

Emoción y cognición: “alfarerías” en la educación.
Reflexiones psicoanalíticas sobre la construcción posible de
conocimientos y subjetividad en educación

Jorge E. Catelli¹

*A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.
Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces
ocurre la ceremonia de la iniciación:
el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor.
Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América:
el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.
Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla,
sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos
y los incorpora a su arcilla.
Eduardo Galeano, 1993*

1. A modo introductorio: el encuentro del sujeto con el otro.

Poder pensar a la educación como un escenario en que se constituyen los sujetos, construyen proyectos de vida, se conmueven las estructuras que los sobredeterminan y se abren potencialidades de despliegue en esas subjetividades en juego, tanto de sujetos ejerciendo la función docente como sujetos estudiantes, amerita el planteo de algunos puntos de partida, para los cuales la “experiencia con el semejante”, desde una lectura psicoanalítica, puede ofrecer territorios de pensamiento fértil, para iluminar este encuentro entre un sujeto y otro, que siempre es otro. Considero que es indefectiblemente mutua la transformación de quienes atraviesan las escenas educativas, sean cuales fueran las funciones que ejerzan en ese escenario social y de encuentro subjetivo. Sin embargo la presencia del otro ha de estar atravesada por cierta posición ética en relación con sus “condiciones aventajadas” ante quienes por su momento de despliegue evolutivo, ya sea cronológico o transferencial, simbólico o libidinal, cognitivo o emocional, se

¹ jorgecatelli@hotmail.com

Licenciado en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Profesor en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Doctorando en Psicología en la Universidad de Buenos Aires. Miembro de la Asociación Psicoanalítica Argentina, de la International Psychoanalytical Association y de la Federación Psicoanalítica para América Latina. Jefe de Trabajos Prácticos de las Cátedras de Teorías Psicológicas de la Subjetividad y Psicoanálisis y Educación, Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Ex Jefe de Trabajos Prácticos de Psicología General y Psicología Psicoanalítica de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, titular de ellas, Jorge Canteros.

encuentran en un período de cristalización de ciertas estructuras de pensamiento y/o de su propia subjetividad.

Voy a hacer a propósito de estas primeras ideas, una resignificación de algunos conceptos freudianos, que considero que pueden cobrar nuevos sentidos y potencialidades en relación con la experiencia educativa. El lazo con el semejante, tal como lo describe Freud en el “Proyecto de psicología”, es el que constituye con una acción inaugural (aquella tan mentada “nueva acción psíquica” (Freud, 1914, p. 74) la salida del encierro narcisista, el reconocimiento del otro, la empatía y la comprensión del sujeto en ciernes, para dar lugar a su constitución. Si “toda educación es siempre una pos educación”, aquél encuentro primario, que marca el encuentro del sujeto con lo social, representado en el asistente que lo recibe en este mundo, va a ser pródigo de consecuencias y sostén inicial de una primera escena que potencialmente tendrá lugar en los vínculos con otros representantes de lo social, especialmente en la educación.

2. Acerca del *Nebenmensch*: el Otro, el prójimo y el semejante

El yo y el objeto se descubren y reconocen simultáneamente. Este complejo de procesos psíquicos, lo entiendo basado en el trabajo de la identificación, comprendida ésta, como una actividad de pensamiento inconsciente, de razonamiento del aparato psíquico, que permite ir estableciendo puntos de coincidencias y diferencias, que abre unas dimensiones entre un “prójimo” y un “semejante” (*Nebenmensch*), no sin consecuencias en el establecimiento del llamado “lazo social”, los destinos de la pulsión y la constitución del aparato psíquico, en un universo que se va inaugurando con renunciaciones. Es necesario renunciar a innumerables impulsos instintivos para poder “estar con otros”: primeras consecuencias del encuentro con el asistente primario y precursor de los que serán los lazos educativos con futuras figuras representantes inconscientes de aquélla. “Vecino” es la palabra que usamos para designar a la persona que vive en el mismo barrio o las casas que están cerca. Así, nuestro vecino es aquel que habita una vivienda cercana a la nuestra y las ciudades vecinas son aquellas que están situadas en los alrededores de la nuestra. En francés, *vicinus* dio lugar a *voisin*, y en italiano, a *vicino* (cercano). En alemán, desde el mhd. y ahd. (alemán medieval temprano y tardío), se dice *Nachbar*, de donde surge luego el *neighbour*. *Nach* es el siguiente, el próximo, el *Nachbar*, es como *neighbour*, aquél que está a continuación, al lado, cerca. Cada uno sabe cuántos problemas podemos tener con los vecinos, junto con la potencial solidaridad, cercanía y lazo social que marca estos vínculos. Cada vez que se produce un encuentro con otro en

los dispositivos que la educación ofrece, nos encontramos ante otro y somos otro de ese sujeto, evocando –siempre como representantes de un Otro de la Cultura, de lo Social y del Lenguaje- las marcas de un encuentro temprano y de la historia de nuestras “vecindades subjetivas”: historias del lazo social del sujeto, actualizado en cada encuentro solidario o repulsivo, identificado y de espanto.

El sistema narcisista, en tanto sistema defensivo, tiende a ser refractario al estímulo, (Catelli 2014) imposibilitando el encuentro con el objeto y el reconocimiento de la alteridad. Entiendo que esto obedece a una compulsión tanática, que bien puede sumergir al sujeto en la melancolía, o bien lanzarlo a un goce maníaco, como intento de negar la complejidad del encuentro con la diferencia o bien, a su vez, por someterse los engaños del superyó, instancia que también el psicoanálisis ofrece con su acervo, para describir y ubicar una dimensión de inscripción psíquica del Otro y lo social en el sujeto, con una eficacia intrapsíquica que, por fenómenos proyectivos, también es ejercida –aún sin saberlo- por las figuras de los docentes que han de estar representando cierta autoridad . Ambos procesos, tanto el de la manía como el de la melancolía, están basados en la condición de “ambivalencia y narcisismo” previos. Sin embargo, tal como cita Freud (1911*b*, p. 225) el “pichón del huevo” podría ser un buen ejemplo de ese “sistema psíquico separado de los estímulos del mundo exterior”, que aparentemente puede prescindir del objeto, y que puede satisfacer sus necesidades de nutrición, pero que sin embargo, esta situación no hace más que describir otra ficción, dado que ahí también es necesario el aporte de un factor externo, como por ejemplo el calor, para que este sistema funcione. El otro facilita esa ficción, pero es en verdad el sostén de esa realidad vital y es el núcleo de ese encuentro en lo social que permitirá la realidad del encuentro transformador entre los sujetos. Podemos pensar entonces esta dimensión como la “ficción del narcisismo”. Tal como señala Freud en 1921, el objeto ha devorado al yo a costa de la idealización.

Freud cita en 1918*a* a Crawley, quien con expresiones que difieren poco de la terminología empleada por el psicoanálisis, señala que cada individuo se separa de los demás mediante lo que él llama “*un taboo of personal isolation*” {«tabú de aislamiento personal»}, y que justamente en sus pequeñas diferencias, no obstante su semejanza, en todo el resto, se fundamentan los sentimientos de ajenidad y hostilidad entre ellos. Freud dice que “sería seductor ceder a esta idea y derivar de ese «narcisismo de las pequeñas diferencias» la hostilidad que en todos los vínculos humanos vemos batallar con éxito contra los sentimientos solidarios y yugular al mandamiento de amar al prójimo.” En 1930*a* plantea con ironía y crudeza, que “después que el apóstol Pablo hizo del amor universal

por los hombres el fundamento de su comunidad cristiana, una consecuencia inevitable fue la intolerancia más extrema del cristianismo hacía quienes permanecían fuera; los romanos, que no habían fundado sobre el amor su régimen estatal, desconocían la intolerancia religiosa, y eso que entre ellos la religión era asunto del Estado, a su vez traspasado de religión. Tampoco fue un azar incomprensible que el sueño de un imperio germánico universal pidiera como complemento el antisemitismo.”

En el reverso de la melancolía, como cuadro patológico, cuya base se hace consistente en ese narcisismo previo, se encuentra la manía: allí el ideal y el yo se confunden luego de haber ejercido sobre el yo el mayor sometimiento. Un modo de expresión de esta contracara al sometimiento más extremo del sujeto, es la omnipotencia de creer poder prescindir del otro. No hay educación posible, si sus actores asientan sus bases subjetivas en la infatuación que la manía ofrece, desde las estructuras subjetivas o los engaños sociales de ciertas “meritocracias” promisorias, que desprecian el encuentro con el otro y la diferencia, el lazo social y su riqueza en la identificación. Freud (1921c) sostiene que la coincidencia del yo con el ideal genera la sensación de triunfo sin crítica, se siente libre y sin remordimiento ni reproche, ya que el yo luego de haberle “ofrendado al superyó” (p. 113) el sacrificio de su renuncia pulsional, espera ser entonces, amado por éste, como recompensa. La tan mentada en estos días “meritocracia”, de corte utilitario y de salvaje “darwinismo social”, transforma con mucha facilidad, en el contexto del despliegue subjetivo al otro, en un rival, alguien que, como la palabra tuvo en su origen, es interpretado como aquél enemigo potencial por estar del otro lado del “river”, de ahí lo del “rival”. Pero curiosamente, ese rival es equivocadamente propuesto en aquél en que se engraman los lazos de lo social, el más cercano –naturalmente con quienes se despliegan los lazos también de esa índole, espontáneamente- transformándolo en un ser de quien son dignas las mayores desconfianzas, en base a que en él están cifradas las teorías de la competencia de “dos para un solo lugar”, en una lógica narcisista y caníbal.

Podríamos pensar entonces que el abandono de la satisfacción con los objetos reales constituye de este modo, una regresión narcisista: en “El yo y el ello” Freud postula que el yo se trata a sí mismo como si fuera el objeto y se ofrece al ello diciéndole: *“mírame puedes amarme a mí, soy tan parecido al objeto...”* (1923b, p.32) Siguiendo en este punto las conceptualizaciones de Garma (1976) considero su idea de que en la retracción narcisista no sólo se trata de libido en el yo sino también de la pulsión de muerte, la que impone la renuncia pulsional y el encierro mortífero.

Poder hacer conscientes algunos de estos puntos básicos conceptuales, pueden dar algún otro fundamento a la potencialidad que el encuentro educativo, como reedición de un primer lazo

que va modificando y a la vez constituyendo al sujeto (o en términos freudianos "al yo", por "catexias colaterales" "1950a), que lejos de las adquisiciones cognitivas posibles, éstas son realizables, en una primera instancia, por la identificación como lazo afectivo del sujeto, quien requiere esa "prima de confianza" para poder llevar adelante otros despliegues, no sin la escenificación transferencial acorde a sus series complementarias, que en cada caso tendrán lugar. (Cf. Catelli 1989, 1997 y 2016b)

3. Acerca de la "identificación" como herramienta conceptual para pensar en educación.

Respecto del concepto de "identificación", considero interesante realizar al respecto una revisión, para poder tomar a la función docente, como parte significativa de un "andamiaje identificatorio", que se apoya en identificaciones anteriores como "trabajo psíquico" y que –tal como en un momento primero- ha de ser sostén que permitirá "cierto entendimiento del sujeto con el otro" (Cf. Catelli 2013) y será no sólo andamio constitutivo sino también "puente" con un mundo posible de aquél.

Tal como planteara en otro lugar (Catelli 2009), el concepto de identificación ha tenido a lo largo de la conceptualización de Freud algunas variaciones que han marcado no solamente momentos diversos en cuanto a su teorización, sino también respecto de los modos en que ha sido comprendida a posteriori, situándose en uno u otro momento teórico. Considero que esta diversidad de líneas para abordar este concepto, constituye la apertura de posiciones diversas que son también grávidas de consecuencias para la reflexión en educación y sobre las potencialidades que en las dimensiones educativas se despliegan.

El concepto de identificación, puede rastrearse en la obra de Freud muy tempranamente. Ya en el "Proyecto de psicología" (1950a [1895]) aparece, e incluso en el "Manuscrito L" (p. 289), en que habla de las personas más cercanas al ámbito familiar y así de las primeras figuras en la historia subjetiva, quienes permanecen como marcas fundantes del lazo social. En el "Manuscrito N", anexo a la carta 64 de 1897 (p. 296), de la misma época que la referencia anterior, aparece la idea de la identificación como [...] "modo de pensar", a partir de elementos que el aparato psíquico toma en común. Me resulta particularmente importante este concepto temprano en el psicoanálisis, ya que refiere a una de las dimensiones que articulan el lazo afectivo con la potencialidad cognitiva del sujeto, en términos que "identificación" es también un modo de "pensamiento", vale decir, un modo de funcionamiento del psiquismo, con el cual posteriormente tendrá lugar la más variada posibilidad de desarrollos psíquicos, tanto afectivo-libidinales como intelectuales y de pensamiento.

Desde esta perspectiva, el primer engrama del pensamiento, puede encontrarse en la identificación, como primer modo binario de diferenciación que lleva adelante el sujeto.

No tomaré *todas* las dimensiones que el concepto de identificación adquiere en el psicoanálisis, sino exclusivamente las que considero relevantes para la presente conceptualización, para diferenciarla de otras lecturas.

En el *“Proyecto...”*, describe Freud cómo un hecho tempranísimo y de enorme importancia en la vida anímica, la *“vivencia de satisfacción”*, produce tanto una huella perdurable, cuanto una intensa aspiración a reproducirla. El mecanismo que producirá una recarga de las huellas mnémicas de aquella primera experiencia, guiando cada intento de lograr una descarga, desarrolla una progresiva complejización: de la postergación de la satisfacción de la necesidad que produce una descarga en forma de llanto –indirectamente acorde a fin– (Cf. pp. 362 – 6) a la adición de signos de la realidad sobre las huellas mnémicas, puede producirse una alucinación, conocido este proceso como *“identidad de percepción”*. Vale decir, se ha tomado como idéntico aquello evocado, como si hubiese sido percibido. En el caso en que no sea exactamente el mismo objeto encontrado, el sujeto habrá de *comparar* la percepción² del mismo con su huella y, en función de que sea adecuada, le otorga el signo de realidad, por poseer cierta *“identidad”* con respecto a cualidades que aquél considera indeclinables. Esto aparece ligado ya al proceso secundario y se lo conoce como *“identidad de pensamiento”*. El *“complejo del semejante”*, va a ser también precursor de la identificación, en la medida que consiste en una suerte de *reflexión* acerca de los orígenes de la comprensión de los actos expresivos ajenos (Cf. Valls, 1995 p. 152). El encuentro posible de un docente con ese sujeto en la escena educativa, implica necesariamente la evocación de ese otro *“a reconocer”* como semejante, que facilite una dimensión de encuentro posible con un proyecto de vida propio y a construir, una potencialidad en ciernes de aquella metáfora paterna originaria.

² Me resulta interesante destacar que la palabra que normalmente utiliza Freud en el original alemán para decir *‘percepción’*, es **„Wahrnehmung“**, que literalmente significaría *“aquello que es tomado por verdadero”*, („Wahr“–la verdad– y „nehmung“, del verbo „nehmen“ –tomar–) en vez de utilizar la palabra **„Perzeption“**, de origen latino tardío, que implicaría otra etimología vinculada con *“aquello a lo que se accede por medio de los sentidos”*. En el primer caso, daría la idea del *“juicio”*, como condicionante de la percepción, ya que *“tomar algo por verdadero”* („**wahrnehmen**“), compromete a nivel de la enunciación a un sujeto –o mejor sería decir en este contexto *‘un aparato psíquico’*– que realizaría un cierto proceso de pensamiento, para *identificar* al objeto, en la acción de la percepción misma. (Cf. Catelli, 2009 op. cit.)

En el “Proyecto...”, muestra este proceso, que involucra al pensamiento con la identificación, en función de ese encuentro con el semejante:

[...] Cabe suponer que a tal fin (el interés por discernir) la imagen-percepción es sobreinvertida también desde el yo [...] Si la imagen-percepción no es absolutamente nueva (vale decir, que haya puntos de coincidencia con la de la huella) ella ahora recordará, evocará una imagen-percepción-recuerdo con la que coincida al menos en parte. Y entonces se repite con esta imagen-recuerdo el proceso de pensar anterior [...] Supongamos ahora que el objeto que brinda la percepción sea parecido al sujeto, a saber, un prójimo. En este caso, el interés teórico se explica sin duda por el hecho de que un objeto como este es simultáneamente el primer objeto-satisfacción y el primer objeto hostil, así como el único poder auxiliador. Sobre el prójimo, entonces, aprende el ser humano a discernir. [...] (p. 379) (los agregados entre paréntesis son míos)

Para trazar una bitácora de cierto recorrido teórico que estoy recortando, debo citar los trabajos de “Duelo y Melancolía” (1917e [1915]) en relación con la *identificación*, donde convergen líneas de pensamientos anteriores, que parten del “Proyecto” (1950a [1895]), “La interpretación de los sueños” (1900a [1899]) e “Introducción del narcisismo” (1914c), para continuar luego, fundamentalmente en “Psicología de las masas...” (1921c) y “El yo y el ello” (1923b).

En “Tótem y tabú” (1912 - 13) ya había considerado a la identificación estrechamente ligada a la fase oral o canibálica del desarrollo de la libido, y –tal como plantea J. Strachey (AE. 14, p. 239)– “quizá dependiente de ella”. Es ahí donde sitúa, respecto de la relación de los hijos con el padre del mito de construcción de lo social, de “la horda primordial” que

[...] “en el acto de la devoración, consumaban la identificación con él” [...] (p. 143 – 4)

No menos importante es entonces, la frase que precede en el texto a la anterior cita:

[...] “El violento padre primordial era por cierto el arquetipo envidiado y temido de cada uno de los miembros de la banda de hermanos [...] (p. 143)

Con lo cual también podemos colegir que la identificación –al menos parcialmente– era *previa* a aquella devoración que la sucedería, los hijos querían *ser* como el padre: lo envidiaban y le temían. Sin embargo parecería haber sido ésta una identificación fallida, fracasada, creyendo entonces –siguiendo con la construcción mítica freudiana– que comiéndose al padre, serían como él. Al estilo del hombre de ciertas tribus, que devoraba al animal con el fin de poseer sus cualidades³, o en el ritual de la 'sagrada comunión' cristiana, en que se incorpora por medio de la hostia consagrada "el cuerpo de Cristo" –también bajo la égida de la *creencia compartida*– y que "*repite el sentido y el contenido del antiguo banquete totémico*". (Freud, 1939a [1934-38], p. 81) Claro está que la potencial eficacia de ese animal a devorar por su bravía, o esas hostias "consagradas", representantes del cuerpo de Cristo, radica en las investiduras psíquicas previas, que son condición necesaria para que se consuma esa eficacia simbólica, aunque desde la perspectiva estrictamente identificatoria, sería fallida, ya que constituiría más una mera "incorporación" que un acto psíquico tal como la identificación supone.

Cuántas veces se ha escuchado hablar de "comer libros", "la letra con sangre entra", "tragarse los libros" y otras horribles metáforas para hablar del estudio... en probable fracaso del mismo, si nos atenemos a las fundamentaciones anteriores. Y si fue eficaz, seguramente no era fiel a esas metáforas, los procesos puestos allí en juego que, necesariamente debieron modificar al sujeto para producir aprendizajes

Seguendo con la línea de "*Tótem y tabú*", plantea Freud en 1917 (p. 247) que en la identificación, el yo "*querría incorporárselo, [al objeto] en verdad, por la vía de la devoración, de acuerdo con la fase oral o canibática del desarrollo libidinal*".

Según Abraham (1924, p. 338), Roheim en una comunicación al congreso psicoanalítico de 1922 planteó unas "interesantes observaciones acerca de la necrofagia. Lo que él dijo hace muy probable que en su forma arcaica los ritos del duelo consistieran en la ingestión de la persona muerta." (Cf. *supra*, p. 4) De este modo, explica las manifestaciones propias de la melancolía, que va a desplazar a la concepción de la identificación y que Freud, tal como citara *supra* (pp. 3 a 5), toma en cierto período, coincidentemente con las ideas de 1913. (Si bien no podemos desestimar que las publicaciones de aquél datan de 1911) (Cf. Catelli 2016a)

Abraham (1924) comenta que luego que su padre muriera, durante el período de duelo por el que pasó, le ocurrieron "*ciertas cosas*" como consecuencia de lo que él mismo llama "*proceso de*

³ Cf. n. 6 de la sección III de "*El yo y el Ello*" (1923b), AE., 19, p. 31

introyección": su cabello encaneció rápidamente y luego volvió a ponerse negro en el curso de unos pocos meses.

[...] "*lo había visto [al padre] anteriormente unos meses antes de su muerte, su cabello y barba estaban casi blancos y más largos que lo habitual, pues permanecía en cama.*" [...] (p. 333)

Así nos anuncia de un buen ejemplo de una "*identificación narcisista*" propia de ese momento melancólico que parece habersele suscitado, además de la *introyección* del objeto perdido. En el mismo informe hace él mismo alguna referencia a lo que podríamos entender como sus *auto-reproches*, respecto de no haber podido estar en esos últimos momentos de la vida de su padre. Y cuántas veces nos hemos encontrado en nuestros ámbitos de trabajo docente, con cierta "*identificación narcisista*", parcial y poco duradera, en nuestros estudiantes esgrimiendo una cierta estética –incluidos los tatuajes, tan on vogue hoy en día- que emulan fallidamente los modos de hablar, los ropajes, las muletillas y otros indicadores potenciales de figuras docentes idealizadas o así mismo, del "*estudiante idealizado*" que los habita, en el camino de la construcción de una identidad propia.

A diferencia de la incorporación –*in corpore*, "adentro del cuerpo"–, la "*introyección*"⁴ parecería ser un proceso psíquico (como *fantasía* de incorporación). El objeto se va interiorizando –psíquicamente– pero es sentido ajeno al yo, por lo tanto éste se vincula con ellos de un modo semejante a como lo hace con los objetos externos. En este sentido, es el superyó el prototipo de ese tipo de objetos internos (Winocur et al, 1989), ya que como instancia psíquica, es vivida por el sujeto como interna y a la vez externa: se le impone con su voz en sus mandatos, de un modo curioso, que interpela y ordena, siendo que a su vez representa originariamente a objetos externos y actualmente es parte de la configuración psíquica del sujeto.

De este modo, considero que es la "*identificación narcisista*" la que opera en la melancolía, desde la base de la misma, tal como la *condición* de la disposición narcisista del yo que habrá de melancolizarse. Es en esta línea que la incorporación oral sería adecuada para entender la situación regresiva de la melancolía, como fracaso de la identificación, más que como consumación de la

⁴ Término acuñado por Ferenczi en 1909, que Freud comienza a utilizar en 1915. (Cf. p. 130, n. 2 y p. 239n)

misma. Tal como en el caso de la ‘*identificación narcisista*’ a nivel psíquico, en la ‘*incorporación*’ el objeto está un breve lapso en el cuerpo (en el yo, para la identificación narcisista). Un momento “maníaco”, de “posesión maníaca” del objeto⁵:

[...] “*mi objeto amado no se ha ido, pues ahora lo llevo dentro de mí y nunca podré perderlo*” [...] (Abraham, 1924, p. 333)

“*Profel, me estudié todo durante la cursada pero ahora para el final, como pasó el primer turno, no me acuerdo de nada de lo que estudié... y mire que me tragué todo todo todo, eh!*”, me dijo un día un estudiante unos días antes de rendir su final de la materia que había cursado conmigo. Los conocimientos pueden adquirir también la calidad de esquilas escupidas en superficies poco continentales, como meros reservorios que apurados por cuatrimestres y fechas de burocracias ministeriales y superyoicas le quitan no sólo el placer al saber, el sabor al aprender, sino que lo transforman en un contenido a ser vomitado, expulsado, excretado y, de esa manera, poco eficaz para la apropiación significativa que modifique la trama subjetiva, que indefectiblemente no encuentra ancla con tales condiciones de configuraciones psíquicas.

La fantasía de incorporación, como es la “*introyección*”, parecería ser un paso *posible* previo a la identificación del yo con el objeto, sin embargo, no siempre ni necesariamente desemboca en el primero, en el segundo proceso. (Cf. “*El yo y el ello*” cap. 3, 1923b)

Me resulta más interesante, en tal caso, la idea de la oralidad en términos “*digestivos*” (Garma, 1971), ya que considero que así se abre otra vía posible a la “*metáfora oral*”, que no se

⁵ Abraham cita también “*lo mucho que de esta posición libidinal respecto de su objeto, ha quedado en muchas lenguas*”. Así **poseer**, del lat. ‘*possidere*’, -sentar las posaderas-, es en alemán „**besitzen**“, que proviene de „**sitzen**“—estar sentado— probablemente sobre la ‘*posesión*’, mostrando el origen *anal* de las mismas. Curiosamente, el término utilizado por Freud en su original, para llamar a lo que se ha dado en traducir por ‘*investidura*’ es „**Besetzung**“, que proviene de „**setzen**“—sentarse, colocarse sentado— en este caso, a diferencia de „**sitzen**“ que responde a la declinación del dativo, corresponde al acusativo, vale decir, ‘*con movimiento*’, de modo concordante con el movimiento de libido que supone el interjuego dinámico de investiduras, desinvestaduras, sobreinvestaduras y contrainvestaduras. La „**Besetzung**“ es el término que se utiliza también para hablar de ‘*ocupación*’ ya sea en las guerras, en un asiento o en el toilette, en que podrá leerse „**besetzt**“, cuando se encuentre ‘*ocupado*’ (o *investido*).

agota en la incorporación, sino en el proceso de "*hacer propio*" algo del objeto, por medio de la *asimilación*, en tanto "hacer similar", "hacer semejante". En este sentido, a diferencia de Abraham, quedaría la oralidad como *paradigma* inicial de un modo de tomar aspectos, características, o lo esencial mismo del objeto para hacerlo propio en el yo. Véase el epígrafe del capítulo, con el fragmento de Galeano de "Ventanas sobre la memoria": encuentro una interesante metáfora en ese modo de "hacer parte de la propia argamasa" aquellos elementos del otro que desde su función –parafraseando a Freud- sedimentan en el yo y pasan a ser parte de él mismo.

El alfarero, docente experimentado, en sus años tardíos, "ofrece su pieza mejor". ¿Sus propios recorridos?, ¿sus propias identificaciones?, ¿su deseo? Tal vez todo esto, alternativa y simultáneamente. "Rompe la pieza", al igual que en el recuerdo de Freud, quien es invitado a adentrarse en el objeto, a penetrar en el libro y a atreverse con el objeto edípico "tras haber superado el [miedo a] la mujer, [...]" (Cf. AE 7, p.179) y hacer propio el objeto, asimilado a su estructura, genuinamente, en plena modificación de su ser.

En 1939, en el "*Moisés...*", Freud plantea el progreso de la cultura, justamente por la identificación, tratada como "*proceso de pensar por encima de la percepción sensible [que] acredita un paso grávido de consecuencias*", como también lo llama "*un triunfo de la espiritualidad sobre la sensualidad*", puesto que "*la maternidad es demostrada por el testimonio de los sentidos, mientras que la paternidad es un supuesto edificado sobre un razonamiento y sobre una premisa*". (pp. 109 – 10) No olvidemos la sentencia del antiguo derecho romano "*Mater certissima, Pater semper incertus*", ya evocado por Freud en una nota al pie de 1909, en el "*Hombre de las Ratas*", en que comenta el nacimiento de Atena, diosa sin madre, que nace de la cabeza de Zeus. Aún en tiempos de las pruebas genéticas y de ADN, siguen teniendo validez estos razonamientos psíquicos en ese 0,01 % de margen de error, que se imponen más por un despliegue intelectual que por la potencia que tienen los sentidos.

Siguiendo con esta perspectiva recorrida desde un psicoanálisis freudiano considero que la función docente se inscribe en esta línea de identificaciones producto de un trabajo psíquico, que abre a partir de un anclaje singular, la potencialidad de despliegue de otros elementos en los sujetos, con posibilidad de transformarlos entonces en elementos propios. La función docente en relación con la escena educativa, ha de potenciar aquellas situaciones príncips de la constitución subjetiva, no sin incidencia en esa trama sensible de la misma: la metáfora del alfarero aporta a las dos posibles líneas de desarrollo dentro del pensamiento freudiano, una –tal vez iatrogénico o eventualmente hipertrófico– de las "incrustaciones" como podría ocurrir tanto en las masas o fanatismos grupales,

como en las patologías singulares comandadas por el superyó en su versión más tanática. Otra en la integración a un yo que potencia y facilita sus intercambios y producciones con el medio, que son los otros y que es el sí mismo.

4. La educación como travesía del sujeto

Una de las metáforas posibles para hablar de educación, como ese entramado de modificaciones de la subjetividad y de reedición de las más tempranas conflictivas, así como de la cristalización de situaciones determinantes para la vida del sujeto, es la de “travesía”.

El lugar del docente en sus más diversas versiones, responde a una necesidad inherente a la formación de los seres humanos, tal como ocurre en cualquier proceso educativo. Pensar en un momento de aprendizajes, como momento de pasaje –“travesía”- y a su vez de crisis, implica el desasimiento de lo conocido previamente –tal vez “lo familiar” para ir a lo desconocido que se le va a proponer, “de lo familiar a lo social”, podría ser una metáfora posible, entre la zona de conocimiento previo sin tensión, a la salida a otras dimensiones que le serán presentadas al sujeto. Se hace necesario entonces que los sujetos puedan ser sostenidos (Winnicott, 1960a) por las funciones simbólicas que cumplen las veces de sustitutos de lo familiar y que justamente la familia va delegando, por las razones propias de diversas etapas vitales. Aún en los doctorados se habla de “*Doktorväter*” (padres de doctorado) o “Tutores de tesis”.

La adolescencia, como momento de pasaje crítico, entre la infancia y la adultez, también tiene muestras muy espectaculares de estos fenómenos que la educación permite desplegar y lleva a la reflexión psicológica una y otra vez. Ya en 1905, Freud plantea que en la pubertad se consuma uno de los logros psíquicos más importantes, pero también más dolorosos: “el desasimiento respecto de la autoridad de los progenitores, el único que crea la oposición tan importante para el progreso de la cultura, entre la nueva generación y la antigua” (p. 207) Sin embargo no es ese desasimiento sin una “*figura puente*” que, por efectos de la transferencia (Freud, 1912b) le otorgue cierta investidura de “autoridad” o “respeto” que en la estructura edípica toma el nombre del padre.

Lo que algunos llaman “inopia”, en tanto fragilidad de la adolescencia ante ciertos factores externos de riesgo y la inestabilidad interna por los cambios (Doltó, 1988) muestra algo de la importancia del lugar del otro, que establece un puente durante este período de pasaje y múltiple desprendimiento. Tal como los bogavantes y las langostas que pierden su caparazón protector durante el período “adolescente” de su crecimiento, los jóvenes también deben encontrar otras figuras que los acompañen en ese proceso, como instancia protectora mientras son vulnerables, ya

que si en este período reciben golpes “*quedan heridos para siempre; su caparazón nueva recubrirá las heridas y las cicatrices, pero no las borrará.*” (p.13) Y continúa “*las personas secundarias⁶ juegan un papel muy importante en la educación de los jóvenes durante este período. Aunque no estén encargadas de dar dicha educación. Todo lo que hacen puede favorecer la expansión y la confianza en sí, al igual que el valor para superar sus impotencias o por el contrario pueden estimular el desaliento y la depresión*”.

Encuentro en estos conceptos una adecuada metáfora respecto de la temática que estoy abordando en el presente capítulo, acerca de la construcción de subjetividad en educación, que se establece como lugar necesario a lo largo del crecimiento del ser humano, en momentos de intento de diferenciación de las figuras de los padres y de búsqueda de una identidad propia, hecha también de aspectos de éstos, pero amalgamadas –al estilo de la argamasa del artesano iniciado, en el epígrafe del presente capítulo– en una nueva, con la importancia de que sea diferencial y aún en ciertos casos con apariencia de “opuesta” al modelo familiar, para defenderse de las situaciones confusionales que están implicadas en la endogamia. Romper en pequeños pedazos la pieza del anciano alfarero, puede ser metáfora de romper con modelos identificatorios anteriores, pero aún hacerlos parte del sí mismo en esa asimilación a la argamasa propia: metáfora de una identificación lograda.

La potencialidad de la educación y la función docente da cuenta de una “red” más amplia aún que la de la “*figura puente*” de quien la encarna, no sin dejar de serlo, en la medida que es precursora de la inclusión en una lógica social, simultáneamente al microcosmos del universo de cada sujeto, en que tienen lugar las peculiaridades de la dramática singular del atravesamiento de la escena edípica. En épocas de manifiesta caída de los referentes simbólicos, se multiplica el valor de esta función como “andamiaje identificatorio” y sostén –en el sentido “winnicottiano”– para los potenciales despliegues del sujeto.

5. De la “Auctoritas e imperium” Sujeto supuesto Saber y eficacia.

Los antiguos romanos distinguían dos dimensiones –entre otras dimensiones semánticas de los términos– para dar cuenta de las características necesarias del gobernante para que este pudiera llevar adelante su tarea. El “*Imperium*” daba cuenta del poder público, el dominio que su cargo le otorgaba (*lat. Imperium*). En este sentido, era el *poder* y *derecho* para ejercer su función. Sin

⁶ El resaltado es mío.

embargo no siempre esta potencialidad, era acorde con la posibilidad real de llevarlo a cabo, respecto del reconocimiento del pueblo, y en ese sentido, de su *poder real*. Según el antiguo derecho romano, fueron los dioses quienes le entregaron a los emperadores el "*imperium*" para que ejercieran su función. En cierto sentido, veo también una metáfora de las situaciones de los escenarios educativos, en que se plantean unas condiciones para que aquellas cuestiones planteadas en los apartados anteriores, tengan una posible eficacia. El Sujeto supuesto Saber, implica suponerle al otro un Saber y a su vez un Sujeto. Esta dimensión, introducida por Jacques Lacan en 1961, da cuenta de un supuesto inicial para la transferencia que se pone en juego en el lazo educativo.

Respecto de este reconocimiento simbólico, puede rastrearse otra categoría también establecida por los antiguos romanos: la "*auctoritas*". En Roma, este término aparece – precisamente– ligado a la función tutelar. De este modo, el tutor poseía la "*auctoritas*", palabra que da la etimología a los actuales términos de "autor", "autoridad" y sus derivados, como por ejemplo, también el "autoritarismo", en tanto desvío de esa función.

La expresión "*auctoritas*" proviene a su vez de "*auctor*", que significa "aumentar", "promover", "hacer progresar" (Cf. Kluge, p. 78 y Corominas p. 73) y significa etimológicamente entonces, la cualidad creadora de ser y de progreso, en función del prestigio moral, la capacidad o superioridad de una persona en función de una determinada actividad o saber, respecto de otros que se la reconocen naturalmente.

En derecho romano se entiende por *auctoritas* la legitimación social, el reconocimiento que procede de un *saber* y que se otorga a una serie de ciudadanos. Ostenta la *auctoritas* aquella personalidad o institución, que tiene capacidad moral para emitir una opinión calificada sobre una decisión. Si bien dicha decisión no es vinculante legalmente, ni puede ser impuesta, tiene un valor de índole moral muy fuerte. El término es en realidad difícil de traducir, y la palabra castellana "autoridad" es apenas parte del verdadero significado de la palabra latina, pero que considero que en el ejercicio de la función docente adquiere plenitud de sentido, cuando coincide con ese reconocimiento por parte de los sujetos, en empatía con el compromiso subjetivo de cierto "deseo docente", respecto del ejercicio de su función y la legitimación del mismo.

La "*potestas*" (potestad) está más ligada al mencionado concepto de "*imperium*", en tanto remite a la designación de una tutela específica, pero no necesariamente reconocida socialmente. Sería en ese sentido, aquél que tiene capacidad legal para hacer cumplir su decisión. Podemos

pensarlo como la posibilidad de eficacia real, de una posición simbólica en la que ha de instituirse la función tutorial.

El ámbito educativo, por la complejidad de las situaciones institucionales que se ponen en juego, muestra estas dos dimensiones en juego respecto de los escenarios educativos, en que tienen lugar estas variaciones del lazo educativo, en todas sus posibilidades y combinaciones, de una menor o mayor “auctoritas”, o menor o mayor “imperium”, de acuerdo a la ubicación de los sujetos, tanto docentes en ejercicio de su función, como de los sujetos respecto de aquéllos, en el contexto institucional de su desempeño.

6. El acceso al conocimiento. Dos sueños paradigmáticos y una perspectiva en su interpretación.

<i>“Du gleichst dem Geist, den du begreifst” (V 512) [...] [...]</i>	<i>“Te equiparas (sólo) a aquél espíritu, que comprendes” [...]</i>
<i>“Was du ererbt von Deinen Vätern hast, erwirbt es, um es zu besitzen, was man nicht nützt, ist eine schwere Last.”</i>	<i>“Lo que has heredado de tus padres, apropíatelo, para así hacerlo tuyo, Lo que no sirve de nada (no se utiliza), es una lastre pesado.”⁷</i>

*F. W. v. Goethe,
Faust I, V. 682, ff*

En una de las más significativas obras de Sigmund Freud, “*La interpretación de los sueños*”, encontramos el testimonio que nos transmite de una experiencia propia (a partir del análisis de uno de sus sueños), con quien podríamos considerar uno de sus “primeros pares” y su “primer docente”, en la dimensión edípica del vínculo y con quienes habría de marcar significativamente su acceso al conocimiento, aún para con los sucesivos “docentes” que entrarían en serie respecto de ese lugar. Me estoy refiriendo –en primera instancia- al “*sueño de la monografía botánica*”⁸ (p. 186)

⁷ Traducción del autor

⁸ Ap “A”, del cap. V

El sueño es breve, apenas una imagen. En ella aparece escrita una monografía sobre una cierta planta; yace frente a él el libro y está hojeando una lámina en colores doblada. Acompaña a cada ejemplar un espécimen desecado de la planta, a la manera de un herbario.⁹ En el análisis del sueño, comenta que esa mañana había visto en la vidriera de una librería un nuevo libro que llevaba como título "*El género ciclamen*". Esta primera asociación de un resto diurno, lo lleva a la idea del ciclamen, como "*la flor preferida de Martha*", su mujer. Surge un autorreproche por no llevarle flores con la frecuencia con que ella lo desearía y pasa luego a otro punto de abordaje del sueño que es evidentemente otro autorreproche: en este caso, el abandono del proyecto de investigación sobre las propiedades anestésicas de la cocaína. Piensa que le serían útiles si tuviera que operarse de glaucoma, tal como efectivamente fue operado su padre. No olvidemos la importancia del ojo en la curiosidad, particularmente la infantil, como órgano sensorial que "penetra" los objetos. Así como el "*Bücherwurm*", (en español, "polilla", pero también –tal como señala acertadamente Strachey¹⁰– "ratón de biblioteca", o más literalmente "gusano" –*Wurm*– "de los libros"–*Bücher*–) "el que penetra los libros", para decirlo aún más psicoanalíticamente. Luego de abrir aquellas líneas asociativas, toma cada parte del sueño para su análisis. (Parte por parte, hoja por hoja.)

Respecto de "*la lámina en colores, plegada*", comenta que en sus tiempos de estudiante de medicina padeció mucho por su afán de aprender exclusivamente con monografías y que a pesar de sus limitados recursos, se procuró muchas publicaciones médicas cuyas láminas en colores eran su delicia. A esto dice que se suma un recuerdo de infancia muy temprano: el padre de Sigmund Freud, se divirtió cierta vez dejándoles a éste y a la mayor de sus hermanas un libro con láminas en colores que era la descripción de un viaje a Persia, con el fin de que lo destrocen. El pequeño Sigmund tenía entonces cinco años y su hermana menos de tres. Evoca aquel momento con la imagen de ellos deshojando "*dichosos*"¹¹ aquél libro, "*hoja por hoja como un alcaucil*".

De ahí quizás, la invitación que transmite desde el psicoanálisis a "destrozar" el sueño, también "*parte por parte*", en el trabajo del análisis, para su interpretación, que es a su vez la aventura del pensar, de ingresar en los contenidos y los saberes ¿Qué más, sino descomponer "*parte por parte*", significa "*analizar*"?

La curiosidad infantil tiene su origen en un interés práctico, persigue descubrir los secretos de la sexualidad y del origen de los niños. Es así que en el niño, la pulsión de saber y de ver recaen

⁹ Cf. p. 186

¹⁰ Cf. n. p. 188

¹¹ En el original, "*überselig*", ("más" que dichosamente, o "*por demás dichosos*") SA II, p. 185 o AE 4, p. 189.

sobre la sexualidad. Por lo tanto, siguiendo algunas ideas desarrolladas por Jorge Winocur, encuentro en ese recuerdo infantil el contenido erótico de esa escena de Sigmund Freud con su pequeña hermana, con quien había sido invitado, por parte de su padre, a “destrozar (*vernichten*)¹² el libro”. También el libro en cuestión, que relatava las aventuras de un viaje a Persia, tierra desconocida e inquietante, era en sí buena metáfora de lo desconocido e inquietante de la sexualidad. En la misma descripción del recuerdo, aclara Freud que *“pedagógicamente fue algo apenas justificable”*. Entiendo en esa situación una autorización del viejo Jakob a romper el libro, a penetrar en el conocimiento y por lo tanto dejarse llevar por la curiosidad sobre la sexualidad: habilitación a atreverse con el deseo –en este caso aún incestuoso, por desplazamiento edípico de su madre como primer objeto prohibido al de su hermana-, en la medida que había sido también convocada ella, para aquella tarea. La autorización de un padre a ingresar en la escena edípica de un modo *princeps*, para no retirarse del objeto potencialmente incestuoso, “la hermana”, queda desplazado ahora en el libro –que a su vez es símbolo del genital femenino–. Considero que no sólo abre la posibilidad y estímulo a las posteriores investigaciones, incluidas las de los sueños y la formulación del aparato psíquico, sino también a la línea de interlocutores “docentes”, que entraron en serie con aquél: Breuer, Fliess, Charcot, Königstein, Rolland, Einstein, etc.

El incesto en tanto tabú, ocluye la posibilidad de ingreso y apertura de las vías habilitantes en la transmisión, en tanto la represión como modo de defensa paradigmático, arrasa no sólo con aquello de lo cual se defiende, sino también con todas sus manifestaciones sucedáneas, ramificaciones y expresiones derivadas. Es a partir del atravesamiento de estos tabúes, que es posible desarrollar el conocimiento, dejándose llevar por la curiosidad.

El otro podrá ser de ahí en más, monumento recordatorio de lo tentador de aquellos objetos primarios y también de la prohibición y del castigo. No olvidemos que a Prometeo lo castigaron a quedar encadenado a las montañas caucásicas para que eternamente los buitres le devoraran el hígado, que crecería por las noches, con motivo de haber seducido a Palas Atenea, robado el fuego (*del conocimiento*) a los dioses del Olimpo y entregado el mismo a los hombres. Esta escena, trágica

¹² N del A: De las variadas maneras que podría haber utilizado Freud para decir “destrozar”, utiliza el término “*vernichten*”, que designa en idioma alemán la acción de *destrozar*, pero “hasta sus últimas consecuencias”, despedazar “hasta las últimas partes”, transformando el objeto en “*Nichts*” –*nada*–. Es en este sentido también el modo que tiene de analizar los sueños, analizándolo hasta sus últimas instancias. Cf. SA II, p 185: “*Mein Vater machte sich einmal den Scherz, mir und meiner ältesten Schwester ein Buch mit farbigen Tafeln (Beschreibung einer Reise in Persien) zur Vernichtung zu überlassen*” (el resaltado es mío) En AE, Etcheverry traduce “*para que lo destruyéramos*” (p.189), yo diría “*hasta dejarlo hecho añicos*”.

en su resolución, aparece en el relato del sueño de Freud, como una escena "más que dichosa" (*Überselig*), sentimiento que logra transmitir innumerables veces respecto de su trabajo intelectual y sus investigaciones; en esta línea, sale de lo trágico, para ir más allá y conquistar el conocimiento, apertura que permitirá luego la entrada de aquellos, que en línea con la sustitución de aquél padre, podrán ubicarse en la travesía ante el conocimiento desde aquéllos docentes que fueron significativos para aquél, en el acompañamiento y estímulo de esos desarrollos.

Al estilo del relato bíblico, en que Adán avanza sobre la prohibición de comer el fruto del árbol de la sabiduría, la transmisión para el desarrollo en el conocimiento lleva implícita la posibilidad de comer un fruto prohibido, así como el acceso mismo al objeto, la consumación de un acto prometeico que permite un saber vivencial.

Freud "se atrevió", autorizado por su padre, a despedazar el libro, a hacerlo añicos. Como el ratón de biblioteca, tuvo el atrevimiento de "introducir el gusano en la alcachofa". De este modo transmitió el camino para la interpretación de los sueños y el de la "vía regia" de acceso al inconsciente. Entiendo a su vez esta línea, como un modo posible, desde estas teorizaciones, para pensar el acceso al conocimiento en el lazo entre sujetos.

Conquistar el objeto es parte de la transmisión y la "conquista del conocimiento", que es condición de la facilitación de quienes en educación se desempeñan. "*Alea jacta est*" diría Julio César ante el Rubicón, antes de dar comienzo a la guerra civil en Roma. Cruzar el río es parte del tabú a atravesar en la conquista del conocimiento, y serán ahí quienes acompañen como derivados de aquella función, quienes tendrán una significatividad decisiva, en ese posicionamiento subjetivo de sus tutorandos.

Un tercero, Jakob, un padre, otro, un docente, un educador, que articula una palabra convocante para meterse en el libro, meterse en el objeto y cruzar ese Rubicón para acceder a esa Roma prohibida.

7. El Otro y Otto: perspectivas para seguir pensando.

En otro sueño paradigmático, conocido como el sueño "del amigo Otto" (p. 277), Freud cuenta que en el contenido manifiesto del mismo "(...) Otto se ve malo, tiene la tez oscura y los ojos desorbitados". Luego explica que Otto es el médico de la casa y que le está "eternamente agradecido", porque desde hace años vigila la salud de sus hijos, tratándolos con éxito cuando caen enfermos y que muy amablemente, en cuanta ocasión se presenta, les hace regalos. También cuenta que el día del sueño, había estado de visita y que su mujer observó que se lo veía cansado y abatido. Luego, por la noche, sobrevino el sueño que el mismo Freud tuvo y pensó en la posibilidad de que

su amigo tuviera la “enfermedad de Basedow”¹³. En el análisis del sueño, Freud se pregunta por qué temería que Otto tuviese la enfermedad mencionada, siendo que su aspecto no ofrecía el menor motivo para tal diagnóstico. Comienza entonces a ofrecernos sus asociaciones al sueño y evoca un recuerdo de una situación acontecida seis años antes del sueño, en que él con un grupo de conocidos, entre los que se encontraba el Prof. R., viajaban al bosque de N., a unas horas de su residencia veraniega. Entonces el cochero, no del todo sobrio, hizo despeñar el vehículo por una cuesta, saliendo sanos de milagro. Fue entonces que se vieron precisados a pernoctar en la posada más próxima. Un señor que mostraba signos inequívocos de la enfermedad mencionada anteriormente –y aclara Freud que tal cual, como en su sueño, Otto tenía la piel del rostro oscurecida y los ojos salientes– se puso a disposición del grupo y les preguntó qué podía hacer por ellos. El profesor R, entonces, respondió que “*nada, si no es que me preste usted un camisón de dormir*”. A lo cual el caballero respondió que no podía hacerlo y se alejó luego.

Luego de este recuerdo, Freud asocia con que Basedow no es sólo el nombre de un médico, sino también de un famoso pedagogo¹⁴. También evoca el recuerdo de haberle pedido a su amigo Otto que, en caso que una desgracia le ocurriera, vigile la educación de sus hijos, en especial en la pubertad. Entonces Freud interpreta que ver a su amigo Otto en el contenido manifiesto del sueño con los síntomas patológicos de aquel noble auxiliador, querría decir que si le sucediese una desgracia, le importará tan poco ocuparse de sus hijos, como le importó a aquel barón de L. a pesar de sus gentiles ofrecimientos. A continuación Freud prosigue con la interpretación, diciendo que él mismo se colocó (dimensión topológica de la identificación) en el lugar del profesor R., pues él le demanda a Otto como el profesor R. le demandó en aquella ocasión algo al Barón de L. El profesor R., -agrega Freud- es alguien con quien en la realidad no osaría a compararse¹⁵, y quien hizo su propio camino profesional con independencia de cualquier carrera académica, y sólo tardíamente obtuvo el título que desde mucho antes merecía de *profesor*. Freud nos muestra esa función tutorial que se manifiesta vía identificación, establecida entre el profesor R. y él, como subrogado de aquélla

¹³ N del A: La enfermedad de Graves-Basedow es una tiroiditis autoinmune de etiología desconocida, que estimula la glándula tiroides, y es la causa de tirotoxicosis más común. Se caracteriza por hiperplasia difusa de la glándula tiroides resultando en un bocio e hiperfunción de la glándula o hipertiroidismo. La enfermedad recibe el nombre del médico irlandés Robert James Graves por sus descripciones en 1835 y Karl Adolph von Basedow por sus reportes en 1840.

¹⁴ Johann Bernhard Basedow (Hamburgo, 11 de septiembre de 1723 - Magdeburgo, 25 de julio de 1790) fue un pedagogo alemán, fundador del *Philantropinum* de Dessau. Revalorizó el realismo educativo de Comenio y originó la reforma de la escuela en su país.

¹⁵ El subrayado es mío.

figura paterna que alentaba a “destrozar los libros”, “penetrar en el conocimiento” y respecto de la cual, Freud también esperaba ser nombrado *Profesor*, como aquél –y que se demoraría bastante, como también le habría ocurrido a aquél, “*tardíamente*”-. Agrega a su vez que el “*tardíamente*”, es el cumplimiento de deseo de vivir lo bastante para guiar él mismo a sus hijos en la pubertad. En ese sentido estaría la doble situación de su lugar respecto de quien ocupara el lugar de cierta función tutorial, sustituto de un lugar paterno, el profesor R. en la línea de Jakob Freud, y a su vez, su propio lugar a ser sustituido en su función por parte de Otto, precisamente en un lugar educativo con respecto a sus hijos. Encuentro allí cierta recursividad de esta función, en tanto es la forma en que se especifica la misma, basándose en la propia definición, constituyendo cierto circuito sin fin: Freud respecto de otros que tuvieron cierta eficacia educativa significativa respecto de sí, a condición de la función inaugural ejercida por Jakob en su función paterna y a su vez la eficacia de transmisión de Freud, respecto de sus múltiples discípulos, aún luego de su muerte, con sus ideas y aún en nuestros días.

Sea éste un estímulo a seguir pensando, recreando y haciendo uso de ese legado de herramientas teóricas acerca del sujeto y la subjetividad, que nos permitan elaboraciones sólidas acerca del psiquismo, sus potencialidades y desarrollos para una formulación posible de ciertos interrogantes en educación, que amplíen los horizontes de esas prácticas.

Bibliografía

- Abraham, Karl, (1924): *Un breve estudio de la evolución de la libido, considerada a la luz de los trastornos mentales*, Ed. Hormé, Bs. As. 1959
- Catelli, Jorge Eduardo, (1989) *La identificación en la histeria*. Inédito. Trabajo presentado en las jornadas anuales de la Cátedra de Psicopatología (Prof. Titular Mazzucca) en la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- ___ et al. (1997) *Qué padre en las adicciones o acerca de una iniciación imposible*. En *El padre y l/a mujer*. Buenos Aires, Ed. Atuel.
- ___ (2009a) *Algunas consideraciones sobre el juicio adverso y las sobredeterminaciones inconscientes: la „Verurteilung“ y la „Urteilsverwerfung“* en la obra de Sigmund Freud. Inédito
- ___ (2009b) *Duelo o melancolía: acerca de la incorporación oral y la identificación*, inédito.
- ___ (2014) "Puntualizaciones sobre el narcisismo, cien años después" en *Revista de Psicoanálisis*, diciembre de 2014, Tomo LXXI, N° 4. Ed. Asociación Psicoanalítica Argentina.
- ___ (2016a) *Acerca de los desbordes: historia de una lactancia prolongada... por veintitrés años*. Inédito, Trabajo presentado en el CAPX, Congreso Argentino de Psicoanálisis organizado por FEPAL, Federación Psicoanalítica de América Latina, realizado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 25 al 28 de mayo de 2016.
- ___ (2016b) *El prójimo y el semejante: de la constitución del aparato psíquico y los destinos de la pulsión*. Inédito, Trabajo presentado en el CAPX, Congreso Argentino de Psicoanálisis organizado por FEPAL, Federación Psicoanalítica de América Latina, realizado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 25 al 28 de mayo de 2016.
-
- Catelli, Shammah y Zaefferer, (2010) "Un intento de explicación psicoanalítica a la transmisión entre pares. Los hermanos Freud y el incesto, una monografía", *Revista Moción*, 2010.
- Catelli y Zaefferer, (2013) "El dolor a partir de la constitución melancólica del aparato psíquico", *Revista de Psicoanálisis*, Tomo LXX, N°1, 2013, Asociación Psicoanalítica Argentina.
- Corominas, Joan, (1961) "Breve diccionario etimológico de la lengua castellana", Gredos, Madrid, 2003.

- Dolto, Françoise, 1988, "La causa de los adolescentes". Seix Barral, Barcelona 1990
- Foucault, M., (1981), "Subjetividad y verdad" en "Dits et écrits", Gallimard, Paris, 1994
- Freud, S. (1900a[1899]) "La interpretación de los sueños", AE 4 y 5
- _____, (1900a [1899]) "Die Traumdeutung", SA II
- _____, (1905d), "Tres ensayos de teoría sexual". AE 7
- _____, (1911b), "Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico". AE 12
- _____, (1912b), "Sobre la dinámica de la transferencia", AE 12
- _____, (1912d), "Sobre la más generalizada degradación de la vida amorosa", AE 7
- _____, (1914c) "Introducción del narcisismo". AE 14
- _____, (1917e [1915]) "Duelo y melancolía", AE 14
- _____, (1918a [1917]) "El tabú de la virginidad" (Contribuciones a la psicología del amor, III) AE 11
- _____, (1921c) "Psicología de las masas y análisis del yo". AE 18
- _____, (1923b) "El yo y el ello", AE 19
- _____, (1926d [1925]), "Hemmung, Symptom und Angst", SA VI
- _____, (1926d [1925]), "Inhibición, síntoma y angustia", AE 20
- _____, (1930a [1929]) "El malestar en la cultura", AE 21
- _____, (1939a) "Moisés y la religión monoteísta", AE 23
- _____, (1950a [1887-1902]) "De los orígenes del psicoanálisis. Proyecto de una psicología" AE 1
- Garma, Ángel, (1971): *El psicoanálisis. Teoría, clínica y técnica*. Paidós, Bs. As., 1971
- Garma Á., Garma E. (1976) La escotomización del sometimiento al superyó en la teoría de Freud del narcisismo *Revista de psicoanálisis*, XXXIII, 4, Buenos Aires, Asociación Psicoanalítica Argentina, 1976.
- Kluge, F (1883), "Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache", Walter de Gruyter, Berlin, 2002.
- Lacan, J. (1961-2) "El Seminario. Libro 9. La identificación"
- Méndez, Tesoro, Tiranti, (2006) "El rol del tutor como puente entre la familia y la escuela", Magisterio del Río de la Plata, Ed. Lumen, Buenos Aires.
- Valls, José Luis, "Diccionario freudiano", Ed. Juan Yébenes, Buenos Aires, 1995
- Winnicott, D. W., 1956, "La tendencia antisocial", en *Deprivación y delincuencia*. Paidós, Buenos Aires, 1990.

- -----, 1960a, "La teoría de la relación paterno-filial", en *El proceso de maduración en el niño*. Ed. Laia, Barcelona, 1965.
- -----, 1960b, "La deformación del ego en términos de un ser verdadero y falso", en *El proceso de maduración en el niño*. Ed. Laia, Barcelona, 1965.
- Winocur, Jorge, 1989, *La identificación y su discriminación de la incorporación y la introyección*. Revista de Psicoanálisis, Tomo XLVI, nº 5, 1989
- -----1996, "El narcisismo y la identificación narcisística", Revista de Psicoanálisis, vol 53, numero 1, APA, Buenos Aires