

# Freud con Platón

## Enseñanza, aprendizaje, experiencia, transmisión

B. Miguel Leivi

*Menón: Me puedes decir, Sócrates: ¿es enseñable la virtud?,  
¿o no es enseñable, sino que sólo se alcanza con la práctica?,  
¿o ni se alcanza con la práctica ni puede aprenderse, sino que se da  
en los hombres naturalmente o de algún otro modo?*

Platón, *Menón*, 70a.

El pequeño – ¿tres años, cuatro años? – está tratando, torpemente, de manipular un juguete, de ésos que pueden, según como se los pliegue, remedar un robot o un auto. Su intensa dedicación no logra, sin embargo, darle la forma buscada. Sin desanimarse, vuelve a intentarlo una y otra vez, y una y otra vez vuelve a caer en los mismos o en otros callejones sin salida; el auto o el robot, que lucen deslumbrantes, coloridos, en la cubierta de la caja que contenía el juguete, siguen sin aparecer. No importa, vuelve a empezar.

El adulto que lo acompaña – ¿uno de los padres, uno de los abuelos? – lo observa con una tierna sonrisa, con paciente benevolencia, sin intervenir, admirando la concentración y el tesón de la criatura en lograr algo que, manifiestamente, excede sus posibilidades técnicas. También las del adulto, cabe señalar, quien muy probablemente

tenga que recurrir al folleto de instrucciones para conseguir que ese complicado conjunto de piezas articuladas, seguramente diseñadas por computadora, produzca un auto. O un robot. O se transforme de uno en otro. Pero el adulto tiene en todo esto, además de su mayor destreza, una ventaja decisiva: sabe leer, y puede así seguir el orden de los pasos detallados en el papel.

Después de un rato y de bastantes intentos, tal vez para anticiparse a la posible frustración del pequeño, el adulto se decide a intervenir: “*déjame que te enseñe cómo hay que hacer*”; pero recibe un rotundo rechazo: “*no, no; yo sabo*”. Y el niño regresa con empeño a su trájín, a esa experiencia de la cual no quiere verse privado ni ser interrumpido, que ya se ha tornado para él más importante que la finalidad inicial de sus esfuerzos. Sin dejar de registrar cariñosamente esa nueva torpeza del chiquillo, verbal esta vez – “*yo sabo*” –, el adulto acepta el rechazo y se repliega nuevamente a su papel de presencia testimonial, en absoluto pasiva ni indiferente. Así seguirán un breve tiempo más, hasta que, sin ninguna frustración, nuevas exploraciones reclamen el interés y la curiosidad del pequeño, mientras el robot y el auto, aún no realizados, de regreso en su caja, seguirán esperando.

Destrezas y habilidades. Recursos. Enseñanzas y aprendizajes. Experiencias. ¿Transmisiones? También.

¿Qué es lo que se enseña y qué es lo que se aprende? Muchas cosas, qué duda cabe. Se enseña y se aprende, ante todo, el uso de una lengua: entenderla y hablarla, y más tarde leerla y escribirla. Y la lengua será un recurso imprescindible para todas las enseñanzas y aprendizajes ulteriores; para toda comunicación entre enseñante y aprendiz; para alcanzar todos los saberes, desde los más sublimes y elevados hasta los más modestos y terrenales, que han sido acumulados por la humanidad en innumerables registros; para adquirir todo tipo de destrezas y de habilidades; para acceder al más abstracto y arduo tratado tanto como al más sencillo manual de instrucciones. Todos ellos no son sino dispositivos en los cuales algún saber ha sido depositado por algún maestro, mediatizando la relación de ense-

ñanza y aprendizaje al independizarla del vínculo personal y poniéndola al alcance de cualquier aprendiz. También la utilización de una técnica, aún la más sofisticada y compleja, puede así ser enseñada a cualquiera y aprendida por cualquiera.

El pequeño de la escena anterior, inmerso como todo sujeto en un lenguaje cuyo dominio, aunque ya bastante amplio, es aún en él incipiente, dado que no sabe leer, necesitará todavía un tiempo más para desarrollar su destreza motriz y, fundamentalmente, su maestría lingüística. Con ella tendrá acceso a todo el tesoro de conocimientos registrados por escrito y también, por supuesto, al manual de instrucciones que le enseñará, del cual aprenderá, sin necesitar el auxilio de un tutor, a manipular el juguete de sus actuales desvelos, para hacer surgir, todas las veces que lo desee, un auto, un robot, otra vez un auto...; luego, todos los juguetes iguales o parecidos, y más tarde toda la variedad potencialmente infinita y diversa de juguetes y de objetos, reales o virtuales, existentes o aún increados, con o sin manual de instrucciones.

Si no fuera tan importante para el niño hacer su propia experiencia podría no tener que esperar tanto, permitiendo que el adulto que tiene a su lado, tan bien dispuesto, sea su maestro y le enseñe a hacerlo. ¿Tendría lo adquirido de ese modo el mismo valor para él que lo conseguido a través de la experiencia propia? Quizá también podría – ¿por qué no? – descubrirlo por sus propios medios, por la vía de lo que, en las palabras de Platón del epígrafe, “*sólo se alcanza con la práctica*”, aunque bien cabe plantearse el interrogante acerca de lo que la pura práctica por sí sola, si es que tal cosa existe, puede brindar como aprendizaje: si la experiencia propia es fundamental para todo aprendizaje, ¿habría que concebirla como producto de una práctica puramente empírica, que inscribiría sus efectos sobre una *tabula rasa* previamente vacía (Ferrater Mora, p. 3429), o pensarla en cambio, en términos kantianos, como basada en ciertas condiciones *a priori* que la hacen posible (id., p. 1183)? ¿Cómo pensar entonces esas condiciones previas?

La pregunta que Platón pone en boca de Menón – ¿es enseñable la virtud? – es en gran medida retórica, tan sólo la señal de partida

del juego mayéutico, que Sócrates conducirá con su modalidad habitual. Ya que la propia formulación de la pregunta, aunque referida concretamente a la virtud, supone implícitamente una respuesta negativa, la de que no todo puede ser enseñado; si todo pudiera serlo, la pregunta por la virtud carecería de sentido. En efecto: además de lo que se puede enseñar está, para Platón, lo que sólo se alcanza con la práctica y, aún más allá de ello, lo que no necesita ser aprendido, porque “*se da a los hombres naturalmente*” o “*de algún otro modo*”, no especificado.

La respuesta a la que arriba el desarrollo del diálogo entre Sócrates, Menón y, brevemente, Ánito, es, efectivamente, negativa: no, la virtud no es enseñable (96c). No lo es porque “... *no otra cosa se enseña a los hombres sino el conocimiento*” (87c), y no hay algún conocimiento de la virtud que pueda ser enseñado; “*no es sólo con la guía del conocimiento con lo que los hombres realizan sus acciones correctamente y bien*” (96e). Los hombres virtuosos “*no eran tal como eran por obra del conocimiento*” (99b); por ese motivo, aun siendo los mejores, no podían enseñarlo.

Sin forzar el texto, es claro que la virtud suprema es, para el Sócrates platónico, la de gobernar bien, “*sensata y justamente*”: “*la virtud del hombre consiste en administrar bien el Estado, y la de la mujer, la casa*” (73a); es “*ser capaz de gobernar a los hombres*” (73d). Y la virtud de gobernar bien no puede ser enseñada porque no depende del conocimiento, de algún saber: “*el conocimiento no podrá ser guía del obrar político [...] no es por ningún saber, ni siendo sabios, como gobernaban los Estados hombres como Temístocles y los otros [...] y por eso precisamente no estaban en condiciones de hacer a los demás como ellos...*” (99b). Grandes y virtuosos gobernantes griegos como Temístocles, Aristides, Pericles y Tucídides no produjeron hijos dotados de sus mismas virtudes, a pesar de haberlos educado con gran esmero y dedicación en todos aquellos saberes, artes y técnicas que podían ser enseñadas y aprendidas.

Es imposible enseñar a gobernar, tanto como es seguramente imposible enseñar a educar. Educar y gobernar: las dos profesiones “*imposibles*”, “*ya de antiguo consabidas*”, a las que Freud (1937,

p. 249) agregará una tercera: el analizar. Profesiones todas directamente vinculadas con las imposibilidades que opone toda subjetividad a su captura en un saber totalizador, en una sumatoria de conocimientos. Por esa razón es que “*se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado*”: como no pueden ser reducidas a un puro conocimiento, son también imposibles de ser enseñadas.

Si el psicoanálisis fuese básicamente una técnica, tal imposibilidad no existiría; podría sin dudas ser enseñado y aprendido, recurriendo para ello a la guía de los mejores profesores y de los más completos y abarcativos tratados y manuales, materializaciones de saberes y experiencias que mediatizan la enseñanza. No faltan en nuestra disciplina maestros ni textos, y tanto unos como otros son imprescindibles para un analista; sólo que no bastan para que pueda llegar a serlo. ¿Cómo se llega entonces a adquirir, a desarrollar, a obtener, la virtud de analizar bien, que no se puede enseñar?

Es probable que dicha imposibilidad de enseñar a psicoanalizar, como si se tratara esencialmente de una técnica, se le haya ido haciendo más clara a Freud en forma gradual. Hacia fines de la primera década del siglo XX, a medida que el psicoanálisis se fue difundiendo más allá de su círculo inmediato, el que estaba en contacto directo con él en su condición de maestro, Freud se propuso dar forma sistemática a la técnica analítica para ponerla al servicio de la enseñanza a los nuevos analistas. Strachey (79) señala que, según Jones, “*ya en 1908 Freud acariciaba la idea de escribir una Allgemeine Technik der Psychoanalyse (Exposición general de la técnica del psicoanálisis), de alrededor de cincuenta páginas, treinta y seis de las cuales habían sido escritas a fines de ese año. Pero en ese momento se produjo una interrupción, y resolvió postergar su completamiento hasta las vacaciones veraniegas de 1909*”, lo que finalmente no ocurrió.

Algo más tarde, en su presentación al congreso de Núremberg (1910a, 134), el propio Freud hace referencia a ese propósito, expresando que “*es mi intención ocuparme en un futuro próximo de estos distintos factores [las resistencias, la transferencia, etc.], que*

son tan importantes para comprender el tratamiento, en una Allgemeine Methodik der Psychoanalyse [Metodología general del psicoanálisis]”<sup>1</sup>. Hubiera sido un “tratado sistemático sobre la técnica psicoanalítica que Freud planeó y escribió en parte en 1908 y 1909, pero nunca publicó”, consigna Strachey (79).

Y poco después, en diciembre de ese mismo año, en *Sobre el psicoanálisis “silvestre”* (1910b, 226), Freud afirma que “esa técnica [la del psicoanálisis] no puede aprenderse todavía de los libros [...] como a otras técnicas médicas, se la aprende con quienes ya la dominan”. El énfasis está aún puesto en el análisis en tanto técnica, que supuestamente podría aprenderse, como otras técnicas médicas, de los libros, aunque eso todavía – sólo todavía – no fuera posible. Freud debía estar seguramente pensando en el tratado que aún quería escribir para suplir esa carencia, algo que, como sabemos, nunca concretó.

Al año siguiente, en 1911, comenzó la redacción de los *Escritos técnicos*. Se trata de un pequeño conjunto de seis trabajos, no todos necesariamente técnicos<sup>2</sup>, cuya escritura se extendió entre ese año y 1915, que “difícilmente pueda considerarse que conforman una exposición sistemática de la técnica psicoanalítica” (Strachey, 80). Su interés en el tema parece haberse ido diluyendo, o quizá se fue persuadiendo de la imposibilidad de tal empresa, ya que en los años siguientes, hasta el fin de su obra, las cuestiones técnicas tuvieron una presencia mínima: “en los veinte años que siguieron a su publicación [de los Escritos técnicos] apenas hizo un par de contribuciones más explícitas en tal sentido” (id.). ¿Por qué? Pues, siempre según Strachey (81), porque “era muy escéptico en cuanto al valor que pudiera tener para los principiantes lo que cabría titular ‘elementos auxiliares para jóvenes analistas’. [...] Nunca dejó de insistir en que su apropiado dominio sólo podía adquirirse a partir de la experiencia clínica, y no de los libros; la experiencia clínica con los pacientes, sin duda, pero ante todo la que el analista obtiene de su propio

---

<sup>1</sup> Traducción mía, a partir del texto correspondiente de la *Standard Edition*.

<sup>2</sup> “Es una concepción errónea creer que su unidad surge del hecho de que Freud habla en ellos de técnica” (Lacan, 1954, 21).

*análisis*". Ya no la enseñanza, entonces, ni sólo los libros, sino la experiencia; pero ¿cuál experiencia?, y ¿qué de la experiencia? ¿Qué es lo que la experiencia aporta?

Podría por lo tanto reformularse la pregunta de Menón del comienzo: ¿cómo se obtiene entonces, cómo se desarrolla, la virtud, sea la de gobernar, la de educar o – en lo que nos interesa centralmente – la de analizar, que no son enseñables?

Platón da una respuesta concordante con su metafísica de la inmortalidad del alma, respuesta que, si bien es coherente en sí misma, difícilmente pueda servirnos para dar cuenta de lo imposible de nuestra profesión. Antes del nacimiento el alma moraba en el *topos uranus*, el mundo de las puras ideas, eternas, perfectas e inmutables, que constituyen la verdadera realidad, y allí aprendió todo, “*no hay nada que no haya aprendido*” (81c). Al nacer, cuando el alma se encarna en el cuerpo y pasa a vivir en el mundo sensible, mundo de apariencias cambiantes, todo lo aprendido es olvidado. Conocer este mundo es en rigor reconocer en él las olvidadas ideas, es recordarlas; no hay por lo tanto aprendizaje, sino reminiscencia: “*el buscar y el aprender no son otra cosa, en suma, que una reminiscencia*” (81d); “*lo que denominamos aprender, es reminiscencia*” (81e); “*no hay enseñanza sino reminiscencia*” (82a).

La respuesta platónica al interrogante inicial de Menón es entonces clara: la virtud, que no se puede enseñar, tampoco se aprende (93b), sino que se recuerda; no se transmite de uno a otro hombre (id.), no se da en ellos por naturaleza (99e) y tampoco se adquiere por la práctica; por el contrario, la práctica sólo es el ejercicio de esa virtud, que fue alcanzada de “*algún otro modo*” que puede ahora ser especificado: “*resultaría de un don divino, sin que aquellos que la reciban lo sepan*” (100a). El virtuoso lo es por recordar ese don divino que su alma recibió antes del nacimiento en el mundo de las ideas, algo que evidentemente no les ocurre a todas las almas; aquel ser a cuya alma ese don le fue otorgado puede ejercerlo, pero no puede sin embargo enseñarlo ni transmitirlo de alguna otra forma.

No debe haber seguramente nadie que sostenga que la virtud de analizar bien se obtiene de un modo semejante, y mucho menos que

nadie Freud, quien, una vez persuadido de la imposibilidad de enseñar a analizar, y sin haber supuesto nunca que analizar bien obedezca a algún don natural o divino, remite toda posibilidad de adquirir dicha virtud a la experiencia clínica, ya sea como analizante, ya sea, luego, como analista, incluso como supervisado (“*se la aprende con quienes ya la dominan*”). Experiencias todas que, lejos de ser ejercicios de una práctica puramente empírica, no tienen lugar sin un otro, sin el Otro, en el seno de un lazo social y no de un vínculo con cualquier divinidad. A diferencia de Platón, Freud entiende que es seguramente en ese plano, en una especie de más allá de la experiencia de enseñanza y aprendizaje, que algo de la virtud de que se trata, que no se enseña, se transmite sin embargo de uno a otro.

En el curso de su demostración Sócrates se plantea en cierto modo esta cuestión, si bien lo hace para refirmar su posición de que todo conocimiento, todo aprendizaje, sólo es reminiscencia, sin transmisión. En cierto momento de su diálogo pide a Menón que traiga a uno de sus servidores, poniendo como única condición que hable, y que lo haga en griego, lengua en la que pueden comunicarse (82b). Tampoco Sócrates, a pesar de su teoría de las ideas eternas, puede prescindir de la lengua en su demostración, ya que para ello no puede tampoco prescindir de un otro con el que tiene que establecer algún tipo de comunicación. Por otra parte, tal como sucede con el pequeño de la escena relatada al comienzo de este trabajo, lo único que se le supone a ese otro es un cierto dominio de la lengua, y nada más. Con esos elementos, y a través de un complejo interrogatorio hábilmente conducido por Sócrates, la deducción del servidor llega hasta formular el teorema de Pitágoras. “*¿Le ha enseñado alguien geometría? [...] ¿Hay tal vez alguien que le haya enseñado todo esto?*”, pregunta Sócrates a Menón, quien responde: “*Sé muy bien que nadie le ha enseñado nunca*” (85e), avalando la postura socrática: “*Si no las adquirió en esta vida, ¿no es ya evidente que en algún otro tiempo las tenía y las había aprendido [...] el tiempo en que él no era todavía un hombre?*” (86a).



Volvamos al pequeño del comienzo de este trabajo. No posee aún la destreza necesaria para dar la forma buscada a su juguete, ni tampoco domina lo suficiente el lenguaje como para seguir un posible instructivo. De ahí su torpeza manual. Pero también comete otra torpeza, verbal esta vez: “*Yo sabo*”. Cualquier adulto con una mínima instrucción sabe que eso es un error, ya que la conjugación del verbo *saber* es en español irregular. ¿De dónde pudo haber salido ese *yo sabo*? Si seguimos la versión socrática, su alma no puede haberlo adquirido en el *topos uranus*, donde las ideas son perfectas y, cabe suponer, aún los verbos irregulares deben existir en su forma ideal, vale decir, en su modo irregular de conjugación. Si nos atenemos en cambio a un modelo más consensuado y terrenal de enseñanza y aprendizaje, parece evidente que eso tampoco pudo habérselo enseñado nadie, no puede haber escuchado de nadie algo así. Por erróneo que sea para la utilización convencional de nuestra lengua, *yo sabo* es una pura creación del niño, producto de conjugar el verbo *saber* como si fuera un verbo regular. Ya aprenderá más adelante que no lo es, perdiendo así gran parte de esa graciosa creatividad de todo niño en etapa de adquisición de su lengua, creatividad que tanto suele encantar a los adultos al punto de procurar muy frecuentemente no corregirlo, para seguir disfrutando un poco más de esa enternecedora inocencia que lo hace hablar “mal”. Una inocencia y un uso completamente libre de los significantes y de las reglas de la lengua que se perderán casi inexorablemente con el crecimiento, pero a los cuales – esto es algo que bien conocemos como psicoanalistas y nunca deberíamos perder de vista – las producciones inconscientes en absoluto renunciarán. Nunca.

Ahora bien: si el niño conjugó un verbo irregular como si fuera uno regular, es imprescindible preguntarse, ¿de dónde lo sacó?; parafraseando a Sócrates: “¿*Le ha enseñado alguien la conjugación regular de los verbos? [...] ¿Hay tal vez alguien que le haya enseñado todo esto?*”. La respuesta obligada calcaría la de Menón: “*Sé muy bien que nadie le ha enseñado nunca*”. La lengua propia, la llamada lengua materna, no se adquiere estudiando gramática; eso es

algo que sólo ocurre, y habría que ver hasta qué punto, con una lengua adquirida secundariamente, pero nunca con la lengua materna.

Vaya aquí una pequeña anécdota ilustrativa: alguien muy cercano a mí estaba una vez, con otras personas, en un viaje turístico por México, por la región de Yucatán. En cierto momento se encontraron guiados entre las ruinas que visitaban por unas niñas pequeñas, que les brindaban las explicaciones que podían en castellano, aunque entre ellas hablaban en otra lengua, incomprendible para los visitantes. Alguien les preguntó entonces en qué idioma hablaban. “*En maya*”, respondió la que parecía mayor. En ese momento los papeles se invirtieron: la ingenua pregunta adulta que surgió fue: “*¿y quién te enseñó?*”, interrogante que se topó con la cara sorprendida de la niña ante lo que seguramente le resultaba una pregunta tonta, a la que brindó la sabia respuesta de lo que para ella era sin dudas una obviedad: “*no se enseña*”.

Sabia respuesta. Es absolutamente cierto: más allá de lo que se puede enseñar y aprender, que no es poco, lo esencial de la lengua materna – su uso, su estructura significativa y fonemática, sus leyes, etc. – no se enseña. Se recibe como don del Otro, transmitido a través de toda la experiencia vivida con ese Otro primordial que, antes que cualquier otra cosa, confiere valor de mensaje, de palabra, a las manifestaciones, en principio puramente somáticas, del bebé; se trata de la madre simbólica, que no sólo otorga valor simbólico a toda manifestación de su hijo – un llanto pasa a tener, desde ese Otro, valor de mensaje, a significar *tiene hambre, tiene gases, tiene sed o tiene frío*, por ejemplo –, sino que además constituye, en su condición de madre simbólica, el “*primer elemento de la realidad simbolizado por el niño en la medida en que puede estar ausente o presente*” (Lacan, 1956-57, p. 360).

El ejemplo más claro de esto, para cualquier psicoanalista, es el juego del *fort-da* del nieto de Freud, prototipo para él del juego infantil (Freud, 1920, p. 14), pura creación del pequeño<sup>3</sup> con la que

---

<sup>3</sup> Se trataba del “*primer juego, autocreado, de un varoncito de un año y medio*” (Freud, id.).

simbolizaba la alternancia entre la presencia y la ausencia de la madre, algo que sorprendió al propio Freud y lo hizo dedicar mucho tiempo y esfuerzo<sup>4</sup>, llevándolo, junto con otros fenómenos y observaciones, a los desarrollos y a la revolución teórica conocida a partir del *Más allá del principio del placer*<sup>5</sup>.

Es notorio el énfasis que Freud pone en el carácter *autocreado* de ese juego del pequeño: nadie se lo enseñó, no es sino producto de la utilización creativa que el niño hace de los elementos de la simbolización inicial que le han sido transmitidos, brindados como don por ese Otro primordial, la madre, los que le permiten simbolizar precisamente su presencia y su ausencia. Se trataría de su primera creación, lograda a través de la libre utilización de los rudimentos de la simbolización que le han sido transmitidos en su experiencia con ese Otro primordial.

La autocreación que el *yo sabo* o el *fort-da* suponen no implican, sin embargo, ninguna autofundación del sujeto, como podría sugerirlo la referencia platónica a lo que quizá sería alcanzable por la pura práctica, sino que, por el contrario, dan testimonio de su inclusión en una filiación, en una genealogía: no hay posibilidad de creación si no es sobre la base de la transmisión previa de los recursos simbólicos sin los cuales no hay creación posible, y no hay transmisión de esos recursos si no es a través de la experiencia con un Otro, del cual esos recursos son recibidos como un don que – a diferencia de las almas platónicas – no es divino. “*Se trata para el sujeto humano de fundar su palabra renunciando a fundarse él mismo, de entrar en el*

---

<sup>4</sup> “... conviví durante algunas semanas con el niño y sus padres bajo el mismo techo, y pasó bastante tiempo hasta que esa acción enigmática y repetida de continuo me revelase su sentido” (Freud, Id.).

<sup>5</sup> “No olviden que, cuando Freud aisló el masoquismo primordial, lo encarnó precisamente en un juego infantil. En un niño que tiene, precisamente, 18 meses. Freud nos dice que el niño sustituye la tensión dolorosa, generada por la experiencia inevitable de la presencia y la ausencia del objeto amado por un juego en el cual él mismo maneja la ausencia y la presencia como tales, y se complace además en gobernarlas. Lo hace con un pequeño carretel atado al extremo de un hilo, al que arroja y vuelve a recoger”. (Lacan, 1953-54, p. 256).

*orden de la reproducción del deseo renunciando a la locura de autoproducirse, es decir, renunciando a la pretensión de ser un dios. La filiación significa la contención de cualquier autofundación”* (Legendre, p. 95). Esto significa también *“el reconocimiento de algo que es debido, el reconocimiento de una deuda”* (id., p. 96), la deuda por el don simbólico recibido del Otro, transmitido por él. Transmitir es, también, ubicar en una filiación, en una genealogía, en un linaje.

Podría concluirse entonces que el valor de la experiencia, tanto aquella de la que no quiere ser privado el pequeño del *yo sabo* del comienzo de este trabajo como la del desprendimiento y recuperación del carretel por parte del nieto de Freud, acompañado por la verbalización de la alternancia vocálica *o-o – a-a*, es la posibilidad que brinda al pequeño sujeto de utilizar para su operación creativa los recursos simbólicos que le han sido transmitidos en su experiencia con el Otro primordial, y con todos los Otros que lo sucederán. No hay en esto, efectivamente, ni enseñanza ni aprendizaje sino auténtica creación, a partir de los elementos de la transmisión simbólica producida en la experiencia con el Otro.

No es pura casualidad, ni pura arbitrariedad, que las dos ilustraciones a través de las cuales este trabajo intenta dar cuenta de lo que está en juego en la transmisión se refieran a las primeras adquisiciones del sujeto aún *infans*. Pierre Legendre, que ha estudiado ampliamente esta cuestión en la doble vertiente jurídica y psicoanalítica, ubica aquí el principio de toda genealogía y de toda filiación, de toda reproducción humana: dado que *“la humanidad debe ser claramente definida como lo vivo hablante”*<sup>6</sup> [...] *no basta con producir la carne humana, además hay que instituir la”* (p. 9), y es ahí donde opera la transmisión: en la propia humanización del animalito humano, en su inclusión en una cadena genealógica y filiatoria, en *“todo lo que llamamos, según la lengua tan rica de los juristas romanos, travesía, tradición, transferencia, transmisión [...] que encarna y sostiene la reproducción humana de una generación a otra”* (id., p. 19). Porque

---

<sup>6</sup> Destacado por el autor.

la reproducción humana no consiste en producir lo mismo, lo idéntico, sino lo semejante (id., p. 52): “*lo que se juega es la diferenciación humana: los hijos y los padres deben diferenciarse, salir del magma, para que haya sujeto y la reproducción humana funcione o, simplemente, la vida humana tenga lugar*” (id., p. 58).

Las instituciones – sin dudas la familia en primer lugar, pero también, en lo que nos concierne más directamente, las instituciones analíticas, aún si las consideramos reducidas a su mínima expresión, un analizante y su analista, como lo formulaba Freud – fabrican de este modo “*sujetos que repiten, [pero] sujetos siempre nuevos que repiten en la creatividad*” (id., p. 81). Los dos pequeños que nos acompañan en este trabajo ejemplifican claramente este doble aspecto: la repetición de lo transmitido simbólicamente que hace posible la creación, la creación que sólo se produce sobre la base de la repetición de lo simbólico que se ha recibido por transmisión; siempre en una experiencia que involucra al Otro: no hay autoproducción de un sujeto, como no la hay de un analista.

Si la reproducción humana implica diferenciación y no duplicación, esa diferenciación no se produce sino mediante la palabra (id., p. 125), empezando, sin ir más lejos, por la asignación al sujeto de un nombre propio que, al diferenciarlo, lo singulariza.

Sin embargo, seguir con los dos niños podría llevarnos a engaño si nos indujera a pensar que se trata de una problemática de los comienzos de la subjetividad, cuando el dominio del lenguaje y la palabra por parte del sujeto sólo es incipiente, y que es algo que se resolverá con la adquisición de una plena maestría lingüística asociada al crecimiento. Es posible que ciertas líneas de investigación que proponen que todo lo referente a la subjetividad pueda ser conocido, enseñado y aprendido – ideal que busca recorrer un camino que la ciencia moderna viene trazando muy exitosamente en muy diversos campos, aunque por fortuna no tanto en los que tienen que ver con la subjetividad – se asienten sobre una suposición semejante, completamente ilusoria: que con la palabra podría decirse todo acerca del sujeto, podría tornárselo completamente conocible y

transparente, calculable e incluso programable, sin pérdida; que podría reducirse a un puro conocimiento que entonces sí sería enseñable. Se impone agregar que ese sujeto, completamente conocible y conocido, sería potencialmente también completamente manipulable<sup>7</sup>, un verdadero robot humano. No faltan precisamente en la actualidad múltiples ejemplos de propósitos tales (Leivi, 2018).

La experiencia fundante del psicoanálisis reposa sobre la constatación opuesta de que, aún en su estado más avanzado, la palabra no puede decirlo todo, ya que siempre “*encuentra los límites de todo discurso, en especial los conflictos inconscientes de la humanidad y la dificultad de decirlos*” (Legendre, p. 181). Todo lo que se dice tiene inevitablemente un más allá, siempre se dice más que lo que se cree decir y menos de lo que se quiere decir, o se dice algo diferente o incluso lo contrario de lo que se cree estar diciendo; y ese más allá de la palabra no es sino el inconsciente en su estructura de lenguaje, de cuyas manifestaciones nos ocupamos los analistas (id., p. 125). Se trata en última instancia de lo inhabilable, que no es lo imposible de decir sino lo que sólo puede ser formulado por rodeos de lenguaje, por alusiones, por inconsistencias en lo dicho, o también por las representaciones visuales en la secuencia de un sueño, por ejemplo (id., p. 182)<sup>8</sup>. Por todo lo que bien conocemos como formaciones del inconsciente.

Es en este plano en el que se juega la cuestión de la transmisión, en especial para un psicoanalista. ¿Qué es lo que se transmite, cuál o

---

<sup>7</sup> “No somos en absoluto semejantes a planetas, cosa que podemos comprobar en todo momento; pero esto no nos impide olvidarlo. Permanentemente tendemos a razonar sobre los hombres como si se tratara de lunas, calculando sus masas, su gravitación. No es ésta una ilusión exclusiva de los eruditos; es especialmente tentadora para los políticos” (Lacan, 1954-55, p. 353).

<sup>8</sup> “Alguna otra vez les hablaré de la Guía de los extraviados de Maimónides, que es una obra esotérica. Verán cómo él organiza deliberadamente su discurso de tal modo que lo que él quiere decir, que no es decible – es él quien habla así –, no obstante puede revelarse. Dice lo que no puede, o lo que no debe ser dicho, introduciendo cierto desorden, ciertas rupturas, ciertas discordancias intencionales. Asimismo los lapsus, las lagunas, las contenciones, las repeticiones del sujeto también expresan, pero en este caso espontáneamente, inocentemente, la modalidad según la cual se organiza el discurso. **Es esto lo que nosotros debemos leer**” (Lacan, 1953-54, p. 354-355. Destacado mío).

cuáles son los objetos de la transmisión? La ubicación genealógica y filiatoria de un sujeto, su inclusión en un linaje simbólico; los valores y emblemas que representan ese linaje, así como su eticidad propia; la ley, que va desde el elemental esquema de la conjugación regular de un verbo hasta la prohibición del incesto, fundante de lo social humano, que distribuye derechos y deberes; la problemática del deseo inconsciente, con su objeto desconocido que sin embargo sostiene la transmisión de una generación a otra (id., p. 20); se trata aquí tanto de la transmisión del deseo edípico, que sostiene la reproducción humana – a esto se refiere Legendre – como de la del deseo de analista, esperable de una verdadera experiencia analítica, que sostiene la formación de nuevas generaciones de analistas. Un analista tampoco se autoproduce, se autofunda, sino que deviene analista a través de una experiencia que no es sin un Otro (“*con quienes ya lo dominan*”, diría Freud), de la que cabe esperar la transmisión de aquello que del análisis no se puede enseñar sino que sólo se puede repetir/crear/descubrir en la propia experiencia.

En cualquier caso, lo que está en juego son “*las incertidumbres que presiden la reproducción de la humanidad – reproducción dependiente de la transmisión de interrogaciones inconscientes, a las que sigue suspendida la problemática subjetiva de cada ser humano*” (id., p. 207); se trata del “*tormento del sujeto en su propio cuestionamiento vital, es decir en sus conflictos de diferenciación, en su apuesta inconsciente a la omnisciencia y la omnipotencia*” (id., p. 322). No es necesario un gran esfuerzo para reconocer en estas incertidumbres, en estos cuestionamientos, interrogaciones y tormentos el material mismo del que está hecha la experiencia analítica, de un analizante tanto como de un analista. “*Los psicoanalistas reconocerán en esta fórmula lo cotidiano de su práctica*”, afirma Legendre (p. 334).

Legendre ubica aquí un punto de encuentro posible entre el psicoanálisis y el derecho, cuestión que constituye el objeto central de su libro: “*la problemática de las respuestas a las preguntas imposibles. Es decir, la problemática fundamental de la interpretación [...]*

*Si las preguntas son imposibles, imposibles son también las respuestas”* (id., p. 333-334). Legendre bien podría proponerse agregar al listado de Freud, como una cuarta profesión imposible, al derecho. En lo que nos atañe más directamente en tanto psicoanalistas, esas preguntas y esas respuestas, imposibles aunque ineludibles para el sujeto, también lo son para el psicoanálisis, que no se propone responder a ellas. La virtud de analizar bien no consiste en eso.

¿Qué puede esperarse entonces de la transmisión del psicoanálisis, que permita a un analista desarrollar la virtud de analizar bien, que no se enseña? Como ya hemos visto, Freud termina encomendando esta función a la experiencia clínica, la experiencia como analizante ante todo, y como analista más tarde. Aún a riesgo de redundar, destaquemos que se trata de experiencias que no son sin un Otro. Analizar bien, ya se ha dicho, no supone pretender dar respuesta a esas imposibilidades sino, en cambio, de *“encontrar el buen modo de pasar, de volver las preguntas practicables [...] de construir un arte de interrogar, que preserve el cuestionamiento en su complejidad, es decir, que no pretenda hacer desaparecer, negándolas pura y simplemente las preguntas peligrosas e imposibles”* (id., p. 334). El sujeto debe allí, en su análisis, *“encontrar su pasaje, los medios de pasar, es decir, de escuchar sus propias palabras para aprender a saber no tanto lo que él quiere, como el lugar de lo imposible en lo que él quiere”* (id., p. 334-335).

Si hay transmisión, la experiencia analítica debería hacerle posible a un analista atender a los balbuceos del inconsciente, a sus alusiones, sus rodeos, sus múltiples sentidos, su libre utilización de todos los recursos que tiene a su disposición, aunque puedan parecer “incorrectos”; debería permitirle escuchar sus *yo sabo* y sus *fort-da*, sus aparentes absurdos y contradicciones, sus interferencias, para poder con todo ello operar creativamente con la repetición de los pocos elementos simbólicos que constituyen la trama de cualquier subjetividad, una repetición creativa que la hace sin embargo singular y única. No parece haber otro ámbito en que tal transmisión pueda producirse que la propia experiencia analítica. El analista no es, por supuesto, una madre primordial que atiende a un bebé en sus primeros



balbucesos, pero debería operar sin embargo como un Otro abierto a la escucha de una autocreación, de una producción que emerge de lo inconsciente inhabilable que, por vacilante que pueda parecer, no debería resultar vana.

Si hay transmisión, hay también una especie de filiación, de genealogía, que no es en principio calculable ni obedece a los principios convencionales de cualquier filiación, ya que no preexiste a la transmisión sino que es su consecuencia. Si es posible enseñar a cualquiera o aprender de cualquiera, no se transmite a cualquiera ni de cualquier manera (Borges). Legendre destaca que Edipo, antes de morir en Colono, *“no ha escogido [para hacerlo depositario de lo transmitido] ni a su hijo ni a su hija, sino a Teseo, el héroe ateniense, como testigo de su muerte y guardián del secreto”* (id., p. 74) ¿De qué secreto se trata? El de transmitir el sentido de la vida, responde Legendre. El del hecho de que, en tanto humanos, estamos atormentados por preguntas imposibles cuyas respuestas también son imposibles, que no podemos eludir pero entre las cuales debemos labrarnos un camino en la vida, podría contestar un psicoanalista.

La transmisión de lo imposible como si fuera una suerte de secreto para iniciados es algo que bien podría tomarse como una práctica esotérica sólo accesible a los iniciados en esos misterios, con sus ceremonias y rituales diversos. Muchas veces la transmisión analítica parecería tomar la forma de lo esotérico: el secreto de lo que ocurre en una relación analítica, los requisitos y rituales institucionales diversos, las jerarquías, etc. A ello hace referencia un joven Lacan, desmitificándolo: la particularidad de la experiencia analítica consiste en estar *“constituida entre dos sujetos, uno de los cuales desempeña en el diálogo un papel de ideal impersonalidad [...] la experiencia, una vez acabada, [...] puede ser retomada por el otro sujeto con un tercero. Esta vía, aparentemente iniciática, no es sino una transmisión por recurrencia, de la que no cabe asombrarse, puesto que depende de la estructura misma, bipolar, de toda subjetividad”* (Lacan, 1948, p. 109). No hay misterios ni transmisiones esotéricas, ceremonias de iniciación ni transmisión de secretos: sólo se trata de crear ciertas condiciones en las que tanto lo repetitivo

como lo creativo y singular de la experiencia de lo inconsciente pueda producirse. Y así transmitirse.

*No sé por qué me salvó la vida. Quizás en esos últimos momentos amaba la vida más de lo que la había amado nunca. No solo su vida; la vida de todos, mi vida. Todo lo que él quería eran las mismas respuestas que todos buscamos; de dónde vengo, adónde voy, cuánto tiempo me queda. Todo lo que yo podía hacer era sentarme allí y verle morir.*

(Monólogo final de Deckard, cazador de replicantes, ante la muerte de Roy Batty, el robot perfecto, enemigo mortal que sin embargo, en su grado máximo de humanización y de su condición mortal, preservó la vida de Deckard transgrediendo su programación robótica. Ridley Scott, *Blade Runner*).



**Resumen:** A través de un contrapunto entre el *Menón* de Platón y algunos textos de Freud y de otros auto-res, el trabajo se propone explorar cómo se adquieren las llamadas por Freud “profesiones imposibles” – gobernar, educar, analizar –, que, entre otras características que tienen en común, no pueden ser enseñadas. En el enfoque platónico, que excluye toda transmisión y se basa en la doctrina de la inmortalidad del alma y su inmersión prenatal en el mundo de las puras ideas, la virtud de gobernar bien, que no se enseña, se obtiene por reminiscencia: “no hay enseñanza sino reminiscencia”. La perspectiva freudiana postula, en cambio, que la virtud de analizar bien se adquiere en una experiencia que supone un lazo social, un vínculo con un otro, con el Otro – “con quienes ya la dominan” –, en el cual aquello que no puede ser enseñado es sin embargo transmitido, una transmisión simbólica que, siendo fundante de la subjetividad en los comienzos mismos de la vida y a todo lo largo de la misma, hace posible toda experiencia y toda creación ulterior, y también la de un psicoanalista. Es ésta una experiencia que no es sin la

palabra, a sabiendas de que la palabra no puede decirlo todo. Cabría esperar de la transmisión analítica la virtud de poder escuchar, en los balbuceos del inconsciente, las preguntas imposibles de ser formuladas y de ser respondidas que atormentan a todo sujeto, no para responder a ellas sino para permitir al sujeto, en palabras de Pierre Legendre, “encontrar su pasaje [...] escuchar sus propias palabras para aprender a saber no tanto lo que él quiere, como el lugar de lo imposible en lo que él quiere”.

**Descriptores:** Transmisión, Enseñanza, Experiencia, Aprendizaje.

*Freud with Plato: teaching, learning, experience, transmission*

**Abstract:** Resorting to a counterpoint between Plato’s Meno and some texts by Freud and other authors, the paper tries to explore how the so-called by Freud “impossible professions” – government, education, analysis –, which, among other traits, share their not being able to be taught, are acquired. In Plato’s approach, which excludes any transmission and is based on the doctrine of the immortality of the soul and its prenatal immersion in the world of pure ideas, the virtue of governing well, that cannot be taught, is got through reminiscence: “there’s no teaching, but reminiscence”. Freud’s perspective postulates instead that the virtue of analyzing well is acquired within an experience that entails a social link, a tie with another, with the Other – “those who are already proficient in it” –, where what cannot be taught is nevertheless transmitted, a symbolic transmission that, being a foundational experience of any subjectivity at the very beginnings of life and all along it, makes possible any later experience and creation, including the experience of a psychoanalyst, which is not without words, even knowing that words cannot say everything. An analytic transmission should produce an analyst able to listen, through the babblings of the unconscious, the tormenting questions impossible to be formulated and answered that hover every subject; he is not expected to answer them, but to allow the subject, in words of Pierre Legendre “to find his passage [...] to listen to his own words in order to learn not as much what he wants, but the place of the impossible in what he wants”.

**Descriptores:** Transmission, Teaching, Experience, Learning.

*Freud com Platão: ensino, aprendizagem, experiência, transmissão*

**Resumo:** Por meio de um contraponto entre o Menon de Platão e alguns textos de Freud e de outros autores, o artigo se propõe explorar como são adquiridas as chamadas por Freud “profissões impossíveis” – governar, educar, analisar – as quais,

entre outras características comunes, não podem ser ensinadas. No enfoque platônico, que exclui toda transmissão e se funda na doutrina da imortalidade da alma e da sua imersão pré-natal no mundo das puras ideias, a virtude de governar bem, que não se ensina, se obtém por reminiscência: “não há ensino mais reminiscência”. A perspectiva freudiana postula, em vez, que a virtude de analisar bem se adquire numa experiência que supõe um laço social, um vínculo com um outro, com o Outro – “com aqueles que já o dominam” –, no qual aquilo que não pode ser ensinado é não obstante transmitido, uma transmissão simbólica que, sendo fundante da subjetividade nos começos mesmos da vida e ao longo dela, torna possível toda experiência e toda criação ulterior, e também a de um psicanalista. Essa é uma experiência que não é sem a palavra, ainda com conhecimento de que a palavra não pode dizê-lo todo. Pode se esperar da transmissão analítica a virtude de poder escutar, nos balbucios do inconsciente, as perguntas impossíveis de ser formuladas e de ser respondidas que atormentam a todo sujeito, não para respondê-las mais para permitir ao sujeito, em palavras de Pierre Legendre, “encontrar o seu passagem [...] escutar as suas próprias palavras para apreender não tanto o que ele quer, como o lugar do impossível no que ele quer”.

**Descritores:** Transmissão, Ensino, Experiência, Aprendizagem.

**Miguel Leivi:** Médico psiquiatra y psicoanalista, miembro titular con función didáctica de APdeBA. Fue director de la Biblioteca de APdeBA-IUSAM y de la revista *Psicoanálisis*, secretario científico, vicepresidente y presidente de APdeBA. Es profesor titular de la Especialización en Psicoanálisis y director de la Maestría en Cultura y Salud Mental del IUSAM. Autor de numerosos artículos presentados en diversos congresos y publicaciones.

## Referencias

- Borges, J. (1983). La rosa de Paracelso. En *La memoria de Shakespeare*. Madrid: Alianza.
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de filosofía. Arts.: Tabla y Experiencia*. Barcelona: Ariel.
- Freud, S. (1991/1910a). Las perspectivas futuras de la terapia. En *Obras completas* (vol. 11). Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_. (1991/1910b). *Sobre el psicoanálisis “silvestre”*. En *Obras completas* (vol. 11). Buenos Aires: Amorrortu.

- \_\_\_\_\_ (1999). Más allá del principio del placer. En *Obras completas* (vol. 18). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado 1920)
- \_\_\_\_\_ (1991). Análisis terminable e interminable. En *Obras completas* (vol. 23). Buenos Aires: Amorrortu, (Trabajo original publicado 1937)
- Lacan, J. (2014). La agresividad en psicoanálisis. En *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Trabajo original publicado 1948)
- \_\_\_\_\_ (1984). *El Seminario, libro 1: Los escritos técnicos de Freud*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado 1953-54)
- \_\_\_\_\_ (1983). *El Seminario, libro 2: El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado 1954-55)
- \_\_\_\_\_ (1994). *El Seminario, libro 4: La relación de objeto*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado 1956-57)
- Legendre, P. (1996). *Lecciones IV. El inestimable objeto de la transmisión*. México: Siglo XXI.
- Leivi, M. (2018). La subjetividad en la época de la posverdad. *Docta: Revista de Psicoanálisis*, 13.
- Platón. (2010). Menón. En *Platón. Diálogos I*. Madrid: Gredos.
- Strachey, J. (1991). Introducción a los Trabajos sobre técnica psicoanalítica. En *Obras completas* (vol. 12). Buenos Aires: Amorrortu.

