



Universidad
Nacional
de Rosario

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Entre el Psicoanálisis y la educación: Siegfried Bernfeld y María Montessori como
precursores de lo singular.**

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Modalidad de presentación: Ensayo

Docente Responsable: Mariana Scrinzi

Alumna: Josefina Schlaien

Legajo: S-5683/9

DNI: 41655409

Email: jschlaien@gmail.com

2024

Agradecimientos

- *Cuido preservar esas personas que me enderezan la espalda, me esparcen el horizonte y esperan las mañanas* -

A mis papás, por dejarme elegir sin presiones, por creer en mí, por impulsarme a trazar mi propio camino siendo escucha y calma siempre que lo necesité.

A mis hermanos, por ser motor y motivo en gran parte de este escrito, por encenderme la luz de la curiosidad, y el deseo por problematizar, por enseñarme hasta en sus silencios.

A mis amigos, mi segunda familia; y a mi compañero de vida, por festejar mis logros, por darme siempre la mano, por aliviar los dolores y alivianar el trayecto, por sonreír conmigo en cada paso, y sostenerme fuerte en cada tropiezo.

Y finalmente, a la universidad pública y a los docentes que me han acompañado a lo largo de este camino, de inicio a fin, quienes me han atravesado profundamente, invitándome, entre muchas otras cosas, a repensar y cuestionar lo ya establecido.

Índice

1. Resumen y palabras clave.
2. Introducción.
3. Desarrollo.
 - 3.1. *Caminos cruzados: psicoanálisis y educación.*
 - 3.2. *Educar en lo imposible: una mirada desde el Método Montessori.*
 - 3.3. *Semillas de experiencia.*
 - 3.4. *Horizontes de encuentro*
4. Consideraciones finales.
5. Referencias bibliográficas.

1. Resumen y palabras clave.

El presente ensayo, correspondiente a la carrera de Psicología de la UNR, explora la relación entre el psicoanálisis y la educación a partir de los aportes del Método *Montessori* y la *educación antiautoritaria* de Siegfried Bernfeld como precursores de lo singular. A través de un análisis profundo, se indagan las convergencias entre ambos como pioneros de la singularidad del niño. Se destaca la importancia del deseo de educar, así como su conceptualización en tanto *imposible*; y el lugar del educador como puente en el aprendizaje, al igual que la relevancia del vínculo educativo y la autonomía en el proceso de educación. Este trabajo no solo busca establecer conexiones entre los campos, sino que también examina sus implicancias desde una perspectiva psicoanalítica, contribuyendo e invitando a una reflexión sobre el contexto educativo actual.

Palabras clave: Psicoanálisis, educación, singularidad, vínculo educativo.

2. Introducción

El presente Trabajo Integrador Final (TIF) aborda como temática de estudio la pedagogía fundada por María Montessori denominada Método *Montessori*, en relación a la *educación antiautoritaria* propuesta por Siegfried Bernfeld. Se plantea como problemática explorar cuáles son las convergencias que pueden existir entre el Método *Montessori* y la *educación antiautoritaria*, para considerarlos como precursores de lo singular. El marco epistemológico en el cual se dará cuenta este escrito es el del psicoanálisis.

Desde la publicación de *La Interpretación de los Sueños* en 1900, la expansión del psicoanálisis ha influenciado muchos campos de conocimiento. La educación no es la excepción, Freud mismo dedicó algunas reflexiones a la relación entre psicoanálisis y educación e incluso se le recuerda por una frase de sus escritos en *Análisis terminable e interminable* (1976), donde nos ilustra la envergadura del propósito de educar; parafraseando, psicoanalizar, educar y gobernar tienen al menos esto en común, que son tres oficios imposibles. Imposible no quiere decir irrealizable, sino que alude a que no hay palabras ni representaciones que puedan cubrir enteramente la tarea de educar, a que no hay indicaciones; ninguna formación ni estudio académico basta para ejercerla totalmente.

También afirmó, a propósito de la relación entre psicoanálisis y educación, que se trataba de algo “importantísimo, ofrece grandísimas esperanzas para el futuro, quizás es lo más importante de todo cuanto al análisis cultiva, me refiero a la aplicación del psicoanálisis a la pedagogía, la educación de la generación futura” (1979, p.135).

En estos términos, cabe destacar el nombre de Siegfried Bernfeld (1892-1953), quien, en sus comienzos fue militante sionista y socialista, y desde joven comenzó a interesarse por el psicoanálisis a través de la pedagogía, influenciado en este ámbito por las experiencias de María Montessori. Fue considerado miembro de la primera generación internacional de psicoanalistas y caracterizado por Roudinesco y Plon como “gran conocedor de los orígenes del freudismo” (1998, p. 99).

Motivado por su actividad política, creó una institución dedicada a recoger a los niños judíos que eran huérfanos de la *Primera Guerra Mundial*. Ellos fueron los sujetos con los que desplegó su labor educativa, y que esperaba que logren constituirse en ciudadanos del futuro Estado de Israel. Bernfeld se propuso conseguir “un espacio, los medios necesarios y reunir las fuerzas precisas para formar una comunidad de miles de huérfanos como un organismo viviente” (2005, p. 48).

Así, durante el período entreguerras realizó una importante crítica a los modelos educativos hegemónicos de su época, la pedagogía cuartelaria, cuyos medios se sostenían en el autoritarismo y el castigo, y la pedagogía humanista o del amor, ante las cuales propondría una tercera posibilidad, una pedagogía apoyada en la autoridad técnica, entendida como “el ejercicio profesional de la función educativa” (Núñez, 2005, p.16).

De esta forma, a lo largo de la historia, han surgido diversas corrientes pedagógicas que buscan transformar la manera en que los niños aprenden y se desarrollan. Entre estas, el Método *Montessori* se ha destacado por su enfoque en el respeto por el niño como sujeto y su énfasis en el aprendizaje autónomo.

No me sigan a mí, sigan al niño es una de las citas más célebres de María Montessori (1870-1952). Para ella la infancia es una etapa con significado propio, es decir, el niño no es un adulto en miniatura ni un sujeto pasivo sino que tiene necesidades e intereses propios; es un ser que juega, experimenta y se adapta al medio físico y social que le rodea. En palabras de ella:

El niño siempre ha sido considerado como un ser débil, inútil, y sin valor social, un ser extrasocial, en una palabra, al cual hay que enseñarle todo, infiltrando en él desde la verdad al carácter, sometiéndole a una disciplina previa, tanto en el hogar como en la escuela. La educación debe basarse sobre las leyes científicas, una de las cuales, la esencial, coloca en primer término el respeto a la personalidad del niño. Considerándolo como el tesoro más sagrado de la humanidad. (Montessori, 2003, p.32)

En relación a ello, el Método *Montessori* surge del trabajo realizado por María Montessori con niños entre 3 y 6 años, quien observó cómo los niños de manera natural tenían la capacidad de construir conocimiento de todo lo que los rodea, a través del

trabajo y la intensa concentración con que realizaban la actividad. Entendiendo a la educación como la “ayuda para que la personalidad humana pueda ganar su independencia, un medio para liberarla de la opresión de antiguos prejuicios” (Montessori, 1986, p.11). En este contexto, si el niño aprende a partir de todo lo que le rodea entonces pues es necesario que se encuentre en el medio apropiado de manera que pueda desarrollarse autónoma e independientemente. Éste es el punto de partida de la filosofía de la educación Montessori, así como también para pensar al método en relación a la educación antiautoritaria.

En este sentido, la noción de autonomía se presenta como un elemento fundamental en la formación de sujetos capaces de enfrentar desafíos, tomar decisiones informadas y participar activamente en la sociedad. Sobre este punto y parafraseando a Bernfeld (2005), la educación es, ante todo, un ejercicio de responsabilidad del sujeto, esto es, un ejercicio ético.

Por último, también se considera fundamental indagar acerca de la noción del vínculo educativo, concepto que abarca el vínculo como atadura, es decir, entendiendo que los vínculos humanos atan, así sea por un instante, y dejan huella (Nuñez, 2003). La manera como se despliega un encuentro supone que las partes se disponen, se entrecruzan; no es sólo una parte la que hace el vínculo. La unión se realiza entre dos partes que consienten, dos partes dispuestas. En el método *Montessori* “la función del maestro no es hablar, sino preparar y disponer una serie de motivos de actividad cultural en un ambiente especialmente preparado” (Montessori, 1986, p. 52). En cuanto a esto, según Bernfeld (1975) el educador es “...aquella persona que influya sobre cada uno de los niños o jóvenes individualmente considerados, se preocupe fundamentalmente por el individuo en particular y disponga de medios especiales para obtener una influencia determinada sobre cada individuo” (p.31).

Por último, en lo que atañe a la modalidad de escritura, la misma optada es la de un ensayo, ya que se parte de una premisa en función de la cual se desarrollará el contenido del trabajo y se buscará persuadir al lector acerca de esta cuestión. Se trata de la combinación de la exposición, la argumentación y la crítica desde la visión particular de quien escribe, estableciendo una posición que se separe del prejuicio, el sentido común o de una valoración moral.

Se construye como premisa la idea de que el indagar las convergencias entre el Método *Montessori* y la *educación antiautoritaria* permite considerar a ambos como precursores de nociones que reconocen y enfatizan la singularidad del niño. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es explorar dichas convergencias para reflexionar sobre sus contribuciones en la formulación de nociones que ponen en el centro la singularidad del niño.

3. Desarrollo

3.1 Caminos cruzados: psicoanálisis y educación

Los aportes freudianos en relación a la educación han abierto la puerta a investigaciones y debates sobre cómo pueden conectarse o discrepar estos dos campos. Uno de los puntos clave de estas discusiones se centra en explorar de qué manera el conocimiento teórico y práctico del psicoanálisis puede contribuir al ámbito educativo. Esto lleva entonces a reflexionar acerca de cómo se manifiestan estas influencias tanto en la práctica del psicoanálisis como en la práctica educativa, así como en las interacciones entre ambas.

La curiosidad por parte de Sigmund Freud acerca del ámbito educativo forma parte de un interés más general, la dimensión de la cultura, la cual cobró mayor importancia para él cerca del año 1905, tomando como punto de partida el escrito *Tres*

ensayos sobre teoría sexual (1979), momento en el cual ya había establecido los fundamentos principales del psicoanálisis. Allí por primera vez emerge la *pulsión de saber*, la cual se encuentra en el capítulo titulado *Investigación sexual infantil* agregado en 1915:

La pulsión de saber no puede computarse entre los componentes pulsionales elementales ni subordinarse de manera exclusiva a la sexualidad. Su acción corresponde, por una parte, a una manera sublimada del apoderamiento, y, por la otra, trabaja con la energía de la pulsión de ver. (p.176 -177)

Por un lado, lo que se refiere a la pulsión parcial de ver, advierte, “sigue siendo el camino más frecuente por el cual se despierta la excitación libidinosa” (p. 142). Por otro lado, lo que Freud está queriendo decir es que, para que un sujeto pueda realizar acciones que se alejen de intereses relacionados puramente con la satisfacción sexual es fundamental que, a nivel psíquico, se lleve a cabo un proceso de transformación. Este proceso implica redirigir los objetivos originalmente establecidos hacia otros fines, mediante un mecanismo el cual Freud (1979) denomina *sublimación*. Él observó que, durante la infancia, las mociones sexuales siguen un desarrollo regular hasta cierto punto. Posteriormente, ocurren una serie de fluctuaciones que van desde la represión de estas tendencias hasta el avance impulsado por el desarrollo sexual, acompañado de pausas causadas por características individuales. En este proceso, el autor señala que se configuran “...poderes anímicos que más tarde se presentarán como inhibiciones en el camino de la pulsión sexual y angostarán su curso a la manera de unos diques” (1979, p. 161).

Así, el concepto de *sublimación* refiere a la desviación de los impulsos sexuales hacia nuevos objetivos o fines que favorecen una disposición orientada a la creación de logros culturales. Esta operación, considerada quizás la más relevante en relación con el concepto de pulsión de saber, permite, según Freud, que el sujeto encuentre una forma de satisfacer sus tendencias sexuales en consonancia con las exigencias culturales.

En estos términos, su interés por cuestiones culturales y la interacción del psicoanálisis con otras áreas del conocimiento no era simplemente una inclinación personal, sino que estaba intrínsecamente ligado a los interrogantes que surgían en su investigación en relación a lo irreductible de la pulsión a los procesos de socialización.

En su autobiografía, en el año 1924, menciona su vuelta al interés por los aspectos culturales, los cuales lo habían cautivado cuando era un “joven apenas con la edad necesaria para pensar” (1973, p.2799).

A partir de esta orientación, se desarrollaron aspectos dentro del psicoanálisis que dieron lugar a una comprensión del sujeto, la cultura y el malestar (1930); desde la cual se puede reflexionar acerca de cómo el ideal educativo de cada época contribuye a establecer barreras, diques que moderen el paso de las pulsiones hacia los canales culturales. Así, la educación se sitúa en un espacio intermedio entre las pulsiones y la influencia de la cultura, por lo que no puede guiar hacia la realización del ideal de un adulto completamente autónomo, ya que su integración en la cultura implica necesariamente que el sujeto se enfrente a la frustración de sus deseos. Es en esta dinámica donde se encuentra la razón por la cual, desde una perspectiva freudiana, la educación es un oficio imposible.

Ahora bien, ¿En qué radica la imposibilidad de la educación? Al respecto, Kovadloff (1993) resalta que la idea de que la educación no sea posible (y por eso se la puede llevar adelante) es muy antigua. El eje vertebrador de la educación clásica para los griegos era la poesía cuya función era dejar ver lo oscuro, no para iluminarlo, sino para que la oscuridad pueda ser percibida: “La poesía tenía para los griegos la función de dejar ver la impenetrabilidad de lo real” (1993, p. 48). En otras palabras, no echar claridad

sobre lo oscuro de tal modo que lo oscuro se diluya, sino iluminar lo oscuro para que la oscuridad pueda ser percibida.

Lo imposible de la educación supone un ejercicio de detección estructural del acto educativo, considerando que no todo se puede educar, que no todo es educable, que no todo se puede transmitir, que no todo se puede saber; y que la pretensión de totalidad contrarresta los efectos educativos y sociales que la educación, consciente de sus límites, posibilita. Esto repercute en la consideración de que la educación ha de poder hacer respecto de sus propios límites, indicando la necesidad de conciencia de ellos con respecto a las posibilidades de la educación. Es decir, si señalamos algunos de esos límites, es posible que aparezca la oportunidad y las posibilidades de trabajo educativo.

Entonces, ¿Qué educación es posible? Freud (1977) dirá:

La educación debe pues buscar su camino entre la Escala del *laissez-faire* y la Claribdis de la denegación (frustración) (...) es necesario encontrar un óptimo para la educación para que ella pueda cumplir el máximo y perjudicar el mínimo. Se trata de decir hasta dónde se puede prohibir, en qué momentos y por cuáles medios. Además es necesario considerar el hecho de que objetos de la influencia educadora aportan con ellos disposiciones muy diferentes. (p.138)

Se trataría de transitar por el estrecho margen entre la interdicción y el dejar hacer (*laissez faire*). Así, la tarea de la educación es que el niño aprenda a dominar sus pulsiones, ya que de lo contrario, sin restricciones, sería algo imposible.

Señala también la situación óptima de que quien eduque sea él mismo psicoanalizado, atravesado por una experiencia de análisis. Freud considera la importancia de una preparación apropiada para cumplir con el oficio de educar, es decir, un conocimiento de la teoría psicoanalítica, y un tutor que, conociendo de psicoanálisis, pueda apoyar y supervisar su trabajo. En este sentido sería mejor si el educador ha realizado un análisis personal, pues sin experiencia sobre su propia persona no podría apropiarse de la teoría analítica. Freud (1977) expresa, "el análisis de maestros y educadores parece ser una medida profiláctica, más eficaz que la de los niños ellos mismos, pero también hay menos obstáculos que se oponen a su ejecución" (pp.139,140).

Respecto a este punto, en el *Prólogo a August Aichhorn*, Freud (1925) señala que la relación entre la educación y el tratamiento psicoanalítico seguramente, en un futuro no muy lejano, será sometida a rigurosos estudios. Y más adelante, en el cierre, se pregunta qué debería suceder cuando un pedagogo ha completado su análisis y ha adquirido el conocimiento necesario. Se pronuncia sosteniendo que se le debería de dejar "aplicar (su experiencia analítica) en apoyo de su trabajo en casos fronterizos o mixtos" (p. 18). En breves palabras, se le debería de dejar trabajar "no es lícito estorbárselo por estrechez de miras" (p. 19)

Más aún, en *Informe sobre mis estudios en París y Berlín, realizados con la ayuda de una beca de viaje concedida por el Fondo de Jubileo universitario*, Freud menciona a un precursor del psicoanálisis en la educación. En la nota introductoria, James Strachey, escribe: "Por iniciativa de Siegfried Bernfeld, el informe fue exhumado de los archivos de la Universidad de Viena por el profesor Josef Gicklhorn y, setenta años después de haber sido escrito, fue posible publicarlo por primera vez..." (Scrinzi, 2020. p. 128).

Sobre esta directriz, es Siegfried Bernfeld quien elabora una concepción de la educación en conexión con lo que el psicoanálisis expresa. Bernfeld, discípulo freudiano y precursor inagotable en el psicoanálisis y la educación, enuncia que esta última "ofrece, a partir de la transmisión de contenidos culturales, maneras posibles de canalizar los intereses del sujeto hacia formas socialmente admitidas y valoradas" (Nuñez, 2005. p.18).

A modo de contextualizar, resulta fundamental indagar acerca de la vida y

recorrido de este autor, quien fue una de las principales figuras del primer círculo psicoanalítico vienés, antes de convertirse, en 1941, en fundador de la *San Francisco Psychoanalytical Society* (SFPS).

Impulsado por su involucramiento en la política, creó una institución dedicada a recoger a los niños judíos que eran huérfanos de la *Primera Guerra Mundial*, un proyecto de atención social para quienes eran abandonados, con la mira puesta en la construcción de un estado judío socialista. Lo que resulta notable es el enfoque de trascender la mera provisión de cuidados y la satisfacción de necesidades vitales, para convertir estas colonias en instituciones educativas.

Bernfeld desarrolló una experiencia particular con una colonia infantil en la localidad de *Baumgarten*, colonia de la cual estuvo a cargo. En una de las salidas habituales a la escuela con los niños, un educador descubrió que uno de los niños había ingresado en una tienda para robar chocolates. Dicho acontecimiento fue retomado posteriormente en el *Consejo de Alumnos*, donde los educadores asumieron una actitud moralista hacia el niño que tuvo ese comportamiento:

Como era de esperar, sólo encontraron la tibia aprobación de los asistentes, que no objetaron la condena de los hechos. No obstante, al día siguiente, otro chico también admitió que robaba chocolate asiduamente, junto con un grupo de casi veinte compañeros; y, además, con un éxito manifiesto -apostilla Bernfeld-, pues a ellos no los habían descubierto. (Nuñez, 2005. p.19)

Ante la desaprobación inmediata expresada por los educadores en respuesta al robo de chocolate, Bernfeld interpreta estas acciones desde una perspectiva más amplia y compleja. Él ve lo sucedido como un reflejo de la sensación de abandono que experimentan estos jóvenes. Sin embargo, es importante destacar que eso no significa que se justifique la conducta de los autores ni que se minimicen estos incidentes.

Por lo tanto, sugiere un enfoque que desglose la acción en cuestión de su intención subyacente. La reacción inicial de los educadores consistió en condenar moralmente el acto, lo que resultó en que los niños que no compartían esta perspectiva se distanciaran del grupo. En palabras de Nuñez (2005) "los educadores se apresuraron en manifestar su decepción, su repudio y su condena social y moral de los latrocinios" (p. 19)

La postura y reflexión de Bernfeld radica en que, de haberse reconocido que los niños tienen derecho a obtener chocolate y que ese agrupamiento pudo haberse canalizado con fines educativos, el resultado hubiera sido otro

Ante todo, los educadores deben descender del pedestal de la autoridad moral y solidarizarse con los autores del delito en cuanto al fin de su acto. De este modo, los niños darán oídos a la crítica que el educador hace con el objetivo de alcanzar este fin. (Nuñez, 2005. p.38)

Existe en la experiencia relatada el propósito de *legitimar* los intereses de los niños a fines de obtener su chocolate, pero por caminos social y culturalmente aceptados, y no por medio del robo "la actitud recriminatoria del educador produce un efecto de rechazo en los niños a ese horizonte moral, pues los desautoriza en sus propios intereses" (Nuñez, 2005. p. 20)

Con esto, el autor apunta a que la elección de la perspectiva desde la cual el educador aborda las posibilidades de trabajo con los niños tiene un impacto significativo en el acto educativo como tal. Adoptar una postura puramente moral, basada en la simple transmisión de normas sociales que condenan el robo, no aporta nada nuevo a la situación, dado que los niños ya son conscientes de estas normas. Encarna Medel, siguiendo a Bernfeld, afirma que "estas prácticas llevan implícitas una definición de sujeto

como culpable o como víctima, borrando las posibilidades de trabajar con su responsabilidad y volviendo necesarios los dispositivos de control que vienen a ocupar el lugar del acto educativo” (Medel, 2003, p. 74).

Así se entiende que reconocer los derechos de los niños y aspirar a un propósito noble, incluso si se busca alcanzarlo mediante caminos inapropiados, sin duda abre la puerta a nuevas oportunidades de cultura, diálogo, intercambio y análisis de la situación, las finalidades deseadas y las posibles formas para alcanzarlas. Él encontró en ese evento *-el robo de chocolate-* la posibilidad de educar. Para lograr esto, al darse cuenta de cómo estaba organizada la *banda de pillos* que solía robar chocolate, decidieron formar un grupo teatral con el mismo propósito, es decir, obtener chocolate.

Lo que el autor considera más significativo en esta transformación de la situación es el cambio en la actitud del educador. En lugar de ser visto como un adversario por el grupo, el educador pasa a ser alguien que se solidariza con los objetivos de la *banda de actores*. Cuando los sujetos ven en el educador alguien que les reconoce sus intereses y que tiene las herramientas socialmente aceptables para lograrlo, entonces lo reconocen como autoridad, por eso expresa que “el educador es una autoridad meramente técnica que se limita a mostrar a los niños las formas con que pueden conseguir sus propios objetivos” (Bernfeld, 2005, p.41).

Al momento en que Freud plantea en *Análisis terminable e interminable (1976)* que educar, gobernar y psicoanalizar son *profesiones imposibles*; Bernfeld demostró un profundo entendimiento al reconocer que no siempre se comprenden las razones por las cuales una persona acepta o rechaza la transmisión de conocimientos culturales. Reconoció esta incertidumbre, este misterio con el que los educadores conviven, y lo utilizó a su favor. Desde una perspectiva psicoanalítica, podríamos decir que el educador no siempre comprende cuál es su papel en la experiencia transferencial. En palabras de Núñez:

No sabemos a qué cosa un sujeto dirá sí o dirá no. Este saber escapa al educador, pues no puede establecer como premisa general un corpus de conocimientos que sirva a todos. Se requiere un trabajo de aproximación a cada sujeto. E incluso así no hay certidumbre alguna, ya que los tiempos de la educación nunca se juegan estrictamente en los escenarios del presente. Por eso la educación es del orden del enigma: su devenir, no menos que el sujeto con el que el educador trabaja, es enigmático. (2005, p.17)

En estos términos y en función del horizonte que plantea el problema del presente ensayo, en relación a las convergencias posibles entre el *Método Montessori* y la *educación antiautoritaria* de Siegfried Bernfeld, el análisis se dirige ahora hacia una exploración de los principios fundamentales que caracterizan a dicho método. Esta exploración toma como conceptos fundamentales la autonomía y el vínculo educativo, buscando entender cómo estos elementos se integran y operan dentro de esta pedagogía.

3.2 Educar en lo imposible: una mirada desde el Método Montessori

Retomando lo ya mencionado, la educación ha sido y sigue siendo un asunto de suma importancia para la humanidad; y uno de los principales desafíos que plantea es la búsqueda de un modo de educar que no aplaste el deseo de quien se educa. Se trata de comprender lo que el educador expresa sin que ello borre necesariamente la singularidad de quien aprende. Al respecto, García Molina (2003) al retomar a Bernfeld, reafirma que no es posible educar sin deseo; un deseo que esté presente antes, durante y después del acto educativo, lo que podría interpretarse como un deseo de enseñar, de sostener el acto

y mantener la esperanza en lo que vendrá.

Sin embargo, esto nunca puede lograrse de manera plenamente satisfactoria. Como ya se ha dicho en este escrito, para Freud educar, psicoanalizar y gobernar son tres prácticas imposibles en el sentido de que nunca se va a poder alcanzar un nivel absoluto de perfección. Con esta afirmación, Freud no pretendía decir que, siendo imposibles, estas prácticas deban ser ignoradas o desatendidas; más bien, señalaba que presentan un problema que exige una constante insistencia.

Es imperativo, entonces, trabajar para encontrar un método de educación que no sofoque el deseo de quien se educa, y dentro de este análisis, se destaca el *Método Montessori* como una pedagogía a explorar e indagar.

Hay un hecho curioso en la relación entre Montessori y Freud. En algún momento, ella le escribió una carta, aunque no se conoce el contenido exacto de la misma. Freud le respondió desde su casa en Viena, redactando su respuesta entre los días 19 y 20 de 1927, expresando que él y su hija Anna, entonces una niña educada en el psicoanálisis, eran seguidores y adeptos de su método educativo que apoyaba una mejora en la humanidad (S. Freud, comunicación personal, 20 de diciembre de 1927).

Montessori mostró interés por la teoría psicoanalítica de Freud, particularmente para interpretar el sueño prolongado en los niños. Según su perspectiva, este sueño extendido no sería algo natural, sino una forma de refugio defensivo, una manifestación de rechazo psíquico hacia el mundo y la realidad.

No sólo eso, sino que también consideraba aspectos como el miedo, la represión, la regresión y los recuerdos alojados en el inconsciente. Según sus palabras “Freud descubrió el camino para penetrar en el subconsciente con el auxilio de una técnica laboriosa, pero debió permanecer por largo tiempo en el campo patológico” (Montessori, 1936, p. 30).

Médica, educadora y pedagoga, María Montessori (1870 - 1952) es hoy una de las figuras más representativas de la pedagogía moderna. Reconocida por sus ideas y su metodología acerca de la infancia, basó sus ideas en el respeto hacia los niños y en su impresionante capacidad para aprender. A través de su labor profesional concluyó que los niños *se construyen a sí mismos* por influencia de los elementos que se encuentran en el ambiente.

Fue la primera mujer en Italia en obtener un título en medicina en 1897. Desde sus primeros estudios en la Universidad de Roma, en 1892, colaboró en la sección de psiquiatría, trabajando con niños en situación de abandono y desamparo, cuyas madres se encontraban internadas en dicha sección, y quienes vivían al cuidado del hospital. Fue entonces cuando sugirió algo, la importancia de educar por encima de curar. Con este principio, se sentaron las bases de su visión pedagógica.

Además, en 1907 fundó, en Roma, la *Casa Dei Bambini* -casa de niños-, desarrollando lo que luego se llamaría el *Método Montessori* de enseñanza;

A partir de la fundación de las Casas de los Niños se intentó realizar una pedagogía potencialmente universal, fundada principalmente en la observación del comportamiento libre del niño. Desde este punto de vista la ciencia montessoriana fue una ciencia en acción. (Foschi, 2014, p. 38)

Consideraba al niño la esperanza de la humanidad, y bajo ese concepto, los materiales que se presentaban en las *Casas dei Bambini* estaban al alcance de ellos, para que en cualquier momento pudieran cogerlos, trabajar y explorar sobre ellos sin limitaciones, siguiendo una serie de pautas anteriormente fijadas.

En palabras propias “en lugar de realizar actividades agotadoras para la acumulación de contenidos, se debe ofrecer estímulos psíquicos, de manera que el niño pueda corregir sus errores y torpezas” (Montessori, 1913, p. 175). En esas casas, el niño

tenía la oportunidad de vivir en un entorno construido para él, con moblaje a su estatura, que respondía a sus necesidades y donde podía realizar todas las actividades por su cuenta.

Comprensión, respeto y cuidado para el niño. Considerado por ella como un mesías, un salvador, un regenerador de la sociedad (Montessori, 1932). Simultáneamente, en un contexto diferente pero con un espíritu similar de innovación pedagógica, Siegfried Bernfeld fundó la *Colonia Infantil de Baumgarten*, en Viena, para los huérfanos de guerra. Al igual que Montessori, Bernfeld creía en la importancia de proporcionar a los niños más que solo sus necesidades materiales, con la esperanza de despertar la conciencia de que todos estos huérfanos necesitaban muchas cosas imprescindibles además del “sordo deseo de pan, alojamiento, vestidos y luz” (Bernfeld, 1973, p. 101).

En este contexto histórico de entreguerras, influenciado por una visión filosófica y socialista de la religión judía, Bernfeld adoptó una concepción terapéutica de la vida en comunidad. La creación de la Colonia representó en su momento una auténtica hazaña, inspirada en el *kibutz*, una comunidad fundamentada en la identidad compartida y la cooperación, con un fuerte énfasis en el trabajo manual.

Bernfeld (1973) abogaba por la idea de una comunidad educativa como una oportunidad para que esos niños suprimidos y desprotegidos puedan establecer vínculos y no queden excluidos de la sociedad y la comunidad. Esta perspectiva ideológica le permitió alejarse del enfoque frecuente que veía a los huérfanos de guerra sólo desde una perspectiva objetiva y numérica.

A su vez, sostenía que los referentes en este campo, el de educar, son educadores que no siguen un enfoque científico tradicional, o más bien, se pueden considerar pioneros de una práctica científica dentro de la pedagogía, como por ejemplo lo es María Montessori.

Una cita de Montessori en consonancia con el pensamiento de Bernfeld expresa:

Cuando me encuentro en medio de los niños, no pienso en mí misma como científico ni como teórico. Cuando estoy con los niños yo no soy nadie, y el mayor privilegio que tengo cuando me aproximo a ellos es ser capaz hasta de olvidar que existo, pues esto me ha capacitado para ver cosas que serían pasadas por alto si uno fuese alguien... cosas pequeñas, verdades simples pero muy preciosas. (1976. p.14)

De este modo, al considerar las contribuciones de ambos, se podría hilar un interés compartido en una educación que trasciende las necesidades materiales básicas. Montessori, con su *Casa Dei Bambini*, y Bernfeld, con su *Colonia Infantil de Baumgarten*, parecen coincidir en la importancia de la autonomía en los procesos educativos. Ambos autores parecen promover condiciones institucionales que promuevan la singularidad y el potencial innato de cada niño.

3.3. Semillas de experiencia

La niñez se construye a sí misma de forma impredecible y fecunda,
a través de los múltiples nudos que se van fusionando
en el hacer constante desde el movimiento pulsional
siempre animado por la curiosidad.
Marcelo Rocha

Como se estableció en la introducción del presente ensayo, el *Método Montessori* se originó a partir del trabajo de Montessori con niños de entre 3 y 6 años, quien observó que estos eran capaces de adquirir conocimiento de su entorno mediante el trabajo y la profunda concentración que dedicaban a sus actividades.

Montessori notó que los niños aprendían no sólo a través del pensamiento, sino también y sobre todo, mediante la acción. En consecuencia, el aprendizaje se lograba principalmente por medio de los sentidos. Basándose en estas observaciones, propuso una educación centrada en la sensibilidad, afirmando que los sentidos son la vía principal para el desarrollo de la inteligencia. Haintock (2014) sostiene que el objetivo principal de la metodología Montessori es inculcar en el niño un sentimiento de descubrimiento y percepción.

Esta pedagogía revolucionaria para su época se fundamenta en las capacidades innatas del niño para aprender de manera autónoma y creativa. Se trata de “un método educativo, que se caracteriza por la independencia, la libertad con límites y respeto por el desarrollo físico y social del niño” (Kayili & Ari, 2011, p. 2107).

En este razonamiento, el niño puede ser protagonista de su propio aprendizaje, participando, colaborando y resolviendo problemas por sí mismo. Según señala Rousseau citado por Luzuriaga (1963) al afirmar que el niño no debe saber algo porque se lo hayan dicho, sino porque él mismo lo haya comprendido; que no aprenda la ciencia, sino que la invente.

Montessori (1965) también destaca que el niño posee una personalidad libre, marcada por una sublime creatividad del alma que solo puede desarrollarse en un entorno que respete su dignidad. Esta visión de la educación, centrada en la autonomía y en la capacidad de decisión del niño, encuentra resonancia en la idea de que el educando es un sujeto activo y participativo en su propio proceso de aprendizaje.

La autonomía, en este sentido, no significa que los niños hagan lo que deseen sin dirección o supervisión, sino que implica la creación de un ambiente educativo que fomente la independencia, la responsabilidad. Para Ascui Castro (2016) ser autónomo es ser uno mismo, con personalidad, pensamientos y deseos propios, lo que nos lleva a generar autonomía en hábitos, interacciones sociales, desarrollo intelectual, el ocio y la responsabilidad. De este modo, la autonomía no solo permite al niño desarrollar su potencial, sino que también le otorga el poder de decidir sobre su propio proceso educativo, convirtiéndolo en un agente activo en su aprendizaje y crecimiento.

Se entiende así que el niño se va constituyendo a partir de todo aquello que va descubriendo, explorando y reconociendo, tanto fuera, como dentro de él. Y en ese trayecto, también están en juego las miradas de otros, otros sociales, principalmente de los sujetos adultos hacia los niños. El trabajo con estos otros, en relación a la cultura y procesos de socialización, permite que el niño tenga la oportunidad de moverse y desarrollarse en distintos contextos sociales y según diversas lógicas de representaciones.

Por ello, también resulta fundamental reflexionar sobre las prácticas diarias que moldean una forma particular de vivir y estar en el mundo. Allí es posible considerar el pensamiento de Bernfeld.

La percepción de autonomía en Bernfeld no sólo se refiere al individuo como sujeto autónomo en su educación, sino a la liberación colectiva que podría surgir de una conciencia crítica sobre las injusticias del sistema político y social. De este modo, la educación, en lugar de ser una herramienta de reproducción social, se convierte en un espacio para cuestionar las desigualdades. En sus palabras

[...] el núcleo de la educación no lo constituye la pedagogía, sino la política. Y los fines de la educación no los determinan ni la ética ni la filosofía, de acuerdo con los valores de la validez general, sino la clase dominante, en consecuencia, con los fines de su poder. La pedagogía se limita únicamente a disfrazar este hecho repugnante con bellas fantasías y grandes ideales. (1975, p. 32)

Para él, las condiciones sociales y políticas son esenciales para entender el

desarrollo humano y los procesos educativos, que no pueden ser desvinculados de su contexto histórico y económico. Bernfeld enfatiza la importancia de considerar los condicionantes sociales que influyen en la formación de las personas, destacando que la educación no ocurre en el vacío, sino dentro de estructuras de poder que condicionan el acceso y las formas de aprendizaje.

Además, Bernfeld (2005) concebía una *nueva educación* como un modelo socialista, opuesto a cualquier forma de enseñanza coercitiva. Los pilares fundamentales de esta educación se basaban en la igualdad, la cooperación, el respeto a la legalidad, la honestidad, la confianza, el ejemplo ético de los adultos. Para él, el socialismo significaba que los niños no eran simples receptores pasivos de órdenes, sino que podían gobernarse a sí mismos, aprender a través de la experiencia práctica y asumir las responsabilidades cotidianas. No obstante, Bernfeld insistía en que esta nueva educación no provenía de un concepto preconcebido o cerrado, sino que se desarrollaba gradualmente:

No teníamos nada muy específico en mente. Sólo que estaba claro desde el principio que los niños no debían ser objetos sin voluntad de nuestro poder, no los operarios sin derechos de nuestras artes educativas, que por supuesto tendrían que ordenar sus propios asuntos. Pero era igualmente claro para nosotros que sería insensato e incorrecto decretar cualquier constitución terminada. (Bernfeld, 1973, p. 121)

Con una fuerte influencia marxista, se preocupaba por el lugar que ocupaba el educador en la construcción de una sociedad más equitativa. La visión crítica de la educación burguesa de su tiempo lo llevó a cuestionar cómo el sistema educativo, lejos de ser revolucionario, perpetuaba las desigualdades sociales. La institución educativa, según Bernfeld, podría ser un lugar donde no sólo se transmitieran conocimientos, sino donde también se desafiara la estructura social dominante. En este sentido, veía en la educación un potencial transformador que debía liberarse de las amarras de las clases privilegiadas “los sistemas educacionales, lejos de ser revolucionarios, son siempre conservadores, en la medida en que son los intentos de una sociedad por transmitir valores a la siguiente generación” (Bernfeld, 1975, p.7).

Si bien Bernfeld era pesimista respecto a las posibilidades de la educación para cambiar la sociedad capitalista, no renunciaba a la idea de que la formación crítica de los educadores y educandos pudiera generar una conciencia que trascendiera las meras competencias académicas. Al igual que Montessori, Bernfeld creía en la capacidad del niño para actuar de manera autónoma, pero desde una perspectiva social, donde esa autonomía debía también contemplar las condiciones materiales y simbólicas que le permiten o restringen el acceso al conocimiento y a la cultura.

Así, la reflexión sobre las diferentes conceptualizaciones de la autonomía en la educación, desde las propuestas de María Montessori y la crítica social de Siegfried Bernfeld, revela una profunda intersección entre el desarrollo personal y subjetivo, y el contexto educativo más amplio. Mientras Montessori abogaba por un entorno que permita al niño desarrollarse de manera independiente y creativa, Bernfeld cuestionaba la capacidad del sistema educativo para generar cambios significativos en una sociedad desigual. En este marco, la relación entre educadores y niños emerge como un aspecto crucial, donde el vínculo educativo se convierte en un puente entre la autonomía y las estructuras sociales.

En el próximo apartado, se explorará cómo este vínculo se manifiesta en la práctica educativa.

3.4. Horizontes de encuentro

El psicoanalista italiano Massimo Recalcati, en 2014 escribe un ensayo titulado *La hora de clase*, en el cual, desde una perspectiva lacaniana, invita a reconsiderar tanto el lugar del docente, su voz y palabra, como la función de la educación en el contexto actual. Su tesis se fundamenta en el reconocimiento de la dimensión erótica del saber, destacando la importancia central del educador. Según el autor “lo que perdura de la escuela es el papel insustituible del enseñante. Función que consiste en abrir al sujeto a la cultura como lugar de ‘humanización de la vida’, la de hacer posible el encuentro con la dimensión erótica del conocimiento” (p. 14)

Así se entiende que la labor educativa conlleva siempre la incertidumbre propia de una relación, ya que el vínculo educativo pertenece al ámbito de lo particular, un no saber sobre el otro. No está predeterminado, ya que, al igual que cualquier lazo social, se basa en un vacío, en una falta, lo que implica que debe reinventarse constantemente, en cada interacción y con cada sujeto. A partir de esta idea, desde la pedagogía social, se destacan tres elementos que configuran dicha singularidad, conocidos como el *triángulo herbartiano* según Violeta Núñez (2003): el sujeto de la educación, el agente de la educación y los contenidos culturales. Estos tres elementos definen la especificidad del lazo social en la tarea educativa, donde el sujeto y el agente están unidos a través de los objetos culturales

En efecto, este tercer elemento es lo que media entre sujeto y agente: una, precisamente, en la medida en que separa; en que impide el deslizamiento de la relación educativa a un *tú a tú*, que la invalidaría. Por otra parte, si el agente corta sus vínculos con la cultura; si no la verifica en su práctica y se transforma en un burócrata administrador de conocimientos *enlatados*, el vínculo educativo queda seriamente en entredicho. (p. 29)

De este modo, para que exista un vínculo, no alcanza con un grupo de niños sentados frente a un adulto que transmita contenidos; esto por sí solo no genera el vínculo. En este caso, la mera proximidad física no garantiza que el vínculo se establezca, algo más debe ocurrir. No basta con la simple presencia; esta debe incluir un conjunto adicional de elementos que, en última instancia, se entrelazan para que el vínculo se despliegue.

La labor del educador es la de ser un puente, un articulador y un disparador. Para educar es fundamental concebir al otro como un sujeto que puede asumir las herencias culturales, el conocimiento y el deseo de comprender el mundo. Puede decirse que su función es causar el deseo del sujeto. Pero, quien primero tiene que estar interesado, motivado, causado, es el propio educador. Así, su función es hacer vivir el legado de las generaciones, el patrimonio simbólico, para que el sujeto encuentre allí un lugar. Como señala Violeta Núñez (2003)

“El vínculo de la educación ata a un destino humano: a ser, inexorablemente, seres de cultura, seres de lenguaje. Inscrito en el mundo simbólico, en la serie de generaciones, cada sujeto, ha de buscar su lugar propio, ha de hacer su juego. Determinación y contingencia van anudando los itinerarios que cada quien realiza... El vínculo que ata es un instante: el que deja su marca. Momento en el que el sujeto despierta a los posibles de un mundo por-venir. Despierta por cuanto vislumbra la confianza con la que el mundo, le está siendo, finalmente, enseñado” (p. 39)

En este sentido, el lugar del educador tanto en el método *Montessori* como en la visión de Siegfried Bernfeld presentan dos enfoques que, aunque diversos en sus bases,

comparten una reflexión profunda de la práctica educativa.

En el Método *Montessori*, el educador adopta un lugar predominantemente pasivo, actuando como un *guía* social que prepara ambientes de aprendizaje adaptados a los ritmos y necesidades individuales de cada niño. La función de quien educa es diseñar espacios que fomenten la autonomía de los alumnos, permitiéndoles interactuar con los materiales y explorar a su propio ritmo.

En este contexto, el educador tiene el lugar de observar las reacciones espontáneas de los niños y evitar la intervención directa, interviniendo solo cuando un niño muestra signos de desorientación. Según Moreno “es necesaria la preparación del maestro para observar, estudiar, y realizar seguimiento a las características estudiadas de los niños” (2012, p.63). La clave está en ofrecer un ambiente bien organizado y estimulante, ajustando el material y la presentación a las necesidades específicas de cada uno, sin imponer un control excesivo sobre su proceso de aprendizaje. Así mismo, el lugar del educador tiene que ver no sólo con su preparación, sino sobre todo con la disposición, con lo que es capaz de ser y de dar. Se espera que el adulto escuche la singularidad de cada niño, y a la vez, sepa establecer límites claros y firmes. Así comprenderá que su labor se basa en ayudar y facilitar al niño en su desarrollo y actividades. Se trata de seguirlo y ajustar las estrategias de modo que respondan a los intereses y necesidades de cada uno:

La labor del maestro no es sencilla, debe saber evitar toda intromisión y permitir que los niños obren con libertad y escojan sus actividades. Debe ser asertivo, versado y conocedor de su labor, apoyo de la naturaleza del niño, prepara el material completo, organizado, llamativo, creando el ambiente para estimular el aprendizaje: debe ofrecer lo necesario, en la medida justa y lo que el niño pueda necesitar. (Moreno, 2012, p. 62)

La creadora del método advierte sobre el peligro de que la influencia del adulto sobre el niño llegue a ser excesiva, hasta el punto de reemplazar sus capacidades y no permitirle tomar sus propias decisiones. Como afirmaba Montessori (1986), al decir que toda ayuda inútil que se ofrezca al niño es un obstáculo para su desarrollo.

En estos términos, para reflexionar acerca de las ideas propuestas por Montessori y en consonancia con lo que propone Bernfeld, Nuñez (2005) expande el concepto de *camaradería* entre niños y educadores

Camaradería no debe significar colocarse al mismo nivel de los niños... Tampoco significa una voluntad de agrandar a los niños... Camaradería quiere decir que el educador debe seguir siendo lo que es, pero comportándose de una manera que pueda hacerse querer por los niños... Y todavía más: debe desechar toda sobrevaloración de su propia estima personal (Nuñez, 2005. p. 77)

Así, siguiendo el lineamiento de Montessori, la perspectiva de Bernfeld considera que el verdadero desafío del educador reside en la capacidad de influir en el proceso educativo sin imponer su propia autoridad moral. En este sentido, el autor critica dos enfoques educativos predominantes: uno que defiende una pedagogía *cuartelaria*, basada en normas claras e inflexibles, y otro que aboga por una *pedagogía del amor*, tal como expresa Nuñez (2005) “en particular en situaciones difíciles, cuando encontrándose confundido o decepcionado, (el educador) apela al amor o al autoritarismo como formas de intentar paliar su propio malestar” (p. 20).

Sin embargo, para Bernfeld, ambos enfoques comparten un destino común “en este sentido, debe ser consciente de que el amor o la pura sanción lo conducen a un callejón sin salida” (Nuñez, 2005. p. 20). Es decir, que este planteamiento revela la insuficiencia de ambos lados

No se trata de moralizar a los niños para imponerles un estilo de vida, una manera de ser o estar en el mundo, sino de lanzarlos a las búsquedas que toda cultura, por su carácter plural y heterogéneo, posibilita. Allí cada cual encontrará encauzamientos y allí construirá modalidades de integración y articulación con su época. (Nuñez, 2005. p. 23)

Por un lado y parafraseando a Nuñez (2005), la autoridad obtenida por medio del miedo levemente puede lograr una transformación duradera en el niño, y en la mayoría de ellos sólo logra el *control sagaz* del comportamiento. Por otro lado, aquella autoridad obtenida mediante el amor, sí consigue cambios más profundos, pero encuentra su obstáculo en que requiere de tiempos excesivamente largos, así como también considerando que no todos los niños logran una relación amorosa con sus educadores.

En este contexto, Bernfeld distingue enseñanza y educación, subrayando que la educación no se verifica mediante medios objetivos, ya que "la pedagogía no posee ningún criterio para determinar si tal o cual chico está 'educado'" (Bernfeld, 1975, p.55).

El autor propone así una tercera opción, en la que el lugar del educador es el de un *dirigente técnico*, una figura que se posiciona de manera particular frente al grupo. Esta autoridad técnica se basa en el reconocimiento de los deseos e intereses de los alumnos y en la provisión de formas socialmente aceptables para alcanzarlos. El educador no impone sus propios ideales, sino que proporciona herramientas sociales que permitan a los estudiantes hacer experiencias a partir de sus propios intereses

En cambio, la autoridad que obtiene el dirigente técnico conduce por regla general y de un modo sumamente rápido y directo a transformaciones anímicas de carácter persistente. Tiene además la ventaja de ser un método asequible a todos los educadores, pues, al contrario de lo que sucede en la pedagogía basada en el amor, puede aprenderse y no conduce a dificultades que obstaculicen el orden general, si se inserta correctamente en el sistema que denominamos comunidad escolar (Bernfeld, 1973, p. 91)

En relación a lo que plantea el autor y continuando con la lectura de Nuñez (1999), la educación se trata de un proceso de transmisión y adquisición por parte del sujeto de ciertos bienes culturales de la época. De modo que, para que sea posible un proceso educativo, como ya se ha mencionado en este escrito, es necesario un vínculo entre el agente de la educación y el sujeto de la educación, mediado por los contenidos educativos. Así, el agente de la educación cuenta con cierta autoridad para la enseñanza que lo posiciona en una responsabilidad ética frente al sujeto.

En este sentido, Bernfeld (2005) afirma que "el educador es una autoridad meramente técnica que se limita a mostrar a los niños las formas con las que pueden conseguir sus propios objetivos. Y sólo puede adquirir una autoridad moral a través de su función de dirigente técnico" (p. 41). En esta lógica se distingue la tarea educativa como herramienta cultural, y se descarta la idea de la simple interacción humana como cadena de transmisión de las construcciones culturales "para que éstas [las construcciones culturales] no desaparezcan con la generación que las posee, deben ser transmitidas mediante un proceso particular, la transmisión, y adquiridas mediante el trabajo específico del aprendizaje" (p. 117).

Por lo tanto, el simple contacto con las nociones culturales no significa que se asimilen, sino que se requiere de un trabajo de transmisión por un lado, y de apropiación por el otro

No obstante, y ésa es la función del educador, éste podrá ofertar, sugerir, promover, provocar, a efectos de *enganchar* al sujeto... La tarea educativa no consiste en pretender hurgar en la vida privada del sujeto, sino en aceptar su opacidad; no consiste en pretender predefinir sus intereses, sino en promover medios culturales posibles de su

satisfacción; no consiste en suponer qué es lo mejor para ese sujeto, sino en transmitirle medios culturales valiosos: saberes y conocimientos que le habiliten para optar entre diversas oportunidades sociales y culturales (Nuñez, 2005. p. 22)

Así, bajo este lineamiento, Bernfeld (1973) compara al educador con el mito de *Sísifo*, donde la eternidad que atraviesa los esfuerzos vanos de Sísifo le sirven al autor como punto de apoyo para subrayar la necesidad fundamental que tiene la educación de admitir y asumir sus propios límites. Esta asunción constituye, paradójicamente, la apertura de las posibilidades de la educación. El conjunto *límite-alcance* del hecho educativo configura la apuesta de Bernfeld, es decir, un educador que conoce los límites de la educación huye de la omnipotencia y del idealismo, dejando así espacio suficiente para que el acto educativo pueda acontecer.

Bernfeld destaca que el educador, al igual que *Sísifo*, enfrenta una tarea continua que no se disuelve con la resolución de cada desafío, sino que se reinicia constantemente debido a las restricciones inherentes y contextuales del proceso educativo. Esta perspectiva promueve una visión en la que la verdadera autoridad del educador reside en su capacidad para navegar y trabajar dentro de estas limitaciones.

El saber, pues, es una herramienta básica para el educador. Un saber que no se limita al "saber ser", "saber hacer" o "saber estar". Se trata de un saber técnico que requiere del educador una posición ética respecto al sujeto y respecto a la cultura.

Finalmente, se puede contemplar que la función educativa no es exclusiva de la escuela, y que siempre han existido otras formas de acceder al legado cultural de la humanidad que se expresan en instituciones diversas (como se ha mencionado la Colonia Infantil de Baumgarten y la Casa Dei Bambini). De este modo, las propuestas de Montessori y Bernfeld, aunque aparentemente distantes en sus bases, pueden verse como expresiones de modelos educativos en donde ambos, de alguna manera, coinciden en su énfasis en la autonomía del niño, en su constitución subjetiva, ya sea mediante la colocación del adulto en el lugar de *guía*, como en *Montessori*, o a través del ejemplo del *Sísifo* educador, como en Bernfeld. En ambos casos, se plantea una necesidad de reformular y reflexionar acerca de quien educa, no como figura autoritaria ni impuesta, sino como quien "abre una puerta", como quien "invita a"...

4. Consideraciones finales

Para finalizar, resulta pertinente retomar la afirmación freudiana que caracteriza tanto a la educación como al psicoanálisis como oficios imposibles. Esta afirmación no solo expone los límites inherentes a ambos campos, sino que también invita a una reflexión profunda acerca de las posibilidades que surgen a partir de dichos límites. La imposibilidad de educar o psicoanalizar de manera completa al sujeto no pretende interpretarse como un obstáculo infranqueable, sino más bien como una oportunidad para poder operar en el espacio social y cultural que se habita.

En este contexto, la importancia de nombrar lo imposible tiene repercusiones significativas en la práctica educativa. A lo largo del ensayo, se ha presentado a María Montessori y a Siegfried Bernfeld como autores que, aunque disímiles en sus bases, dialogan y transitan senderos similares. Cada uno a su modo hace resonar la importancia de considerar no sólo las limitaciones que la educación porta consigo, sino también y sobre todo, la singularidad de cada niño que forma parte del acto educativo, un aspecto fundamental para que dicho acto pueda emerger como tal.

En el caso de Montessori, el niño es el principal motor de su propio aprendizaje, un proceso que se desenvuelve en un ambiente preparado y cuidadosamente organizado, donde el educador interviene lo mínimo posible. Esta perspectiva destaca el lugar pasivo del adulto, quien así evita sobrecargar al niño con su influencia, confiando en la capacidad innata del sujeto para trazar su propio camino. Se trata de una presencia sutil que guía

desde el silencio, que observa y espera, brindando las herramientas adecuadas para que el niño construya su propio conocimiento.

La propuesta de Siegfried Bernfeld, por su parte, presenta la función del educador como un acto de reconocimiento de los deseos e intereses de los sujetos, comparando su labor con el mito de Sísifo. En esta concepción, el educador actúa desde una autoridad técnica, quien se ubica en una posición singular ante el grupo. Su autoridad, entonces, radica en la capacidad de ofrecer herramientas socialmente aceptables que permitan a los niños perseguir sus propios intereses. Así, cuando los sujetos ven en el educador a alguien que reconoce sus inquietudes y les proporciona formas adecuadas para lograr sus objetivos, lo pueden reconocer como una autoridad legítima.

Ambos precursores contribuyen a criticar el ideal de que la educación es un acto que se desenvuelve de forma automática, lineal, igual para todos y al mismo tiempo. Por el contrario, se presenta como un encuentro marcado por la singularidad de cada niño que forma parte de él. El educador se vuelve así alguien que, desde sus propios límites, ofrece herramientas y espacios, tanto sociales como culturales, para que el acto educativo pueda surgir como un encuentro genuino.

De esta forma, la función del educador aparece en tanto es capaz de abrir un horizonte de posibilidades, donde el niño se vea invitado a participar y a forjar su propio recorrido, dentro de los límites posibles.

En el campo de la educación no se trata entonces de medir si tal o cual chico está educado; sino de comprender que lo esencial radica en que el acto educativo permanezca abierto, dinámico, y pueda ser capaz de invitar constantemente a lo nuevo, a lo singular de cada sujeto. Tanto Montessori como Bernfeld han mostrado, desde sus perspectivas, cómo el proceso educativo es un espacio de creación, de participación y de expresión para cada niño.

5. Referencias bibliográficas

Ascuí Castro, C. (2016). *La autonomía de los niños en su recorrido diario hacia el colegio, diferenciados por su nivel socioeconómico*. Recuperado el 22 de Octubre de 2020, de LA AUTONOMIA DE LOS NIÑOS/AS EN SU RECORRIDO DIARIO HACIA EL COLEGIO, DIFERENCIADOS POR SU NIVEL SOCIOECONOMICO: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/141452/la-autonomia-delos-ninos-as-en-su-recorrido-diario-hacia-elcolegio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bernfeld, S. (1973). *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria*. Barcelona: Barral.

Bernfeld, S (1975). *Sísifo o los límites de la educación*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Bernfeld, S (2005). *La ética del chocolate. Aplicación del psicoanálisis en educación social*. Barcelona: Gedisha.

Freud S (1925) *Prólogo a August Aichhorn, Verwahrloste Jugend*. En *Obras Completas XIX* (pp. 289-292). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1973). *Autobiografía*. En *Obras Completas*, Tomo III. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S (1976). *Análisis terminable e interminable*. En *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1977). *Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis: Conferencia 34*.

- En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979). *Lecciones de introducción al psicoanálisis. En Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis y otras Obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979) *Tres ensayos de teoría sexual. En Fragmento de análisis de un caso de histeria (Dora)*. Tomo VII (pp. 123-245). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S (2001). *Informe sobre mis estudios en París y Berlín – Realizados con una beca de viaje del Fondo de Jubileo de la Universidad (octubre de 1885 – marzo de 1886)*. En *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foschi, Renato (2014). *Maria Montessori*. Barcelona: Octaedro. Print.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa
- Haintock G, E. (2014). *Enseñanza Montessori en el Hogar Los Años Preescolares*. México DF: Diana.
- Kayili, G., & Ari, R. (2011). *Examination of the Effects of the Montessori Method on Preschool Children's Readiness to Primary Education. Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), p. 2104-2109.
- Kovadloff, S. (1993). *Lo posible y lo imposible en educación*. Cuadernos Sigmund Freud, 16, p. 45-62.
- Luzuriaga, L. (1963). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Medel, E (2003). *Experiencias: Trabajo educativo con adolescentes. En Tizio, H. (coord.) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. (p. 73-83). Barcelona: Gedisa.
- Montessori, M. (1913). *Antropología pedagógica*. Barcelona: Casa Editorial Araluce.
- Montessori, M. (1932). *La pace. En: Maria Montessori (1949). Educazione e pace*. (pp. 45-50) Milán: Garzanti.
- Montessori, M. (1936). *El secreto de la infancia*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Montessori, M. (1965). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Losada, S.A.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México DF: Diana. Montessori, M. (2003). *El método de la Pedagogía Científica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moreno, O. (2012). *La pedagogía científica en María Montessori*. Hojas y hablas, 9, p. 59 – 69.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Barcelona: Santillana.
- Núñez, V. (2003). *El vínculo educativo En Tizio, Hebe. Reinventar el vínculo*

educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis (pp. 45-62).
Barcelona: Gedisa.

Núñez, V. (2005) Prólogo. En Bernfeld, S. *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social*. Barcelona: Gedisa.

Recalcati, Massimo (2016). *La hora de clase*. Barcelona: Anagrama. Roudinesco,

E., Plon, M. (1998). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Scrinzi, M. (2020). *Qué s3-cuela en la escuela: Un análisis de la legislación argentina sobre salud mental y educación, en articulación con la perspectiva ética y antiautoritaria de Siegfried Bernfeld* (Tesis doctoral). Belo Horizonte.