



# ***Compromiso del adulto o renuncia al acto***

## ***Consideraciones sobre educación musical<sup>1</sup>***

*Adult's commitment or abdication of action.  
Reflections on music education.*

*André Albuquerque MOURÃO (Brasil)<sup>\*</sup>*

*Recibido: 20/12/2016*

*Aceptado: 25/08/2017*

### ***Como citar este artículo:***

Mourão, A. A. (2017). Compromiso del adulto o renuncia al acto. Consideraciones sobre educación musical. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2 (3), pp. 61-75.

### ***RESUMEN:***

El presente texto fue escrito para ser presentado en el XXII Seminario Latinoamericano de Educación Musical, organizado por el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), en Buenos Aires, en julio de 2016. Tomando como referencia algunos estudios que vinculan “psicoanálisis y educación”, se busca investigar de qué manera los adultos hoy renuncian, tantas veces, al acto educativo y como el *discurso (psico)pedagógico hegemónico* mantiene una ilusión que enmascara el *deseo* de no involucrarse – con su *habla* y su *palabra* – con el niño que hay enfrente de sí. Sucede entonces que el propio niño ocupa más un lugar de los

<sup>1</sup> Traducción para el español por Martina Altaf. A excepción de los fragmentos de Freud (1973), las citas se tradujeron específicamente para este trabajo a partir de la bibliografía en portugués indicada al final.

<sup>\*</sup> Músico y profesor de música. Estudió en el Departamento de Música de la Universidad de São Paulo (USP). Maestrando en la Faculdade de Educação de la USP. *Contacto:* [andre.albumourao@gmail.com](mailto:andre.albumourao@gmail.com)

sueños de los adultos – y de los sueños difundidos por las teorías científicas pedagógicas – y no hay espacio para el desdoblamiento del lazo educativo, ni para la *arbitrariedad cultural* implicada en toda educación que demanda del adulto educador la incerteza sobre el futuro. A partir de estos puntos de vista, nos preguntamos qué podemos decir sobre *educación musical* y sus particularidades.

***PALABRAS  
CLAVES:***

*psicoanálisis; educación; educación musical; pedagogía, infancia*

***ABSTRACT:***

The present article was written to be presented at the XXII Latin American Seminar of Music Education, hosted by FLADEM, in Buenos Aires, July, 2016. There will be exposed some ideas contained in a previous work, “Considerations about music education: psychoanalysis, ideology and diversity”. Using studies about “psychoanalysis and education” as reference, the article investigates how nowadays adults renounce the task of educating, as well as how the *hegemonic (psycho)pedagogic discourse* sustains an illusion that masks the lack of desire to bond with the child. The latter tends to be dreamed by the adults – and by the scientific theories in pedagogic field – leaving no room for the educational bond to occur nor for the uncertainty inherent to every educational act. We ask ourselves what could be said about *music education* after those previous considerations.

***KEYWORDS:***

*psychoanalysis; education; music education; pedagogy; childhood*

Vivimos en tiempos en que es fácil encontrar las más variadas justificaciones científicas como motivo para la realización de todo tipo de actividades. Desde la práctica de deportes hasta las prácticas educativas encontramos estudios que comprueban, por ejemplo, que se debe aprender música porque “estimula el lado izquierdo del cerebro”, que se debe jugar con los niños y niñas – y comprarles todo tipo de juguetes y productos – para que se desenvuelvan de manera “natural y saludable”, o incluso que se debe tener sexo porque “activa la circulación y disminuye el riesgo de infartos”.

En el ámbito pedagógico, la construcción de este tipo de discurso científico se apoyó en los *saberes* provenientes (y mal reciclados) de la psicología moderna e incurrió numerosas veces desde el siglo pasado en el intento de aportar fórmulas que

supuestamente solucionarían los impasses educativos. Como consecuencia de la masificación de ciertos ideales difundidos en este campo, vemos la formación de una concepción de enseñanza que se presta a la creencia en una educación “normal”, que busca siempre *aplicar* de alguna manera una tesis de adecuación natural en el ámbito educativo. Los efectos de esa lógica predominante pueden constatarse tanto en hechos bastante escandalosos como, por ejemplo, la oportunidad que reciben el mercado farmacéutico y la industria de la patologización psiquiátrica de la enseñanza, como también en situaciones de mayor sutileza discursiva.

Las observaciones mencionadas no deben entenderse, sin embargo, como una negación al avance científico o a la pretendida consistencia teórica de esta o aquellas líneas de la psicología. Tampoco se trata de una negativa a la pedagogía como intento humano de buscar caminos y explicaciones. Antes bien buscamos apuntar al funcionamiento de una lógica discursiva que impera hoy en el ámbito de las discusiones y proposiciones educativas. Una lógica que consideramos nociva porque se inclina a la simplificación de cuestiones y a la naturalización de ciertas ideas –como la naturalización del propio niño.

Sucede que los discursos científicistas – que encaran la infancia como un dato natural – amenazan minar cualquier posibilidad de que una educación ocurra, ya que imposibilitan el desdoblamiento del lazo educativo al colocarse como sustitutos del habla (de la palabra) del adulto educador. Por ello, lo llevan a renunciar (inconscientemente) a la tarea de educar.

Lajonquière (1999) afirma que “si otrora teólogos, moralistas, políticos, filósofos, humanistas y padres de familia reflexionaban sobre las vicisitudes de la educación”, hoy quien “habla como especialista en la materia es el (*psico*)pedagogo, supuesto detentor de una serie de *saberes “psi” aplicados*» (Lajonquière, 1999). Debemos destacar, nuevamente, a los interesados en leer los trabajos de este autor, que su crítica a aquello que se refiere como *discurso (psico)pedagógico hegemónico* no se perfila como una antítesis a las teorías constructivistas o vigotskyanas: se busca pensar el *por qué* de la necesidad de aplicación de estas teorías y reflexionar sobre lo que este síntoma de

f

abstención del adulto del acto educativo nos puede revelar sobre las relaciones contemporáneas entre adultos y niños. Cabe decir entonces, que el autor se inscribe en una línea de pensamiento que busca operar con el psicoanálisis no para fabricar una nueva teoría (psico)pedagógica – que diría lo que se debe hacer en el aula-, sino para desnaturalizar ciertas ideas y revelar que no existe fórmula que haga desaparecer el hecho de que cada relación educativa es absolutamente singular y única, y *el deseo en causa*, siempre “infinítivamente personal”<sup>2</sup>.

En términos de Lajonquière, se trata de “pensar la educación en el interior del campo de la palabra y del lenguaje animado por el deseo y, de esa manera, resaltar su contenido de lazo social” (Lajonquière, 2010), así como también “indagarse – única forma de reconciliación posible con uno mismo – sobre aquello que el niño representa inconscientemente.» (Lajonquière, 1999).

\*\*\*\*\*

No es difícil, de cualquier manera, constatar que la ciencia ocupa hoy un lugar no muy diferente al de la religión: tanto en la concepción freudiana, como una forma de “ilusión”, cuanto en la concepción marxista resumida en la clásica fórmula “la religión es el opio de los pueblos” (Chauí, 2012).

En ese punto creemos oportuna la concepción marxista de *ideología* ya que se define justamente como el proceso de naturalización de ideas y, por lo tanto, el ocultamiento de su origen. Para Marx, ese proceso se daría en función de la dominación de clase, a favor siempre de la clase dominante. Así, actuaría de manera tal que las ideas y valores nacidos en los intereses particulares de apenas una clase se conviertan en ideas y valores considerados universales. La ideología sería entonces “uno de los medios usados por los dominantes para ejercer la dominación, logrando que esta no sea percibida como tal por los dominados” (Chauí, 2012)

---

<sup>2</sup> Verso de la canción “O Quereres”. Caetano Veloso. (1984) O Quereres. En Velô (LP). Brasil: Philips Records.

*f*

A partir de esa noción, Chauí introduce el concepto de *Ideología de la Competencia* en el cual se constata “la división entre los que poseen poder porque poseen saber y los que no poseen poder porque no poseen saber” (Chauí, 2012). Observamos aquí una consonancia con las críticas de Lajonquière: si una ideología de la competencia procura enmascarar, en última instancia, la lucha de clases – al construir el *saber* legitimado y los *ideólogos* que lo perpetuarán–, los discursos pedagógicos cientificistas, por su parte, enmascaran no solamente problemas educativos de hecho sino también cuestiones políticas disfrazadas por problemas educativos.

Un buen ejemplo de ello ocurrió en Brasil durante el segundo semestre de 2015, cuando el gobierno del estado de São Paulo emprendió un intento de reorganización de la enseñanza pública, usando como pretexto argumentos técnico-pedagógicos para fines obviamente económicos y recortes presupuestarios en el sector público. La Secretaría de Educación contaba (como siempre) con su tropa de “especialistas”, quienes concluyeron que el motivo por el cual la educación pública no es buena, reside en el hecho de que las escuelas no se dividen en “ciclos de enseñanza”. En ese caso, la argumentación fue tan frágil que bastaba un mínimo de reflexión para percibir que, por ejemplo, muchas escuelas privadas en San Pablo no proponen una división en ciclos y, sin embargo, en ellas la enseñanza tiene lugar sin problemas... No obstante, lo más aterrador es que incluso con un “estudio científico” absolutamente mal fundado, tal reorganización habría pasado inadvertida si no fuera por la inesperada y avasallante reacción de los estudiantes secundarios de la mismísima enseñanza pública, quienes se opusieron a la imposición tecnócrata del gobierno tomando las mismas escuelas públicas que serían cerradas o “reorganizadas”.

Lo que se nota es que conclusiones científicas sobre “por qué la enseñanza no está bien”, frecuentemente esconden desigualdades sociales que nada tiene que ver con “ajustes” en el ámbito educativo –tales como la distribución de la renta y salarios justos para los docentes. De esa forma, todo lo que va mal en educación se justifica como una falta de adecuación técnico-pedagógica y se deja de debatir políticamente aquello que es, justamente, político.

*f*

Si esa es la faceta política que la dimensión ideológica de los discursos “psicologizantes” y “biologizantes” intentan enmascarar, ¿cuáles serían los problemas educativos evitados?

Lajonquière sostiene que la (psico)pedagogía predominante en nuestros días, esa ideología en términos marxistas, es la responsable por nuestra preocupación en la educación por aquello que es “accesorio: el afecto, la creatividad, la felicidad...” (Lajonquière, 1999). Sabemos que mencionar afecto, creatividad, felicidad como falsos problemas en la educación puede parecer extraño en principio, principalmente para nosotros, educadores/as de arte, docentes de música, etc. Pero esa afirmación no implica, en absoluto, desconsiderar aquello que los niños hacen, sienten o llevan a la clase. Lo que se procura mostrar –con el apoyo de una perspectiva psicoanalítica– es que tales términos, para convertirse en justificaciones y metas educativas, son un tanto vacíos y hasta contradictorios, una vez pensados como atributos que surgen espontánea y naturalmente desde los niños.

Si consideramos que la creencia en lo “natural del niño” es justamente un indicio de la renuncia al acto educativo por parte del adulto, es en ese punto que el psicoanálisis puede ayudarnos a reflexionar sobre la educación como transmisión siempre histórica y cultural, o sea, siempre dependiente del compromiso de un adulto en transmitir un conocimiento.

(...) Cuando un padre compra una bicicleta a su hijo, ya que él mismo sabe andar porque su propio padre le había comprado una por determinados motivos que se perdieron en el tiempo o, al contrario, porque nunca la tuvo como consecuencia de problemas financieros o religiosos, actúa – como cualquier mortal – en nombre de una cierta contingencia existencial llamada *deseo*. Cuando ese padre compra la bicicleta ese pasado agarra el presente e historiza al niño. Sin embargo, cuando un padre hace un regalo en virtud de esta capacidad de estimular las potencialidades del hijo, justifica el acto en los beneficios de una realidad psicológica futura. Paradójicamente, el adulto no hace un regalo a su hijo sino que otorga aquello que

se supone la naturaleza demanda. O, desde otra perspectiva, no hace “un regalo”<sup>3</sup> a su hijo a partir de un pasado más o menos olvidado, sino un futuro degradado en la medida en que ese porvenir ya estaría contenido como germen en el eterno presente de la naturaleza. (Lajonquière, 1999: 40-41).

Esta reflexión nos resulta productiva porque viene del encuentro con la perspectiva en la que deseamos ubicar a la educación musical. Hay una dimensión arbitraria en toda educación cuando se permite transmitir algo por motivos del tipo “porque mi abuela cantaba eso cuando era chiquito...”, “porque así me lo enseñó mi maestro antes que yo...” o “no podés poner el dedo en el enchufe simplemente porque no podés, ¡y punto!”.

Pero es importante subrayar que no hablamos de deseo en el sentido común de desear como sinónimo del “querer” común y corriente. Pensamos en torno a la perspectiva de la noción de inconsciente de la metapsicología psicoanalítica; de la noción de sujeto dividido –*sujeto del deseo*– donde vale el giro cartesiano propuesto por Lacan: “Pienso donde no soy, luego soy donde no pienso”. O, si apelamos al universo de la canción popular brasileña, “Não sou eu quem me navega, quem me navega é o mar”<sup>4</sup>. A partir de esa idea – fundamental para el psicoanálisis – podemos comprender por qué Freud se refiere a la educación, el propio psicoanálisis y la política (el gobierno) como las tres tareas imposibles de la humanidad (Freud, 1937) dado que a todas ellas es común el hecho de darse única y necesariamente en una relación donde siempre hay, por lo menos, dos sujetos en una *posición de habla*. O sea, significa que los resultados serán en cierta medida siempre insatisfactorios (Freud, 1937).

Esa dimensión de imposibilidad a la cual nos referimos, propia del inconsciente e inherente al deseo, pensada en el contexto educativo, no debe traducirse en un cinismo del tipo “la educación es imposible” o “ya que no tenemos control sobre las cosas, evitemos todo esfuerzo; no vamos a estudiar ni preparar clases ni pensar qué vamos a

---

<sup>3</sup> Recordemos que en portugués la palabra *presente* condensa los significados de “regalo” y de “tiempo presente”.

<sup>4</sup> Versos de “Timoneiro” (Paulinho da Viola/Hermínio Bello de Carvalho). El “mar” en este contexto puede entenderse tranquilamente como metáfora del inconsciente, del deseo.  
<https://www.youtube.com/watch?v=4dLT5DOQ69k>





decir y hacer a la hora de enseñar”. Al contrario. No es posible dar una clase de guitarra sin saber tocar la guitarra, ¡ni enseñar matemática sin saber matemática!<sup>5</sup>. No obstante, al enseñar aquello que se pretende, el adulto deberá lidiar no solamente con sus propias limitaciones sino también con una incertidumbre con respecto al modo de recepción del niño. Y, al abrirse para escuchar al niño, deberá lidiar también con la posibilidad de escuchar algo que no le guste, algo que no quiere escuchar, algo que el niño pueda decir y que le genere incomodidad.

Tenemos entonces que también la propia lógica psicoanalítica del “adulto que transmite un saber” o del “niño que aprende el deseo” no puede traducirse o transformarse en una fórmula o método que enseñe “cómo se hace esto”. Pero justamente en el modo como lidiamos con esa dimensión de imposibilidad es donde la acción educativa ocurre.

Por lo tanto, la educación no ocurre gracias a la precisión de un cálculo que equilibre factores que circundan el acto educativo. De hecho, la historia nos muestra que a pesar de las más variadas adversidades – de métodos “poco creativos”, de la condición económica, de una eventual “necesidad especial” del alumno, etc. – la educación siempre puede encontrar su camino y los niños pueden usufructuar la transmisión de conocimiento y establecer *lazo social*. Esto si el adulto no evita el *tête-à-tête*, punto este sí central en la constitución del acto. Esto si el adulto no se mira-escucha apenas a sí mismo, en un gesto narcisista que reside en el momento en que, al mirar-escuchar al niño, no mira-escucha a quien está de hecho frente a él sino apenas al niño que habita su imaginario. O sea, en vez de “aceptar inconscientemente que el niño del que hablamos nunca está ahí, donde pensamos que está.” (Lajonquière, 2013).

---

<sup>5</sup> “Obviamente, si retiramos el sentido de aquello que vamos a enseñar o mostrar de una tradición de pensamiento, sacamos todo. No queda nada. En el lugar de esa ‘nada’ la pedagogía moderna coloca ‘El pedagógico’ [...] en educación se actúa en nombre de esa cosa anónima, es a ella a quien se debe obedecer” (Lajonquière, 1999). Considerando de nuevo la idea de alternancia de extremos pedagógicos como supuestas soluciones para la educación, podemos pensar, otra vez, en la noción de cambio de un ideal de enseñanza “tradicional conservador” por un discurso científico pedagógico.



Cuando un adulto se dirige a un niño está siempre dirigiéndose de forma metafórica y metonímica tanto a “aquel niño que fue para los otros como también a aquel niño que no fue, pero a quien esperaban” (Lajonquière, 2009). Entonces hay que cuidarse de no esperar excesivamente que el niño que tenemos en frente se convierta en aquello que el/la educador/a soñó para sí o que fue soñado por otra persona<sup>6</sup>.

Tal como afirmó Gilles Deleuze cierta vez: “Desconfíen del sueño de otros, pues si quedan atrapados en el sueño de otros, ¡estarán jodidos!” (Deleuze, 1999). A partir de eso, podemos pensar en la alternancia histórico-social de dos principales concepciones de infancia en la pedagogía: por un lado, un salvaje que debe ser domado y conducido al mundo adulto (cartesiana), por el otro, un ser puro y frágil que debe ser protegido del mundo adulto corrompido. Sucede que se trata de dos lados de la misma moneda: si un docente enseñaba en nombre de la moral y de las buenas costumbres cívicas o religiosas, el otro se hará siervo de las ciencias y explicaciones que predicaban lo “natural del niño” como si fuera suficiente o bastara sentarse y esperar a que el alumno “florezca”.

Bajo ese punto de vista encaramos la siguiente discusión, tantas veces latente en cualquier debate sobre educación, como una falsa dicotomía: se trata de la oposición tradición/innovación. Porque ninguna innovación existe sin pasado.

La actitud de renuncia al acto educativo de la que habla Lajonquière ya había sido identificada por otros pensadores. Hannah Arendt en su texto *La crisis de la educación* (1957), observa: “La autoridad fue rechazada por los adultos, y eso solamente puede significar una cosa: que los adultos se niegan a asumir la responsabilidad por el mundo al cual trajeron niños” (Arendt, 2014). Podemos desprender de ese texto un razonamiento más o menos así: en el siglo XX, siglo de importantes conquistas políticas (de las mujeres, de los trabajadores, etc.), se intentó extender tales libertades a los niños. Pero ellos no pueden ser considerados iguales a los adultos por el simple hecho de que llegaron al mundo después. Por lo tanto, corresponde a los adultos mostrar a los niños qué mundo es ese y cuáles son las “reglas del juego”. La función del educador, dice la

---

<sup>6</sup> Que se torne aquel adulto imposible – inexistente – “a quien nada falta” (Lajonquière, 1999).



filósofa, es precisamente “servir como mediador entre lo viejo y lo nuevo” (Arendt, 2014), justamente para que se conserve la posibilidad de innovación, por más paradójal que pueda parecer la afirmación.

(...) Nuestra esperanza está pendiente siempre de lo nuevo que cada generación aporta; precisamente porque basamos nuestra esperanza apenas en ello, sin embargo, es que todo destruimos si intentamos controlar a los jóvenes de tal modo que nosotros, los viejos, podamos dictar su apariencia futura. Exactamente en beneficio de aquello que es nuevo y revolucionario en cada niño es que la educación necesita ser conservadora [...]. (Arendt, 2014)

Es evidente que no estamos endosando la voluntad de los tiranos de la educación (esos que siempre existieron y existirán). Tenemos que diferenciar aquello que genéricamente se llama enseñanza “tradicional”. Existe una diferencia entre aquel que enseña una tradición – sea *capoeira*, música *caipira*, canción popular brasileña, piano clásico – sabiendo consciente o inconscientemente que está destinada al *cambio*, y aquel que procura enseñarla buscando su *conservación* total – lo que antes que nada, es una ilusión. Incluso es de esa separación o confusión entre política y educación a la cual nos referíamos anteriormente<sup>7</sup>.

Entonces, sea por confundir autoridad política con autoridad educativa o por creer en las ciencias (psico)pedagógicas al punto de convertirlas en reglas de conducta *a priori* para el acto educativo, el adulto puede, como ya dijimos, eclipsarse en ese mismo acto. Es entonces cuando comienzan las suposiciones como por ejemplo que “el niño juega por efecto de un saber real que clama por desarrollarse y no por la tentativa de apropiarse del supuesto saber hacer adulto con el deseo”; y se olvida ahí que “jugar a “ahora yo era” eso *donde soy deseado* es la posibilidad que cabe al niño de realizar de forma invertida el

---

<sup>7</sup> Resulta que fue empírica y espontáneamente reconocida por los estudiantes secundarios de São Paulo ya mencionados: entonces se trataba sí de una cuestión política enmascarada de “ajuste pedagógico”». Entonces, tomaron la iniciativa de emprender un acto político saliendo a las calles y tomando los edificios de las escuelas.

ideal en causa en aquel lugar” (Lajonquière, 1999). Como en la letra de Chico Buarque sobre la melodía de Sivuca: “Agora eu era o herói, e o meu cavalo só falava inglês...”<sup>8</sup>.

\*\*\*\*\*

Intentamos, en esta breve exposición, presentar algunas reflexiones que encontramos en “Considerações sobre Educação Musical: Psicanálise, Ideologia e Diversidade”<sup>9</sup>. A continuación enumeramos rápidamente algunos puntos sobre educación musical que logramos relevar a partir de esas reflexiones.

La primera de ellas es que podemos afirmar la existencia de aspectos en común sobre la educación de manera general, independientemente de qué disciplina se pretende enseñar, sea música o no. Sin embargo, esto no debe confundirse con aquella afirmación contenida en ciertos discursos que predicán la existencia de una “manera correcta” de educar, una “ciencia de la educación”» que nos permitiría prever y controlar los efectos educativos. Los aspectos en común a toda la educación a los que nos referimos abarcan una diversidad de posibilidades que varían caso a caso y trazan caminos únicos, que nunca podemos conocer *a priori*.

Una educación posible<sup>10</sup> tiene lugar en la medida en que el adulto involucrado no renuncia al acto educativo. Entonces, aunque haya en el campo artístico expresivo de la música cuestiones específicas del área que reflejan en su transmisión, la educación musical no se constituye como esencialmente diferente de cualquier otra educación. Y lo que aquí llamamos esencial es precisamente la relación de amor<sup>11</sup> que se establece cuando una educación es posible. El niño va a tomar (aprehender, agarrar) un lenguaje,

<sup>8</sup> “João e Maria” (Chico Buarque/Sivuca) <https://www.youtube.com/watch?v=1MxRjmIW9WA>

<sup>9</sup> Mi trabajo de conclusión de graduación en Música en la Universidad de São Paulo (USP), 2015, disponible en: [usp-br.academia.edu/AndréMourão](http://usp-br.academia.edu/AndréMourão).

<sup>10</sup> Concepto que utilizamos en el trabajo indicado en la nota anterior. La noción de “una educación posible” es opuesta justamente a la idea ilusoria de “la educación perfecta” pues existen incontables caminos para que una educación se *haga* posible. Por lo tanto, los ejemplos y relatos de casos (como el del músico y profesor de música Pedro Mourão que usamos en el trabajo citado) no tienen la intención de presentarse como modelos ideales, sino más bien apuntar precisamente la dimensión de imprevisibilidad e imposibilidad existente en toda educación, que exige del educador que se lance en la aventura educativa el coraje de encarar – y no de en(mas)carar – las propias imposibilidades del deseo.

<sup>11</sup> “Recuérdese que para el psicoanálisis el amor no es más que el odio y viceversa” (Lajonquière, 1999)

f

cualquiera que sea (música, matemática, portugués), cuando reconozca en él un objeto de – y del – deseo<sup>12</sup>. Eventualmente entonces, el niño, que será adulto algún día, puede identificarse más con un determinado lenguaje y hacer de él vehículo de su expresión, a su manera. Pero para que exista la posibilidad de que eso ocurra, ya que nada garantiza que ocurrirá, el adulto debe estar involucrado en la *aventura* educativa.

El segundo punto que tal vez hayamos tocado más en este artículo se refiere a la noción de innovación en educación y en educación musical. Esperamos no haber comunicado la idea de que el esfuerzo para construir nuevos métodos, nuevas prácticas, en fin, nuevas propuestas es vano. De ninguna manera lo es.

Sin embargo, llevar al aula nuevos instrumentos, música popular, canciones, improvisación libre, juegos, o, en síntesis, dar luz a algo que no se estaba haciendo – un lugar nuevo –, no genera de por sí que la cosa suceda. Aquello que llevamos al aula debe tener algún sentido, tanto para el alumno como para el educador.

Tampoco la noción de compromiso del adulto en el acto debe entenderse como un “hacer únicamente lo que el profesor quiere”. Más aún, si esta proposición fuera presentada como oposición simétrica a “hacer únicamente lo que le gusta al alumno”, caeríamos en la misma falsa dualidad que la masificación de propuestas pedagógicas insiste en instalar. Por medio de relatos de situaciones educativas que contienen música, se observa que el docente puede tomar una actitud de sordera en relación al alumno tanto por la vía “tradicionalista” cuanto por la vía “moderna”. O incluso cuando se confunden cuestiones políticas con educativas.

Por ejemplo, un docente se preocupa porque un niño o joven presenta cierta obsesión por un artista o género musical y demuestra una voluntad de sonar “igualito” a aquello que escucha. ¿Ese niño estaría simplemente imitando? Si fuera un artista pop o un género en boga en el mercado cultural, ¿estaría ese niño o joven simplemente influido por el absorbente poder mediático?

---

<sup>12</sup> De deseo porque pasaría a ser *suyo* una vez reconocido como un *deseo* del adulto educador.

Podemos apenas sostener que, a pesar de la violencia con la que la parte más nociva de la industria cultural puede dejar abatido al público joven e infantil, es imposible afirmar que algo cargue el mismo significado para todos los alumnos. Ahora bien, dejar de considerar algo que había despertado interés en un joven, incluso si se trata de algo considerado “de mala calidad” artística desde la óptica del adulto, sería tomar la misma actitud de “sordera” en relación al alumno. ¡Lo que no significa dejar de debatir cuestiones sobre producción cultural!

Ya la suposición de que el niño esté apenas imitando algo, cuando debería estar creando o descubriendo, sólo puede derivar de una preocupación ligada a la propia creencia de que el niño poseería una inclinación innata a la innovación. Esto quiere decir que, desde el punto de vista de la “creación artística”, el adulto estaría preocupado por el hecho de que el niño esté imitando aquello que ya fue hecho cuando podría estar caminando hacia un “despertar” y un “desarrollar” de su “arte interior”, “pura” y “nueva”.

Se olvida entonces que “el jugar no obedece a una *imitación* psicológica en el presente sino al intento de responder a la demanda de los adultos significativos, que se dirigen al niño no por aquello que él es sino por aquello que no es y se espera que sea en un futuro” (Lajonquière, 1999).

Lo más nocivo de una práctica educativa basada en esa creencia reside en el hecho de que aquel niño que procura sonar “igual” al “ídolo”, no deberá enfrentarse precisamente con la *imposibilidad* que existe en ese deseo. Pero si, al contrario, el docente recorre el camino del deseo y muestra al alumno, por ejemplo, posibilidades reales que existen para ejecutar (tocar) aquella determinada música, el alumno irá deparando con dificultades reales, así como con eventuales facilidades. Y esas mismas (im)posibilidades lo llevarán a recorrer su propio camino a partir de aquel deseo ideal.

\*\*\*\*\*

Para concluir, queríamos destacar que tal vez el punto más importante para este artículo radica en la cuestión del involucrarse del adulto en el acto educativo. No existe

f

educación que no sea una transmisión histórica y no hay nada que brote “naturalmente” en un niño, que siempre nace antes de nacer, en las expectativas, sueños y esperanzas que se depositan en él por los adultos que ya residen en el mundo.

Freud, para conmemorar el 50° aniversario del colegio donde había estudiado de joven, escribió y leyó un discurso frente a profesores, alumnos, ex profesores y ex alumnos. En un fragmento leemos:

“Como psicoanalista, debo interesarme más por los procesos afectivos que por los intelectuales; más por la vida psíquica inconsciente que por la consciente. La emoción experimentada al encontrarme con mi antiguo profesor del colegio me conmina a una primera confesión: no sé qué nos embargó más y qué fue más importante para nosotros: si la labor con las ciencias que nos exponían o la preocupación con las personalidades de nuestros profesores. En todo caso, con éstos nos unía una corriente subterránea jamás interrumpida, y en muchos de nosotros el camino a la ciencia sólo pudo pasar por las personas de los profesores: muchos quedaron detenidos en este camino y a unos pocos - ¿por qué no confesarlo? – se les cerró así para siempre.

Los cortejábamos o nos apartábamos de ellos; imaginábamos su probablemente inexistente simpatía o antipatía; estudiábamos sus caracteres y formábamos o deformábamos los nuestros, tomándolos como modelos. Despertaban nuestras más potentes rebeliones y nos obligaban a un sentimiento completo; atisbábamos sus más pequeñas debilidades y estábamos orgullosos de sus virtudes, de su sapiencia y su justicia. En el fondo, los amábamos entrañablemente cuando nos daban el menor motivo para ello; mas no sé si todos nuestros maestros lo advirtieron. Pero no es posible negar que teníamos una particularísima animosidad contra ellos, que bien puede haber sido incómoda para los afectados. Desde un principio tendíamos por igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración. [...]” (Freud, 1973).

Cuando el deseo – esa “corriente oculta y constante en todos nosotros” - fluye, emerge también la singularidad de aquella persona, así como la fantasía de los alumnos y alumnas. Así las cosas, a pesar de que no sea una garantía para que los alumnos “quieran” al docente, se abren caminos posibles para que la educación suceda, en toda su

imprevisibilidad. Justamente cuando es posible la sorpresa en el medio del camino, la educación se torna la preparación del niño para el deseo<sup>13</sup>, ya que este último deja de esconderse o evitarse en algún intento de eludir la dimensión imposible implicada en él.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Arendt, H.. (1957). La crisis de la a educacion. En: Arendt, Hannah. *Entre el pasado ou el futuro* , (pp. 221-247).São Paulo: Perspectiva 2014
- Chauí, M. (2012). *O que é ideologia..* São Paulo: Brasiliense
- Deleuze, G.. El acto de creación (Palestra de 1987). Edição brasileira: Folha de São Paulo, 1999. Disponible en: <https://ladcor.files.wordpress.com/2013/06/gilles-deleuze-o-ato-de-criao.pdf>
- Freud, S. (1973). Análisis terminable e interminable (1937). En: Freud, S..*Obras Completas*, Tomo III. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1973). Sobre la psicología del colegial (1914). En: Freud, S. *Obras completas*, Tomo II. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1973.
- Lajonquière, L. (2013). Do que não se quer saber na formação de professores In: Pessoa de Carvalho, A.M. (Ed.). *Formação de professores: múltiplos olhares.* (pp. 39-60). São Paulo: Sarandi
- Lajonquière, L. (2009). Educação e infanticídio. *Educação em Revista* Universidad Federal de Minas Gerais, *volumen 25* (1), pp. 165-178.
- Lajonquière, L. (2010). Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. *Vozes*. RJ:Petrópolis
- Lajonquière, L. (1999). Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação. *Vozes* RJ: Petrópolis.

---

<sup>13</sup> La misión histórica de toda la educación es, para Freud, la preparación del niño para el deseo. (Lajonquière, 2013).

