

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Colegio de Pedagogía

LA RELACION MAESTRO-ALUMNO DESDE UN PUNTO PSICOANALITICO

M. 12385



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION



FILOSOFIA
Y LETRAS

TESINA

ZEPEDA SEIN MONICA FRANCOISE

AGOSTO DE 1980.

1030 *[Signature]*

VP
1980
ZEP

[Signature]



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

"EDUCAR, GOBERNAR Y PSICOANALIZAR
SON TRES PROFESIONES IMPOSIBLES."

Sigmund Freud

a

lorenza

aco

ceci

ale

chepe y



estela

INDICE

INTRODUCCION

Marco Teórico	4
La Relación Maestro-Alumno	18
Educador y Analista	26
La Relación Afectiva y sus Consecuencias	32
Una Pedagogía Analítica: Si y No	38
Una No-Directividad	42
La Educación ¿Totalmente Imposible?	47

CONCLUSIONES

OBRAS CONSULTADAS

exigencias que esta relación implica.

A manera de conclusión, se presentarán las posibi- lidades que tiene una educación analítica, y cómo el psico- análisis aclara el entendimiento que tiene el maestro del - desarrollo del alumno y le permite comprender el lugar que- juega él en relación al alumno. En la medida en que el --- maestro conozca el funcionamiento del Inconsciente y cómo - opera él en éste, podrá entonces colocarse en un lugar que- no someta al alumno, ni lo aliene, ni presente el saber co- mo estrechamente ligado a su persona y le permita así adqui- rir el conocimiento como algo más cercano a sus propios in- tereses (del alumno) y no por "amor" al maestro.

Este trabajo no señala edades en las que ocurren- los fenómenos transferenciales: dada la extensión del pro- ceso educativo, las edades que abarca son muy variadas, y - si bien en la infancia la relación maestro-alumno tiene una mayor influencia, no deja de tener efectos aún en la edad - adulta.

Los temas no reciben una respuesta categórica en- el tratamiento de cada capítulo, primero debido a que son - muy amplios y están interrelacionados y segundo, porque en- los campos de psicoanálisis y educación no hay respuestas - absolutas. Hay proposiciones, planteos, cuestionamientos - que no pretenden ser dogmas ya que su objeto es el hombre y su Inconsciente.

MARCO TEORICO

Esta primera parte estará dedicada a la comprensión de los fenómenos de transferencia en el campo psicoanalítico, para posteriormente trasladar estos conocimientos al campo de la educación. Así mismo se definirán diversos términos que permitirán comprender el planteo de la relación maestro-alumno que se hará en la segunda parte.

[El término transferencia tiene un sentido común-aplicable a diversos campos que consiste en un desplazamiento de entidades] valores o conocimientos tal como se le conoce en las teorías de aprendizaje. Sin embargo, [en psicoanálisis tiene un sentido más preciso que designa --- "... al proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y de un modo especial dentro de la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad"]¹ Es decir, que en la relación analista-analizando, este último vive una relación con el analista donde se están jugando modos de relación que se establecieron en la infancia; esto por supuesto de una forma inconsciente. Algo similar ocurre también en la relación maestro-alumno.

En un principio Freud consideró que la transferencia no formaba parte de la esencia de la relación tera-

1. LAPLANCHE y PONTALIS, Diccionario de psicoanálisis, pág. 459.

peútica. Poco a poco fue integrando este concepto al descubrimiento del complejo de Edipo, hasta descubrir que lo que se revive en la transferencia "... es la relación del sujeto con las figuras parentales y especialmente la ambivalencia pulsional que caracteriza dicha relación".² Por ambivalencia pulsional se entiende la "presencia simultánea, en la relación con un mismo objeto, de tendencias, actitudes y sentimientos opuestos, especialmente amor y odio".³ La ambivalencia es característica de estados patológicos, pero se reconoce la existencia de una ambivalencia afectiva normal. Su origen se encuentra, desde la perspectiva freudiana, en la existencia de dos tipos de pulsión que rigen nuestra vida: pulsiones de vida y pulsiones de muerte; éstas son inseparables, no pueden concebirse las unas sin las otras, y explican el que puedan coexistir sentimientos placenteros y displacenteros hacia un mismo objeto.

El hallazgo de las manifestaciones de transferencia en psicoanálisis por Freud, permitió reconocer en otras situaciones la acción de la transferencia, una de ellas la relación maestro-alumno. ¿Cuál es el origen de la transferencia? Freud explica que una parte de nuestras tendencias libidinosas han sido reprimidas por la personalidad consciente y por la realidad, y que sólo pueden desarrollarse

2. Ibídem, pág. 64.

3. Ibídem, pág. 20.

en la fantasía o permanecer inconscientes. Estas necesidades que no son satisfechas en la realidad, se orientan hacia toda nueva persona que aparezca en el horizonte: éste es el origen de la transferencia. Por lo tanto, es muy -- comprensible que una parte de nuestra energía (consciente- o inconsciente) se oriente hacia el maestro. Esta energía seguirá ciertos modelos, de modo que se incluirá al maes-- tro en ciertas "series" psíquicas (moldes o patrones) que el sujeto ha formado hasta ahora. Este modelo tiende a se guir a la imagen del padre, pero la transferencia puede es tablecerse también conforme a la imagen de la madre o del hermano.

Pueden distinguirse dos tipos de transferencia: una positiva y otra negativa. La transferencia positiva - consiste en los sentimientos amistosos o tiernos, ya sean- conscientes o inconscientes. Primitivamente, no conocía-- mos más que objetos sexuales y el psicoanálisis demuestra que los sentimientos de amistad, simpatía, confianza, por- muy puros y asexuales que nos los representemos en la con- ciencia, proceden de deseos puramente sexuales. Sin em-- bargo, se impone una aclaración: Freud considera a la se- xualidad como una serie de impulsos que existen en noso--- tros desde la primera infancia y la distingue de la genita- lidad que es la etapa en que la sexualidad se pone al ser- vicio de la reproducción. La transferencia negativa coexis

4. SIGMUND FREUD, Psicoanálisis aplicado y técnica psi- coanalítica, pág. 139.

te generalmente con la positiva, apareciendo ambas dirigidas hacia la misma persona.

Es una creencia común pensar que la transferencia surge más intensa y desenfrenada dentro del psicoanálisis que fuera de él. No es al psicoanálisis a quien se debe atribuir la intensidad de la transferencia, sino a la persona misma. Tal vez esta creencia se basa en que dentro de la situación analítica, la transferencia es manejada y utilizada en provecho del sujeto, en tanto que en la situación educativa se desconoce este fenómeno.

Frecuentemente se ven en la educación, sin querer reconocerlos, los efectos de la transferencia: cuando un alumno sufre por el deseo de arrebatarse el saber al maestro, o por el contrario, cuando toma una actitud dócil de buen alumno como encubrimiento de una mala transferencia, o bien, el odio consciente hacia un maestro que frecuentemente deteriora el proceso de aprendizaje aunque algunas veces pueda ser favorable. En todos los casos, existe un conflicto elemental en la relación maestro-alumno, producto de la transferencia. ¿Cuál es la repercusión de este conflicto en la formación de los educandos y qué consecuencias trae para su desarrollo posterior?

Ahora bien, se llama contratransferencia a la totalidad de los sentimientos y actitudes del terapeuta hacia su paciente; si esto lo trasladamos al campo educativo, la contratransferencia puede ser vista como aquellos conflictos inconscientes que han sido despertados en el maes-

tro por lo que el alumno representa para él.

Los fenómenos de transferencia y contratransferencia determinan -casi podría decirse totalmente- la conducta del maestro y del alumno en el aula, y son responsables en gran medida de la personalidad del educando en tanto el maestro se convierte, después de los padres, en modelo de identificación ocupando el lugar del Ideal del Yo. - Por identificación se entiende aquel "proceso psicológico-mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones".⁵ Ahora bien, <el Ideal del Yo es un término que va a jugar un papel importante en el aprendizaje, ya que en la medida en que el maestro ocupe el lugar del Ideal del Yo - del alumno, éste se someterá a sus exigencias y permitirá el dominio del principio de realidad sobre el principio de placer.> Por partes, definiré primero el Ideal del Yo como la "instancia de la personalidad que resulta de la convergencia del narcisismo (idealización del yo) y las identificaciones con los padres, los sustitutos y los ideales colectivos ... El Ideal del Yo constituye un modelo al que el sujeto intenta ajustarse".⁶ La crítica que ejercen los padres interiorizada da lugar a una instancia de censura -

5. LAFLANCHE, op. cit., pág. 191.

6. Ibíd., pág. 187.

y autoobservación que compara constantemente al yo actual - con el ideal. El principio de placer y el de realidad son los que, según Freud, rigen el funcionamiento mental. El principio de placer consiste en que el organismo tiene por finalidad el evitar el displacer y procurar el placer, por lo tanto, este principio busca llegar a la desaparición de las excitaciones. El principio de realidad modifica al principio de placer: si logra imponerse como principio regulador, la búsqueda de la satisfacción ya no se efectuará por la vía corta, sino mediante rodeos en función de las condiciones impuestas por el mundo exterior.

La educación sería entonces, una educación hacia la realidad. Pero este término, en la teoría psicoanalítica, tiene distintos sentidos: no se refiere tanto a la realidad exterior social, como a un real de discordia, de la imposible conjunción de nuestro bienestar (Tohl) con nuestros deseos. El término "Realität" designa más que a los fenómenos de la naturaleza, la "realidad psíquica" que constituye el Inconsciente.

C. Millot explica la diferencia en Freud de los términos: "Realität" y "Wirklichkeit", que no pueden ser considerados sinónimos y que de acuerdo al contexto adquieren sentidos muy distintos.

"La 'Wirklichkeit' puede interpretarse como realidad social, es decir, realidad en tanto esté constituida por lo simbólico (en el sentido lacaniano del término).

La 'Realität' del 'Realität Prinzip' nos parece -- que debe ser incluida en la 'Wirklichkeit', es decir, la -- realidad como efecto de lo simbólico, la realidad fabricada por el llamado del niño al producir su objeto, la madre.

La 'Realität' que Freud llama 'die Erziehung zur- Realität' en El porvenir de una ilusión no podría ser relacionada con los términos precedentes. En este caso Freud -- señala a lo real como imposible, lo real del sexo y de la -- muerte, en cuyo desconocimiento se basa la realidad social".⁷

Para Lacan el término de realidad se localiza en- el cruce de sentidos de los tres registros: real, simbóli- co e imaginario. A veces este mismo término se refiere al- "mundo exterior" en oposición a un mundo interior psíquico- regido por el lenguaje, esencialmente efecto de lo simbóli- co. El término realidad designa también la realidad psíqui- ca formada por deseos y fantasmas que tienen un carácter -- real para el sujeto; este empleo del término se situa en el cruce de lo simbólico con lo imaginario. Realidad signifi- ca también lo real, sentido lacaniano, definido como lo im- posible --de simbolizar y de alcanzar--: el goce imposible -- de un objeto para siempre perdido.⁸

Si se tuvieran que resumir los descubrimientos del

7. CATHERINE MILLOT, Psicoanálisis y educación.

8. CATHERINE MILLOT, Freud antipedagogo, pág. 110.

psicoanálisis se podría mencionar una sola palabra: el Inconsciente. Este concepto es la base de la teoría psicoanalítica y la clave del funcionamiento psíquico. Su conocimiento alteró las creencias de muchas doctrinas humanistas; algunas las alteró tanto que negaron por completo la existencia del Inconsciente. La educación, me parece, ha permanecido indiferente ante dicho descubrimiento. En realidad, se han realizado muy pocas experiencias educativas tomando en cuenta la teoría psicoanalítica, y la incorporación de ciertos conceptos hubiera cambiado en gran medida el campo de acción de la educación, así como la relación tradicional que se establece entre maestro y alumno.

Para la comprensión de los fenómenos transferenciales que aparecen como un tanto misteriosos, hay que remitirse al Inconsciente. El adjetivo 'inconsciente' se utiliza para designar aquellos contenidos no presentes en el campo actual de la conciencia. <El Inconsciente como sistema, está constituido por contenidos reprimidos a los que les ha sido negado el acceso a la conciencia; estos contenidos están fuertemente cargados de energía pulsional y buscan retornar a la conciencia, pero sólo logran el acceso al sistema préconsciente después de haber sido sometidos a la censura.> Son especialmente los deseos infantiles los que permanecen fijados en el Inconsciente.⁹

9. LAPLANCHE, op. cit., págs. 200 y 201.

Y si se tuviera que resumir el proceso educativo, podría decirse que éste se encarga de fortalecer las represiones del yo sobre los contenidos del Inconsciente, y de esta forma asegurar que domine el principio de realidad sobre el principio del placer. El concepto de Inconsciente permite comprender la dinámica que se establece entre profesor y alumno, y cuáles son los motivos de la conducta de ambos.

El Inconsciente guarda también una estrecha relación con la necesidad de saber y por lo tanto una estrecha relación con los métodos pedagógicos, hecho que no ha sido muy tomado en cuenta hasta ahora.

El concepto de narcisismo tiene también una gran importancia para comprender las exigencias que tiene el maestro para con los alumnos, ya que éstos están en posibilidad de alimentar dicho narcisismo. Narcisismo se llama, recordando el mito de Narciso, el amor a la imagen de sí mismo. <En una primera fase, el narcisismo estaría constituido por la libido dirigida hacia el yo; en una segunda fase, estaría formado por la libido que afluye al yo por medio de identificaciones. Por lo tanto, en la medida en que el alumno — permita al maestro sentirse orgulloso de sí mismo, estará alimentando su narcisismo.>

La libido será considerada aquí como la energía proveniente de la pulsión sexual, cuyo objeto primario ha sido transformado, y que se manifiesta en la vida psíquica.

Podría decirse que en todo lo que hacemos, estamos colocando cierta cantidad de libido.

Otro concepto que guarda estrecha relación con el anterior y con el problema del aprendizaje, es el de sublimación. Consiste en la capacidad de reemplazar el fin sexual originario por otro fin, en general actividades que son socialmente valoradas.

Ninguno de los conceptos aquí señalados puede pensarse aisladamente; se articulan en otro descubrimiento de la teoría psicoanalítica: el del complejo de Edipo. Descubrimiento clave para comprender la estructura de la personalidad, es un "conjunto organizado de deseos amorosos y hostiles que el niño experimenta respecto a sus padres ... Su declinación señala la entrada al periodo de latencia. Experimenta una reviviscencia durante la pubertad y es superado con mayor o menor éxito, dentro de un tipo particular de elección de objeto. El complejo de Edipo desempeña un papel fundamental en la estructuración de la personalidad y en la orientación del deseo humano".¹⁰

Para Freud, el deseo inconsciente tiende constantemente a realizarse reestableciendo situaciones ligadas a las primeras experiencias de satisfacción. Para Lacan,¹¹ el deseo nace de la separación entre necesidad y demanda. La necesidad se dirige hacia un objeto específico que la satisface. La demanda es dirigida a otro, y aunque se refie-

10. Ibíd., pág. 64.

11. Ibíd., págs. 96 y 97.

re a un objeto, es esencialmente una demanda de amor. En cambio, el deseo no se puede reducir a una necesidad dado que su origen no está en relación con un objeto real sino con el fantasma; es irreductible a la demanda porque intenta imponerse sin tener en cuenta las limitaciones del otro, exigiendo ser absolutamente reconocido por él. Lo que se entiende por fantasma es una escenificación imaginaria en la que el sujeto se representa la satisfacción de un deseo (en última instancia de un deseo inconsciente).¹² Para Lacan,¹³ es fundamental plantear la cuestión del deseo del maestro. Al plantearlo se reconoce su existencia, al mismo tiempo que la articulación entre deseo y falta como conceptos centrales en la constitución subjetiva.

Otro concepto fundamental tanto para la teoría psicoanalítica como para la educación, es el de represión. < La represión es una "... operación por medio de la cual el sujeto intenta rechazar o mantener en el Inconsciente representaciones (pensamientos, imágenes, recuerdos) ligadas a una pulsión. > La represión se produce en aquellos casos en que la satisfacción de una pulsión (susceptible de provocar por sí misma placer) ofrecería el peligro de provocar displacer en virtud de otras exigencias ... Puede considerarse

12. Ibidem, pág. 142.

13. JACQUES LACAN, L'angoisse, clase del 13 de marzo de 1963 (inédito).

como un proceso psíquico universal, en cuanto se hallaría - en el origen de la constitución del inconsciente como dominio separado del psiquismo".¹⁴ Se hace una distinción entre represión "primaria" que estaría en el origen de las -- primeras formaciones inconscientes, es decir, que funda al sujeto, y una represión "secundaria" constituida por contenidos que son atraídos por el núcleo formado por la represión primaria. Esta no puede ser evitada, es fundamental -- para la constitución subjetiva. Sin embargo, la represiones externas al sujeto, a cargo generalmente de padres y educadores favorecen la represión secundaria y son responsables de neurosis posteriores, de ahí que se trate de evitarlas.

El complejo de castración tiene también un papel muy importante en el desarrollo de la personalidad, pero es mencionado aquí sobretodo, porque la asunción de la castración por el maestro mejoraría en gran medida la relación de enseñanza y aprendizaje. Es un "complejo centrado en la -- fantasía de castración, la cual aporta la respuesta al enigma que plantea al niño la diferencia anatómica de los sexos (presencia o ausencia de pene): esta diferencia se atribuye al cercenamiento del pene en la niña. ~~La estructura y~~ los efectos del complejo de castración son diferentes en el niño y en la niña. El niño teme a la castración como realización de una amenaza paterna en respuesta a sus activida--

14. LAFLANCHE, op. cit., pág. 391

des sexuales. En la niña, la ausencia de pene es sentida - como un perjuicio sufrido que intenta negar, compensar o reparar".¹⁵ El complejo de castración está muy relacionado - con el complejo de Edipo, sobre todo con su función prohibitiva y normativa. Una característica importante de este complejo es que tiene un fuerte impacto sobre el narcisismo: - el falo es considerado por el niño como una parte esencial- de la imágen del yo. La amenaza de castración pone en peligro esta imágen. El complejo de castración es considerado- como un fenómeno originario porque es uno de los aspectos - del complejo de relaciones interpersonales en el que se origina, se estructura y se especifica el deseo sexual humano. De aquí su relación con el carácter nuclear y estructurante del Edipo: el niño no puede superar el Edipo y alcanzar la identificación con el padre si no ha atravesado por la crisis de la castración. De lo que se trataría entónces, es - de un rebasamiento del narcisismo que implica necesariamente la asunción de la castración, es decir de la división del sujeto, de la renuncia a la omnipotencia y a ocupar el lugar del falo. En psicoanálisis se hace una diferenciación entre los términos "pene" y "falo", utilizando el primero para designar el órgano masculino, mientras que el segundo señala- el valor simbólico del mismo.

Lacan, sin embargo, distingue entre falo imaginario y falo simbólico. El primero tiene el carácter de obje

15. Ibidem, pág. 60.

to, forma parte del registro de lo imaginario en tanto articulado a las identificaciones que evocan la completud narcisística, lugar privilegiado donde no existe la falta. El falo simbólico es definido como el significante de la falta en el Otro, lo que lo convierte en significante privilegiado, tanto por su ausencia de referente como por su lugar de organizador de la constitución subjetiva. Freud ve en la asunción de la castración por la humanidad el único porvenir posible para la civilización. Lacan, por su parte, le agrega al "eres eso" freudiano un "nada más que eso", marcando de este modo, que la asunción de la castración es solidaria con el reconocimiento del lugar que se ocupa como objeto causa del deseo.

LA RELACION MAESTRO-ALUMNO

¿Qué consecuencias psíquicas tiene para el maestro y para el alumno dicha relación? La representación de las posiciones respectivas del profesor y del alumno es -- fundamental para la comprensión de la relación pedagógica, es decir, como percibe el acto pedagógico cada uno y cómo se utiliza el saber para legitimar esta relación. Resulta que la enseñanza desde esta perspectiva se desarrolla como un drama donde el maestro obtiene satisfacción de la ignorancia del alumno, puesto que él es el dueño del saber, y donde el deseo de saber del alumno es reemplazado por el - deseo ambiguo del maestro de que el alumno sepa. A esto - vienen a agregarse las representaciones que el alumno tiene del maestro.

En el discurso de los maestros se hace mención - frecuentemente a lo difícil de la profesión, a que debe dar se todo lo que se pueda y lo mejor que se pueda. Es por - este sacrificio que existen los derechos del maestro y el - deber fundamental del alumno: el de someterse. Sin embar go, en tanto relación de dominio-sumisión, es unánime la - opinión de que la relación maestro-alumno no debe aparecer como tal. Si fuese demasiado evidente que el maestro es - el que domina y el alumno es el que se somete, el campo pe dagógico se convertiría en un campo de batalla donde la ú - nica ley posible es la violencia. Lo que se busca entónces es establecer un "clima de confianza" donde pueda darse un contacto permanente, directo y amigable entre el profesor-

y el alumno; y donde los conflictos, sobre todo los conflictos jerárquicos de poder, no tengan lugar. Lo que se conoce como "clima" de la clase podría traducirse como el grado de cohesión y unidad afectiva de un grupo. Es decir, - un buen clima se referirá a la imagen de una clase donde - todo el mundo participa, donde todo el mundo se quiere y - trabaja de buen humor. Este es el ideal hacia el cual tienen de la mayoría de los maestros. ¿No puede decirse que lo que necesita el maestro al querer establecer ese "clima de confianza", es defenderse del carácter angustiante del poder que tiene, sin querer reconocer su ambigüedad? Esta ambigüedad consiste en tener un poder que no busca el desarrollo de las potencialidades del alumno, pero que establece relaciones de confianza y de amistad con éste. El hecho de poseer el poder refuerza la imagen positiva de sí mismo. Pero al defenderse del aspecto restrictivo del poder, hay que ver si el maestro no refuerza el sistema de restricciones al que está sometido el alumno. Esto porque al establecer relaciones afectivas con el grupo, el maestro impide el cuestionamiento real del poder y encierra a los alumnos en una sumisión sin salida. Sin embargo, no puede pensarse en una relación maestro-alumno donde no esté jugando el poder. Pero, aunque no sea este el lugar para profundizar sobre el tema del poder, puede hacerse una clara distinción entre un poder que aniquila y un poder que organiza.

Es clara la oposición que existe entre la relación

que se establece en el campo pedagógico (con respecto al saber) y la relación que trata de mantenerse en el campo del grupo. La relación al saber determina la relación pedagógica en términos de desigualdad, y por lo tanto el grupo está sujeto a una condición de dominación-sumisión que justifica el que la transmisión de conocimientos se base sobre el principio de la autoridad. Esta relación tiene como hipótesis implícita el que los alumnos tienen necesidades que satisfacer y que el maestro es la única persona capaz de satisfacerlas. Sobre esto se apoya la actitud de superioridad, la cual trata de borrarse con una relación amistosa o cercana.

Ahora bien, cuando un maestro se enfrenta con la tarea de que un grupo aprenda, la conducta intuitiva que se presenta es la de conquistar al grupo, lograr que se identifiquen con el maestro para así obtener los conocimientos que él tiene. Esta es una situación inevitable en tanto el maestro es un sucedáneo del Ideal del yo y ocupa ese lugar; lo que interesa es cómo lo ocupa. Al proponerse como objeto de identificación amorosa, el maestro basa la transferencia del aprendizaje sobre una transferencia positiva a su persona; como si no hubiera otra salida para que la relación pedagógica sea "humana" y para eliminar la violencia interna que existe en el campo del saber. Del éxito o fracaso de esta "humanización" depende el éxito o fracaso del aprendizaje. Lo que se plantea es lo siguiente: el -

favorecer la transferencia positiva no humaniza ni borra la violencia, al contrario. ¿Entonces que? Es a esta interrogante que el desarrollo de este capítulo tratará de dar respuesta.

Al definirse idealmente como "justos, neutros, cariñosos sin familiaridades, simples y firmes", los maestros están expresando un conjunto de características de la ideología tradicional de jefe, que se define como el que detenta la cohesión del grupo y ama a todos los miembros de la colectividad por igual.¹⁶ Puede decirse entonces que la imagen que los maestros tienen de sí mismos remite a una estructura de grupo donde hay un superior y un grupo de iguales ligados por una relación emocional entre ellos, y por una relación de respeto y prestigio con la persona central. En cuanto al alumno ideal ... no es siempre el mejor (más brillante) alumno, sino que es un producto escolar. Es el complemento del maestro ideal en la medida que le permite a éste considerarse como un personaje digno de admiración. Las cualidades esenciales del alumno ideal --atención, docilidad, respeto-- permiten al maestro ejercer provechosamente su función y proyectar la imagen del maestro que quisiera ser. En el discurso del maestro el alumno ideal además de las cualidades mencionadas, es curioso, inteligente, con iniciativa ...¹⁷ ¿Cómo un alumno sometido

16. JANINE FILLOUX, "Des positions de l'enseignant ...", pág. 161.

17. FRANCIS IMBERT, L'ecole a la recherche..., pág. 98.

do a una voluntad mucho más fuerte que la suya, puede actuar con espontaneidad e iniciativa personal?

Las posibilidades de transferencia y de identificación dependen en cierta medida de la expectativa de los alumnos con respecto al maestro; dependen también de la conciencia que tenga el maestro de agradar a sus alumnos y responder a sus exigencias. Hay que "gustarles" para favorecer la identificación y así incorporen la personalidad del maestro y las exigencias que ésta representa. Labor de seducción, que no por esto es fácil, ya que cada grupo exige un esfuerzo por parte del profesor para encontrar un buen canal afectivo. Pero, al basar el éxito pedagógico en la necesidad de gustar o seducir, ¿los maestros no están atrapándose en las redes de su propio narcisismo?

La identificación desemboca en la incorporación del líder, de las normas y de los valores que lleva consigo; éstos son presentados por el maestro como valores impersonales y externos al grupo. Al expresar la identificación con el líder, los alumnos reafirman el "éxito" pedagógico y alimentan el narcisismo del líder. Pero el hecho de constituirse como el soporte del ideal colectivo no es suficiente para asegurar la identificación; así que además de la representación impersonal de valores, el maestro necesita crear el personaje capaz de seducir o "engancharse" a los alumnos.

En "Dos masas artificiales: la Iglesia y el ejército"¹⁸, Freud analiza la función del líder con respecto a

18. SIGMUND FREUD, Obras completas, págs. 2578-2581.

las dos masas. Puede ser útil para este trabajo analizar la función del líder, ya que el papel del maestro frente al grupo es en algunos aspectos semejante al de los jefes de la Iglesia y del ejército. La Iglesia y el ejército son -- dos masas sobre las cuales actúa una cohesión exterior que las preserva de la disolución. En general, no depende del individuo entrar a formar parte de ellas (a la escuela tampoco) y la separación está determinada por ciertas condiciones. En estas dos masas reina la misma ilusión: la presencia visible o invisible (Cristo o general) de un jefe que ama con igual amor a todos los miembros del grupo. El desvanecimiento de esta ilusión traería consigo la disgregación de la masa. Del amor y de la preocupación del jefe se derivan todas las exigencias de que se hace objeto al individuo. En estas masas, el individuo se halla doblemente ligado por lazos libidinosos, por un lado al jefe y por otro a los demás individuos de la colectividad. (En el campo pedagógico la cohesión del grupo no siempre está en manos del profesor, pero las exigencias que se hacen a los alumnos se basan en el "amor" al maestro.)

Ahora bien, ¿qué sucede con el alumno? ¿Cuál es su percepción del maestro? La institución escolar favorece la emergencia de representaciones fantasmáticas acerca de la omnipotencia del maestro, y por lo tanto, la clasificación de la imagen del maestro en objeto bueno o malo. Janine Filloux señala que los elementos que lo definen como ob-

jeto bueno son, por una parte, la neutralidad afectiva y - por otra parte, su estatus de referente al saber. En cambio, lo que no gusta del maestro es el no lograr la neutralidad afectiva, es decir, no controlar las actitudes agresivas o las preferencias. No se trata tanto de exigirle - al maestro una coherencia entre su rol y su persona, como de respetar el derecho que tiene cada alumno al amor del - profesor. La neutralidad afectiva no se refiere tanto a - la dominación de actitudes contratransferenciales como a - la disimulación de éstas. No se pretende una neutralidad - debida al análisis de los afectos, sino a una neutraliza-- ción de éstos respecto a los alumnos. Imbert en "La escue - la en busca de una nueva autoridad" cita algunos ejemplos - dados por los alumnos quienes consideran satisfactoria una conducta de "como si nada". Podría decirse que tanto alum - nos como maestros están de acuerdo sobre la virtud pedagó - gica de los mecanismos de anulación, es decir, aparentar - no tomar en cuenta incidentes que de alguna forma exigirían del maestro una postura.

[En el discurso latente de los alumnos se percibe cierta importancia dada al sexo del maestro, aún cuando ex - plícitamente digan "que no importa que sea hombre o mujer". Estas preferencias tienen su origen, y siguen el modelo que se estableció durante el complejo de Edipo. Así, tanto pa - ra las niñas como para los niños, la imagen del buen maes - tro lleva a modelos de identificación distintos para ambos.

Para las niñas, el problema del saber puede referirse a la falta que ha de ser colmada por el padre o el maestro en este caso, que ha de "dar" lo que la niña no "tiene". Para los niños, el problema del saber se plantea en términos del poder del padre, de capacidades del maestro que impliquen la posibilidad de adquirirlas.

En resumen, tanto para los profesores como para los alumnos, la imagen del maestro ideal se basa en la posibilidad de unificar en un todo coherente cosas que aparentemente son contradictorias: unir la severidad y la indulgencia, hacerse respetar sin exigirlo, ser comprensivo, representar un modelo de saber pero no presentarse como poseedor de la verdad ...

EDUCADOR Y ANALISTA

〈 El aporte del psicoanálisis a la educación consistiría esencialmente en el descubrimiento de la nocividad de ésta última al tiempo que el de su necesidad.〉 ¿En qué consiste la tarea del educador? ¿Hay alguna relación con la tarea del analista? ¿Qué aspectos de la educación pueden ser transformados gracias a los aportes del psicoanálisis?

Desde este punto de vista, la tarea del educador consiste en contribuir a la formación del Ideal del yo que tiene una función reguladora, normativa, indispensable para sacar al sujeto de su ideal narcisista. La instancia del Ideal del yo es producto de la identificación primitiva al padre; este concepto está estrechamente relacionado con el complejo de Edipo. Podría decirse que es el resultado de este complejo, ya que el sujeto se identifica con el padre del mismo sexo, interioriza su imagen al tiempo que los ideales y valores que hallan resonancia en la figura paterna. Este lugar que en algún tiempo es ocupado únicamente por el padre constituye el núcleo que será enriquecido por identificaciones posteriores con personas que ocuparán ese lugar del Ideal del yo, tales como maestros y educadores.

El proceso educativo requiere entonces que el educador tome el lugar del Ideal del yo, de modo que el educando se someta a sus exigencias. Es a partir de la integración de estas exigencias que el educando admite la dominación del principio de realidad sobre el del placer. Para que dichas exigencias sean admitidas por el alumno, más que

hacer uso de la fuerza o de la autoridad, el maestro utiliza la sugestión. Freud explica en "Psicología de las Masas y Análisis del Yo" el fundamento teórico de la sugestión: - el hecho de que un sujeto ocupe el lugar del Ideal del yo - de otro sujeto, le concede el poder de someter a éste último a su palabra, la que se convierte en ley. Cuanto más maleable sea la estructura psíquica de una persona, más fuerte es el poder de la palabra. Toda influencia que un sujeto pueda tener sobre otro, funciona de esta manera.

El reforzar el Ideal del yo tiene por consecuencia el reforzamiento de las represiones. El educador utiliza el narcisismo del educando, compensando el displacer que trae la dominación de las pulsiones sexuales por las satisfacciones narcisistas que trae consigo el Ideal del yo. De esta manera, el maestro establece una represión a nivel de renunciamiento pulsional, al tiempo que fortalece el Ideal del yo del educando mediante un reforzamiento de su narcisismo (y ésto porque el Ideal del yo es un sucedáneo edípico del yo ideal -instancia narcisística, unidad ilusoria, -imaginaria- a la que el sujeto tiende sin cesar). Esta sustitución de un placer pulsional -que corresponde al registro de lo real- por uno narcisista -que es imaginario- mediante una represión, es de una manera esquemática la labor de todo educador. Pero quedarse ahí implica riesgos porque lo que se busca es la articulación de estos dos registros -real e imaginario- al registro de lo simbólico; o en otros-

términos, el predominio del principio de realidad frente al principio del placer. Esta articulación de los registros, o, en otros términos, el predominio del principio de placer sobre el de realidad, puede darse en el proceso de sublimación. Dicho proceso, concebido por Freud, como la realización de un deseo no sometido a la represión, sería entonces uno de los objetivos del proceso educativo. Hay que recordar, frente a este planteo, que, si la realización del deseo sólo es posible por el juego de significantes -lo que implica que se produce sólo en el hecho discursivo- la educación y fundamentalmente el educador, ocupando el lugar del Ideal del Yo, que es el del Otro del código, favorecería esta realización al proveer a los alumnos de nuevos textos -- que ampliaran su universo de discurso a la vez que sus campos de interés.

Queda claro que el proceso educativo implica una-represión (como se señaló antes), pero puede suponerse que el exceso de represión educativa es proporcional a la intensidad de las represiones del educador, lo que lleva a Freud a aconsejar a aquellos que trabajan como educadores a someterse a un psicoanálisis personal.

No ver cuestionado su propio equilibrio pulsional teniendo en cuenta los deseos del niño parece ser la principal motivación del educador, que no quiere saber nada del niño que él fue. El reconocimiento de los deseos del niño, de su sexualidad por parte del educador implicaría el ries-

go de comprometer el mantenimiento de sus propias represio-
 nes protegidas por la amnesia infantil. Esto lleva a decir
 a Catherine MilLOT que "... no es con la teoría con la que
se educa, sino, con lo que uno es".¹⁹ Debido a la existen-
 cia del Inconsciente, lo esencial del desarrollo psíquico -
 de cada persona no puede ser dominado. Y si el psicoanáli-
 sis aclara los mecanismos psíquicos sobre los cuales se ba-
 sa el proceso educativo, éste no implica el dominio de di-
 cho proceso. Aquí la frase de Sigmund Freud, "Educar, go-
 * bernar y psicoanalizar son tres profesiones imposibles" ad-
 quiere pleno sentido: no se pueden controlar los efectos -
 de la influencia que tiene una persona sobre otra, porque -
lo que se interpone- en el campo de la educación- entre la
medida pedagógica y sus resultados es el Inconsciente del -
educador y del educando.

Ahora bien, el yo -instancia psíquica que para --
 los fines de este trabajo puede equipararse a la conciencia
 siempre busca el dominio y cuando se le escapa, dado que el
 Inconsciente es el que realmente domina, trata de aparentar
 que todavía lo conserva. Dominar la situación y salvar la-
 apariencia, serían los objetivos del yo por excelencia. En
 este sentido, las doctrinas pedagógicas son totalmente yói-
 cas, buscando ante todo el dominio del educando y de su de-
 sarrollo, ignorando la imposibilidad estructural de tal do-

19. CATHERINE MILLOT, op. cit., pág. 159.



minio.

◁ A partir de estas aclaraciones sobre la tarea del educador puede pensarse en un objetivo común al proceso educativo y al proceso analítico: el de asegurar en el niño y en el paciente la dominación del principio de realidad sobre el del placer. ▷ Tienen también un modo de acción común: el poder de sugestión concedido por el amor, que tanto el educando como el paciente dirigen al educador y al analista. Es en la medida en que ambos, ◁educador y analista, disponen del poderoso instrumento de la sugestión que Freud los advierte contra el uso del poder para moldear (al alumno o al paciente) en función de los ideales personales. ▷ Sin embargo, el uso de la sugestión es muy distinto en psicoanálisis y en educación; en psicoanálisis, ◁es utilizada para el levantamiento de represiones, mientras que en educación se la utiliza para moldear el Ideal del yo y para favorecer rasgos identificatorios. ▷

Existen otros puntos que deberían ser comunes a ambos procesos y que tal vez pudieran ser alcanzados en alguna medida por la educación: Freud señala que una educación exitosa debería permitir el sobrepasar la dependencia del sujeto con respecto a las figuras parentales. El educador y el analista tendrían entonces como meta, mediante la resolución del complejo de Edipo, el desaparecer como figura ideal. Sin embargo, ◁la resolución del Edipo y el reforzamiento del Ideal del yo son procesos opuestos; en la medi

da en que el educador base su enseñanza sobre el reforzamiento del Ideal del yo del educando, no desaparecerá como figura ideal y de alguna manera mantendrá el sujeto en una dependencia psíquica. < El educador debe someterse a la regla de abstención (a la que se somete el analista) que consiste en no desear para o en el lugar del educando. >

LA RELACION AFECTIVA Y SUS CONSECUENCIAS

En esta parte del trabajo, se analizará el significado afectivo que tiene el maestro para el alumno y viceversa, así como las consecuencias que tiene ésto para el desarrollo del alumno.

Se hablará del desarrollo del niño a partir del final del complejo de Edipo (aproximadamente a los 6 años), periodo llamado de latencia donde los profesores vienen a ocupar el lugar que antes tenían los padres; antes de este periodo el papel del educador coincidía con el de los padres.

Aunque aquí se hable de un periodo determinado de la infancia, las consideraciones que se hacen acerca del maestro y del alumno, son válidas tanto para niños como para adolescentes o adultos. El dominio de la transferencia no depende de la edad de la persona que esté involucrada en él.

Al tomar el lugar de los padres, del padre en particular, los maestros heredan los sentimientos que el niño tenía por éste último a la salida del complejo de Edipo. Se benefician de la influencia que tenía el padre sobre el niño, y de esta forma pueden colocarse en el lugar del Ideal del Yo para inculcar conocimientos. Freud señalaba en "La Psicología del Colegial" que la adquisición de conocimientos dependía estrechamente de la relación con el profesor, relación que se parece a la que se establece al final del complejo de Edipo. Freud señalaba que esta heren

cia que tiene aspectos positivos, no carece de inconvenientes: los sentimientos de cariño y admiración transferidos del padre al profesor, se acompañan de sentimientos de hostilidad dirigidos anteriormente al padre debido a la represión que éste ejerció sobre la vida pulsional del niño. - Aquí está presente la ambivalencia característica de toda relación afectiva. Parecería entonces como si el maestro no pudiera eludir los sentimientos ambiguos que el niño deposita en él. En efecto, una de las afirmaciones de la teoría psicoanalítica (que por cierto produce grandes discusiones) dice que "la naturaleza y la calidad de las relaciones de un niño con las personas de su sexo y del sexo opuesto han sido establecidas en el curso de los seis primeros años de vida, pudiendo ulteriormente desarrollarlas y orientarlas en ciertas direcciones, pero ya no desembarazarse de ellas".²⁰ <Es decir que lo esencial del proceso educativo se juega en la relación del niño con sus padres.> Sin embargo, la influencia de los profesores no es desdeñable en absoluto, por lo cual Freud los pone en guardia contra los abusos de esta influencia; no deben buscar el satisfacer su propio narcisismo intentando realizar su ideal a través del educando. <No debe haber una identificación narcisista con el niño, es decir, no debe guiarse por sus inclinaciones afectivas hacia algún alumno.> Precisamente uno de los peligros de la educación consiste en el hecho de que el ni

20, Ibíd., pág. 91.

no ocupe un lugar en el deseo del educador, lugar alienante en todos los sentidos del término, ya que el niño debe adaptarse a las expectativas que se tienen para él, y por lo tanto intenta satisfacer al maestro comportándose como supone que lo desea, contestando como supone que se espera; su propio deseo es reemplazado por el del maestro < Es como si el maestro quisiera a un niño imaginario que lo satisface plenamente y no al niño real > Los deseos de los educadores pesan terriblemente en la práctica educativa. Esto cuando la relación afectiva es positiva y el niño busca el amor del profesor. Pero cuando el maestro tiene unas exigencias muy elevadas y presenta lo que se espera del niño como algo inalcanzable para éste, puede estar favoreciendo reacciones agresivas en los alumnos. Cada alumno reacciona de distinta manera, aún ante el mismo profesor; y cada maestro puede actuar de distinta forma según el grupo al que se enfrenta. Estas reacciones tan impredecibles como incontrolables hacen de la enseñanza una labor verdaderamente difícil, que se complica aún más cuando el afecto impone exigencias.

Además de los problemas de la enseñanza hasta aquí mencionados, se añade el del deseo de saber. Aquí el concepto de sublimación puede explicar como funciona el proceso del interés por aprender. Por sublimación se designa una cierta modificación de la meta y del objeto de la nulsión sexual, en la cual entra en consideración nuestra eva

luación social.²¹ Es de las nociones psicoanalíticas la que más aplicaciones a la educación tiene. Pero para que su aplicación sea fecunda hay que conocer sus leyes. Sabemos que la sublimación no puede ser ordenada desde afuera, no es una decisión voluntaria y es producto de una colaboración con el Inconsciente. No puede ordenársela, lo único que puede hacerse para favorecerla es poner al alcance del niño objetos que puedan interesarle y desviar la energía de sus tendencias primitivas. Pero ésto no garantiza de ninguna manera que el niño se interese por algo simplemente porque lo tiene al alcance. Son muchos los factores inconscientes que intervienen en el interés por un objeto de conocimiento. Algunas veces, el interés se dirige hacia objetos que han sido prohibidos o evitados (formación reactiva). Freud menciona acerca de ésto que "... nuestras -- más elevadas virtudes se han levantado, por formaciones -- reactivas y sublimaciones de nuestras peores disposiciones. La educación debería escrupulosamente impedirse enterrar -- tan preciosos resortes de acción, para limitarse a estimular los procesos por los cuales estas energías toman caminos sanos".²² Es decir que en el origen de todo deseo de saber se encuentra la pulsión sexual.

Los pedagogos reconocen que lo esencial reside -- en el deseo de aprender del niño y se ingenian para elabo-

21. IMBERT, op. cit., pág. 47.

22. Citado por CATHERINE MILLOT, op. cit., pág. 59.

rar métodos con el fin de estimularlo. Pero curiosamente - parecen ignorar la importancia de las fuentes libidinales - del deseo de saber y la influencia inhibidora en el interés de la represión de la curiosidad sexual. Catherine Millot en "Freud Antipedagogo" comenta que éste último atribuía la poca capacidad intelectual de las mujeres a la fuerte represión a la que estaban sometidas en cuanto a temas sexuales, explicando que si el interés sobre algo tan primordial era reprimido, el interés por otros temas también se veía afectado.

Ya se dijo que la sublimación excluye la represión es entonces algo más o menos consciente. Recordemos además, que el deseo está articulado a una pulsión, o más bien a su representante, concebido como un significante. < La sublimación exige, como segunda condición, el cambio de objeto (en el sentido de objeto de la pulsión original) y ¿qué cambio puede producirse si no es al nivel de un cambio significativo? > Para Lacan, la eliminación de la represión consiste en esto: "pasaje del no saber al saber bajo la forma del reconocimiento de esto; que el deseo no es otra cosa que la metonimia de la demanda, que el deseo es ese cambio como tal".²³

< Ahora bien, la sublimación también se ve influida por la represión y cuando el niño llega a la escuela lo esencial en cuanto a su capacidad de sublimar ya ha sido establecido. > Desde un punto de vista psicoanalítico puede de

23. JACQUES LACAN, L'etique de la psychanalyse, clase del 22 de junio de 1960, inédito.

cirse, que los modos de transmisión de conocimientos importan poco frente al deseo de saber del niño.

UNA PEDAGOGIA ANALITICA: SI Y NO

Después del análisis que hasta ahora se ha hecho, la pregunta que surge es ¿puede existir una educación analítica que tenga fines parecidos a los de la relación analítica, y donde el maestro pueda mantenerse fuera de un lugar alienante?

Podría pensarse en una pedagogía analítica en el sentido de una ciencia de la educación que aprovecharía el saber sobre el Inconsciente adquirido por la experiencia psicoanalítica. Pero lo que ya se mencionó acerca de las características del Inconsciente se puede decir que la educación es una profesión cuya influencia sobre los hombres a través de la palabra y que encuentra el límite de su acción en el hecho de que no se somete al Inconsciente ya que es él quien nos domina.

Freud, partiendo del conocimiento del carácter - generador de neurosis de la educación, esperó que una pedagogía ayudada por el psicoanálisis en cuanto al conocimiento del funcionamiento psíquico, podría reformar sus métodos y convertirse en un instrumento profiláctico. Cincuenta años de reformas pedagógicas confirman que los conflictos psicológicos son ineludibles y que ningún método pedagógico puede proteger al niño contra ellos.²⁴ Por lo tanto, parecería que el psicoanálisis no puede aportar nada a la educación en cuanto a evitar los daños que ésta implica.

24. CATHERINE MILLOT, op. cit., pág. 167.

Pero no puede negarse la influencia que ha tenido en la educación de niños pre-escolares en cuanto a un cambio en ciertas costumbres: por ejemplo, la alimentación de los lactantes se hizo menos rígida tomando en cuenta la demanda del niño, también se reconoció la nocividad de un aprendizaje demasiado brutal de la limpieza, así como de la represión de la masturbación infantil. El psicoanálisis ha promulgado una mayor apertura y confianza entre padres e hijos al tratar temas sexuales. Melanie Klein proclama como Freud, una educación donde se responda con franqueza a las preguntas sobre sexualidad del niño, y donde se evite una "domesticación" excesiva de las pulsiones. Pero, ella misma señala que no se puede ser a la vez el analista y el educador del niño; sin embargo, el proceso educativo y el analítico pueden coexistir si son realizados por distintas personas. Esto porque el objetivo principal del psicoanálisis es el de evitar que se produzcan las represiones secundarias y se opone con el de la misión pedagógica que consiste en obtener que el niño se someta a las exigencias del medio, a través de aquellas.

Ahora bien, ¿qué puede hacer el maestro para evitar al máximo "encadenar" al alumno a su personalidad? -- Millot plantea que un análisis personal es tal vez condición para abstenerse auténticamente de tener exigencias superfluas y abusivas con respecto al alumno. >

Según Freud, el amor constituye el resorte prin-

principal de la educación, es decir, la demanda de amor que el niño dirige hacia sus padres y educadores. (El educador debería entonces renunciar a lo que es el fundamento de su poder sobre el educando.) (Esta contradicción constituye la razón principal de que no pueda fundarse una pedagogía analítica. Es decir, el educador no puede adoptar una "actitud analítica" respecto al educando; todo lo que el maestro puede aprender de y por el psicoanálisis es a conocer los límites de su poder y de su acción ... y comprender las -- reacciones con que se encuentra.)

(Los consejos dirigidos hacia la educación por parte del psicoanálisis podrían resumirse en lo siguiente: - una veracidad mayor respecto al niño, una limitación de las exigencias, un favorecimiento de la capacidad sublimatoria y un respeto al niño que está implícito en los puntos anteriores.)

El educador debe limitar su acción pedagógica que implica también limitar su importancia en el educando; hecho difícil de lograr debido a la presencia del narcisismo del maestro.

(Freud frecuentemente comparó el proceso analítico a una post-educación, más bien con una educación al revés buscando superar los residuos de la infancia.)

No hay que olvidar que ahí donde la educación -- fracasa en la perspectiva analítica, constituye un éxito -- en la perspectiva del poder político en la medida que favorece la identificación al Ideal del yo del maestro, base -

para todo "sometimiento voluntario"²⁵, y consecuentemente - de la reproducción de la ideología.

◀ Una educación analítica que tuviera en cuenta el problema de la transferencia implicaría que el maestro se "borre" al máximo, es decir, que mantenga lo más alejado posible sus deseos e ideales personales con respecto a los alumnos. El ser maestro inevitablemente lo coloca en el lugar del Ideal del yo del alumno, pero se trata de que el alumno se acerque al conocimiento por el goce del conocimiento mismo y no por buscar satisfacer al maestro y obtener su reconocimiento. ▶ Pero ya se ha visto que la educación basada en el reforzamiento del Ideal del yo para lograr el abandono del principio del placer; y este reforzamiento se opone a la disolución del complejo de Edipo, que es condición de independencia psíquica y de madurez. Esta es la raíz de la contraposición entre proceso educativo y proceso analítico.

25. Ibidem, pág. 140.

UNA NO-DIRECTIVIDAD.

Los planteos que hace el psicoanálisis a la educación exigirían una reestructuración del sistema escolar como sistema de dominación-sumisión, un cuestionamiento del papel del maestro como poseedor del conocimiento y como figura ideal, así como a la educación misma en cuanto a sus exigencias y a los medios que utiliza para obtener sus resultados. En pocas palabras, se estaría cuestionando el grado de libertad que hay en la educación. ¿Qué se propone entonces?

La libertad que se propone desde la postura psicoanalítica tiene implicaciones un tanto distintas de las de aquellas teorías que promueven una no-directividad amigable, una comunicación afectiva entre maestro y alumno, un ambiente de confianza donde el maestro sería un igual, un compañero. Esta postura del maestro produce reacciones ya sea de enamoramiento o de agresividad, favorece la reproducción de la ideología del maestro e incide el acercamiento al conocimiento como algo propio, presentándolo como estrechamente ligado a la persona del maestro.

Imbert señala que la no-directividad consiste en no intervenir demasiado apresuradamente tanto con niños como con adultos. Propone la importancia del silencio, la utilidad de la observación y de la escucha. Sin embargo, esta reserva no es de ningún modo indiferencia o mutismo. Se trata más bien de evitar el involucrarse afectivamente con el alumno y dejarse guiar por reacciones impulsivas. -

"La no-directividad nos impone la necesidad de respetar a nuestros interlocutores y limitar las presiones explícitas e implícitas que les imponemos".²⁶ El alumno responde no sólo a las demandas explícitas del profesor, sino también a las implícitas, inconscientes para ambos. Estas demandas inconscientes son quizás las más "peligrosas" ya que el alumno no cuenta con la conciencia para sustraerse a ellas y se ve "obligado" o bien a responder conforme la demanda o a reaccionar defensivamente. Ambas salidas son alienantes y repercuten en el aprendizaje de los alumnos. La no-directividad además permite apreciar la utilidad de los tanteos de los educandos y de sus búsquedas desiguales en distintas direcciones, condiciones básicas para un verdadero aprendizaje.

Hay que tomar en cuenta que la práctica de la libertad en educación exige de parte del educador una atención, una solicitud y una presencia mucho más constantes que en los métodos tradicionales. Aquellos que quieran practicar la libertad han de saber que para esta práctica se necesita más delicadeza, abnegación y trabajo.

Es una opinión común que el diálogo entre el maestro y alumno es preferible al monólogo ya que es señal de libertad. Pero, hay que tener cuidado para no engañarse con un falso diálogo: todo maestro aprende rápidamente a formular preguntas que hagan surgir respuesta en los alumnos; éstos aprenden también cómo contestar para satisfacer

26. IMBERT, op. cit., pág. 64.

al maestro. A los ojos de cualquier observador esta situación podría parecer un diálogo. Pero el verdadero diálogo es mucho más ambicioso: no se trata solamente de la expresión de una verdad terminada y objetiva transmitida por el maestro, sino que es la ocasión de elaborar verdades en vez de trasmitirlas en un sólo sentido. Esto implica que tanto maestro como alumno se encontrarán en una situación donde serán confrontados por un mensaje nuevo para ambos. El diálogo, por supuesto, tiene sus riesgos: el narcisismo del maestro puede verse afectado al no situarse en una posición de superioridad frente a los alumnos, y como poseedor del saber. El diálogo exige que el maestro aprenda de él y que acepte ser modificado por la experiencia que le corresponde facilitar; debe reconocer que su riqueza sólo puede provenir de muchos otros diálogos.

↳ Makarenko²⁷ (según su experiencia en comunidades infantiles) señala que no es el educador quien educa, sino el medio. Una colectividad liberada de la intención pedagógica puede desarrollarse en distintos niveles, y no sólo en dos planos, donde uno es la colectividad infantil y el otro, la colectividad pedagógica.

Este tipo de no-directividad es la que se plantea desde esta postura: no se trata de una permisividad absoluta, se trata de una libertad que consiste en no imponer ni los conocimientos ni los deseos del profesor a los alum

27. Citado por IMBERT, Ibíd., pág. 258.

nos. Se trata de borrar la barrera que separa a un maestro "que lo sabe todo" de un alumno "que no sabe nada", y de crear un espacio donde el alumno pueda ser, alejándolo lo más posible las presiones implícitas del profesor. Punto, éste último, sumamente difícil de lograr.

El psicoanálisis aporta al maestro la posibilidad de una comprensión más profunda del niño; le permite localizar problemas psicológicos que escapan a los padres y a otros educadores y puede señalar los casos en que sería necesario un tratamiento psicoanalítico, ya que él no lo puede practicar debido a las transferencias y contratransferencias que surgirían. Pero la comprensión que tiene gracias al psicoanálisis de las dificultades del niño le permite, a través de las múltiples ocasiones que brinda el grupo escolar, ofrecer al niño una verbalización de sus tensiones; ésto a condición de que la escuela renuncie a mantener a los alumnos en una relación de sometimiento al maestro. En la medida en que se pueden expresar los afectos inconscientes, se puede controlar la energía de éstos. La escuela permite la expresión personal y simbólica, a través de diversas técnicas creativas, que se vuelven aún más ricas por estar inmersas en un contexto social.

El maestro nunca será tan útil como cuando haya logrado volverse inútil ya que ésto será la señal de su victoria sobre sí mismo, así como respecto de los educandos. ²⁸ Para nadie es fácil ese nuevo cambio de rol en su-

profesión de maestro. Pero el conocer las formas propias de obtener satisfacción a través del trabajo con los alumnos, puede ayudar a evitar las situaciones donde esté jugando el narcisismo para favorecer identificaciones u otros fenómenos transferenciales. Esta no-directividad es, más bien, una no-dependencia de sí y de otros.

LA EDUCACION: ¿TOTALMENTE IMPOSIBLE?

Cuando los educadores se familiaricen con los descubrimientos del psicoanálisis, les será más fácil acentuar ciertas fases del desarrollo del niño y entonces no dramatizarán los impulsos antisociales o perversos que aparecen en los niños. Al contrario, se abstendrán de reprimir tales impulsos cuando hayan aprendido que esos esfuerzos producen resultados contrarios a los esperados. La represión externa de instintos tan poderosos no ha tenido nunca el efecto de una represión pura o de un dominio sobre ellos. Esta represión abre además una predisposición a enfermedades nerviosas ulteriores. < Si bien es cierto que en la familia es donde se forma esencialmente la personalidad del niño, la escuela toma el relevo de la familia, refuerza la cohesión y por tanto puede agravar las dificultades del niño. > El psicoanálisis ha demostrado en diversas ocasiones, el papel jugado por una educación excesivamente severa en la producción de neurosis.

¿Esto no es suficiente para revisar el papel del educador, sobretodo en la infancia?

Una de las metas principales del psicoanálisis es permitir una nueva forma de expresión de emociones, sentimientos y de percepciones. Pero no todos se han de psicoanalizar. ¿Y la escuela? ¿Porqué no puede ser ella el lugar privilegiado del diálogo? La escuela ofrece posibilidades inmejorables de desarrollo sano para los niños: es una situación donde hay un adulto, representante de la figura -

paterna y un grupo de iguales que puede funcionar como hermanos dando la oportunidad de revivir afectos relacionados con la familia, pero dentro de una situación que no implica el peligro de perder el afecto y la protección de ésta. Estas condiciones profilácticas pueden existir a condición de que se reforme la relación entre maestro y alumno, y que aquel pueda ser capaz de reducir su importancia. También debe replantearse la meta de la educación a largo plazo, - que es la de lograr personas adultas en el sentido psicoanalítico del término. Freud señalaba que se es verdaderamente adulto cuando se llega a desprender de todos los sustitutos del padre, lo que quiere decir que ya nadie puede ocupar el lugar del Ideal del yo, ni ser idealizado por él. Pero si para enseñar lo que se refuerza es el lugar que tiene el maestro en el Ideal del yo del alumno, lo que se está reforzando es una dependencia hacia una figura paterna. Fromm en relación a lo anterior, asegura que el hombre al permanecer unido a las figuras parentales por la sensación de seguridad que dan, está pagando un precio altísimo: el de la sumisión, el de la dependencia, y el de un bloqueo - de su desarrollo total.

Lo que se pregunta aquí es ¿a pesar de lo que se ha planteado acerca de la imposibilidad de la educación, - la labor del educador no puede ser mejorada gracias a aportaciones de la teoría psicoanalítica?

aceptar que la sublimación no puede ordenarse ni dirigirse implica cambios en relación a los métodos, pero también en cuanto al papel del maestro. El verdadero diálogo exige - un grado de tolerancia y de conocimiento de sí mismo muy elevados, difícilmente accesibles sino es a través de un análisis personal.

Lacan señala que "no hay verdadera enseñanza más que aquella que llega a despertar una insistencia en aquellos que escuchan; ese deseo de conocer que no puede surgir más que cuando ellos mismos han tomado la medida de la ignorancia -en tanto que ella es, como tal, fecunda- así mismo por parte del que enseña".³¹

No desconozco la imposibilidad de la propuesta - de que todo educador se psicoanalice; ésto sería un ideal. De cualquier forma, el psicoanálisis aporta instrumentos - teóricos que permiten conocer los límites de la labor educativa, que marcan la importancia de que el maestro conozca la existencia del deseo (el propio y el de los alumnos) y que señalan la trascendencia de la constitución subjetiva en la educación. Además estos conocimientos, aún cuando - marquen los límites de la eficacia educativa, son una invitación al replanteo permanente de la labor del maestro.

31. JACQUES LACAN, Le séminaire, pág. 242.

OBRAS CONSULTADAS

- AMEZUA, EFIGENIO. Ciclos de educación sexual. Barcelona, Fontanella, 1973. (Colección Educación, 18).
- FILLOUX, JANINE. "Des positions de l'enseignant et de l'enseigné dans le champ pédagogique".
- FREUD, SIGMUND. Obras completas; tr. por Luis López Ballesteros. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 1972.
- _____. Psicoanálisis aplicado y técnica psicoanalítica; tr. por Luis López Ballesteros; 2a. ed. Madrid, Alianza Editorial, 1974.
- IMBERT, FRANCIS y ANNE MARIE IMBERT. L'école à la recherche d'une nouvelle autorité. Paris, Bourrellet-Education, 1973. Lo traduje como "La escuela en busca de una - nueva autoridad.
- LACAN, JACQUES. L'angoisse. Seminario inédito.
- _____. Le séminaire, livre II. Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse 1954-1955. Paris, Éditions Du Seuil, 1978.
- _____. L'éthique de la psychanalyse. Clase del 22 de junio de 1960, inédito.

LAPLANCHE, J. y J. B. PONTALIS. Diccionario de psicoanálisis; tr. por Fernando Cervantes Gimeno; 2a. ed. Barcelona, Editorial Labor, 1974.

MANNONI, MAUD. La educación imposible; tr. por Pilar Soto. México, Siglo XXI, 1979.

MANNONI, OCTAVE. "Psychanalyse et enseignement". En la revista "Psychologie et sciences de l'education". Paris, Louvain. Vol. 5, No. 2.

MILLOT, CATHERINE. Freud, Anti-pedagogue. Paris, La Bibliothèque d'Ornicar?, 1979.

_____. Psicoanálisis y educación, en *Lust*, N+0, México sin fecha de publicación.

SANDLER, DARE. El paciente y el analista; tr. por Max Hernández y Klaus Fink. Buenos Aires, Paidós, 1973.