la pedagogía como “acción de conciencia sobre otra conciencia fundada en una ley de amor” (Quintana, J. M. (1983:84), otra importante semejanza con el psicoanálisis; recordemos que para Freud es el amor el gran pedagogo y que el acto educativo, como el trabajo psicoanalítico se desarrolla bajo cierto influjo interpersonal.

Para H. Groothoff (Ibid:86), la pedagogía -diríamos que a través de la educación- se propone que el hombre se haga un hombre responsable, mediante un proceso de liberación y responsable convivencia con los demás; una semejanza más con las finalidades del psicoanálisis en tanto teoría y clínica, seguramente una más entre muchas semejanzas novedosas cuando se concibe la pedagogía desde planteamientos más asociados a la subjetividad.



En esta misma línea de argumentación, Suchtz, con su trabajo *Formación de conceptos y teorías en las ciencias sociales* (1990), hace importantes reflexiones epistémicas, acerca de los objetivos de las ciencias sociales.

Con estos planteamientos, se colige una tesis pedagógica, en el sentido de que su objeto es lograr un conocimiento organizado de la educación, que tendría que abarcar objetos y sucesos del mundo social-cultural, expresado a través de las prácticas educativas, en el escenario de sus instituciones.

Este conocimiento supone intersubjetividad, en tanto interacción, intercomunicación y lenguaje, hacia una comprensión mutua entre los que integran la comunidad educativa formal, con base en lo que el autor llama el conocimiento del sentido común.

Desde esta perspectiva, la educación y el entorno social, es un mundo provisto de sentido, aquí se sostiene que la pedagogía es la disciplina que puede develar dicho sentido, a partir de premisas hermenéuticas.

La indagación pedagógica, buscaría cómo los implicados en el proceso educativo, organizan en la vida cotidiana sus experiencias y prácticas. Es tarea de la pedagogía poner en cuestión, duda o problematización a la educación, sus intenciones, en tanto finalidades y aspiraciones, sus instituciones y prácticas hasta formular una cierta certeza.

La pedagogía fenomenológica, por así decir, suspende la creencia que se tiene, creencia acerca de la educación, la pone en cuestión, problematiza acerca de sus instituciones, métodos, finalidades y prácticas, se abstiene intencional y sistemáticamente de todo juicio y pone a la educación, como se dice en fenomenología, entre paréntesis.

Esa sería la actitud pedagógica deseable, en ese sentido Freud se nos revela aquí como un pedagogo, aunque la educación no haya sido lo más sustantivo de su obra.

Con Heller y su texto *De la hermenéutica en las CS a la hermenéutica de las CS* (1991), se sostiene aquí la idea de una pedagogía que implica una comprensión de la educación y comprensión de y entre los implicados como parte de la racionalidad hermenéutica.

La educación se expresa en sus aspiraciones, escenarios, métodos, alcances, estancamientos y fracasos; todo ello constituye un lenguaje que la pedagogía tendría que descubrir para hallar su sentido social, político, económico, cultural, pero también sentido en la singularidad de los implicados.

Así como el psicoanálisis devela el sentido de las instituciones sociales y culturales, entre ellas la escuela y la familia, pero también el sentido de ciertos comportamientos y actitudes poco deseables en lo singular que también es social: el síntoma, el sueño, los actos fallidos, se ponen en cuestión, entre paréntesis y se construyen certezas, se construye *sentido*.

Heller, trabaja el asunto de esa certeza en relación con lo que llama la <verdad>, recurre a Nietzsche y nos recuerda que las ciencias positivas, históricamente se han ocupado del ocultamiento de la verdad, que en su origen, aparece con el pensamiento griego como *aletheia*, que remite a la idea de descubrimiento.

Esta es la tarea de la pedagogía y del psicoanálisis, si por el momento se concede que este campo es, en parte, una hermenéutica: des-cubrir, de-velar y con especial cuidado en el proceder hermenéutico y fenomenológico, pedagógico y psicoanalítico.

Heller, precisa que toda interpretación es comprensión, pero no toda comprensión es interpretación. En pedagogía comprender no sólo es tener o hallar sentido a la educación, sino *hallar el sentido de la educación que ya tiene sentido*, como en psicoanálisis, el analizante halla sentido en el sentido aparente.

Otro sorprendente hallazgo y semejanza con los planteamientos del psicoanálisis, es que siempre hay algo que permanece incomprendido de la condición humana, como posiblemente habrá siempre algo incomprendido de la educación, y cuánto más cerca e importante sea una institución, como la escuela y la familia, menos comprendida será.

La comprensión del pedagogo, que no necesariamente es el maestro o el educador, como la comprensión del psicoanalista, pasa necesariamente por <comprenderse a sí mismo>, el pedagogo tiene que saber de sí, para producir conocimiento de-velador y des-cubrimiento de la educación, como el psicoanalista tiene que saber de sí, para que el analizante produzca saber de-velador asociado a *su* verdad.

Los resultados pedagógicos y/o psicoanalíticos no necesariamente tienen que pasar por lo público, pero si por un trabajo de traducción o traducibilidad de manera que esos resultados también se signifiquen como ciertos productos en tanto avances.

En cuanto a sus límites, ni una ni otra producción científico-cultural, es muy clara, la pretensión del psicoanálisis es en ocasiones universalista, por más que Freud se sitúe modestamente a la orilla del conocimiento científico, mientras que la pretensión de la pedagogía, puede al mismo tiempo ser muy abarcativa, pero está muy lejos, como el psicoanálisis y el mismo conocimiento científico, de dar respuesta a todos los enigmas humanos.

La certeza, en tanto verdad que trasciende, pasa necesariamente por el consenso, el acuerdo de los implicados tal y como lo advierte Kuhn y Feyerabend. Para el establecimiento del consenso no hay consenso, sino acuerdos racionales y objetivos.

Se trata de un cierto relativismo, pero restringido, no en el sentido en que lo plantea Feyerabend y su anarquía metodológica, que se expresa con la premisa <todo vale>; el relativismo exige certezas, pero esto no preocupa demasiado a Freud pues considera, de acuerdo con Nietzsche, que la ciencia como la religión, pueden proponerse dar cumplimiento justo al deseo de certeza.

Desde esta perspectiva, en tanto mito-ilusión, el psicoanálisis, la pedagogía o los productos culturales, no tendrían porque someterse porque su sometimiento sería a otro mito-ilusión, en este sentido, el psicoanálisis y/o la pedagogía cumplen deseos como cualquier otra producción científico-cultural o artística.

Pero la racionalidad se antepone a ello, en este sentido el significado de lo que se hace en pedagogía o psicoanálisis no es idéntico ni equivalente a lo que se desea.

Por otro lado, tal y como lo plantea Heller, el relativismo cultural también cumple deseos de muerte y anulación, contra el autor de un discurso racional, pedagógico o psicoanalítico, contra aquel que piensa racional y objetivamente la educación y la condición humana; deseos de muerte que bien pueden proceder de la racionalidad científica impulsada por la modernidad.

## CONCLUSIONES

El enlace disciplinar como una contribución a la educación, halla una posibilidad metodológica en las contribuciones de Kuhn (1999) al pensamiento científico, en las aportaciones de Winch (1994) a la diversidad cultural, así como en las de Canclini (2006), referidas a la interculturalidad y la interdisciplinariedad.

Se parte del concepto de inconmensurabilidad, para un trabajo de <traducción>, de un paradigma a otro o de una cultura a otra, pero como tarea de <interpretación>.

El enlace, desde esta perspectiva, consiste en un trabajo de traducción, pero no para subordinar un discurso al otro, sino para comprenderlo mediante la interpretación.

Se trata de interpretar el discurso pedagógico al psicoanalítico, así como el discurso psicoanalítico al pedagógico; saber qué hay de uno en el otro, una vez que los planteamientos de uno son inteligibles en el otro.

El problema de la inconmensurabilidad y de la traducción, que se deriva del pensamiento científico, así como de la cultura, se enriquece con las aportaciones de Beuchot (1992), mediante el análisis del significado sintáctico, semántico y pragmático, así como las contribuciones de Allouch (1993), sobre la <transliteración>.

Se propone para el enlace la <traducción transliterada>, que consiste en saber qué hay del campo pedagógico en el psicoanalítico que haga contribución

al psicoanálisis y a la educación; y qué hay del psicoanálisis en la pedagogía que le contribuya y que aporte a la comprensión y transformación de la educación.

El estatuto epistémico de la pedagogía, se compone por la racionalidad científica derivada del positivismo, que hace de la educación un discurso técnico e instrumental que privilegia los aspectos racionales de lo humano.

El campo pedagógico también es un discurso integrado por otras teorías, elaboradas desde otros planteamientos filosóficos, tal es el caso de la hermenéutica y la crítica, que integran una racionalidad social y humana que abarca la subjetividad.

Por tanto, en el objeto de la pedagogía, subyace una concepción humana racional y objetiva, pero también, una idea de lo humano desde la subjetividad que supone la implicación del sujeto-investigador en la producción del conocimiento pedagógico.

Desde esta perspectiva, los <conocimientos pedagógicos cotidianos>, derivados de la práctica educativa, no se encuentran disociados de las teorías pedagógicas, puesto que son parte de las diversas interpretaciones con un sentido pedagógico, suponen una tarea comprometida y una posición de los implicados en la educación.

La teoría crítica de la pedagogía, hace una crítica a la modernidad, que se dirige principalmente a la pretensión, no conseguida totalmente, de despojar en la formación de lo humano la subjetividad, mediante la racionalidad científica; se trata de una crítica al <malestar en la modernidad>, dirigido y legitimado por la <educación científica>.

La teoría crítica de la pedagogía integra críticamente la tradición y el pasado en el objeto de la pedagogía; recupera la imagen, obra o modelo que

viene del pasado, que se objetiva en el presente y se proyecta en el futuro; esta imagen o modelo por imitar, preserva <lo humano> construido, no sólo para su conservación, sino para su transformación.

El pedagogo, está comprometido con un sentido social y humano, que hace que la educación, en tanto formación de lo humano, sea la vía por la que se recuperen los sentidos, la esperanza y la vitalidad que despoja la modernidad, a través de una racionalidad, que ha venido distanciando al hombre moderno de sí mismo, del otro y de su entorno.

La tarea del pedagogo llama a su historia y tradición, a su propia subjetividad, así como a su identidad y singularidad; desde este saber es que elabora, reflexiona y teoriza sobre su objeto; es crítico de la educación que privilegia el sentido humano y social, pero no desestima las contribuciones de la modernidad.

La teoría crítica de la pedagogía, busca la integración crítica de la tradición al discurso científico de la modernidad; es la <educación tradicional>, concebida críticamente, la que hace posible la comprensión de otros sentidos de la educación.

La educación, desde el punto de vista de la tradición crítica, consiste en interpretar lo no dicho por medio de lo que se dice, tomando en cuenta que la experiencia humana se narra. Se trata de una concepción humanística de la educación, que considera que el ascenso a lo humano, mediante la relación con el modelo o la obra-horizonte deseable para la formación.

La escuela, desde esta perspectiva, no tiene que ver con el placer y la felicidad, sino con la trascendencia de los propios límites; el modelo es certeza, es un artificio pedagógico que orienta la acción y lleva al sujeto a otro lugar validado.

La afectividad del maestro, en la educación tradicional, se orienta más hacia el modelo; su trabajo consiste en llevar al alumno al modelo; cuida críticamente que su relación con el alumno no se pervierta, mediante la atracción por él y no solo por el modelo.

El discurso pedagógico concibe la expresión <educar>, no solo como el acto de <prescribir>, pues integra otros sentidos; desde el punto de vista de la teoría crítica, así como de la perspectiva crítica de la educación tradicional, se privilegian el ascenso y la formación de lo humano desde la subjetividad.

La discusión que aquí se destaca es sobre los aspectos a privilegiar en el campo desde las diferentes teorías en debate, en este caso, la adaptación del ciudadano a la modernidad o la formación de lo humano; la propuesta consiste en privilegiar el sentido de la formación de lo humano, desde la tradición y el pasado críticamente, sin dejar de lado la modernidad.

El campo pedagógico, se apropia de las contribuciones de otras disciplinas, orientadas a finalidades distintas a la educación, las traduce en aportaciones a su objeto, delimitado por la educación formal o escolarizada, informal o asistemática, las instituciones con el encargo social de <educar>, entre ellas la institución escolar, el currículo, así como la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, la pedagogía orienta los saberes genéricos, de cosmovisión y actuales en términos educativos, para la demarcación del objeto; las teorías pedagógicas, por su parte, recuperan el saber socialmente establecido y lo traducen en intenciones, a través de acciones educativas estableciéndose como ideales educativos.

El campo psicoanalítico, por su parte, no es una ciencia en el sentido positivista de *la* ciencia, pero tiene una vocación científica, pues la epistemología de Freud halla sus referentes iniciales en esta filosofía de la ciencia.



El campo integra tres niveles de comprensión; el teórico, metodológico y clínico, a los que se puede agregar el epistémico, que se refiere a la lógica de conocimiento que sigue Freud en la construcción del campo.

La concepción epistemológica del campo, supone que el objeto de conocimiento, en tanto <el> y <lo> inconsciente, no se separa del sujeto; la relación sujeto-objeto está implicada en la producción de conocimiento.

El psicoanálisis muestra que en la teoría del conocimiento, debe considerarse que el objeto es, simultáneamente, el sujeto cognoscente; la relación sujeto-objeto, supone la integración al campo de la ciencia, el análisis de la subjetividad en vez de excluirla.

La integración de la subjetividad supone que el psicoanálisis no es solamente una disciplina hermenéutica, aunque el analizante, en tanto <objeto empírico>, la transferencia, así como la interpretación, son aspectos hermenéuticos en la clínica.

La racionalidad del psicoanálisis se puede comprender desde la <sociología del conocimiento>, es decir, desde su teorización, así como su determinación social, económica y política, que se juega en la clínica y la elaboración teórica de Freud.

Una epistemología del psicoanálisis, debe responder por el discurso teórico y el clínico, así como de sus articulaciones y desencuentros, sin dejar de respetar también sus propias especificidades.

No se comparte la concepción de la clínica como un dispositivo de *aplicación* de la teoría, puesto que se trata de una dimensión específica que tiene, desde su propia lógica, referentes para <cuestionar> o <interrogar> a la teoría.

El trabajo de un psicoanalista privilegia la escucha de la singularidad de un analizante, en la clínica de la palabra, cuida que no se subordine a la generalidad del discurso teórico; por medio de la clínica se <reinventa> la teoría psicoanalítica.

El campo psicoanalítico no es homogéneo, integra distintas escuelas o tendencias; la propuesta es que cada una construya su propia concepción epistemológica, en la que se articulen coherentemente teoría, método y clínica, puesto que se trata de un campo en debate sobre el conocimiento psicoanalítico y sus consecuencias en la clínica, con múltiples interpretaciones.

La teoría en psicoanálisis, consiste en principios y conceptos generales, pero estos no tienen la función de corresponder con referentes observacionales, ni supeditar la singularidad al concepto general; sino que debe tomar en cuenta la heterogeneidad del campo y las particularidades de la clínica.

La teoría tiene la función de crear las posibilidades, para que se presente el objeto psicoanalítico, mediante la clínica de la palabra; por un lado, se queda al margen de la singularidad de la clínica y por otro, la experiencia clínica tiene sentido solo con la determinación teórica.

Para Mannoni (1987), la función de la teoría consiste en expresar lógicamente las observaciones; hacer inteligibles los intercambios entre observadores, en tanto que es un medio para la interlocución en la comunidad psicoanalítica.

Desde este punto de vista, el psicoanalista se puede reservar los términos técnicos, que le permitan comprender analíticamente la palabra del analizante; el autor sostiene la interrogante acerca de la relación entre los conceptos y la clínica psicoanalítica o las palabras del analizante.

Assoun (2003), por su parte, sostiene que la función de la teoría se halla en el sentido que tuvo la filosofía en la elaboración teórica de Freud, así como en la

relación de los conceptos con la clínica, con base en la metapsicología, es decir, en el psiquismo inconsciente.

Pontalis (1978), afirma que la función de la teoría se encuentra en la experiencia psicoanalítica, referida como el trabajo intersubjetivo que produce el psicoanalista y el analizante en el trabajo psicoanalítico; los procesos inconscientes en los que se hallan sujetos psicoanalista y analizante, como un <proceso> y no solo como un producto.

El psiquismo inconsciente, desde esta perspectiva, es una metáfora del cuerpo; su producción es la transferencia de un lugar a otro, esta transferencia es lo que hace posible el proceso psicoanalítico, por tanto, la conformación de un campo de lo psíquico es ya un trabajo teórico.

La función de la teoría, según Pontalis, se halla en la referencia a la interpretación, que consiste en los elementos del discurso asociativo en palabras o fonemas al buscar el deseo, así como en la construcción o re-edificación de la historia del sujeto.

Finalmente, la teoría abre el campo psicoanalítico al enlace con la pedagogía y con otras disciplinas, a la manera de una autocrítica y enriquecimiento, a la vez que puede contribuir a otros campos.

El objeto psicoanalítico referido al psiquismo inconsciente o la constitución y funcionamiento psíquico, es una hipótesis, por tanto, es inacabado el conocimiento que produce el campo.

En ello se juegan las condiciones y posibilidades de la disciplina para el enlace; en cuyas consecuencias se identifica el hecho de que hay una diversidad de teorías en el mismo campo como ocurre con la pedagogía.

Las aportaciones de Julien (1992), muestran cómo el objeto se entrelaza con el decir del psicoanalista, que subyace en su formación, ya que la posición del psicoanalista hace al campo junto con el objeto.

Por tanto, el objeto es inseparable de lo que *dicen* psicoanalista y analizante en la situación analítica, no existe como sustancia inamovible, a la manera de una realidad suprasensible, sino como una realidad construida y descifrada en la práctica clínica, existe si se le escucha, *es en el lenguaje donde se encuentra*.

Se necesita de un artificio para que se produzca la escucha, que tiene efectos sobre la estructura del inconsciente; el concepto de inconsciente, implica al psicoanalista dentro de este artificio que se conoce como la transferencia y consiste en que el analizante instala en el psicoanalista, un saber sobre sí mismo.

La transferencia es una propiedad de la relación con fines psicoanalíticos; se acuerda entre psicoanalista y analizante, por tanto, no es una propiedad universal, válida para cualquier tipo de relación, se constituye como el centro del psicoanálisis, porque conduce a la construcción de una subjetividad.

El decir del psicoanalista acerca del inconsciente, tiene su referencia en la experiencia del psicoanálisis, pero también en el trabajo que le implica el estudiar la producción escrita de Freud y otros psicoanalistas como parte de su formación.

Es Freud el que inicia la formación, en tanto que él autoriza a los primeros psicoanalistas, porque es él quien dice lo que es el inconsciente y quien dice lo que es o no psicoanálisis, su obra no es distinta de él, por tanto, el decir de los psicoanalistas se supedita al campo disciplinario, a la vez que el psicoanálisis es sometido a la comunidad psicoanalítica.

En la formación de psicoanalistas, así como de la transmisión del saber psicoanalítico, es la experiencia psicoanalítica lo más relevante aunque no es infalible; no se puede concebir como el un criterio de verdad intersubjetiva, para no convertir el campo en asunto exclusivo de cierto grupo que descalifica la opinión que no provenga de esta experiencia.

El objeto como *decir*, es un problema porque puede ser distinto, de acuerdo a las concepciones que se tienen respecto al objeto, la teoría y la clínica, además de que la vida psíquica inconsciente, no corresponde a ninguna realidad suprasensible.

Las condiciones de posibilidad del campo se hallan en la naturaleza del objeto como un decir, así como en el artificio que permite la intervención en transferencia sobre dicho objeto; en dichas condiciones se anudan la teoría, el método y la técnica. Si dos o más concepciones acerca del inconsciente y la transferencia son distintas entre sí, tendrán también distintas consecuencias clínicas.

La pedagogía en el psicoanálisis, se halla cuando se concibe como una <labor educativa> o una <re-educación>; el objeto pedagógico es análogo a la clínica, como una <poseducación> en la que se repite la primera educación.

Desde esta perspectiva, el psicoanalista <educa> al analizante, pero no desde la racionalidad científica de la pedagogía y su noción de educación que despoja lo humano de la subjetividad, sino desde el acceso a la simbolización que <pone en palabras> el sufrimiento del hombre moderno y que la educación <científica> no trabaja.

La pedagogía también se halla en la clínica psicoanalítica, de la que se obtiene un <aprendizaje>: el analizante aprende a saber de sí mismo, en tanto

que <produce> saber; el psicoanalista, por su parte, aprende del saber que produce sobre sí mismo el analizante.

El aprendizaje <tendido hacia adentro>, como dice Braunstein (1990), es el que produce el analizante y el psicoanalista, como saber sobre sí mismo, aunque no tanto uno como el otro, a partir de la experiencia concreta, que tiene que ver más con la singularidad del analizante y no con una teoría general acerca del sujeto.

Este aprendizaje no se construye por una enseñanza del psicoanalista acerca de la teoría psicoanalítica, sino que lo produce el analizante, mediante la recuperación de ese saber de sí, saber inconsciente, que ha sido reprimido por su propia conciencia; lo hace por la intervención del psicoanalista, de la que forma parte la interpretación psicoanalítica.

El psicoanalista, en la situación clínica de la palabra, <aprende> a través del analizante, la teoría psicoanalítica y <aprende>, en la práctica, lo que <es> y lo que <puede ser> el psicoanálisis.

La pedagogía en el psicoanálisis, también se halla en la <formación> del psicoanalista, mediante el proceso de <enseñanza y/o aprendizaje> del campo disciplinario; es el psicoanálisis en <extensión> que consiste en estudiar la teoría psicoanalítica.

La formación psicoanalítica es pedagógica, no solo porque subyace una enseñanza y un aprendizaje que integran el discurso pedagógico, sino porque la articulación del psicoanálisis en <extensión> y en <intensión>, es pedagógica, por el *artificio pedagógico* del maestro-psicoanalista que lleva al alumno-analizante la producción psicoanalítica como un modelo-referente para su formación.

El psicoanálisis en la pedagogía, se halla en la concepción de la educación como causa de neurosis, que lleva a la sofocación de la vida pulsional, a un límite superior al de sus posibilidades reales.

Esta concepción de educación se asocia a la crítica que formula Freud al concepto moderno de educación; cuestiona el logro real de esta acción sofocadora de la pulsión sexual, que lleva a cabo la escuela y las instituciones de la cultura.

Freud sostiene, en otro momento de su trabajo teórico, lo necesario de las prácticas educadoras, como vía para el sofocamiento de ciertas pulsiones; por tanto, es irrealizable e ilusoria la pretensión de las pedagogías libertarias o anti-autoritarias de ejercer la práctica educadora o formadora sin restricción alguna.

Se propone recuperar el sentido de lo que se hace en educación, pero con una perspectiva edificante; se sostiene además que es preciso que sea de esto de lo que se haga cargo la pedagogía. Esa sería la actitud pedagógica deseable, en ese sentido Freud se nos revela aquí como un pedagogo, aunque la educación no haya sido lo más sustantivo de su obra.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abbagnano y Visalberghi. (1964). Historia de la pedagogía. México. FCE.

Allouch, J. (1993). Letra por letra. Transcribir, traducir, transliterar. Buenos Aires. Edelp..

Apple, M y F. Barry. (1998). "Historia curricular y control social" 93-115 en Ideología y currículo. Madrid. Akal,

Assoun, P. L. (1982). "Metapsicología y Metafísica" en Freud. La filosofía y los filósofos. Buenos Aires. Paidós.

Assoun, P. L. (2002). La metapsicología. México. Siglo XXI.

Assoun, P. L. (2003). El freudismo. México. Siglo XXI.

Berger, P y T. Luckman. (1993). "La sociedad como realidad objetiva" 66-104 en La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu.

Beuchot, M. (1992). "Acerca de la traducción (hermenéutica y pragmática)" en Frost, E. (compiladora). El arte de la traducción o los problemas de la traducción. México. UNAM.

Bowen y Hobson. (1986). Teorías de la educación. México. Limusa.

Braunstein, N. (1990). "La universidad y el psicoanálisis" en Psicoanálisis y Educación. México. Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona. Martínez Roca.

Cantón, A. (2003). "Educación y teoría pedagógica ¿qué relación?" 41-54 en Primero L. La necesidad de la pedagogía. México. Universidad Pedagógica Nacional.

Casas, J. (2002). Relación del psicoanálisis con otros campos disciplinarios: una apreciación. México. Serie Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro.

Claude, R. (1990). "La ilusión pedagógica" en J. A. Serrano (comp.). El campo pedagógico: ilusión, institución e investigación. México. ENEP-Aragón

Delamont, S. (1984). "Que comience la batalla: estrategias para la clase" 127-158 en La interacción didáctica. Bogotá. Cincel-Kapelusz.



Dilthey, W. (1994). "Orígenes de la hermenéutica" en El mundo histórico. México. FCE.

Dilthey, W. (1994). "La comprensión de otras personas y sus manifestaciones de vida" en El mundo histórico. México. FCE.

Durkheim, E. (1976/1922/). Educación como socialización. Salamanca. Ediciones Sígueme.

Escalera, B. J. (2003). "Teoría pedagógica y/o teoría educativa: el sí mismo en educación" 91-104 en Primero L. La necesidad de la pedagogía. México. Universidad Pedagógica Nacional.

Fernández, H. (2005). "Presencia de la pedagogía en la práctica educativa" 139-154 en Primero L. Fernández H. En nombre de la pedagogía. México. Universidad Pedagógica Nacional.

Fernández, H., (2007). Psicoanálisis y pedagogía: vicisitudes de una relación casi siempre negada. México. Universidad Pedagógica Nacional. (inédito).

Fernández, H. (2007). Modelos de construcción de saber en la investigación educativa. El papel y lugar de los sujetos. México. Universidad Pedagógica Nacional. (inédito).

Freud, S. (1905). "Tres ensayos de teoría sexual" en Obras completas. Tomo VII 1976. México. Amorrortu.

Freud, S. (1907). "El esclarecimiento sexual del niño" en Obras completas. Tomo IX 1976. México. Amorrortu.

Freud, S. (1908). "La moral sexual 'cultural' y la nerviosidad moderna" en Obras completas. Tomo IX 1976. México. Amorrortu.

Freud, S. (1912). "Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico" en Obras completas. Tomo XII 1976. México. Amorrortu.

Freud, S. (1912). "Algunos tipos de carácter dilucidados por el trabajo psicoanalítico" en Obras completas. Tomo XIV 1976. México. Amorrortu.

Freud, S. (1913). "El interés por el psicoanálisis" en Obras completas. Tomo XXIII. 1976. México. Amorrortu.

Freud, S. (1914). "Tótem y tabú" en Obras completas. Tomo XIII. 1976. México. Amorrortu.

Freud, S. (1914). "¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad?" en Obras completas. Tomo XVII. 1976. México. Amorrortu.

Freud, S. (1927). "El provenir de una ilusión" en Obras completas. Tomo XXI. 1976. México. Amorrortu.

Freud, S. (1933). "Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis" en Obras completas. Tomo XXII 1976. México. Amorrortu.

Gadamer, H. G. (1999). "Conceptos básicos del humanismo desde la hermenéutica" 38-74 en Verdad y Método. Salamanca. Sígueme.

García, H. (2003). "La definición del término *teoría*" 83-89 en Primero L. La necesidad de la pedagogía. México. Universidad Pedagógica Nacional.

García, N. C. (2006). Diferentes, desiguales y desconectados. México. Gedisa.

Gerber, D. (1986). "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico" 43-51 en R. Glazman (comp.). La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad. México. SEP-Caballito.

Gotees, J. y LeCompte, M. (1988). "Etnografía y diseño cualitativo" en Investigación educativa. Madrid. Morata.

Habermas, J. (1984). "Conocimiento e interés" en Ciencia y técnica como ideología. Madrid. Tecnos.

Heller, A. (1977). "De la cotidianidad a la genericidad", en Sociología de la Vida Cotidiana, Barcelona. Península.

Heller, A. (1991). "De la hermenéutica en las ciencias sociales a la hermenéutica de las ciencias sociales" 19-57 en Heller, A. Historia y futuro ¿sobrevivirá la modernidad? Barcelona. Península.

Jackson, P. (1990). "Opiniones de los profesores" 149-188 en La vida en las aulas. Madrid. Morata.

Julien, P. (1992). El retorno a Freud de Jaques Lacan. México. Sitesa.

Khun, T. S. (1999). La estructura de las revoluciones científicas. México. FCE.

Lundgren, U. P. (1992). "El currículo: conceptos para la investigación" 12-34 en Teoría del currículo y escolarización. Madrid. Morata.

Luzuriaga, L. (1991). Pedagogía. Buenos Aires. Losada.

Mannoni, M. (1980). La teoría como ficción. Barcelona. Grijalbo.

Mannoni, O. (1982). "Psicoanálisis y enseñanza (siempre la transferencia)" en Un comienzo que no termina. Buenos Aires. Paidós.

Mannoni, O. (1987). "El psicoanálisis y la ciencia" en El objeto en psicoanálisis. Barcelona. Gedisa.

Mardones y Ursúa. (S/A). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. México. Fontamara.

Michaud, G. (1972). Análisis institucional y pedagogía. Barcelona. Laia.

Millot, C. (1993). Freud, Antipedagogo. México. Paidós.

Nagel, E. (1974). La estructura de la ciencia. Buenos Aires. Paidós.

Neill, A. S. (1963). Summerhil. México. FCE.

Palop, P. (1983). "Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación" 33-74 en Besabe, *et al.* Estudios sobre epistemología y pedagogía. Madrid. Anaya.

Pasillas, M. (2002). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. México. Iztacala-UNAM.

Perrés, J. (1988). El nacimiento del Psicoanálisis: apuntes críticos para una delimitación epistemológica. México. Plaza y Valdés. Universidad Autónoma Metropolitana.

Perrés, J. (1988). "Freud y sus epistemologías. Aportes para una epistemología freudiana", en El nacimiento del Psicoanálisis: apuntes críticos para una delimitación epistemológica. Plaza y Valdés. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. México.

Perrés, J. (1992). Formar, deformar, conformar. Acerca de las categorías de lo transmisible y lo intransmisible en el advenir (institucional) del psicoanalista. México. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma del Estado de Nuevo León.

Perrés, J. (1995). Proceso de constitución del método psicoanalítico. México. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 2a. edic.

Perrés, J. (1995). "Sobre el investigador (implicado) y el demasiado íntimo" en La Nave de los Locos. 15, 9-15.

Perrés, J. (1995). "Complementariedad multirreferencial y formas de interdisciplinariedad: problemas y encrucijadas" en *Tercer Foro Departamento de Educación y Comunicación*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. México.

Pontalis, J. B. (1978). "Para introducir a una reflexión sobre la función de la teoría en psicoanálisis" en Entre el sueño y el dolor. Buenos Aires. Sudamericana.

Postic, M. (1982). La relación educativa Madrid. Nancea.

Quintana, J. M. (1983). "Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación" 75-107 en Besabe, *et al.* Estudios sobre epistemología y pedagogía. Anaya. Madrid.

Reid, W. (1998). "Currículos extraños: orígenes y desarrollo de las categorías institucionales de la escolarización" 7-24 en Revista de estudios del currículum, Vol 1, Num. 3.

Ricoeur, P. (1995). Tiempo y narración I. La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido. México. Siglo XXI.

Sarramona, J. (2000). Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica. Barcelona. Ariel.

Suchtz, A. (1990). "Conceptos fundamentales de la fenomenología" 111-125. en Schutz, A. El problema de la realidad social. Buenos Aires. Amorrortu.

Stenhouse, L. (1984). "Hacia un modelo de investigación" 172-193 en Investigación y desarrollo curricular. Madrid. Morata.

Stenhouse, L. (1984). "Definición del problema" 25-30 en Investigación y desarrollo curricular. Madrid. Morata.

Stenhouse, L. (1987). "¿Qué es un currículo?" en La investigación como base de la enseñanza. Morata. Madrid.

Stenhouse, L. (1987). "El currículo hipotético" en La investigación como base de la enseñanza. Morata. Madrid.

Vásquez, A y F. Oury. (2001). Hacia una pedagogía institucional. Madrid. Popular.

Villoro, L. (2006). Crear, saber y conocer. México. Siglo XXI.

Winch, P. (1994). Comprender una sociedad primitiva. España. Paidós.

Zuluaga, O. (2002) "Hacia la construcción de un campo conceptual, plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas" en olgaluz@epm.net.mx)