

## ¿Y SI, EN VERDAD, NO QUEREMOS EDUCAR?

AND IF, IN FACT, WE DON'T WANT TO EDUCATE?

E SE, NA VERDADE, NÃO QUEREMOS EDUCAR?

Gabriel Lisboa da Silva <sup>1</sup>  
Douglas Emiliano Batista <sup>2</sup>

**Manuscrito recibido en:** 29 de marzo de 2023.

**Aprobado en:** 29 de febrero de 2024.

**Publicado en:** 10 de mayo de 2024.

### Resumen

Este artículo reflexiona sobre la negación de la diferencia generacional -tal como la propone Dufour- en los desafíos contemporáneos de la educación y algunos de sus efectos, teniendo en cuenta la constitución de la subjetividad, desde una perspectiva teórica que interrelaciona psicoanálisis y educación. Es el resultado de una investigación bibliográfica que aborda los discursos contemporáneos sobre la educación. El texto retoma una perspectiva psicoanalítica sobre la posición de los adultos en la educación, elaborando su ruta a través de la indagación de cómo los cambios han ocurrido a partir de discursos contemporáneos, los cuales responden a si los adultos (todavía) quieren educar. Al final, se plantean algunas cuestiones que surgen de las consideraciones y reflexiones realizadas a lo largo del texto, guiadas por la pregunta del título desde la perspectiva adoptada.

**Palabras clave:** Psicoanálisis; Educación; Diferencia generacional; Subjetividad; Transmisión.

### Abstract

This article reflects on the denial of generational difference - as proposed by Dufour - in the contemporary challenges of education and some of its effects, taking into account the constitution of subjectivity, from a theoretical perspective that interrelates psychoanalysis and education. It is the result of a bibliographic research that addresses contemporary discourses on education. The text takes up a psychoanalytic perspective on the position of adults in education, elaborating its route through the investigation of how changes have occurred based on contemporary discourses, which respond to whether adults (still) want to educate. At the end, some questions are raised that arise from the considerations and reflections made throughout the text, guided by the question of the title from the perspective adopted.

**Keywords:** Psychoanalysis; Education; Generational difference; Subjectivity; Transmission.

### Resumo

Este artigo reflete sobre a negação da diferença geracional – tal como proposta por Dufour –, sobre os desafios contemporâneos da educação e sobre alguns de seus efeitos levando em consideração

---

<sup>1</sup> Estudiante de Maestría en Educación y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3464-6120> Contato: [gabriellisboa@usp.br](mailto:gabriellisboa@usp.br)

<sup>2</sup> Doctor en Educación por la Universidad de São Paulo. Profesor en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad de São Paulo. Miembro del Laboratorio de Estudios e Investigaciones Psicoanalíticas y Educativas sobre la Infancia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5345-1575> Contato: [douglasemiliano@usp.br](mailto:douglasemiliano@usp.br)

a constituição da subjetividade, a partir de uma perspectiva teórica que faz uma interface entre Psicanálise e Educação. Sendo resultado de uma pesquisa bibliográfica que conversa com os discursos contemporâneos sobre educação. O texto retoma uma perspectiva psicanalítica sobre a posição do adulto na educação, perfazendo seu curso através da indagação de como mudanças têm ocorrido a partir de discursos contemporâneos que respondem se, de fato, os adultos (ainda) querem educar. Ao final, são lançadas algumas questões que despontam das próprias considerações e reflexões feitas ao longo do texto, norteadas pela pergunta do título sob a perspectiva adotada.

**Palavras-chave:** Psicanálise; Educação; Diferença geracional; Subjetividade; Transmissão.

## Introducción

En este texto pretendemos reflexionar sobre la negación de la diferencia generacional, nombre dado al fenómeno en el que los adultos se niegan a asumir la responsabilidad educativa de la generación siguiente, a partir de las ideas de Dufour (2005) en consonancia con los presupuestos arendtianos. Esta reflexión, además de retomar el concepto propuesto por el autor, pretende esbozar cómo se renueva y cómo la contemporaneidad y sus discursos desaniman a los adultos de la responsabilidad educativa.

Como tal, pretendemos identificar algunos puntos de sus teorías que nos lanzan a algunas posiciones incómodas e incluso nos desplazan de nuestro centro actual - de egocentrismo exacerbado, en el ejercicio de una empresa de sí mismo, que implica poca responsabilidad hacia el otro, especialmente otro recién llegado al mundo. Por eso, la desembocadura del curso reflexivo de este texto es la pregunta del título: "¿Y si, en realidad, no queremos educar?". ¿Qué preguntas y retos podrían desvelarlo?

Traer a colación este cacareo verbal "de hecho" es decir que, tal vez, hay una mentira que lo precede, que esta verdad a medias es un simulacro que funciona como pantalla protectora. Por supuesto, desde una perspectiva psicoanalítica, esta "verdad" es, en otras palabras, un saber inconsciente, algo al margen de lo no dicho, una verdad que no ha salido a la luz. Se trata, pues, de analizar cómo el discurso contemporáneo engendra inseguridad en los adultos y profundiza en las vicisitudes del acto educativo, forzando la continuación de la negación generacional, la "renovación" contradictoria de una dimisión simbólica.

En el discurso actual no faltan razones para no tener hijos. El derecho al aborto, la exigencia de dejar a los bebés desde pequeños al cuidado de terceros en guarderías y escuelas, la ampliación del tiempo escolar o de los niños frente a pantallas educativas o simplemente interactivas, las terapias con especialistas que pulen meticulosamente a los niños para prevenir o tratar desviaciones. Todos estos fenómenos parecen tener algo en común que, sin ignorar las especificidades de sus contextos, los sitúa como heraldos de un movimiento erosivo para la civilización: es posible que los adultos ya no quieran educar.

La educación es aquello sin lo que la humanidad no puede continuar. Ese acto, a diferencia de otros animales, caracteriza al ser humano y, al mismo tiempo, obliga a los que llegaron primero a responsabilizarse de los recién llegados.

La educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, que nunca permanece tal cual es, sino que se renueva continuamente con el nacimiento, con la llegada de nuevos seres humanos. (Arendt, 2007, p.190)

Destacamos que en la educación intervienen diferentes instituciones, la institución familiar y la institución escolar, que se refieren respectivamente a las esferas privada y pública de un sujeto, a sus necesidades de desarrollo a pesar del mundo y a su implicación con el mundo. Detrás de estas instituciones están los adultos, con diferentes roles que cambian con el flujo y reflujo histórico y cultural, pero estructuralmente posicionados de la misma manera en relación con los niños: como alguien autorizado y responsable del acto de educarlos.

La propuesta de esta idea desmonta las imágenes de los medios de comunicación y el universo del entretenimiento - no se pretende ocupar la silla del padre, porque nadie quiere "sentarse en el borde y pagar la cuenta". El movimiento consiste en levantarse de la mesa, sin pedir permiso, y comer en la soledad de la habitación. Por supuesto, el declive de las grandes narrativas, que Dufour (2005) analiza amplia y detalladamente, deja claro que se hizo más difícil sostener la posición del adulto cuando aquello en lo que se basaba se convirtió en polvo. Al fin y al cabo, cuando la posición del adulto estaba respaldada por un gran Otro -como la Iglesia y el Estado-, los adultos tenían una base firme para indicar el camino a los niños. Ahora que los grandes relatos se han derrumbado, los adultos se encuentran perdidos, confundidos por la bomba de luz que es el discurso científico y tecnológico.

La consecuencia de este movimiento sería que los adultos se distanciarían, y tal vez huirían de la posición de adultos que deben asumir, hipóticamente, del encargo de educar a los más jóvenes.

En este texto, pretendemos proponer algunas ideas, a partir de una reflexión teórica basada en Psicoanálisis y Educación, sobre las motivaciones que (auto)engendran la educación hoy, utilizando conceptos de Dufour, siguiendo algunas de las huellas dejadas por las ideas de Arendt para interpretar los desafíos contemporáneos de la educación y de la subjetividad.

## **La posición del adulto en la constitución subjetiva del niño**

Desde la perspectiva psicoanalítica aquí adoptada, el ser humano se entiende como alguien que no nace preparado, sino que necesita ser despertado por el otro -los ojos son capaces de ver la luz, pero el niño necesita que se le conceda el don de ver con el corazón, de participar en la función Simbólica. El niño -la cría humana- se diferencia de las crías de otros animales en que no nace con voz y precisamente necesita que ésta le sea transmitida, ya que "no ruge, no canta, no maúlla ni ladra como los demás animales, pero tampoco dispone del medio de expresión propio de su especie: el lenguaje articulado" (GAGNEBIN, 2005, p.87). El niño necesita que el adulto le preste su voz hasta que pueda hablar por sí mismo, como la arcilla que necesita ser reanimada.

El aliento de vida es el aliento del cuidador que despierta al bebé y le invita a ser alguien. Al pasar el aliento de boca a boca y la llama prometeica de mano en mano, los adultos transmiten tanto el bagaje cultural que les ha sido legado como la deuda simbólica que han contraído. De este modo, los adultos insertan a los niños en el tejido de la civilización. Esta transmisión e inserción del niño en lo Simbólico, en lo discursivo, pasa por "momentos" (es decir, tiempos lógicos, subjetivos, propios del inconsciente, más que tiempos cronológicos).

Al principio, el cordón discursivo es "umbilical" y conecta al bebé y al cuidador en un circuito cerrado. Esta primera conexión, que se realiza como un cordón umbilical simbólico entre el cuidador y el bebé, se denomina alienación.

Al mismo tiempo, el disfrute del bebé por seguir vivo se basa en las respuestas que la primera cuidadora, la cuidadora materna, da a sus demandas. Se responde al primer llanto del bebé y se asume que se trata de hambre. A partir del segundo llanto, el juego cambia, porque de respuesta en respuesta se establece una función en la que el llanto deja de ser una forma de expresar el hambre y se convierte en un botón para convocar al otro. Del mismo modo que llorar, reír, bromear, gritar, etc. dejan de ser sonidos y reacciones "orgánicas" para convertirse en acciones con significado.

Estos significados, que se circunscriben en el devenir de la función simbólica, no son descubiertos por el bebé sino, en cierto modo, descifrados a medida que el otro cose piezas del tejido simbólico a estas acciones. "Ese llanto debe ser de hambre", "Esa risa es porque mamá está cerca", "Estás gritando", "Ese llanto es de sueño".

Las frases cambian e, incluso en esta relación, empieza a delinearse un yo, con una forma física y una personalidad. "Eres testarudo", "Tienes los ojos del abuelo", "Mira esa cara de enfado, te pareces a papá". El bebé va adquiriendo un lugar, un punto de partida, un "código postal" subjetivo, y empieza a construir sus primeras frases: "Quiero a mamá". Y en este punto, el bebé ya ha comprendido que existe un yo que se diferencia del mundo, este mismo yo sufrirá la introyección de las expectativas de la cuidadora materna y se acostumbra a intentar ser lo que llama la atención de la cuidadora.

Al cabo de un tiempo, el hilo se corta para que el niño pase a formar parte del tejido más amplio y complejo que enreda las subjetividades y da textura a la realidad, entre nudos, tensiones, aflojamientos y divisiones. El hilo del discurso de la madre necesita desgastarse y el nudo tiende a ser aflojado por terceros -en la forma del cuidador paterno, la escuela y el mundo- salvando al niño de la fuerza que supone el vínculo estrecho y circunscrito al cuidador materno.

El corte no se hace de golpe, no es la terminación de una pieza de punto ni la graduación del sujeto para toda la vida. El corte, aquí llamado castración, no es una separación en sentido estricto, sino más bien una división de la atención de la cuidadora materna con terceros que, en la medida en que se interponen a la alienación, proporcionan lagunas y atisbos de un mundo fuera de la "boca de cocodrilo" materna -esta última imagen representa bien la situación del niño sometido a la posición de objeto de deseo de la cuidadora materna.

El niño es traído al mundo como sujeto, primero por una fuerte cuerda que casi lo asfixia -que es la relación con el cuidador materno- y luego por la entrada del cuidador paterno y de terceros (la escuela, el mundo). El niño llegará a comprender que no es una copia de sus cuidadores, ni puede encajar en lo que se espera de él, sino que es a partir de sus esperanzas y expectativas como se lanzará al mundo. Ya sea para enorgullecerles o para decepcionarles, son las referencias de los adultos las que dan a los niños un punto de partida.

La escuela y las expectativas de la sociedad contemporánea también actúan como emisarios del discurso del Otro<sup>3</sup>. Colocan al sujeto en una nueva situación que debe tragar, absorber y regurgitar. Por ejemplo, el hijo pequeño de mamá se enamora de un educador que le transmitirá una nueva forma de estar en el mundo, nuevas referencias y reglas, ampliando el vocabulario doméstico: de hijo a alumno, y de alumno a ciudadano. Como ejemplo de ello, para el bien común de la sociedad, representado por la clase escolar, es necesario que el niño comparta espacio con otros, que su grito sea interpelado por otros niños, otras urgencias, y que se dé cuenta de que su lugar en el mundo está entremezclado con otros yoes. Poco a poco, la monarquía del hogar -en la que el niño es monarca- se disuelve para dar paso a la democracia del mundo: el pequeño rey debe convertirse en una persona corriente, un simple mortal, uno más entre la multitud.

Esta inserción del niño en el discurso de la sociedad, por parte del adulto, es lo que consideramos educación - no es sólo la identificación por un documento, sino la transmisión de conocimientos, ciertas costumbres y el sometimiento a la Ley del lenguaje. Esta educación hace posible que el sujeto se convierta en alguien, en algún lugar, en algún momento, que pueda hablar por sí mismo. En esto, es importante destacar la posición ocupada por el Otro -que alguna vez fue grande, cuando estaba sostenido por Grandes Narrativas, pero que hoy sería apenas mayor que la figura del cuidador, ya que está desmenuzado en micronarrativas. Lajonquiére (2019) resume lo que es el sujeto en su relación con el Otro: "El sujeto es precisamente esta diferencia en el Otro que instala la posibilidad para el humano, sobre quién operará efectivamente, de no ser el doble del Otro,

---

<sup>3</sup> El Otro es lo Simbólico mismo, el campo de las palabras y del lenguaje. Y, por ello, no puede confundirse con el otro empírico (que, de hecho, está sujeto al Otro).

su replicante o un simple apéndice" (Lajonquiére, 2019, p.19). En otras palabras, el sujeto sólo existe en su distancia, pero no en su desconexión total del discurso del Otro. Es como si el sujeto emprendiera un vuelo de Ícaro en su vida, controlando la altura a la que vuela para que sus alas ni se derritan ni se congelen, sino que son maleables para que vuele hacia un ideal - aunque nunca lo alcance. Siempre en este sentido, la educación del niño por parte del adulto funciona como una apuesta para que el sujeto venga al mundo, emergiendo como otro que toma posesión de *sí mismo para encontrarse con los demás*.

Este nuevo alguien no será una copia, un clon, del que le precedió, sino una colcha de retazos simbólicos que teje de forma única las referencias dadas por todos los adultos implicados en su cuidado y crianza. La singularidad, en estos términos, es lo que no se repite, en la medida en que resulta de la experiencia subjetiva de un sujeto único. Lo que los discursos contemporáneos han hecho, por ejemplo, es transportar la incertidumbre estructural de la educación -que supone que el sujeto nunca será exactamente lo que otros imaginaron- al campo semántico de la estandarización, en el que lo que se aparta de las expectativas de los adultos se lee como una desviación. Esta última lectura constriñe a adultos y niños al escrutinio técnico-científico, siendo los primeros criticados por falta de (in)formación -siendo los padres los desinformados y los profesores los mal informados- y los segundos, los niños, como inadecuados.

En resumen, es a partir de la posición del adulto en relación con el bebé, de su elección de responsabilizarse de la crianza y de intentar proporcionar referencias en este proceso, que se produce la subjetivización y el sujeto se hace posible. Por supuesto, esta posición choca con lo imprevisible y lo incontrolable; el adulto no puede determinar el destino del niño. Esto acentúa el carácter de "apuesta" de la educación, casi como un juego de azar, donde el adulto puede apostararlo todo y no obtener nada... de lo que esperaba. La ganancia reside en el mantenimiento de la sociedad, la transmisión de conocimientos y la continuidad de los seres humanos. Hoy, la renovación de esta exigencia estructural de la humanidad está atravesada por discursos que desmoronan la buena voluntad educativa, aislando a los adultos de la tarea de educar y, al mismo tiempo, dejando huérfanos a los niños que deben autoeducarse.

### El adulto contemporáneo: un espectador sin expectativas en busca de una educación *plug and play*

Frente a los acontecimientos recientes y a partir de algunas lecturas tanto de Dufour (2005) como de psicoanálisis y educación, proponemos la siguiente pregunta: ¿actualmente *no queremos educar*? Esta pregunta es una derivación de lo que emerge del contexto actual de la educación, que es quizás la profundización de hechos anteriores como la negación generacional de la que se ocupa Dufour (2005).

De este modo, no es tanto una pregunta a la que se responde, sino más bien una pregunta a la que se llega tras algunas elucidaciones. Es una pregunta que puede responder quizás al más íntimo de los miedos y al más latente de los deseos que se esconden tras las políticas educativas, los discursos mediáticos y las posiciones subjetivas.

Los refranes populares más antiguos solían decir "criamos al niño para el mundo". Este dicho popular traía huellas de la necesidad de renunciar a la alienación parental (en el sentido de la necesaria alienación inicial de los hijos con respecto a sus padres), o incluso de una especie de desapego que era necesario en algún momento de la relación de los padres con sus hijos. Además, educar a alguien para el mundo dirigía el "resultado final" a un Otro externo que daba continuidad a la vida del sujeto y sustentaba la razón de educar: la razón era educar para la *polis*, criarlos para que fueran capaces de vivir y sostenerse en el mundo, yendo más allá de la vida en familia.

Los tiempos han cambiado, o al menos los discursos han cambiado y, a la luz de ello, diríamos que hoy la idea que no ponemos en palabras es que "el mundo cría niños para nosotros", subvirtiendo el orden previamente establecido.

La televisión y las pantallas surgen como un pariente más que sería capaz de dar a los niños las referencias que necesitan y la formación cultural de la que carecen. En este empeño, se evoca otro dicho popular: "Madre es la que crea, no la que pone en el mundo". Este conocimiento simbólico, unido a la realidad del papel que ocupan las pantallas, nos permite formular una pregunta: ¿han sido las pantallas, en las últimas décadas, en cierta medida, padres y madres de los niños?



A partir de esta supuesta educación que han proporcionado las pantallas, que aún hoy educa a nuestros hijos, se han formado criaturas aptas para el consumo precoz que, a su vez, actúa como remedio para la desimbolización. Esta idea se basa en lo que propone Dufour (2005) cuando sugiere que la televisión entrena a los niños para el consumo a una edad temprana, al tiempo que ocupa la vacante progresivamente dejada por los adultos.

La televisión, debido al lugar preponderante que ocupa la publicidad omnipresente y agresiva, constituye un verdadero entrenamiento precoz para el consumo y una exhortación a la monocultura de la mercancía. Así, a menudo se olvida mencionar que demasiado tiempo para la televisión es demasiado poco tiempo para la familia. (...) Así, con la televisión, es la familia, como lugar de transmisión generacional y cultural, la que queda reducida a la porción compatible. En este sentido, la expresión "hijos de la televisión", tomada al pie de la letra, en lugar de provocar la risa, debería aparecer realmente como lo que es: bastante patética, tanto que verifica el hecho de que la televisión ha robado efectivamente el papel educador de los padres en relación con sus hijos, para convertirse en lo que los estudios quebequenses llaman un "tercer padre" particularmente activo, suplantando en gran medida a los "verdaderos padres". (Dufour, 2005, p.121-123)

La mecánica del consumismo, además de ser cruel por la forma en que opera en la vida de las personas, tiene efectos nocivos sobre la subjetividad porque, cuando la gente casi se ha acostumbrado al estilo de vida que ha adoptado, basado en algún kit identificable<sup>4</sup> encontrado en internet o la televisión, el producto pronto pasa de moda, dando paso a otro kit.

Estos kits de identificación son como la espuma de poliestireno: ligeros, voluminosos, moldeables y desechables. Pero tampoco son reciclables y apenas tienen un soporte simbólico que les permita convertirse en algo parecido a una tradición que pueda transmitirse: son como una moda que nunca vuelve, cuyos recuerdos no se guardan en el desván, sino que se tiran al cubo de la basura.

En este escenario, la supuesta libertad de elección que se da a los niños, fruto de la mutación que supone el avance de sus derechos y libertades, combinada con la posición de autoentendimiento a la que se les deja, constituye un sueño que los niños pueden fabricar por sí mismos con sólo pulsar *play*. Es como si hubiéramos cambiado las etiquetas de la vida

---

<sup>4</sup> Un conjunto de referencias desligadas de un discurso cohesionado, desligadas de un soporte simbólico y sostenidas por un Otro muy pequeño. Menos que una micronarrativa, un kit identificador es una maraña suelta de líneas discursivas "tejidas" para dar volumen y volverse consumibles y, al mismo tiempo, ligeras. La idea de un kit identificador es esbozada por Dufour (2005).

para que funcionen "sin supervisión adulta". Lo que es gratuito para todos los públicos deja al adulto la libertad de estar ausente: el adulto se convierte en espectador.

Estos nuevos sujetos son *tan* libres que, en realidad, están abandonados, como propone Dufour (2005) sobre la supuesta libertad en la que se sitúan los sujetos en la época contemporánea, frente a la disolución del Otro y de un adulto simbólicamente empoderado.

Los adultos acaban por no querer educar, en la medida en que el discurso hegemónico les despoja de la autoridad sobre la que descansaría su palabra y, al mismo tiempo, se les ofrecen alternativas *seguras* que prescinden del *tiro al aire* que caracteriza el empeño educativo. En otras palabras, educar desde los propios medios, siguiendo una cierta intuición -basada en las propias experiencias- suficientemente alejada, pero no necesariamente desvinculada, de las exigencias del mundo contemporáneo, parece una misión que nace ya fracasada y, lo que es peor, carente de sentido para los adultos. Lo que entendemos por sentido es la satisfacción simbólica que dejaría a los adultos razonablemente satisfechos con el resultado de la educación que han dado a sus hijos. Sin embargo, como ya se ha dicho, el mundo actual echa constantemente sal sobre las heridas simbólicas inherentes a la educación y los adultos son cada vez menos propensos a "poner la otra mejilla" en nombre de lo que creen que es bueno para sus hijos o alumnos, en nombre de lo que sería una certeza efímera fruto de la experiencia subjetiva, la experiencia que les daría el haber estado en el mundo durante algunas décadas.

De este modo, los niños y los adolescentes son propensos al abandono simbólico, lo que se traduce en la inflación del papel de la escuela -en el sentido literal, en relación con la carga de trabajo-, aunque con una contradictoria deflación de la autoridad del profesor que, como adulto, queda suspendido de un discurso pedagógico que le arrebató un lugar simbólico, convirtiéndolo en una marioneta de los expertos.

La presencia masiva del discurso científico, flagrante para estos niños especiales, pero no restringida a ellos, tiende a desplazar la relación con ellos al plano objetal, el que recorta el cuerpo del niño del objeto específico delineado por la ciencia (Voltini, 2009).

Las políticas y tendencias educativas, por un lado, avalan esta inflación de profesores. Los alumnos necesitan permanecer en la escuela -física o virtualmente- para tener la oportunidad de hacer algo por sí mismos. Así pues, los programas educativos integrales y las propuestas de actividades extraescolares están siendo guiados por propuestas de adquisición de habilidades socioemocionales, proyectos de vida y todo lo necesario para garantizar la autogestión, para que el niño pueda valerse por sí mismo.

Estos esfuerzos, que parecen aumentar el tiempo de permanencia de los alumnos en las escuelas, podrían interpretarse como una forma de devolver a las bandas (abandonadas) a la posición de alumnos.

Desde el punto de vista de Dufour (2005), las bandas son una de las tendencias destinadas a remediar la falta del Otro -que, a su vez, cayó con el declive de las grandes narrativas. Si "no puedes enfrentarte solo a la autonomía o la autofundación requeridas, siempre puedes intentar hacerlo con varios otros. Basta con pertenecer a una persona que comprenda varios cuerpos distintos. En otras palabras, a una banda" (Dufour, 2005, p. 109).

Al mismo tiempo, revela una faceta que segmenta el currículo en itinerarios a una edad temprana, de modo que, en realidad, estos niños están decidiendo su futuro, aunque apenas se hayan apropiado del pasado. El siguiente fragmento de Dufour, *mutatis mutandis*, reverbera esta idea que desplaza al adulto de su posición referencial e invita al niño a ocupar el centro de la arena:

Durante treinta años, de reforma en reforma llamada "democrática", los políticos y sus asesores, los expertos en pedagogía, no han dejado de decirles que [los profesores] debían abandonar su vieja pretensión de enseñar. (...) [Que] en nombre de la democracia escolar, no debería haber más alumnos. (DUFOUR, 2005, p.136)

Pensando en el caso brasileño, ¿quién aprobó la Reforma de la Enseñanza Media? Por supuesto, la cumbre política, pero no sin antes existir en el discurso como una necesidad de hacer que las escuelas enseñen a los alumnos lo que supuestamente quieren aprender. Reformas que han convertido la educación en un paquete personalizado de un producto que se compra y se vende. Este ejemplo refuerza la capilaridad del discurso que ha destituido a los adultos de la posición referencial que antaño ocupaban. Así, metafóricamente, cada vez son más las manos jóvenes que se ponen al volante del mundo

sin tener antes carné de conducir, y uno de los ejemplos más recientes es el de la ecologista Greta Thunberg, que entró en la lista Forbes de las mujeres más poderosas del mundo en 2019 con solo 16 años. No se trata de una simplificación etaria de quienes deben decir algo y participar en la *polis*, pero lo que vemos que se acumula con cada nueva generación es un poder, un lugar de control y decisión, que emancipa a capas aún más jóvenes para decidir por sí mismas.

Así que hay algo que se ha transmitido de una generación a otra en los últimos años: la negación generacional. En otras palabras, una generación se niega a educar y a responsabilizarse de la siguiente. La consecuencia de ello es precisamente centrar el punto de "origen" del discurso en el alumno o el niño. La pregunta permanece y reaparece: ¿no queremos *educar*?

Al principio de la discusión, la idea de no querer educar podría comunicar erróneamente que no educamos por capricho. Lo que intentamos explicar es que la apatía hacia la responsabilidad educativa que hemos heredado se debe a que *no podemos* -o al menos no podemos tanto como pudieron quienes nos precedieron, ya sea por razones subjetivas o por razones históricas-, el sustrato para la fundación de lo Simbólico es actualmente más árido. Por supuesto, no se trata de un sustrato biológico, social o individual -enfaticamos la perspectiva psicoanalítica desde la que nos hemos propuesto mirar. Con ello queremos subrayar el hecho de que las contingencias históricas han afectado a la constitución psíquica del sujeto a través, entre otras cosas, del empobrecimiento simbólico y de la disminución de la transmisión generacional. Y que esto tiene que ver con las posibilidades de educar, porque transmitir simbólicamente, en un contexto en el que los grandes relatos han decaído y el discurso pedagógico en las escuelas ha perdido su autoridad, es una tarea hercúlea. De este modo, sacerdotes, reyes, gobernantes y, más allá de ellos, profesores, se encuentran en el mismo barco: no tienen dónde fundamentar su discurso y están constreñidos por el escrutinio desubjetivador de los radares científicos y tecnocráticos.

En esta situación, es comprensible que no se quiera educar porque no hay nadie que quiera vencer al León de Nemea, su piel ya no es tan impermeable. Nos atreveríamos a decir que, en un escenario en el que la figura del niño se infla mediante la centralización de

su discurso, la ampliación de sus derechos y la abrogación de cualquier deber (en el sentido del debido respeto a lo que le precede), para un adulto asumir la posición de educador (o de adulto "como Dios manda") sería remar contra corriente sin salvavidas ni número al que llamar.

En otras palabras, *no poder educar* no tiene que ver con la imposibilidad de llevar a cabo la educación -ya que educar es *imposible* porque es una tarea interminable que no se puede perfeccionar, lo cual no la convierte en impracticable-. Se trata de que educar puede parecer aún más desalentador para los adultos, sobre todo en un contexto en el que ellos mismos han sido mal insertados en la cadena simbólica. Es como si se hubiera disuadido a los adultos de intentar educar, "sin miedo a ser felices".

La desimbolización, de la que habla Dufour (2005) y que se refiere a un fenómeno que empobrece el registro simbólico en la constitución psíquica de los sujetos, merece cierta atención, aunque no era el objetivo de este texto centrarse en ella. Nos gustaría destacar la conexión entre la negación de la diferencia generacional y la desimbolización. Esta última, como se ha dicho, consiste en dejar al sujeto sin adhesión a los posibles anclajes simbólicos que harían sostenible su existencia en el mundo. Así, aunque, por ejemplo, un profesor se posicione como adulto e intente responsabilizarse de un grupo de alumnos, tal vez su discurso no tenga ningún efecto, no sólo porque esta posibilidad sea contingente, sino porque los alumnos -que crecen en un mundo simbólicamente empobrecido- no se dejarán enganchar.

Los padres, por su parte, también sufren más que nunca esta despotencialización de su seguridad para educar, como sugiere laconelli (2022): "Dentro del hogar, los padres se sienten cada vez más inseguros, atormentados por la idea de que no saben educar y la consiguiente búsqueda de la palabra del experto".

Esto acaba situando al adulto de hoy entre Escila y Caribdis: habiendo, por un lado, crecido en una generación a la que la anterior negó su educación, ¿cómo, aun así, se educa - es decir, se transmite consciente e inconscientemente el legado que se le ha transmitido- y cómo se hace, dado que los soportes narrativos y la forma de transmitir y educar se han visto sacudidos y han sufrido intensas mutaciones?

Por supuesto, estos cambios son efectos del período histórico, que repercuten en la constitución psíquica de los sujetos -no son, por tanto, cambios estructurales en el psiquismo. Hasta aquí, creemos que ha sido posible esbozar las posibilidades de educación de los adultos. Subrayando que, a pesar de la pregunta, *no se trata de querer hacerlo*.

En otras palabras, si no queremos educar, es porque la naturaleza *imposible* de este empeño es cada día más imposible de lo habitual. Al menos eso es lo que hemos intentado demostrar hasta ahora.

Los adultos, aparentemente, en la medida en que se ausentan o renuncian a educar, dejan de crear expectativas reales en los niños - por reales, entendemos expectativas que reclaman la presencia de los adultos en cada etapa en lugar de la ausencia que ha experimentado la infancia. Los adultos se han convertido en espectadores: ven crecer a sus hijos y, cuando la señal del tercer progenitor se *cae* (cuando falla el Wi-Fi), piden asistencia técnica -de hecho, llena de tecnicismos, una hidra con varias cabezas especializadas: la psi, la neuro, la cibernética. Resulta casi irónico ver cómo las empresas tecnológicas añaden el eslogan "Para la educación": todo el mundo está autorizado a ocuparse de la educación, excepto aquellos a quienes concierne.

Lo que emerge al otro lado del horizonte es que, en el fondo, ser adulto -y educar desde esa posición- se ve como una posición aburrida, degradante y anticuada, frente al torrente de ideas que centran la sociedad en el niño -sobre todo cuando los nuevos adultos pueden sentir a menudo que deben poco o nada a sus predecesores que, inocentemente (o no), se dejaron llevar por el discurso de la televisión como alternativa educativa, o de la escuela tradicional como fábrica de ladrillos<sup>5</sup>.

Ante esto, tal vez lo que más desean los adultos es volver a ser niños -no de una manera nostálgica, en la que reviven momentos memorables de su infancia, revisitando olores, sabores y experiencias. En lugar de eso, los adultos quizá quieran ser eternamente ajenos a su responsabilidad con el mundo y con la educación, disfrutando y regocijándose en derechos y más derechos (cada día más identificables pero sin referencias) y abdicando

---

<sup>5</sup> Una referencia clásica a la canción "Another Brick In The Wall" del álbum "The Wall" (1979) de Pink Floyd para criticar las escuelas tradicionales.

de más y más deberes para evitar la ansiedad y la depresión. Estas últimas entidades son los jinetes del apocalipsis de la responsabilidad - no porque no existan, sino porque aparecen en los discursos contemporáneos como problemas en sujetos que configuran una anormalidad biológica, un trastorno y, a partir de esta construcción, se venden soluciones y prevenciones mágicas que van de la mano del autocompromiso - lo mismo que puede provocar la sensación de una vida sin sentido, sin un Otro al que rendir cuentas. Los adultos de hoy, hijos de la televisión, estarían más dispuestos a sentarse junto a los niños como iguales, consumiendo con nostalgia los dibujos animados, que les han transmitido gran parte de lo que constituye su sustrato inconsciente.

¿Qué puede garantizar que los adultos vivan libres mientras sus hijos son educados por otras "organizaciones"? Pues parece que se busca lo que sea instantáneo y, preferiblemente, indoloro: una educación *Plug and Play*.

Este término procede de la informática y se refiere a los dispositivos que funcionan instantáneamente cuando se conectan entre sí. Por lo tanto, no habría un proceso lento de instalación de un programa o *controlador* para que un dispositivo funcione. En el caso de la constitución de la subjetividad y la educación, el adulto pretende establecer el sujeto de forma rápida y automática. *Enchufarse*, en estos términos, es encontrar el kit de identificación o incluso el discurso tecnocientífico que se propone garantizar una educación acorde con los moldes posmodernos, un ideal que da vacaciones permanentes a padres y profesores. El *juego* puede interpretarse como el botón que pone en marcha un juego o una película, del que sólo hay que seguir las instrucciones o simplemente mirar como espectador, desvinculado del problema y de la responsabilidad.

Al fin y al cabo, si el adulto no quiere educar, es porque ya no quiere tejer. Quitar el cordón umbilical al ser para tejerlo en el tejido del mundo requiere tiempo y cierta madurez para afrontar los errores. Tejer el sujeto pierde sentido en tiempos de impresoras 3D. La inmediatez y la rapidez exigidas en la época contemporánea han acabado con la paciencia y el tiempo disponible para dedicar al cuidado y la educación de los hijos. Es más, muchos adultos no han tenido el tiempo suficiente con los que les precedieron para aprender a dar puntadas equivocadas en ganchillo sin renunciar al oficio.

[Para que] la conquista subjetiva, que permite la constitución de una instancia del "yo", sea fundada, es esencial que el cuidador tenga el papel simbólico de fuente de las primeras referencias para que el niño pueda llegar a comprenderse como persona - lo que es un papel eminentemente educativo. Metafóricamente, no basta que el tronco y la madera tengan vida, es necesario que alguien ocupe el lugar de Geppetto, esculpiendo en él una imagen - aunque (el muñeco) no sea real, aunque sólo sea un esbozo rudimentario (SILVA, 2022).

La pregunta que nos hacemos, basándonos en el extracto anterior, es: ¿Hay sitio para Geppetos en tiempos de impresoras 3D? ¿Hay sitio para Geppetos en tiempos de la impresora 3D? Es como si la educación se hubiera apoderado de un espíritu que modela y trata de hacer realidad lo que está en la pantalla del ordenador y que, con la llegada de la Inteligencia Artificial, ya ni siquiera necesita ser imaginado. La posibilidad de que esta educación esté mediada por terceros -ordenadores, pantallas y especialistas- es seductora para quienes rehúyen educar, por miedo a equivocarse y tal vez porque quieren ser *niños para siempre y nunca padres*.

Son tiempos en los que las ideas de alumnos autónomos se reducen a seres automatizados, el deseo de automatismo seguido de un aumento de los casos de autismo. Cada uno de estos "autos" forma parte de una esfinge indescifrable.

## Consideraciones finales

En este texto, hemos intentado retomar, en cierta medida, la discusión sobre la negación generacional propuesta por Dufour (2005) de forma que conecte con los discursos actuales y emergentes. Así, los puntos planteados pretendían enfatizar la pregunta-respuesta "¿Realmente no queremos educar?"

Para ello, revisaremos brevemente la concepción psicoanalítica de la constitución del sujeto, especialmente en lo que respecta a la importancia de la posición del otro como adulto y del Otro como "estrella guía".

A continuación, evocamos algunas ideas de Dufour (2005) para construir la respuesta al tema del ensayo. Estas ideas nos permitieron reflexionar sobre los efectos de la negación y la desimbolización generacional en la constitución psíquica, así como sobre



la actualización de este fenómeno y sus implicaciones para los adultos contemporáneos. Al mismo tiempo, basándonos en el mismo autor, explicamos cómo los discursos educativos se han centrado, desde hace tiempo, en el protagonismo de los niños y en una supuesta libertad para que intenten autofundarse.

Al lanzar estas ideas, pretendemos mostrar la cara que se le estaría quedando a la voluntad y el compromiso de los adultos de madurar y hacerse cargo de la educación de sus posibles sucesores.

Por último, postulamos que la centralización del discurso en los niños es una idea seductora que está llevando a los adultos a desentenderse aún más de la educación de los niños y, en consecuencia, a comprometerse más a seguir siendo libres (e irresponsables) como niños. Mientras tanto, reforzamos la idea de cómo la expectativa y el intento de alcanzar la autofundación, o autoingeniería, está retroalimentando el sufrimiento psíquico y los desafíos de la subjetividad contemporánea, alimentando el motor de la desimbolización y el empobrecimiento de la función simbólica. Al final, propusimos cómo los efectos de los fenómenos que he discutido formulan caminos para la educación futura, sobre todo actualizando los discursos que conducen a la autofundación frente a las más nuevas tecnologías que dan un nuevo matiz al tercer padre.

A partir de ahí, podrían surgir otras cuestiones, convirtiéndose en una preocupación permanente sobre los efectos de las nuevas formas de constitución de los sujetos en la sociedad contemporánea.

La forma en que la posición del adulto es cuestionada y atravesada por discursos técnico-científicos, supuestamente psicológicos, biológicos y cibernéticos, configura un escenario profundamente incómodo para quienes están comprometidos con la educación, responsabilizándose ellos mismos de ella.

Este texto acaba cuestionando los discursos actuales que legitiman distintas especialidades y ciencias para apagar el incendio que ellos mismos provocaron. En otras palabras, el mismo discurso que engendra la insostenibilidad de la posición educativa propone vender su solución. Aunque no es un fenómeno nuevo, hemos expuesto cómo se renueva actualmente y algunas de las herramientas que utiliza.

Al seguir negando la diferencia generacional, en los términos que aquí hemos propuesto, mostramos cómo, en verdad, puede que no queramos educar y por eso seguimos externalizando la tarea sin darnos cuenta de cómo, con cada generación, la des-simbolización se profundiza y nos aleja de retomar (para nosotros) la llama prometeica de la cultura -una llama que, desde la perspectiva que nos ocupa, no puede transmitirse vía wi-fi. Esta llama, portadora del profundo deseo de que haya un mañana para los que están llegando, tampoco debería medirse exhaustivamente en su "longitud de onda" en términos técnicos, porque está ligada a lo que es inherente a los sujetos: la experiencia y el sentido, conocimientos transmitidos casi involuntariamente de generación en generación, y que no podrían estar a la venta ni diseccionarse en laboratorios.

Entre las vías de escape tomadas por los sujetos que, abandonados a su suerte, buscan un nuevo edén donde (auto)engendrarse, la travesía de la vida por las nuevas tecnologías cibernéticas, entre otras alternativas, parece emerger cada vez más como objeto de reflexión -quizás conformando otra razón para no querer (o poder) educar, que puede ser discutida más adelante.

Ante este debate, queremos insistir en la urgencia de cuestionar la posición de los especialistas -psicólogos, neurocientíficos, médicos de muchas especialidades- y de los vendedores de discursos -influencers, youtubers, presentadores-, un lugar que se amplía en detrimento de los adultos que deberían ser familiares para los recién llegados. Creemos que la educación *plug and play* que se ofrece engaña a adultos y niños con una supuesta educación ideal, una referencia deshilada que no lleva consigo el deseo de los adultos, sino el deseo del mercado. Los primeros educan en nombre de la esperanza y los segundos en nombre del beneficio. En esta casa de espejos, los ideales y las imágenes se distorsionan y el acto de educar parece no sólo imposible, sino impracticable.

No se trata de desestimar la legitimidad de la ciencia ni de abducir a los niños del mundo, sino de responsabilizarse suficientemente de ellos, hasta el punto de ocupar el lugar vacante, un lugar de primacía en su inserción en el mundo y en la cultura. De querer realmente educar

## Referencias

ARENDR, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DUFOUR, D. **A arte de reduzir as cabeças**. São Paulo: Companhia de Freud, 2005.

GAGNEBIN, J. Infância e pensamento. In: GAGNEBIN, J. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

IACONELLI, V. **Crise da adolescência e adolescência em crise**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2002.

LAJONQUIÉRE, L. As crianças, a educação e os sonhos adultos em tempos de autismo. **Estilos da Clínica**, v.24, n.1, p.41-52, 2019

PINK FLOYD. **The Wall**. Produzido por David Gilmour; Bob Ezrin; Roger Waters. CBS NBW York. Sony Music. LP 128170-71, 1979.

SILVA, G. L. **Náufragos e navegantes**: uma investigação psicanalítica sobre a ciberinfância. 2022. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

VOLTOLINI, R. A escola e os profissionais d'A criança. In: **FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS E A CRIANÇA-SUJEITO**, 7., 2008, São Paulo. **Proceedings online...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.