

La psicologización de la educación

The Psychologisation of Education
Psicologização da educação

Gastón Molina-Domingo*

Para citar este artículo

Molina-Domingo, G. (2025). La psicologización de la educación. *Pedagogía y Saberes*, (63), 33-44.
<https://doi.org/10.17227/pys.num63-22433>

Resumen

El artículo propone una reflexión teórica sobre el marco categorial que, con el foco en la noción de aprendizaje, organiza la práctica educativa contemporánea, al menos en uno de sus vectores principales. Argumentaremos, desde el psicoanálisis, cómo la educación, en tanto proceso formativo de carácter emancipador, internamente conflictivo, con un énfasis en la enseñanza, comenzó a entenderse —a partir de un amplio consenso— a la luz de la concepción desarrollista y evolutiva que considera al aprendizaje como un proceso natural y que encuentra en la psicopedagogía las bases de su comprensión e implementación. A partir de una revisión documental y un trabajo de interpretación de obras, sostendremos que el conflicto es desplazado por un ideal de desarrollo armónico, donde el modelo de aprendizaje considera al ser humano en permanente interacción con el ambiente y orientado hacia la adaptación. En este contexto, el psicoanálisis nos permitirá hacer una distinción entre el aprendizaje, como dinámica propia de los organismos vivos articulada por la necesidad y la actividad humana que la satisface; y la educación, en tanto efecto subjetivante que interrumpe la interacción recíproca entre

Fecha de recepción: 20 de noviembre de 2024

Fecha de aprobación: 14 de abril de 2025

Fecha de publicación: 01 de julio de 2025

* Doctor en Filosofía. Profesor titular del Departamento de Filosofía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile. gaston.molina@umce.cl

el individuo y su medio ambiente. Un efecto subjetivo que no depende de un proceso de mejoramiento continuo, sino de un acto de conversión que implica la inscripción de una falta, de un deseo, en el organismo natural.

Palabras clave

aprendizaje; mejoramiento continuo; adaptación; conversión subjetiva; psicoanálisis

Abstract

This article offers a theoretical reflection on the conceptual framework that, with a focus on the notion of learning, organises contemporary educational practice—at least along one of its primary vectors. Drawing from psychoanalysis, we argue that education, understood as a formative and emancipatory process marked by internal conflict and centred on teaching, has come to be widely understood through a developmental and evolutionary lens that frames learning as a natural process, grounded in psychopedagogy. Based on document review and interpretative work with key texts, we contend that conflict has been displaced by an ideal of harmonious development, in which the learning model views human beings as constantly interacting with their environment and oriented toward adaptation. In this context, psychoanalysis enables a distinction between learning—as a dynamic inherent to living organisms, driven by need and satisfied through human activity—and education, as a subjectivating effect that interrupts the reciprocal interaction between the individual and their environment. This subjective effect does not rely on continuous improvement but instead on an act of conversion that inscribes lack and desire within the natural organism.

Keywords

learning; continuous improvement; adaptation; subjective conversion; psychoanalysis

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão teórica sobre o quadro categorial que, com foco na noção de aprendizagem, organiza a prática educativa contemporânea—ao menos em um de seus principais vetores. A partir da psicanálise, argumentamos como a educação, entendida como processo formativo de caráter emancipador, internamente conflituoso e com ênfase no ensino, passou a ser concebida, por meio de um amplo consenso, a partir de uma visão desenvolvimentista e evolutiva que considera a aprendizagem como um processo natural, cujas bases de compreensão e implementação se encontram na psicopedagogia. A partir de uma revisão documental e de um trabalho interpretativo de obras, sustentamos que o conflito foi substituído por um ideal de desenvolvimento harmônico, em que o modelo de aprendizagem concebe o ser humano em constante interação com o ambiente e voltado à adaptação. Nesse contexto, a psicanálise nos permite distinguir entre a aprendizagem—como uma dinâmica própria dos organismos vivos articulada pela necessidade e pela atividade humana que a satisfaz—e a educação, enquanto efeito subjetivante que interrompe a interação recíproca entre o indivíduo e seu meio. Um efeito subjetivo que não se baseia em um processo de aperfeiçoamento contínuo, mas em um ato de conversão que implica a inscrição de uma falta, de um desejo, no organismo natural.

Palavras-chave

aprendizagem; aperfeiçoamento contínuo; adaptação; conversão subjetiva; psicanálise

Introducción

En un proceso cuyo inicio podemos datar entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, los modelos educativos, articulados con un foco en la idea de formación del carácter, son desplazados paulatinamente por modelos de aprendizaje que se organizan desde la centralidad que adquiere la interacción entre el yo y su entorno significativo. Con esta psicologización de la educación, la enseñanza queda enmarcada como instancia de mediación y regulación de estas interacciones propias de los procesos de aprendizaje. Carlos Noguera (2012), en *El gobierno pedagógico*, localiza en la psicología funcionalista (Dewey, Claparède), y en el modelo de la psicología conexionista (Thorn-dike), uno de los lugares relevantes donde se puede constatar la apertura de esta inflexión:

Con la aparición del concepto de aprendizaje, la idea de educación fue transformada. El énfasis en la formación del carácter, [...] cambia en los inicios del siglo XX en la dirección de los nuevos procesos de crecimiento, desarrollo o adaptación del individuo (organismo) a su medio. (Noguera, 2012, p. 286)

En este sentido, la psicologización se despliega desde un trasfondo de continuidad evolutiva que, sin estar exenta de tropiezos —al modo de obstáculos y fallas que retroalimentan el aprendizaje—, desaloja las rupturas paradójicas comprometidas en toda idea de formación con un horizonte emancipatorio.

En este contexto, nuestra hipótesis es que las elaboraciones de Freud, y luego las de Lacan, están mucho más cerca de las ideas modernas e ilustradas que las de la psicología, las que se inscriben, más bien, en el abanico que se abre entre el cientificismo empirista de las evidencias observables y la energética romántica de la expresión de las vivencias. Bien es cierto que, en principio, el psicoanálisis ocupa un lugar que está teñido de ambigüedad en esta historia. Esto se debe en gran parte a que su impacto en el ámbito de la cultura es leído desde las repercusiones que tuvo en los Estados Unidos, donde la teoría freudiana no solo concitó un amplio interés, sino que fue rápidamente incorporada tanto en el ámbito académico como en la cultura popular. Las ramificaciones de esta recepción tienen consecuencias hasta nuestros días (Illouz, 2010). Sin embargo, lo que muchas veces se pasa por alto es la reformulación que tuvo lugar aquí. Paul Ricoeur realiza una amplia indagación al respecto. Una de sus conclusiones es la siguiente:

La reformulación del psicoanálisis en términos de adaptación genética y de estructuración progresiva lo sitúa dentro del campo de la psicología general.

Y a partir del trabajo de Hartmann, el desenvolvimiento del psicoanálisis en términos de una *egopsychology* ha acelerado tal evolución, puesto que las funciones del Ego son esencialmente funciones de adaptación. (Ricoeur, 2007, p. 307)

El psicoanálisis se reformuló como una psicología del yo, lo que implica que muchos de sus conceptos fueron simplificados y desvirtuados, traducidos a conductas observables susceptibles de modificarse a través de un proceso de aprendizaje. A partir de esta deriva el propio inconsciente llegó a entenderse como un déficit de conciencia. Como un contenido sofocado que, al no poder ser controlado —por escapar a la eficacia de la percepción consciente—, alteraba el normal comportamiento del yo. Esta alteración se comprende, a su vez, como un síntoma, el signo de una enfermedad que ha de ser interpretado, siguiendo la tradición de la semiología psiquiátrica. Reparar esta falta, a través de la restauración de su sentido, supone traer a la conciencia una representación reprimida, un pensamiento que en estado latente sigue operando activamente lejos del control del yo. Pero de esta manera se olvida que el síntoma, para Freud, no es simplemente el signo o indicio de un problema oculto, conforma una solución de compromiso entre dos fuerzas heterogéneas inconscientes (Freud, 2006). En esta medida la lógica del inconsciente es la de una división originaria articulada como conflicto en los síntomas neuróticos. No se trata de un déficit de conciencia. Por el contrario, este conflicto supone un trabajo y una forma, posiciones subjetivas, no meros desórdenes y trastornos funcionales del aprendizaje.

Desarrollo de la vida orgánica y constitución de la existencia subjetiva

La agudeza de Freud, en su elaboración del concepto de síntoma, consiste en no contraponer de manera simple el orden al desorden, por una parte, y en leer el orden a partir de la legalidad que descubre en el desorden, por otra. En efecto, cuando toma el fenómeno del sueño como modelo para explicar la estructura del síntoma patológico, resalta el hecho de que aquello que se presenta como un despojo fragmentario de la percepción consciente, no es meramente un efecto residual, una sobra errática que asalta al yo cuando este ha bajado la guardia, allí cuando sus facultades superiores descansan. El sueño supone una producción, un trabajo organizado por leyes, de las cuales la condensación (la sustitución de los significantes como mecanismo metafórico) y el desplazamiento (la combinación de los significantes como mecanismo metonímico) resultan las principales (Lacan, 2008e):

El trabajo analítico ha mostrado que la dinámica de la formación del sueño es la misma que la de la formación de síntoma. Aquí como allí individualizamos una disputa entre dos tendencias: [...] como resultado de este conflicto tenemos una formación de compromiso —el sueño, el síntoma— en la que las dos tendencias han hallado una expresión incompleta. El significado teórico de esta concordancia es esclarecedor. Puesto que el sueño no es un fenómeno patológico [...] una misma legalidad abarca lo normal y lo anormal, y los resultados de la investigación de neuróticos o enfermos mentales tienen que ser pertinentes para la comprensión de la psique sana. (Freud, 2007d, p. 238)

Para el psicoanálisis la enfermedad no se concibe en términos deficitarios, como una insuficiencia que es necesario reparar en vista al buen funcionamiento del organismo. El problema de los síntomas es que ya son soluciones, soluciones ellas mismas problemáticas y muy elaboradas, donde se cumplen o realizan los deseos inconscientes de manera paradójica, como veremos más adelante. Por ello, me interesa subrayar que Freud entenderá los síntomas como posiciones subjetivas que compara, nada menos, que con la forma y estructura de grandes logros culturales de la humanidad: la neurosis obsesiva con los rituales de una religión, la neurosis histérica con la puesta en escena de una obra de arte, y la paranoia con la sistematicidad del pensamiento filosófico (Freud, 2007a). Ningún protocolo de educación inclusiva ha conferido tanta dignidad a las diversas manifestaciones de la sintomatología patológica.

En esta medida, la hipótesis que me interesa probar es que el modelo psicológico del aprendizaje se articula a partir de un *ideal* de normalidad y salud. De aquí que la enfermedad se represente como un déficit y trastorno, al modo de un contratiempo, un retraso inevitable, que sin embargo siempre es posible subsanar o compensar, en cuanto estos desajustes resultan inherentes al proceso de crecimiento. La normalidad se comprenderá, entonces, como un proceso de desarrollo que, atendiendo a las etapas madurativas del organismo, produce los estímulos adecuados para transitar paulatinamente, con permanentes reajustes, desde la ignorancia o insuficiencia de habilidades y competencias, a la actividad del conocimiento en que, a fin de cuentas, consistirá el proceso mismo del aprendizaje. El aprendizaje como proceso de adquisición de las habilidades y competencias que satisfacen las necesidades del aprendizaje del organismo.

Los procesos de aprendizaje se pueden entender como el afianzamiento de determinadas respuestas exitosas —o más bien reacciones ajustadas—, gestionadas por un organismo que se caracteriza por su

capacidad para ser moldeado por influjos externos. Por tanto, el aprendizaje se basaría en el reforzamiento de asociaciones afortunadas, adecuadamente recompensadas o reconocidas, producidas por los estímulos adecuados brindados por la interacción con el entorno (De Lajonquière, 2005). Así, el aprendizaje resulta de la interacción de las experiencias individuales y de los influjos externos, del entorno social y cultural que abastece de sentido al individuo, que participa activamente, con su inteligencia práctica y emocional, en los procesos adaptativos que paulatinamente posibilitan su integración armónica con el entorno. En esta medida, el *estímulo* que moldea conductas es conducido por el *interés* que vuelve significativos comportamientos tramados afectivamente. Inscrito en estas coordenadas, un problema de aprendizaje será considerado como un trastorno disfuncional, un desajuste que es necesario subsanar en vista a la viabilidad del proceso.

En cambio, “para el psicoanálisis las vicisitudes en los aprendizajes son una función de los accidentes simbólicos propios de la constitución de una subjetividad, y no los contratiempos rítmicos inherentes al desarrollo de un organismo” (De Lajonquière, 2005, p. 149). Quizá lo primero que hacen evidente estas líneas es la discontinuidad radical entre naturaleza y cultura que presupone el psicoanálisis. El organismo —el individuo— no adquiere simplemente, de manera progresiva, una segunda naturaleza —una cultura— a medida que crece; conformando de este modo al *yo* como un conjunto de atributos y propiedades que van definiendo una identidad reflexiva consiente de sí y de su entorno. Para las teorizaciones psicológicas el individuo, de acuerdo a su edad, recorre distintas fases madurativas que incrementan su complejidad a medida que va desarrollando su inteligencia de modo activo. Como señala Piaget: “El desarrollo de la inteligencia proviene de procesos naturales o espontáneos, en el sentido de que pueden ser utilizados y acelerados por la educación familiar o escolar pero no derivan de ella” (Piaget, 2019, p. 49). Si este proceso puede acelerarse, también puede ralentizarse, y aquello forma parte de la vida. Un organismo vive en tanto se desarrolla y crece, y la vida, qué duda cabe, es un proceso natural: “El desarrollo espontáneo de la inteligencia, que conduce de las acciones sensoriomotoras elementales a las operaciones concretas y luego formales, se caracteriza por la paulatina constitución de sistemas de transformaciones” (Piaget, 2019, p. 46).

Aquí se vuelve necesario poner en juego el hecho de que no es lo mismo el ser que la existencia. O bien, que hay una diferencia radical entre vivir y existir. El individuo nace como organismo, pero comienza

a *existir* gracias a los “accidentes simbólicos” que lo subjetivan según tiempos que no son etapas. El psicoanálisis “apunta al sujeto, que no es infantil, ni adolescente, ni adulto. El sujeto al que me refiero, sujeto de la estructura, no tiene edad, pero si tiempos” (Flesler, 2011, p. 24). A modo de contrapunto, a la propuesta del desarrollo espontáneo de la inteligencia mediante fases que van de las operaciones más concretas a las más abstractas, recordemos esos *impasses* subjetivos que Freud reconoce en la temprana infancia, aquellas *teorías* que dan cuenta de una capacidad simbólica no menor, por una parte, y nada espontánea, por otra.

La noticia acerca de las teorías sexuales de los niños, tal como ellas se configuran en el pensar infantil, puede resultar interesante en diversos contextos; también —cosa sorprendente— para entender los mitos y cuentos tradicionales [...]. El esfuerzo de saber de los niños en modo alguno despierta aquí de una manera espontánea, por ejemplo a consecuencia de una necesidad innata de averiguar las causas, sino bajo el aguijón de las pulsiones egoístas que los gobiernan: cuando —tal vez cumplido el segundo año de vida— los afecta la llegada de un nuevo hermanito [...]. El retiro de asistencia por los padres, experimentado o temido con razón, la vislumbre de que se estará obligado a compartir para siempre todo bien con el recién llegado, tienen por efecto despertar la vida de sentimientos del niño y aguzar su capacidad de pensar. (Freud, 2007b, p. 189)

No hay ninguna necesidad innata de saber. El pensamiento se despierta como una perturbación en el desarrollo espontáneo de la inteligencia, como un aguijón que fuerza a pensar al infante, por “el retiro de asistencia” del Otro, del orden simbólico encarnado por los padres. En este sentido, el pensamiento no es otra cosa que la perturbación de los caminos trazados por la inteligencia. El asunto es que el mundo simbólico, el mundo del lenguaje, desvirtúa desde un comienzo las necesidades naturales del ser vivo. El lenguaje solo de modo derivado opera como un instrumento de comunicación. Antes que todo, habitamos en él (Lacan, 2008e). Precisamente por esta alienación constitutiva que produce el ingreso en el lenguaje, el organismo vivo *pierde ser*, y esta pérdida es lo que funda su existencia como sujeto deseante. Si la vida gravita en torno al “desarrollo de un organismo” inteligente en la continuidad del ser, la existencia se juega en “la constitución de una subjetividad” que piensa donde no es: “La alienación implicaría que el sujeto pierde su ser y queda a merced del sentido del Otro, de lo que el Otro dice, de sus demandas” (Bonoris, 2022, p. 93).

Para la constitución del sujeto se requiere de las fallas, las vicisitudes, los accidentes que irrumpen en los procesos de aprendizaje conformados por las demandas del Otro. Estas pifias no son meros “contratiempos rítmicos inherentes” a ellos. Tienen una función afirmativa, configuran la “función de los accidentes simbólicos”, que consiste en hacer trastabillar al aprendizaje, al orden secuencial que subsume las fallas como retrasos. Así, gracias a las vicisitudes, a sucesos adversos tramitados simbólicamente, la alternancia de los tiempos puede advenir. En términos de Lacan, tendremos el tiempo de la alienación y el de la separación (2006). Luego del primer tiempo, el de la alienación en el deseo del Otro experimentado como demanda, se abre un segundo tiempo, el de la separación respecto de esa demanda, para que pueda advenir, interrumpiendo el sentido, el inquietante enigma del deseo. Nada de esto es un asunto o preocupación para los procesos de aprendizaje, pues aquellos se organizan de acuerdo con un circuito de necesidades y demandas. En el proceso natural del aprendizaje solo hay contratiempos del individuo, no tiempos del sujeto. Hay la interacción activa con los estímulos del cambiante entorno transformados en “experiencia”: entonces “el mero fluir está cargado de sentido”, en “una situación de desarrollo continuo” (Dewey, 2020, pp. 122-124).

De esta manera, para la psicología del aprendizaje, allí donde no permanece enclaustrada en dualismos simples y determinismos mecánicos, el elemento desde el que organiza sus intervenciones es la unidad del organismo, como un todo que no es separable del medio en que se desenvuelve; con ello, de diferentes maneras, establece una correspondencia o relación recíproca entre naturaleza y cultura. Esta especie de armonía preestablecida entre elementos heterogéneos está a la base de su práctica. Como señala De Vos (2019, p. 75):

Los psicólogos y los terapeutas enseñan y explican, y esperan que los pacientes aprendan a verse a sí mismos, a los otros y al mundo en general desde la perspectiva teórica de la psicología. La pregunta “¿Cómo te sentiste?” equivale, en efecto, a la pregunta “¿Qué has aprendido?”.

La correlación entre elementos heterogéneos articulados de manera no conflictiva respondería menos a un fundamento epistémico que a una especie de demanda de reciprocidad —demanda de amor imaginario—. De esta manera, el elemento básico de las prácticas psicopedagógicas es *la relación o interacción recíproca* entre el organismo y su ambiente. En el entendido —bajo los supuestos que expongo— de que ese elemento básico es un hecho discursivo, una

demanda que tiene la forma de una interpelación, de una exhortación a la reciprocidad de la experiencia entre elementos heterogéneos, cuyo efecto es la *imago* de la correspondencia.

La unidad de sentido como átomo de un proceso de flujos y continuidades sin falta originaria. En esta medida, a pesar de la imbricación entre psicologización, neurologización y digitalización que el mismo De Vos aclara en su libro; o bien, a pesar del empirismo cientificista en el que la psicología sustenta su pretensión de ser una ciencia, hay una zona en que las prácticas psicológicas responden a la reacción anti-Modernidad y anti-Ilustración del Romanticismo. En términos discursivos, las prácticas de la psicología tendrían la estructura de la neurosis obsesiva. Que no despunte el deseo. Porque lo insoportable es la pérdida de ser y la división del sujeto. Por ello, la psicología del aprendizaje se sostiene en la fantasía de la integridad y coherencia del todo. Que no falte nada. Tapando la falta de ser en la proyección imaginaria de un circuito de necesidades y demandas, sin el residuo del deseo que lo desbarajusta todo: “Los obsesivos son *nostálgicos* del ser”; “los obsesivos no son sino románticos del ‘ser’” (Dor, 2014, p. 76). Una nostalgia —las más de las veces inadvertida— por la experiencia premoderna de las correlaciones cósmicas entre principios divergentes que se complementan. Se trata de la interpelación nostálgica al orden del *cosmos*, cuyo entramado de reciprocidades fue expuesto y estallado, al modo de una ruptura ontológica, por el *universo* descentrado y elíptico que postula la ciencia moderna.

El influjo pedagógico: sugestión y motivación

Lacan (2008f) afirmará que el sujeto del inconsciente encuentra su posibilidad en el sujeto de la ciencia, en el sujeto cartesiano. Un sujeto dividido. Pues el elemento mínimo para el psicoanálisis no es la interrelación recíproca, sino la *división* misma, una *no-relación*. “Esta es ciertamente la grieta en la estructura del universo, aquella que le da forma al universo mismo. Ni ser ni vacío, ni uno ni la falta, sino la hiancia que, uniéndolos, los separa” (Dólar, 2017, p. 80), en una dialéctica de la unidad en la escisión que expone la *no-relación* como elemento estructurante. Aquella dimensión que estructura las relaciones siempre asimétricas, nunca del todo recíprocas, que hacen del deseo una posición conflictiva, de carácter paradójico y descentrado:

Por el cual se distingue de la necesidad [...] el deseo no es ni el apetito de la satisfacción, ni la demanda de amor, sino la diferencia que resulta de la sustracción del primero a la segunda, el fenómeno mismo de su escisión (*Spaltung*). (Lacan, 2008a, p. 658)

Una dialéctica que no se clausura en ninguna síntesis.

La diferencia, para el sujeto del inconsciente, no es la distancia que media las interrelaciones entre los deseos del yo (sus intereses y motivaciones, en términos de la psicología) y las exigencias del entorno. La paradoja del cumplimiento del deseo consiste en que el deseo no se corresponde con un objeto del instinto natural sofocado por los imperativos de la cultura o los roles sociales. El deseo se configura en la medida que estamos insertos en el lenguaje. En la medida que estamos marcados por las palabras, por las sugestivas demandas del Otro. En este sentido, la segunda naturaleza, aquella que constituye el orden simbólico, no se adquiere paulatinamente; estamos originariamente lanzados al lenguaje. Tropezamos con el lenguaje de forma abrupta y traumática, por lo que esta segunda naturaleza (los accidentes simbólicos por los que nos subjetivamos en la existencia) *no se aprende*, se inscribe como una escisión en la primera (los procesos de desarrollo y crecimiento del organismo viviente). De tal modo, la diferencia para el sujeto no es la que posibilita la interrelación entre el organismo y su contexto; viene siendo, más bien, aquella que configura al sujeto mismo en tanto fisura que, como una falla ontológica, *lo sustrae al ser*. Y gracias a esta *pérdida de ser*, a esta falta, se instituye el deseo. Como dice Lacan (2006, p. 31-35):

A decir verdad, esta dimensión del inconsciente que evoco *estaba olvidada*, como Freud lo había previsto muy bien. El inconsciente se había vuelto a cerrar sobre su mensaje gracias al celo de esos activos ortopedistas en que se convirtieron los analistas de la segunda y tercera generación, que se dedicaron a suturar esta hiancia [abertura, agujero, brecha], psicologizando la teoría analítica [...] ¿Qué es lo que impresiona de entrada en el sueño, en el acto fallido, en la agudeza? El aspecto de tropiezo bajo el cual se presentan. / Tropiezo, falla, fisura. En una frase pronunciada, escrita, algo viene a tropezar [...] Lo que se produce en esta hiancia, en el sentido pleno del término *producirse*, se presenta como el *hallazgo* [...] que Freud asimila al deseo.

La ortopedia psicológica entra en relación con esta escisión del inconsciente como con una herida traumática, una brecha que es necesario colmar o suturar por medio del adecuado estímulo del aprendizaje. Sin advertir, por la estructura obsesiva de su discurso, que la falla, el tropiezo, producen el hallazgo que activa la dimensión sorpresiva y perturbadora del deseo. En tanto lo que se presenta con su advenimiento no es un impulso sofocado o reprimido, sino la *no coincidencia* consigo mismo: “Aquello que rebasa al sujeto, aquello por lo que encuentra, a la

par, más y menos de lo que esperaba: en todo caso, respecto a lo que esperaba, lo que encuentra es invaluable” (Lacan, 2006, p. 33). No expresamos nuestros deseos, por la sencilla razón de que los deseos no son contenidos latentes susceptibles de expresarse. Lo que equivaldría a degradarlos a una demanda o un anhelo del yo. Lo invaluable es precisamente que, para decirlo de alguna manera, nos encontramos, nos tropezamos con ellos, como quien cae en un desajuste primordial. De ahí su carácter traumático, sorpresivo, a partir del cual, sin embargo, algo puede comenzar, al modo de una alteración del carácter. ¿Se deja leer aquí un vínculo posible entre educación y deseo? Por lo pronto subrayemos la formulación del psicoanalista Massimo Recalcati, quien en su libro *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, señala: “Recordamos a los maestros que han sido para nosotros tropiezos, que nos sustrajeron de nuestros hábitos mentales y nos hicieron pensar de una manera nueva” (2016, pp. 136-137). El deseo es invaluable porque no se puede aprender. No tiene un objeto que se pueda aprender y asimilar. Solo tropezar con él. Al modo de una línea de sombra. O de una pregunta que toca algo de lo real, suscitando la alteración de los hábitos que sedimentan las fijaciones del carácter.

Aludimos con anterioridad que en el marco de la Ilustración la educación se entiende precisamente como formación del carácter. Por ello, la importancia de la enseñanza, pues “es ella la garantía de la multiplicidad del interés y de la formación del carácter moral como fin último de la educación” (Noguera, 2012, p. 227). Ahora bien, la noción de carácter es usada con cierta vaguedad por el psicoanálisis. En Freud, pareciera apuntar a cierta fijeza, a cierta coagulación en los tiempos del sujeto. Se trataría de fijaciones pulsionales que, más allá del desarrollo y crecimiento del individuo, lo detienen en un tiempo subjetivo. Freud refiere al carácter oral la posición de la histeria y al carácter anal la posición de la neurosis obsesiva. Los rasgos de carácter, dice, “son continuaciones inalteradas de las pulsiones originarias” (2008, p. 158). La palabra *carácter*, por una parte, remite al conjunto de rasgos distintivos, propiedades y atributos de una persona; por otra, al instrumento que deja una marca, una señal y, por último, a la acción de afilar, hacer surcos, hacer una incisión (Gómez, 1993). Podemos reconocer que este abanico semántico se mantiene ligado a la importancia de la enseñanza, cuando lo que está en juego en esta es la formación del carácter moral, pues enseñar alude a señalar y distinguir mediante una seña o marca. Con una variación que va de la transmisión de lo ya instituido a una transmisión ella misma instituyente. Hay una vacilación. La marca distintiva del carácter

en tanto propiedad y atributo estable, difiere de la marca en tanto surco e incisión, o sea, del carácter como un corte alterador. Al respecto, *Estudios sobre la histeria* (2007), libro que Freud publica junto a Breuer antes de la invención del psicoanálisis, retrospectivamente resulta uno de los escritos fundamentales para la configuración del discurso analítico, y particularmente, en vista a nuestro problema, para el esclarecimiento del aprendizaje en tanto “influjo pedagógico” en relación con el carácter. El método catártico al que por entonces adhiere Freud operaba mediante la sugestión hipnótica.

¿Por qué traer a colación los encantamientos y sortilegios a los que parece conducirnos esta palabra? No por nada en la actualidad la noción de sugestión está prácticamente en desuso. Ha sido reemplazada por la ampliamente difundida noción de motivación. La motivación, en un sentido amplio, apunta a los estímulos que incentivan el que alguien movilice sus recursos en vista a un aprendizaje productivo, considerando sus propios intereses en el contexto cambiante donde se desenvuelve. Para la consecución exitosa de las metas que se ha propuesto, el individuo requiere de una adecuada gestión de las emociones. Una disposición positiva, flexible y plástica, que en el ámbito escolar han de propiciar y reforzar estratégicamente los docentes, en un ambiente participativo, colaborativo y de sana competencia. Los autores de *Escuela o barbarie* no pasan por alto el crédito del que goza el término:

Que haya florecido toda una industria, muy lucrativa, en torno a la motivación de los individuos (trabajadores y parados) debería ponernos alerta frente a los discursos educativos que desde hace décadas insisten en la motivación y la autoestima del alumnado como la panacea educativa. (Fernández *et al.*, 2017, p. 217)

A nuestro entender, el psicoanálisis permite activar la alerta mostrando la equivalencia entre sugestión y motivación, pues en ambos fenómenos lo que está en juego es la lógica de la identificación y del enamoramiento con las que opera la libido narcisista (Freud, 2007c). Esta misma lógica es la que permite, a su vez, explicar el aspecto en que difieren. Mientras la sugestión consigna la fascinación que produce una transferencia amorosa salvaje, desanudada, proyectada por el yo en una figura que, al identificarse con ella, queda investida de autoridad; la motivación remite a una loca fascinación amorosa, esta vez fijada en la identificación con la fantasía de la propia libertad del yo. En este sentido, el término *sugestión* irá adquiriendo connotaciones altamente negativas, relativas a ese estado de pasividad hipnótica que vuelve a los

individuos susceptibles de ser manipulados, pues lo que con ella se verifica es la ruina de las facultades críticas y el menoscabo de la autonomía, que favorecen el sonambulismo, la obnubilación ante el atractivo de un poder vestido con los ropajes casi místicos del encantamiento sugestivo presentes en el influjo pedagógico (Cavalletti, 2015). Por el contrario, lo que lleva a considerar a la motivación —y a la autoestima— una “panacea educativa”, un remedio salvífico, resultaría de presuponer que ella es la clave del despliegue de las potencialidades de la libre actividad del individuo, cuya finalidad no está en otro lugar que en la actividad libre del yo en el camino de su autorrealización.

Se trata de aquella libertad que Lacan entiende como la locura constitutiva del yo, aquella que

se realiza siempre, como una estasis del ser en una identificación ideal [...] esa identificación, cuyo carácter sin mediación e “infatuado” [...] se demuestra como la relación del ser con lo mejor que éste tiene, ya que el ideal representa en él su libertad. (Lacan, 2008, p. 170)

La locura no está en el mecanismo de la identificación como tal, está en la ausencia de mediación simbólica de esa identificación. En el carácter desatado, desvinculado, de la actividad espontánea especular, es decir, puramente imaginaria, que se constata en la presunción de resignificar la propia imagen para ganar la ansiada auto-estima. Así, si la motivación se comprende como la habilidad de aprender a impulsar, desde sí mismo, a una voluntad que impulsa, a su vez, el proceso del reconocimiento de los propios intereses y de los refuerzos extrínsecos que habilitan su mejor efectividad, entonces, ocurre que la motivación se explica por la auto-motivación, por la desujeción simbólica del yo que, fijado en la imagen ideal de la libertad indeterminada —en que descubre su ser—, brilla por su infatuación. En estas coordenadas, localizamos el fenómeno que conocemos desde hace unas décadas con el nombre de inteligencia emocional: “La capacidad racional para manejar las propias emociones de modo de crear respuestas adaptativas a situaciones” (Illouz, 2010, pp. 259-260). La inteligencia emocional funciona como el expediente para hacer productiva la locura infatuada del yo, incentivándola a través del “floreimiento de toda una industria, muy lucrativa”, que el sistema educativo ha acogido como “panacea educativa”. Como si el mismo sistema educativo estuviera bajo el influjo del hechizo de una identificación ideal. Del imaginario de la motivación y la autoestima como promesa de mejoramiento continuo y palanca del autocontrol adaptativo de los procesos de aprendizaje en los que se consuma la psicologización de la educación.

Conversión subjetiva vs. adaptación de la conducta

En *Estudios sobre la histeria* (2007), antes de las páginas dedicadas a su análisis y juicio médico, Freud registra una observación relevante al final de la descripción del caso de la señora Emmy von N. El caso es presentado con detalle, exponiendo los avances y fracasos de las sugerencias hipnóticas. Declara que de “ese influjo pedagógico esperaba más de lo que hoy esperarí”, pero que él mismo se encontraba bajo “el hechizo del libro de Bernheim sobre la sugestión” (Freud, 2007, p. 96). El tratamiento finalizó con una mejora ostensible asegurada por las declaraciones de la propia paciente. Gracias a la confianza ganada, tiempo después, la señora von N., ante ciertos males-tares de su hija, le solicita una visita para que pueda considerar su situación:

La señora von N., a quién presenté sin reservas el informe que me había pedido [sobre su hija], lo recibió con tranquilidad y comprensión. Estaba fortalecida, se la veía floreciente, había pasado con salud relativamente buena [...] Solo durante esa estada de varios días en su casa conocí todo el círculo de sus obligaciones, sus tareas e intereses espirituales [...] Hasta ese punto, pues, la señora se había puesto sana y productiva; *pero* en los rasgos básicos de su carácter era poco lo que se había alterado a pesar de las sugerencias pedagógicas [las cursivas son nuestras]. (Freud, 2007, p. 103)

El pasaje no deja de ser sorprendente. Si la finalidad de una terapia psicológica, aquí la del método catártico, bajo cuyo influjo se producen las intervenciones de Freud por aquel entonces, es la mejoría de la paciente por medio de sugerencias pedagógicas que borren o erijan en ella determinadas representaciones con la finalidad de aliviar su padecimiento y de potenciar su rendimiento, lo que sorprende es el “pero” en el que se precipita el relato, luego de la elocuente descripción de la mejoría de su estado: “Se la veía floreciente”. El “pero” escinde, del anhelo fortalecimiento de la salud de la paciente, lo que ocurre, sin embargo, con los rasgos básicos de su carácter.

Lo que podemos conjeturar de ese brusco giro, en el decir de Freud, es que a pesar de que la paciente aprendió, por medio de la sugestión que la motivó a estar “sana y productiva”, a conducir activamente su vida ocupándose de “sus tareas e intereses”; a pesar de ello, la sorpresa es que el influjo pedagógico de tal aprendizaje no tuvo repercusiones en la formación de su carácter. Lo que Freud pareciera subrayar, aquello con lo que tropieza ante el éxito relativo de sus intervenciones, es la constatación de

un aprendizaje logrado que se ofrece —a pesar de ello, o precisamente por ello—, sin efectos educativos (Bustamante, 2019). En este sentido, Freud tropieza con el deseo del analista que todavía no es, un deseo que se jugaba en sustraer algo por medio de una incisión que forzara la alteración del carácter, y no la adaptación de la conducta. No parece ser el *mejoramiento* del rendimiento aquello que lo inquieta, sino una *conversión* subjetiva. Pero el deseo de Freud, bajo las coordenadas del método catártico, es escuchado por la señora von N. como una demanda. Digamos que a ese deseo “lo recibió con tranquilidad y comprensión”, porque escuchado como demanda ella puede ofrecerse como un objeto para satisfacerla. Un objeto que complazca la mirada del Otro, un objeto que satisfaga la demanda del Otro, cubriendo la falta del deseo. Ella, entonces, se muestra en el marco que dicta la expectativa de la demanda con una evidencia observable: “Se la veía floreciente”. Y es precisamente por eso que no despunta en ella ningún deseo que altere su carácter. O solo “era poco”. Un tiempo después Freud advierte el haber recibido noticias indirectas de un retroceso notable en el estado de salud de su antigua paciente. El fracaso de Freud consiste en esa mejora adaptativa que no comprometió la posición conflictiva, desbarajustada, del propio deseo de la señora Von N.

La dimensión del conflicto, aquella en que toman forma los efectos educativos, es disuelta por la concepción psicopedagógica del mejoramiento, una concepción finalmente terapéutica que se impone en el ámbito de la educación cuando la noción de aprendizaje se vuelve predominante (Illouz, 2010). De esta manera se desplaza, como ya lo hemos referido, la idea clásica, y también ilustrada, de formación del carácter en cuanto asunto moral. Sin embargo, esta idea no dejará de tener resonancias en el psicoanálisis, aunque reconfigurada desde el deseo más que desde la voluntad. O bien, de la estructura deseante que puede leerse en la forma de la voluntad. Lacan hace una observación crítica, en cierto sentido lapidaria, respecto a esta idea tal como se ha comprendido desde Aristóteles en adelante: “Formación del carácter, dinámica de los hábitos —más aun acción dirigida a los hábitos, al adiestramiento, a la educación [...]—” (Lacan, 2003, p. 20). No proponemos, por tanto, algo así como retornar a la idea de educación que regía antes que la psicología del aprendizaje diera cuenta de ella. Nos servimos de la noción de carácter para operar en ella una variación. Si la formación del carácter como asunto de la educación apunta al adiestramiento de los hábitos, al mejoramiento de las costumbres, a la rectitud moral de las acciones, lo que nos interesa es más bien, según la formulación de

Freud, *la alteración del carácter*. No solo la alteración del carácter como propiedad estable en la que se sedimentan los hábitos; ante todo la alteración en que consiste el carácter en cuanto incisión, marca, seña.

En este sentido, la terapéutica psicopedagógica, que se plantea como una moral flexible lejos de los rígidos moldes de la educación tradicional, está más atenta a la plasticidad performativa de los flujos que a las posiciones conflictivas y a las formas imperativas. Aprender será curarse de las insuficiencias en vista a la propia autorrealización (bienestar), que no consistiría sino en la adquisición del hábito de “aprender a aprender” (Dewey, 2020, p. 49). Para el psicoanálisis, sin embargo, la alternativa no se encuentra entre una moral rígida y otra flexible, entre los lenguajes autoritarios de la vieja escuela Edipo y los lenguajes contractuales de la nueva escuela Narciso, esta última abastecida por la desatada libertad especular en cuyo ideal se constituye el delirio del yo. La desorientación subjetiva de la época encuentra una verdadera alternativa en lo que Recalcati nombra escuela Telémaco, aquella que autoriza un singular acto de anudamiento de la ley y del deseo (Recalcati, 2016). Un vínculo subjetivo que no se reduce a una conexión vital. En esta medida, para el psicoanálisis el asunto se juega más en una ética —un acto, una decisión— que en una moral —en hábitos y costumbres— (Zupančič, 2010). O bien, en hábitos que se organicen desde actos y no desde interacciones recíprocas. Lacan, releyendo a Freud junto a Kant, planteará: “Contrariamente a lo aceptado, creo que la oposición del principio del placer al principio de realidad, la del proceso primero y el proceso secundario, son más del orden de la experiencia propiamente ética que del orden de la psicología” (Lacan, 2003, p. 48). Lo que se vislumbra en este conflicto de principios no es una cadena causal de fenómenos empíricos, sino un acto, una decisión, cuya dimensión ética supone la libertad como compromiso y no como indeterminación. Esta idea de conflicto, aún allí, como en la filosofía kantiana, donde queda articulada por una disposición teleológica del progreso moral, resulta ajena a todo el naturalismo evolutivo en que está embrollado el discurso psicológico.

La contraposición, entonces, entre mejoramiento adaptativo y conflicto emancipador, la podemos encontrar formulada por Kant en los siguientes términos: “Se sigue que la formación moral del hombre tiene que comenzar no por el mejoramiento de las costumbres, sino por la conversión del modo de pensar y por la fundación de un carácter” (Kant, 1991, p. 57). Esta aseveración, tomada de un texto tardío, como lo es su escrito sobre la religión, pareciera producir una inflexión en la idea de formación y progreso

paulatino a la que el propio Kant pareciera haber dado prioridad a lo largo de su obra. La formación está menos ligada a un *proceso* de mejoramiento que a un *acto* de conversión y fundación. Por ello el énfasis que comprende a la educación como una *formación* del carácter, se deja leer acá con otro acento: como la *fundación* de un carácter. En otros términos, si el mejoramiento de las costumbres opera como una disposición de la naturaleza humana que se despliega a partir de las mismas tensiones antagónicas que la obstaculizan; entonces, en una especie de astucia de la naturaleza, es la propia discordia la que promueve las fuerzas que acrecientan las disposiciones naturales hacia lo mejor. Sin embargo, este proceso de formación comienza por un acto que lo excede. “El acto originario y constitutivo de la voluntad no es, pues, la acción humana [...], sino la *voluntad de acción*” (Rojas, 2008, p. 71). Se trata de un proceso cuyo desarrollo no comienza simplemente. No hay una continuidad entre el proceso y su comienzo. El comienzo no es un dato empírico en el continuo de la vida. No se trata de un impulso vital que obedezca a una inclinación natural. La fórmula que ocupa Kant es: tiene que comenzar. Como si la razón estuviese *obligada a comenzar*, es decir, dividida respecto a sí misma, para formarse. La diferencia primordial no se da entre las inclinaciones animales y la libertad propiamente humana. La diferencia es interna a la propia libertad. Con ello, la exigencia de la educación en un ser “que no es, sino que la educación le hace ser” (Kant, 1991a, p. 31), no consiste en el ejercicio de las facultades que le permitan transitar desde su naturaleza animal al mundo de la cultura. No se trata de desarrollar o de impulsar las potencialidades que, inscritas en la naturaleza humana, vayan desarrollando los gérmenes de la libertad de la voluntad, desde el automatismo instintivo de las inclinaciones. Pues “el hombre tiene por naturaleza tan grande inclinación a la libertad, que cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella, se lo sacrifica todo” (Kant, 1991a, p. 30). Esta división interna, la hiancia entre la libertad como inclinación entregada a la barbarie, y la libertad como acto de la voluntad sujeta a las leyes de la razón, es decir, la diferencia entre la libertad indeterminada del yo inafuado en su pretensión de autonomía, y la libertad como compromiso subjetivo, es lo no considerado en los presupuestos evolutivos de la psicología.

Si el tono de la afirmación de Kant encuentra su clave en la discrepancia entre mejoramiento y conversión, la discordia entre ambos vectores se precisa cuando enfatizamos que la formación *tiene que comenzar*. En efecto, la normativa del mejoramiento continuo ha de ser interrumpida por un acto que dé

lugar a un comienzo, a una conversión subjetiva, al modo del gesto fundador de un carácter. En este sentido, el psicoanálisis, sin confundirse con ella, tiene una filiación con la Ilustración, y no con el evolucionismo o el romanticismo, pues como lo señala Lacan, en una fórmula muy condensada: “El psicoanálisis es una oportunidad para recomenzar” (Lacan, 2022, p. 54). Y las condiciones para un comienzo no se juegan en las interacciones que promueven el desarrollo del yo, en un proceso que ha de ser estimulado y motivado desde un enfoque activo y participativo; en vista a remediar los retrasos y brechas que, al modo de insuficiencias subsanables, impiden la plena conformidad del organismo con el medio, en cuya coincidencia —siempre aplazada— cristalizarían sus potencialidades. Tampoco se trata del acto de un sujeto preconstituido, sino de un acto que funde, instituya, al sujeto. El acto “es la instauración del sujeto como tal, es decir que, de un acto verdadero, el sujeto sale diferente. Debido al corte, su estructura se modifica” (Lacan, 2023, p. 172). Un corte, la incisión de una no relación en el flujo continuo de las relaciones recíprocas adaptativas.

Ahora bien, el concepto de adaptación trabajado por Dewey no es simple, asume la contingencia creadora de la evolución, más que tomarla como una ley necesaria. Los instintos, impulsos o deseos humanos, al modo de desviaciones de los hábitos naturales, de rupturas con la norma natural, difieren de la rígida programación del instinto animal, que ha de arreglárselas para acomodarse a reglamentaciones preestablecidas. Aquí podemos consignar los dos sentidos que Dewey atribuye a la palabra *aprender*. En el caso del instinto animal, aprender significa “la suma total de lo que se conoce”, dispuesto de tal manera que le permita encajar en aquello que el entorno exige; mientras que, para el instinto humano, aprender implica “lo que el individuo hace cuando estudia” (Dewey, 2020, p. 280), de tal manera que aprende haciendo, experimentando, interviniendo activamente en la modificación del entorno que padece. Un entorno que se presenta al modo de un estímulo excitante, dictado por el apremio contingente, propio de una realidad en permanente cambio, como lo es la sociedad industrial en el contexto de la economía capitalista.

En *Naturaleza humana y conducta*, Dewey (2022) no solo toma una implícita distancia de la lógica antinómica kantiana, también lo hace expresamente de la lectura de la dialéctica hegeliana por parte de Marx. Como si todo elemento conflictivo tuviese que depurarse en una lógica procesal, transformando el atolladero en oportunidad y acicate del progreso. El conflicto, el tropiezo, las rupturas, los desvíos no son simplemente eliminados, son depurados de su

carácter irreductible (Dewey, 2022). Operan como excitaciones que incitan la actividad de la inteligencia y del pensamiento, en la afirmación de un *continuo* de las interrelaciones al cual solo se oponen las concepciones dualistas. “El problema es [el] de una readaptación continua y vital” (Dewey, 2022, p. 254). El flujo de la vida ha de liberarse de las constricciones que mantienen “sofocados sus instintos y tendencias activas” (Dewey, 2020, p. 126), pues en ello consiste para Dewey la esencia de la educación, entendida como “la energía vital buscando oportunidades para su ejercicio eficaz” (Dewey, 2020, p. 70).

Como hemos señalado, será Lacan, precisamente a propósito de la recepción del psicoanálisis como psicología del yo en los Estados Unidos, quien bajo la consigna del *retorno a Freud* (Lacan, 2008b), esclarecerá que el psicoanálisis no es una psicología. Que el análisis no es una terapia; que el instinto, que tiene uno o varios objetos donde satisfacerse, no es la pulsión, que no tiene objeto, que se satisface repitiendo compulsivamente su fracaso; que el deseo inconsciente tiene otra lógica que la del anhelo consciente sofocado; que el sujeto del deseo inconsciente, siempre conflictivo, no es el “pretendido *yo autónomo*, cuya restauración académica justificaba el consentimiento propuesto de su reforzamiento en una cura desviada desde entonces hacia un éxito adaptativo; fenómeno de abdicación mental [...] para la explotación del *American way of life*” (Lacan, 2008c, p. 769).

A modo de conclusión

En su reciente libro *Hay que adaptarse*, Bárbara Stiegler (2023) refiere cómo la tensión entre estasis y flujos, entre hábitos e impulsos, que propone Dewey como condiciones articuladoras del orden social, implica la tarea de combinar estos factores estáticos conservadores de lo viejo con los factores dinámicos, creativos e innovadores, de lo nuevo, con la finalidad de imbricarlos e integrarlos. Por ello, la educación tiene una significación de primer orden para su proyecto de democracia participativa en el marco de un liberalismo renovado: “Recordar esto le permite a Dewey anticipar una definición completamente nueva del liberalismo, cuya misión histórica habría sido, precisamente, desde sus orígenes, ‘el ajuste’ de esta doble condición” (Stiegler, 2023, p. 151). Se trata, aquí, de mantener abierta la tensión, pero eliminando el conflicto que puede dar lugar a que la tensión devenga una torsión, un acto de conversión subjetiva, pues el conflicto se disuelve al comprenderlo como un modo privilegiado de relación. Un estímulo, una excitación de la inteligencia que la vuelca a realizarse: “Un desafío a la intelligen-

cia para modificar el medio y cambiar los hábitos” (Dewey, 2022, p. 315). El conflicto plantea desafíos y oportunidades, cuya resolución exitosa implica que “[los individuos] *efectúan ajustes* en este medio y no simplemente *se ajustan a él*” (Dewey, 2022, p. 66). Sin embargo, este proceso natural adquiere con la psicologización de la educación, con el modelo de aprendizaje que estructura al sistema educativo, una forma imperativa. No bajo la forma inflexible de una coacción, sino del régimen consentido de una abdicación transversal y autocomplaciente: el desafío de que hay que innovar para mejor adaptarse. En este contexto, el psicoanálisis no pretende ofrecer un modelo educativo alternativo, pero sí la orientación de un pensamiento: el efecto educativo no es producto del estímulo o de la motivación, sino de un acto en que acontece la transmisión de un deseo.

Referencias

- Bonoris, B. (2022). *El nacimiento del sujeto del inconsciente*. Letra Viva.
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Aula de Humanidades.
- Cavalletti, A. (2015). *Sugestión. Potencia y límites de la fascinación política*. Adriana Hidalgo.
- Dewey, J. (2020). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Dewey, J. (2022). *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. Fondo de Cultura Económica.
- Dólar, M. (2017). *Uno se divide en dos. Más allá de la interpelación*. Paradiso.
- Dor, J. (2014). *Estructuras clínicas y psicoanálisis*. Amorrortu.
- Fernández, C., García, O. y Galindo, E. (2017). *Escuela y barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Flesler, A. (2011). *El niño en análisis y las intervenciones del analista*. Paidós.
- Freud, S. (2006). *Obras completas* (vol. 3, Primeras publicaciones psicoanalíticas 1893-1899). Amorrortu.
- Freud, S. (2007). *Obras completas. Estudios sobre la histeria (1893-1895)* (vol. 2). Amorrortu.
- Freud, S. (2007a). *Obras completas. Tótem y tabú y otras obras (1913-1914)* (vol. 13). Amorrortu.
- Freud, S. (2007b). Carácter y erotismo anal. En *Obras completas. El delirio y los sueños en la “Gradiva” de W. Jensen, y otras obras (1906-1908)* (vol. 9, pp. 149-158). Amorrortu.

- Freud, S. (2007c). Sobre las teorías sexuales infantiles (1908). En *Obras completas. El delirio y los sueños en la "Gradiva" de W. Jensen, y otras obras (1906-1908)* (vol. 9, pp. 183-201). Amorrortu.
- Freud, S. (2007d). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas. Más allá del principio de placer, Psicología de las masas y análisis del yo, y otras obras (1920-1922)* (vol. 13). Amorrortu.
- Freud, S. (2007e). Dos artículos de enciclopedia: "Psicoanálisis" y "Teoría de la libido". En *Obras completas. Más allá del principio de placer. Psicología de las masas y análisis del yo, y otras obras (1920-1922)* (vol. 18, pp. 227-249). Amorrortu.
- Gómez, G. (1993). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. Fondo de Cultura Económica.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz.
- Kant, I. (1991). *La religión dentro de los límites de la mera razón*. Alianza.
- Kant, I. (1991a). *Pedagogía*. Akal.
- Lacan, J. (2003). *El Seminario, Libro 7, La ética del psicoanálisis (1959-1960)*. Paidós.
- Lacan, J. (2006). *El Seminario, Libro 11, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis (1964)*. Paidós.
- Lacan, J. (2008). Acerca de la causalidad psíquica (1946). En *Escritos 1*. Siglo XXI.
- Lacan, J. (2008a). La significación del falo (1958). En *Escritos 2* (pp. 653-662). Siglo XXI.
- Lacan, J. (2008b). La cosa freudiana, o el sentido del retorno a Freud en psicoanálisis (1955). En *Escritos 1* (pp. 379-410). Siglo XXI.
- Lacan, J. (2008c). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano (1960). En *Escritos 2* (pp. 755-787). Siglo XXI.
- Lacan, J. (2008d). La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud (1957). En *Escritos 1*. Siglo XXI.
- Lacan, J. (2008e). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis (1953). En *Escritos 1* (pp. 231-309). Siglo XXI.
- Lacan, J. (2008f). La ciencia y la verdad (1966). En *Escritos 2* (pp. 813-834). Siglo XXI.
- Lacan, J. (2022). *Mi enseñanza y otras lecciones*. Paidós.
- Lacan, J. (2023). *El Seminario, Libro 14, La lógica del fantasma (1966-1967)*. Paidós.
- Lajonquière de, L. (2005). *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes. La (psico)pedagogía entre el conocimiento y el saber*. Nueva Visión.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores.
- Piaget, J. (2019). *Psicología y pedagogía. Cómo llevar la teoría del aprendizaje a la práctica docente*. Siglo XXI.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Ricoeur, P. (2007). *Freud: una interpretación de la cultura*. Siglo XXI.
- Rojas, S. (2008). *El problema de la historia en la filosofía crítica de Kant*. Universitaria.
- Stiegler, B. (2023). *"Hay que adaptarse". Tras un nuevo imperativo político*. La Cebra, Palinodia, Kaxilda.
- Vos de, J. (2019). *La psicologización y sus vicisitudes. Hacia una crítica psico-política*. Paradiso.
- Zupančič, A. (2010). *Ética de lo real. Kant, Lacan*. Prometeo.