

# Notas psicoanalíticas para el campo educativo

*Psychoanalytic notes in the field of education*

**Tamara Carolina Rosenbluth**

Correspondencia:  
tamararosenbluth@yahoo.com.ar

Filiaciones Institucionales:  
Investigador independiente

**RESUMEN:** Este ensayo recorre las referencias sexo y muerte como referencias estructuralmente inaccesibles a la experiencia humana. Destaca que la imposibilidad de acceso a la referencia sexo define su agenciamiento humano como sexualidad. Distingue en la referencia muerte dos campos de experiencia vital: enfoca el campo de experiencias vitales alrededor de la muerte ajena condicionado por la ausencia real e irreversible en el mundo y sitúa el campo de experiencias vitales alrededor de la muerte propia, ligado a expresiones de la fantasía y la imaginación. Para el campo educativo, subraya la importancia de dar tratamiento discursivo a la referencia muerte sin reducirlo al abordaje de cada evento muerte.

**PALABRAS CLAVES:** Experiencias vitales - Muerte - Educación - Simbolización

**ABSTRACT:** This essay goes through the problem of two human references, sex and death, and its place as an inaccessible human experience in that terms. That condition of sex brings about the human experience of sexuality. The article remarks two fields of vital experience for the reference death: about others real death and about the own death, this last one in relation with fantasy and imagination. For the education as social practise, remarks the importance to place the reference death as a piece of the culture, and not only as a life event.

**KEY WORDS:** Vital experience - Death - Education - Symbolize

## Cómo citar:

Rosenbluth, T (2020). Notas psicoanalíticas en el campo de la educación en *Revista Psicoanálisis en la Universidad* N°4. Rosario, Argentina, UNR Editora. Pág 105-117

ISSN: 2683-9938 (en línea)



**Licencia:** Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Responsabilidad editorial:**  
Universidad Nacional de Rosario.  
Argentina. Facultad de Psicología.

## Recibido:

13 - 02 - 2020

## Aceptado:

16 - 06 - 2020

## Publicado:

05 - 10 - 2020



*Ni el sexo ni la muerte son  
propriadamente humanos.*

*Pero el erotismo  
y los funerales sí.*

André Comte Sponville

#### EL PROBLEMA HUMANO QUE ELEGIMOS PARA LXS MAESTRXS

a) Uno de los desafíos al analizar problemas educativos contemporáneos y *alumbrarlos críticamente* (Freud, 1937: 224) radica en localizar su especificidad sabiendo que los procesos educativos escolares están soportados en relaciones entre personas y no son inocuos.

Se trata de señalar de qué modo el funcionamiento escolar interviene/interfiere/modela/propone y trastoca las vivencias de las personas en su estadía escolar, con efectos que toman forma más allá de ella. En este esquema, la escuela, este artificio que se entreteje diaria y laboriosamente durante muchos años, matriz esa estadía. No obstante,

...no hay marca que al marcar efectivamente una superficie en actividad, no produzca además un exceso o plus. Ese exceso es efecto de la operatoria que instituye los soportes subjetivos pertinentes para las lógicas efectivas, pero es un exceso de lo instituido que no resulta asimilable al campo de lo instituido. Ese exceso ineliminable es lo que aquí llamamos *envés subjetivo*. (Lewkowicz y otros, 2003: 28).

La escuela constituye un espacio social y dinámico caracterizado históricamente. Fue representada como espacio exclusivo para el proceso pedagógico (con devaluación del componente social de la

práctica educativa); como microsociedad reproductora de macrodinámicas sociales; como institución caída, destituida e incapacitada para producir subjetividad disciplinada al modo tradicional.

Las demandas y las quejas contra la escuela no se detienen, como tampoco se detiene el recibimiento que masivamente dá a las nuevas generaciones. La transformación histórica de sus funciones y el tono para configurar su oferta, son temas cuyo abordaje excede mi intención en este trabajo. No obstante subrayo que *la escuela conserva su potencia instituyente* y que ello amerita la mayor de las atenciones al aspecto cualitativo de esa posibilidad dinámica, pues su proyecto cada vez, por educativo, es ideológico.

b) Con marco educativo entonces, me interesa tender puentes para reflexionar sobre dos pilares de la cultura occidental, capitalista y latinoamericana: sexo y muerte.

En ambos casos, las palabras se revelan insuficientes para asir dimensiones de la vida humana: el esfuerzo de la cultura no ahorra cada vez el del sujeto. Ese esfuerzo cualitativo sitúa a sexo y muerte más allá del campo biológico: en el campo de la *experiencia*. Como humanos, como hablantes, deambulamos ambas experiencias: por la indeterminación de cada itinerario vital y por la dotación material con la que lo hacemos, el lenguaje, el cuerpo, la afectividad. De la negatividad experiencial que son sexo y muerte, obtienen su potencia como referencias, en principio lingüísticas.

Para el ser humano, el sexo biológico está originalmente interferido por la cultura, por eso, como sexo, perdido para siempre: en su lugar, y como efecto cualitativo de esa torsión, aparece una *designación*.<sup>1</sup> Con envoltura primordialmente lingüísti-

---

ca, la experiencia vital que se agencia, es la sexualidad.

La relación entre educación y sexualidad, está provista de vaivenes y movimientos. Con menor o mayor aceptación social y educativa, la dimensión de la sexualidad ha sido contemplada por la escuela: negarla, reprimirla, desestimarla, explicitarla, etc, son operaciones con las que se le dio tratamiento. A poco de iniciado el siglo, en Argentina, como parte de un movimiento regional educativo y abrevando también en el campo de la salud, se explicita la sexualidad en su núcleo básico de relación con el otro. La sexualidad se hace explícitamente objeto de la política pública educativa y con el nombre de Educación Sexual Integral se positiviza una referencia nominal que hasta allí operaba insinuada. Es éste un camino en el que no faltan dificultades: no podría ser de otro modo cuando a la sexualidad se le otorga todo su valor como componente político en la estructuración de los sujetos, y más allá. Es sin embargo, un camino iniciado y en ello me respaldo para avanzar con mayor detenimiento en un tema que entiendo pendiente.

#### EXPERIENCIAS VITALES ALREDEDOR DE LA MUERTE

La muerte determina varias finitudes, entre ellas la del lenguaje emplazado en cada ser humano particular; ello materializa la imposibilidad cultural de acumular conocimiento positivo sobre la misma, pues las personas muertas no hablan ni enuncian postmortem ni para sí, ni para otros. En este lugar entonces se adquieren otras experiencia vitales y enunciables: la experiencia sobre la agonía propia, la experiencia sobre la agonía de otrx, la experiencia

personal/colectiva/familiar de la ausencia permanente de otrx, la experiencia de fantasear cómo sería el mundo para otrxs incluyendo la fantasía de la propia ausencia permanente...En cualquier caso queda excluída la experiencia sobre la propia muerte. En su lugar, en vida, *fantasear*, un mundo de representaciones inducido por una referencia empírica inaccesible.

La muerte propia es una pieza de la cultura y de la vida sobre la que no habrá posibilidad de enunciación ni elaboración subjetiva. Aún así, en el intersticio que se abre entre i) enunciar lo imposible –la muerte propia- y ii) las experiencias vitales de agonizar/que otrx agonice/que otrx esté irreversiblemente ausente/etc, se perfila una oportunidad para la escuela, y en particular para lxs docentes: transitar con lxs niñxs caminos de inscripción de esas experiencias que incluso doliendo destilan vida. Más aún, transitarlas cuando la referencia no es una muerte en particular sino sólo inquietudes de conocimiento y curiosidades.

Si la muerte, como tema humano, es admitida en el campo educativo, es nombrada en el campo educativo (no sólo cuando toma la forma de una emergencia coyuntural), se abre la posibilidad de incluir tensiones e incomodidades propias del vacío autoreferencial del que nos hace sede. El entramado enunciativo con el que abrigamos ese vacío es íntimo y particular. Sin embargo diseñar y/o construir situaciones educativas que contribuyan a exploraciones calibradas es un esfuerzo al que alentamos. Callar, decidir como adultxs no hablar de una parte cotidiana de la vida -con la legitimidad que puedan tener las razones para hacerlo- nos priva de armar recorridos educativos simbolizantes: no tiene por qué ser en soledad, ni todo el

tiempo. La decisión de hacerlo no es subjetivamente liviana, pero siempre alivia preparar pequeños armados de ideas, de pensamientos, de reflexiones, de materiales, de preguntas.

Se trata de las aproximaciones que podemos ofrecer, no de versiones finales... que por lo demás, nunca llegan.

#### LA ESPECIFICIDAD INSTITUYENTE DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Sexualidad, experiencias enlazadas a la muerte real ajena, experiencias de agonía propia, experiencias de agonía de otros, etc confrontan al ser humano occidental-capitalista, también en esta región del mundo, a otra experiencia: la experiencia de no saber, la *experiencia de andar, estando sin saber*, e inmediata, reverberando –pero discontinua–, la posibilidad de armar sentidos.

Cualquiera de estas experiencias está ligada al devenir vital de quien la experimenta: se experimenta la vida con conciencia del propio deterioro, se experimenta la agonía propia, se asiste al deterioro del cuerpo de otro y/o a su agonía, se experimenta la desolación de estar ya definitivamente sin el otro, se experimenta fantaseando la definitiva ausencia propia para otros... *mientras estamos vivos, las experiencias referenciadas en la muerte son ineludiblemente vitales*. Sufrir, padecer o soportar el dolor por una ausencia irreversible son experiencias subjetivas que en ocasiones se hermanan con experiencias subjetivas de otros, sin embargo, no se hacen una, ni la misma.

Transitar estas experiencias singulares en escenarios colectivos (además de transitarlas íntimamente), con otros –como en la escuela-, demanda sensibilidades y

delicadezas de los adultos: sensibilidades para alojar lo novedoso, delicadeza para no dañar espacios psíquicos que, al menos temporalmente, no admiten nuevas incursiones dañosas. “Cuando lo nuevo surge, hay que tratarlo bien, hay que acogerlo, darle su lugar y no tratarlo como si fuera lo mismo de siempre” (Laurent, 2010: 49).

Somos seres con conciencia propia de muerte pero imposibilitados de enunciarla como experiencia propia. La certeza cultural que heredamos es que moriremos: a esa certeza hay quienes responden con delirios, quienes se sumergen en la agonía psíquica, quienes aceptan el valor ideico pero no la eficacia material, quienes la rechazan.

Entiendo que en el pensamiento y en la práctica escolar, asociar las ideas del trabajo con niños (representantes imaginarios de lo por-venir, la descendencia) y las reflexiones sobre la muerte, se asemeja a un desencuentro... No lo es. La práctica docente se instala como lazo discursivo, y la reflexión sobre la muerte, se instala en andariveles de simbolización. Incluir la muerte en la vida escolar, revestirla de palabras tan cotidianas como ella, requiere esfuerzo intelectual y afectivo: primero es una decisión ética política, luego pedagógica. Que un evento muerte sea cada vez situación crítica o de urgencia no es algo controlable, porque cada muerte tiene como referencia a un sujeto envuelto simbólicamente para el otro. Pero que la situación crítica o de urgencia, por muerte real, no devenga en arrasamiento de referencias cotidianas organizadoras de la vida escolar –aunque no sólo– es posible si la preceden aproximaciones de lenguaje, acercamientos, ensayos representacionales sobre la muerte como tema no sólo como evento... vale decir si es decisión tomada

---

construir en la cotidianidad escolar, una atmósfera simbólica que la admita como signifiante y como experiencia posible.

Lo traumático para Freud,<sup>2</sup> no se define por un hecho en sí. Una vivencia deviene o no traumática, para un sujeto, en el interjuego de su potencia para estructurar o desestructurar, los recursos activos y de reserva con los que se logra la homeostasis y la actividad simbolizante con la que se enlacen y desenlacen representaciones y afectos. Por eso conviene interrogar las afirmaciones educativas que sueldan necesariamente al evento muerte con a) trauma, b) duelo y c) sufrimiento, como efectos masivamente experimentados, pues desde esas bases se estandarizan actividades confundiendo a la vez procesos psicológicos con objetivos esperados.

La contingencia de los eventos y la singularidad de las personas nos acercan a expresiones de sentimientos completamente distintos de la tristeza, de la nostalgia, de la añoranza, la culpa: con un evento muerte llegan también el alivio, el desinterés, el descanso, la distensión, la extrañeza, la ajenidad. Las experiencias vitales alrededor de la muerte requieren tramitación intelectual y en este sentido se despliegan la curiosidad, la formulación de hipótesis explicativas, los esfuerzos de comprensión asociados al evento. No obstante nos interesa situar el soporte pulsional que opera, pues "...caeremos en un error si concebimos nuestra inteligencia como un poder autónomo y descuidamos su dependencia de la vida afectiva." (Freud, 1914: 288). Si la pulsión de saber es una pulsión integrada por un componente sublimado de la pulsión de apoderamiento, que obtiene su energía de la pulsión de ver y que no se subordina de manera exclusiva a la sexualidad (Freud, 1905: 176-7) es posible

sostener que en la curiosidad y en los esfuerzos de comprensión asociados al evento, no sólo está comprometido el aspecto intelectual al que nos referíamos sino a la vez la satisfacción de una pulsión.

En este sentido debemos distinguir la muerte como tema hipotético, del evento muerte de alguien concreto: esta última dinamiza la conceptualización del evento en particular. Claro está que en niños pequeños esas conceptualizaciones pueden quedar extendidas inductivamente hacia explicaciones que generalicen lo conocido. Por ejemplo, cuando muere una persona de la cotidianidad de un/x niño/x, decirle que todos moriremos (certeza de la cultura) abre la posibilidad de que se masifique el evento que está conociendo en particular: habrá niños que no se interesarán pero también habrá quienes queden invadidos por la angustia y entonces es muy necesario analizar las coordenadas de cada coyuntura porque probablemente una generalización como la ejemplificada no contribuya ni a la tramitación intelectual ni a la elaboración psíquica del evento del que se trate, incluso aunque la misma generalización pudiera resultar oportuna para tratar el tema muerte en su vertiente abstracta.

Como sabemos, la demanda de trabajo escolar es de nivel preconciente y conciente: si ello induce el trabajo a nivel inconciente será por añadidura, pero como decíamos, advertidos de que un dispositivo escolar de trabajo es un espacio público, no debíamos avanzar, desde el lugar escolar, en una exploración de referencias indebidamente enmarcada. Corresponde, más bien, cosecharlas para ponerlas a disposición y otorgarles el valor que tienen porque merecen *ser tratadas* (además de escuchadas) en un marco de privacidad y

singularidad imposible de sostener en un espacio escolar: la política educativa se ha ocupado de establecer la impertinencia clínica en el espacio escolar, incluso aunque tantas veces la lectura clínica se desliza. En este sentido, teniendo en cuenta que el sujeto está allí convocado en su subjetividad social alumnx/estudiante, y no en su subjetividad social paciente, pero siendo el mismo sujeto, serán lxs adultxs quienes deban acondicionar apropiadamente cada encuadre de trabajo. Y ante este contexto complejo de referencias, tanto desde el aspecto disciplinar como político, valorar las coordenadas que el espacio escolar delimita para el trabajo educativo tensándolas por su propia especificidad y no en función de que nos ilusionen como coordenadas clínicas de trabajo.

### EROS, SI Y SÓLO SI, TÁNATOS

Que "...las experiencias buenas predominan sobre las malas..." (Segal, 1999 [1965]: 41) es condición necesaria para favorecer la estructuración psíquica. *A ese predominio lo posibilita la provisión de amor: lxs adultxs de las escuelas proveen amor; enseñar y aprender es un proceso atado con lazo amoroso, desde allí pulsa.*

Dicho esto, avancemos para despejar algunos obstáculos conceptuales hacia la interpelación de una viva referencia escolar: la asociación de la muerte con lo indeseable, lo temido, lo malo: "...solo la acción eficaz conjugada y contraria de las dos pulsiones primordiales, Eros y pulsión de muerte, explica la variedad de los fenómenos vitales, **nunca una sola de ellas**" (Freud, 1937: 244-5. Resaltado propio).

Esta afirmación nos advierte sobre el error en el que podemos incurrir al derivar los fenómenos amorosos, de Eros/pulsión

de vida, y los fenómenos mortíferos, de Tánatos/pulsión de muerte. El enunciado es taxativo: una u otra clase de fenómenos son resultantes de la dinámica *entre* pulsiones, ambas operan cuando el resultado es la integración y también cuando no lo es. Con la muerte queda anulada la tensión entre ambas y dejan de producirse fenómenos vitales; no obstante, el recorrido hacia la quietud definitiva sigue estando ordenado vitalmente...un ser humano casi muerto es aún un ser humano vivo. Lo que estamos tratando justamente es cómo hospedar en la escuela experiencias de lxs niñxs y adultxs que sufren deterioro de sus cuerpos o de quienes vivencian cercanamente el proceso irreversible de deterioro vital de una persona de su cotidianidad (familiares, personal de la escuela, pares niñxs o pares adultxs).

El cuerpo de otro, deteriorado, doliente y/o médicamente intervenido, puede asustar, causar rechazo o asco, repugnar, conmovir, convocar infinidad de tanteos y vacilaciones imaginadas o fácticas, el sentimiento de agobio y hastío. La fuerza amorosa con la que una persona se esfuerce por desestimar esos modos de sentirse ante un espectáculo visual tantas veces horroroso, maloliente, o angustiosamente audible, implica la movilización de recursos vitales que dejan de estar disponibles para otras áreas de la vida. Aún así, la movilización de estos recursos no siempre logra que se desplieguen velos que alivien la escena protagonizada por un cuerpo deteriorado que muchas veces soporta a una persona amada o cotidiana.

Pensemos en el increíble esfuerzo psíquico al que queda sometidx un/x niñx en condiciones de crianza atravesadas por la experiencia vital de deterioro de una persona cotidiana (sea para admitir esas con-

---

diciones o para rechazarlas) y exploremos entonces qué es lo posible para *esx niñx* en su estadía escolar.

Tal vez nos sorprendamos, tal vez la escuela le funcione como un remanso... sea como sea, si a priori cristalizamos un sentido, dando por hecho que estaremos ante la presencia de alguna caída libidinal para la escolaridad, restringiremos -por nuestro propio retiro y no el de *esx niñx*- las posibilidades de que continúe con su vida escolar de modo vitalmente estructurante incluso en la coyuntura compleja de crianza de la que participa.

Cuando, por otra parte, el cuerpo en proceso de deterioro irreversible es el de *un/x niñx*, crece la posibilidad de que se desplieguen temores de *otrxs niñxs*, temores nacidos de la identificación, de la expansión del pensamiento mágico bajo la forma del contagio por contacto (por ejemplo: si toco una persona muerta/deteriorada, muero/me deterioro), crece también la posibilidad de que *lxs niñxs* necesiten que haya distancia real entre los cuerpos. ¿Cómo es vivir con un cuerpo que instrumentaliza a cada momento la finitud, el límite de las fuerzas? ¿puede *un/x niñx* *pequeñx* representárselo a sí mismo sobre otro sin quedar identificatoriamente arrasado?

## DEAMBULANDO LO DESCONOCIDO

Nos referimos a la muerte como ausencia permanente de una persona, ausencia irreversible que llega con la disolución de la vida, con la detención definitiva de las funciones vitales, a la vez que materializa otra certeza: la cancelación de una estadía en el mundo.

Se trata de un evento cuyo sentido para el ser humano se escabulle: requiere ser creado cada vez y la escuela es un albergue propicio para crear sentidos en dimensión colectiva, que claro no es excluyente de otras.

Cada día, mueren personas de diferentes edades, por diferentes situaciones: accidentes, enfermedades, suicidios, delitos, vejez, etc. Algunas sorprenden, otras no. Cuando las edades<sup>3</sup> se agrupan entre los 4 y los 18 años, hay una alta correlación con la escolaridad, justamente porque escolarizarse es una actividad social obligatoria en ese rango de edad. En ocasiones, mueren personas que además de *niñxs*, son *alumnxs*; o *adultxs* que a la vez son docentes, auxiliares, etc. Las escuelas y las aulas son espacios educativos que quedan afectados cuando muere una persona (*niñx* o *adultx*) que tiene algún modo de participación directa en la vida escolar.

Resultará operativo diseñar ocasiones diferenciadas para situar el tema muerte en la vida escolar: a) aquéllos momentos en que puede ser abordado de modo abstracto y b) aquéllos en que aparece como evento ligado a una persona en particular. En ambas situaciones se movilizarán afectos y sentimientos, y la aspiración es reflexionar, analizar, crear, elaborar, pero nada de esto es posible si la negación y el silenciamiento<sup>4</sup> expulsan las palabras que, incluso con insuficiencia, cobran valor para que *decir*<sup>5</sup> sobre esa experiencia, ocurra.

Recordemos que el evento muerte de *unx* con frecuencia demanda un trabajo psíquico subjetivo a *otro*: el duelo. Sin embargo, conviene prestar la mayor atención a la contingencia de este trabajo psíquico, ya que suponerlo como derivación implica



establecer una continuidad allí donde hay una discontinuidad forjada por variables subjetivas que lo posibilitan o no. **El duelo es un proceso subjetivo –del sujeto, no de la subjetividad–, contingente, no necesario,** demanda la construcción de temporalidades, la retirada de afectos que cargan a algunas representaciones, el aflojamiento de enlaces entre ellas, *el ensayo con palabras propias o donadas para decir la experiencia que se vive o para simbolizar la vivencia...* la disponibilidad de carga afectiva para mudarla a nuevos objetos/proyectos, para invertir nuevas representaciones, para aumentar la carga afectiva de otras, para establecer nuevos enlaces, no es un lugar de llegada que necesariamente se produce: es un lugar deseable, porque deja al sujeto ligado a la vida, pero entre un evento muerte y un proceso de duelo hay un intervalo, y en ese intervalo es posible que acontezca, o no, el trabajo psíquico que lo dinamice...aquí, más que la conciencia y la voluntad, manda la estructura psíquica particular; merece aclaración que la exploración de las condiciones subjetivas que le dan o no lugar, se realiza en dispositivos clínico terapéuticos.

Sin embargo, si esto fuera todo estaríamos en una encerrona para el campo educativo porque ¿qué podríamos ofrecer desde éste para despedir parte de lo conocido y para entusiasmar o seducir vitalmente? Localizar estos aspectos es una condición necesaria para especificar situaciones, diseñar acciones y direccionar abordajes. El campo clínico se configura con coordenadas propias y su desarrollo no es parte del trabajo que presento, pero mencionar la distinción de ambos, clínico y educativo, pretende generar las advertencias educativas apropiadas para no

hacer del campo educativo un espacio de experimentación de estrategias, metodologías y técnicas transplantadas desde el campo clínico. Lo que el campo educativo tiene para ofrecer en este sentido es tan específico como valioso: se estructura orientado por dispositivos colectivos en los que primordialmente se materializa el proceso de enseñar y aprender.<sup>6</sup> No es poco tensionar y sostener la búsqueda y la construcción de oportunidades para hablar en la escuela sobre temas de la humanidad, y hablar allí de ellos, no tiene porqué ser igual al modo en el que se hace en un marco terapéutico o en un espacio cotidiano de crianza...incluso cuando muchas veces en la escuela, *decir* también alivia. La especificidad, función, variables, dinámicas, sujetos participantes, instituciones que los enmarcan, etc, resultan condiciones que obligan a la creación de instrumental propio de cada uno. De allí la necesidad del análisis metodológico.

El diálogo entre disciplinas no debiera equivocarse como implantación descontextualizada de elementos entre ellas:

...son los expertos los que entre sí ya no se entienden, a fuerza de *tribalizar* el lenguaje. El carácter fragmentario del saber, alentado por la proliferación de las jergas sólo frecuentes por sus cultores hiperespecializados, desplaza y aniquila el afán de toda convergencia en una vivencia compartida de la lengua y en una lengua capaz de privilegiar el encuentro humano en la expresión, más allá de los imperativos técnicos. (Kovadloff, 2008: 52).

Asimismo corresponde señalar que la circulación de elementos a la que antes nos referimos se verifica unidireccional-

---

mente: la importación desde el campo de la salud, hacia el campo educativo, lo que también nos obliga a reflexiones político epistemológicas de las que con agudeza se ha ocupado Elsa Emmanuele en *Educación, salud, discurso pedagógico*.

Dejando de lado problemas de alta definición educativa (ausentismos, demoras significativas en la alfabetización, perturbaciones del lazo escolar que impiden o dificultan la participación colectiva, etc), ningún problema social, personal, etc, adquiere calidad educativa por el sólo hecho de suceder en una escuela: dotar a un problema de cualidad educativa supone una serie de operaciones imposibles de evitar si pretendemos efectos precisos. Para ello es necesario que operemos las transformaciones discursivas, disciplinares, éticas, metodológicas y epistemológicas de los problemas que recibimos bajo distintos formatos.

Freud nos enseñó que "... analizar sería la tercera de aquellas profesiones "imposibles" en que se puede dar por cierto la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar" (1937: 249). Lacan agregará una cuarta: *hacer desear*. (2010 [1970]: 187). Hacer desear es una operación estructurante de la humanización: es necesario que la cría desee para que devenga cría humana, sin embargo no depende de la intención y es una operación que violenta la humanización si se entiende como objetivo; la riqueza de esta operación, y la oferta que cada vez podemos poner a disposición, reside en el itinerario de tensiones y distensiones del que un sujeto es sede, pero que sólo es con el otro, cuando el último acerca una oferta amorosa y el primero queda en posición de tener que hacer algo tanto con aquello que le es ofre-

cido como con quien lo hace... la riqueza entonces está en la *posibilidad de ocupar esa posición de libertad*, una posición humana para una respuesta cuyo abanico de posibilidades se extiende con matices entre operaciones subjetivas de asentimiento o de desestimación. La necesidad de esta puntualización es metodológica: este es un esquema lógico básico con el que podemos ofrecer y proponer el material educativo sabiendo que su aceptación está más allá de la oferta, porque moviliza una operación subjetiva a priori incalculable. Pues bien, nuestra propuesta no desoye lo estructural de estas imposibilidades, apostamos al intento aunque no haya garantía del resultado: en el movimiento de ofrecer algo al otro, en este caso palabras a las/os estudiantes en la escuela, *quizás* participamos en el armado de una ligadura amorosa que acompañe la experiencia de seguir viviendo cuando ésta estuviera recubierta de dolor, sufrimiento y sin sentido por una muerte o agonía cercana, comprensible o no.

Ciertamente se trata de una maniobra que pretende instigar vida. Cuando desde la escuela, la muerte como tema y el evento muerte de alguien, tienen lugar y son tratados, lo que logramos es ensanchar el universo simbólico de niñxs y adolescentes, pues se ilumina una zona de experiencias sentimentales y afectivas cuyo silenciamiento sostiene una ficción que se resquebraja al aparecer una muerte real. Muchas y muchos pasan por la escuela sin que este evento agite la vida diaria; sin embargo, poder decir sobre la muerte, es un capital para la vida, no sólo para la escuela. En mi opinión, una oportunidad que no deberíamos dejar pasar y a la que podemos encontrarle modos.

Es posible una posición expectante, que aguarde y atienda a que cada quien construya su modo de lidiar con lo incierto. Invadir al otro con la propia experiencia o intervenirlo con instrumentos técnicos disponibles –por diseñados o por utilizados en otras experiencias– potencia el riesgo de desatender las particularidades y sitúa la demora tantas veces necesaria para dar lugar a los descubrimientos y construcciones en la vida de alguien. Duelar es una posibilidad, no la única. De allí la importancia de no imponerlo como salida; es esto lo que sucede cuando se prejuzga que porque hubo muerte deberá haber duelo y desde allí se desembarcan *técnicas*...

**También cabe como docentes acompañar no sabiendo: sin duda, una oportunidad para llegar a nuevos lugares.** En este sentido, la experiencia escolar por la que apostamos se liga al conjunto de actividades que permiten elaborar psíquicamente<sup>7</sup> (Freud, 1914: 82) “Hemos discernido a nuestro aparato anímico sobre todo como un medio que ha recibido el encargo de dominar excitaciones que en caso contrario provocarían sensaciones penosas o efectos patógenos. La elaboración psíquica presta un extraordinario servicio al desvío interno de excitaciones no susceptibles de descarga directa al exterior, o bien cuya descarga directa sería indeseable por el momento. Ahora bien, al principio es indiferente que ese procesamiento interno acontezca en objetos reales o en objetos imaginados”. Las prácticas con el lenguaje y la historia ofrecen un soporte didáctico privilegiado para explorar el tema con palabras, y definitivamente se trata de construir versiones posibles. En este caso, la riqueza está en atreverse a andar y la oportunidad que se abre es la de producir sentidos colectivamente.

## UNA VERSIÓN, PROPIA

En ¿Cómo se enseña la clínica?, Eric Laurent recorre problemas del psicoanálisis y advierte una vez más sobre la necesidad de *conversar*. Alumbrando tal problema en ese campo con un enunciado de increíble riqueza para reflexionar sobre la experiencia docente y para analizar desde qué posición cada quien ejerce su práctica: “... no se puede enseñar lo que uno sabe... Si el enseñante quiere transmitir todo lo que sabe, quiere dar todo lo que tiene, lo que produce es aburrimiento, odio, rechazo” (2010: 45) y cita a la vez a otro psicoanalista (Vicente Palomera) que potencia la propuesta “Para enseñar correctamente hay que decepcionar la demanda de saber de la buena manera” (2010: 45). ¿Qué podríamos enseñar sobre la muerte? Nada. En el mejor de los casos podemos recorrer junto a otros ese enigma humano, y por adultxs, que conversan con niñxs, hacer la experiencia de recorrer con ellxs sus incertidumbres.

Algunos años atrás, en una localidad del interior de una provincia, se suicidó una joven mujer. Se trató de una muerte inesperada, sorpresiva. Trabajaba como docente en varias escuelas, entre ellas un jardín de infantes, con pares adultxs y niñxs de 3 a 5 años de edad. El universo adulto en esa institución se encontraba profundamente conmovido y movilizado: luego del día previsto para duelo ¿cómo iban a trabajar con lxs niñxs?

No se trataba de cómo ese plantel docente, doliente y consternado, asistía a sus puestos de trabajo y se encontraba con sus pequeñxs estudiantes. El problema era ¿cómo se les decía que la maestra se había suicidado? ¿se les decía? ¿qué? ¿cómo? ¿quién/es?... el problema era de práctica

---

educativa ante la muerte inesperada e incomprensible de una persona cotidiana. *Conversamos.*

El insumo cognitivo: ¿qué nociones de conservación –si las tuvieran– manejaban en los distintos grupos? ¿tenían como docentes alguna conceptualización teórica sobre los modos de comprender la muerte en niños pequeños? Y en ese caso ¿tenían algún registro del modo de comprensión general de sus propios estudiantes? ¿y de comprensión de las ausencias? ¿había alguna aproximación a esto? ¿cómo les cuentan habitualmente a los niños que un/a compañero/a, un/a docente, un/a auxiliar no estará por unos días? por ejemplo porque viajó, se enfermó, etc., o que estará en otro lugar y ya no en ese jardín porque cambió de trabajo o se mudó, etc ¿habían dialogado o leído sobre la muerte de mascotas o de animales del zoológico o del campo? ¿conocían o visitaron museos con animales?

La comprensión<sup>8</sup> del evento muerte, siempre muerte de otro, en términos de ausencia irreversible, es de gran complejidad cognitiva ¿era pertinente agregarle a esta complejidad una nueva perturbación cognitiva? que se trataba de una muerte ocasionada por la persona conocida. Lo que obstaculizaba la práctica no era la muerte: era el suicidio. Y habrían de esforzarse por rodear ese obstáculo entre adultos. Lo que de ningún modo implica esconder la tristeza o el anhelo por la compañía y cercanía de alguien, la incertidumbre por las causas: en este caso, el modo de morir resultaba irrelevante para comunicar la noticia y hubiera inyectado una dosis innecesaria de violencia a los niños. *Seguimos conversando.*

Estos niños tenían experiencia escolar con esa maestra, de allí que se adeudaba

una explicación para la ausencia. Dar lugar a la temporalidad a la que esta muerte convocaba, era una operación con valor estructurante. Un/a nuevo/a docente ocuparía ese puesto de trabajo en breve y trabajar con quien ingresara era una oportunidad para niños y adultos. Además de acompañarse pedagógicamente en las clases, resultaba posible programar enseñanzas integrando referencialmente la experiencia anterior de los niños: cómo habían hecho antes alguna actividad en particular, con quién la habían hecho, cómo les había enseñado a hacerlo la señorita X, qué semejanzas y diferencias tiene con respecto a cómo lo hacen actualmente, etc. Las actividades son una buena oportunidad para dar a conocer y acercar improntas personales: en este caso, el intento fue que la muerte de una –enigmáticamente recargada– no cancelara zonas de la experiencia escolar de otros, porque esa experiencia escolar también incluía recibir a una nueva persona y lo novedoso que traía.

Que lleguen olvidos es parte de una selección subjetivamente estructurante para los niños, y eso es algo muy distinto a la falta de pronunciamientos adultos sobre algún tema (y aquí vale sobretodo poder decir sobre algo, más que poder decir acertadamente sobre algo). El olvido no se confunde con el desamparo de significantes.

#### LA NECESIDAD, LÓGICA, DE DESPEDIRNOS

Acercarnos en la escuela a las experiencias vitales alrededor de la muerte, sin duda implica resonancias propias de cada docente y demanda un trabajo amoroso y colectivo que se materializa con aproximaciones y tanteos para niños y para adultos.

Aún conociendo el valor estructurante de otras actividades simbólicas (despliegues lúdicos y artísticos) privilegiamos las actividades apoyadas en el lenguaje escrito y oral por tratarse de una materialidad con la cual experimentar y compartir sentidos creados, crear los propios, o sólo jugar con ella. Pero en cada caso, para que el espacio que se abre entre sujetos, que se transita con palabras, admita, reciba y soporte los ensayos con los que asomamos como hablantes.

Sigue un desafío para lxs adultxs que en su trabajo docente decidan encararlo: la invitación a pasar “De la posición de estudio, a la posición de trabajo. De aprender el *saber de los otros*, a habitar el *patrimonio común*.” (Lewkowicz y otros, 2003).

## NOTAS AMPLIATORIAS

I - Nombrar el sexo (de hegemonía binómica), atribuirle un signo, es una operación lingüística y social (en este caso, con cargo médico) sobre la visión de la anatomía corporal al momento de nacer. Cuando un/x recién nacidx es nombradx como varón, mujer, intersexo, simultáneamente se le dirige una demanda: que asuma ser como se lx nombra. El nombramiento de ser, antecede a la vivencia de ser, antecede a la experiencia de ser. Fundamentalmente: se recorta una demanda de naturaleza social para la que ni siquiera hay aún experiencia subjetiva a la cual articularla –sea para admitir esa demanda o para rechazarla–.

II - “Más: la expresión “traumática” no tiene otro sentido que ese, el económico. La aplicamos a una vivencia que en un breve lapso provoca en la vida anímica un exceso tal en la intensidad de estímulo que su tramitación o finiquitación ... por las vías habituales y normales fracasa, de donde por fuerza resultan trastornos duraderos para la economía energética” (Freud, 1917 [1916-7]: 251).

III Debe considerarse que la posibilidad de escolarización está habilitada a partir de los 45 días de vida en los jardines maternales.

IV - Silenciamiento como operación radicalmente distinta de dar lugar al silencio.

V - El juego, las expresiones lúdicas y el arte son también prácticas con las cuales potenciar el despliegue discursivo, pero hay una razón de peso para que elijamos el camino de las palabras: crean un volumen simbólico para que cada quien diga como puede, remueve algo del sinsentido de lo real –en este caso, la muerte- para sí y habilita el intercambio apelando al instrumento privilegiado en la práctica educativa, la palabra.

VI - No de curar ni de criar.

VII - Elaboración psíquica: término utilizado por Freud para designar, en diversos contextos, el trabajo realizado por el aparato psíquico con vistas a controlar las excitaciones que le llegan y cuya acumulación ofrece el peligro de resultar patógena. Este trabajo consiste en integrar las excitaciones en el psiquismo y establecer entre ellas conexiones asociativas (Diccionario Laplanche, pág 107)

VIII - Sugiero revisar la tesis de doctorado El desarrollo de la comprensión

infantil de la muerte humana por Ramiro Tau, disponible en <http://hdl.handle.net/10915/61728>

#### BIBLIOGRAFÍA

Bisso, E. (2007). ¿Qué es el sentido?. Buenos Aires: GRAMA ediciones, 2007.

Emmanuele, E. (1998). *Educación, salud, discurso pedagógico*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1998.

Freud, S. (1914). Introducción del narcisismo. En: *Sigmund Freud Obras completas*, Volumen XIV (pp. 65-98). Segunda edición, séptima reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1996.

\_\_\_\_\_ (1915). Duelo y melancolía. En: *Sigmund Freud Obras completas*, Volumen XIV (pp. 235-58). Segunda edición, séptima reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1996.

\_\_\_\_\_ (1915). De Guerra y muerte. Temas de actualidad. En: *Sigmund Freud Obras completas*, Volumen XIV (pp. 273-303). Segunda edición, séptima reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1996.

\_\_\_\_\_ (1917 [1916-7]). Conferencia 18. La fijación al trauma, lo inconciente. En: *Sigmund Freud Obras completas*, Volumen XVI (pp. 250-61). Primera edición, tercera reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1991.

\_\_\_\_\_ (1937). Análisis terminable e interminable. En: *Sigmund Freud Obras completas*, Volumen XXIII (pp. 211-54). Segunda edición, octava reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2006.

Lewkowicz, I., Cantarelli, M. y Grupo

Doce (2002). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Segunda edición. Buenos Aires: Editorial Altamira, 2003.

Kovadloff, S. (2008). *El enigma del sufrimiento*. Buenos Aires: Emecé editores, 2008.

Lacan, J. (1969-70). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 17. El reverso del psicoanálisis*. Primera edición, Sexta reimpresión. Buenos Aires: Paidós, 2006.

Laurent, E. (2010). ¿Cómo se enseña la clínica?. Cuadernos del ICBA N° 13. Buenos Aires: Instituto Clínico de Buenos Aires, 2010

Segal, H. (1965). *Introducción a la obra de Melanie Klein*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF, 1999.

#### TAMARA ROSENBLUTH

Licenciada en Psicología por la UNLP.

Ex docente universitaria en “Ética y deontología profesional”.

Formación de posgrado UNLP, FLACSO, UNQUI.

Publicaciones: Jornadas anuales de investigación en Psicología (UBA, 2006 y 2007); revista NOVEDUC (marzo 2017); revista Intersecciones PSI – Revista electrónica de la Facultad de Psicología, UBA (número 33, diciembre 2019).

En 2019, a través de la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, EDULP, publicó “¿Qué es el género?” para la Colección juvenil Abrepreguntas.