



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

Implicaciones de la relación pedagógica
en el proceso enseñanza-aprendizaje
desde un enfoque psicoanalítico

T E S I N A

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

Licenciada en Pedagogía

P R E S E N T A :

Karla Elvira Gómez Cerón

Asesora: Dra. Sara Gaspar Hernández

CIUDAD UNIVERSITARIA, 2011





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.

Dedicatorias

A Dulce María Gómez y a Elvira Cerón,
pues gracias a ellas fue posible mi formación profesional.

A la Dra. Sara Gaspar a quien agradezco su disposición
y paciencia desde mi ingreso a la Facultad de Filosofía y Letras y
hasta la culminación de este trabajo.

Y al Mtro. Carlos Albuquerque cuya forma tan particular de transmitir sus
conocimientos sobre psicoanálisis me permitió comprender
ideas esenciales para la elaboración de la tesina.

Índice

	Pag.
Introducción	3
1 Transferencia y relación pedagógica	8
1.1 ¿Qué es la transferencia?	10
1.2 La transferencia en el proceso psicoanalítico	16
1.2.1 Complejo de Edipo	16
1.2.2 El ideal del yo	19
1.2.3 Amor, sugestión y transferencia	21
1.2.4 La contratransferencia	24
1.3 La transferencia en la relación pedagógica	26
1.3.1 Complejo de Edipo y sus efectos en la relación pedagógica	26
1.3.2 El ideal del yo y relación pedagógica	27
1.3.3 Amor y transferencia en la relación pedagógica	28
1.2.5 El docente y la contratransferencia	29
2 La relación pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje	31
2.1 Saber, poder y subjetividad en la relación pedagógica	32
2.1.1 El saber	33
2.1.2 El saber del docente	35
2.1.3 El poder y el saber	38
2.1.4 El maestro y el poder	39
2.1.5 La subjetividad, el poder y el saber	41
2.2 Relación pedagógica y fracaso escolar	44
2.2.1 El lugar del docente en el inconsciente del alumno	45
2.2.2 Identidad devaluada	47
2.2.3 La inhibición del deseo de aprender	50
3 El conocimiento del psicoanálisis en la formación y en la práctica del docente	52
3.1 El deseo de enseñar	52
3.2 La formación docente	55
3.2.1 El conocimiento del psicoanálisis	57
3.2.2 El conocimiento de la transferencia	59
3.3 La ética del docente	60
Conclusiones	63
Referencias	67

Introducción

La tesina que se presenta es un trabajo monográfico cuyo objetivo es analizar las implicaciones de relación pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje desde una visión psicoanalítica. Por lo tanto la pregunta de investigación es ¿Cómo explica el psicoanálisis la relación pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje?

Los objetivos específicos son presentar el fenómeno transferencial dentro de la relación pedagógica y exponer la trascendencia que tiene el conocimiento de los docentes sobre el psicoanálisis y la relación pedagógica.

La relación pedagógica tiende a generar una serie de vínculos en los que se establece en gran medida el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva Anzaldúa (2004) explica que la relevancia de la relación pedagógica reside en que el aprendizaje escolar se procesa y se organiza a través de la relación maestro-alumno. Existen diversos factores y elementos que se juegan en la relación educativa y en consecuencia en el éxito y el fracaso escolar.

Así en la relación del alumno con el docente existe un vínculo transferencial que de acuerdo con Millot (1990) reproduce el tipo de relación que el educando tiene con las figuras parentales instaurada por el sujeto a la

salida del periodo edípico; transfiriendo al profesor sentimientos de admiración y apego o de hostilidad dirigidos a los padres. Por ello la importancia del conocimiento del psicoanálisis, ya que éste le permite al docente medir los límites de su poder.

El motivo que me llevó a elegir este tema para elaborar la tesina se debe a que la relación pedagógica es un tema que ha llamado mi atención, pues para mí como estudiante siempre ha sido determinante la relación que tengo con mi profesor y la imagen que yo forme de él para que se me facilite el aprendizaje de la asignatura.

A partir de este interés personal comencé a indagar sobre la relación pedagógica y la trascendencia que tiene este fenómeno interpersonal, que se da en cualquier nivel educativo. Al empezar a leer diversos textos sobre la relación pedagógica y las implicaciones que esta tiene, observé que es de suma importancia en el aprendizaje de los alumnos. Es muy común escuchar a los estudiantes cuando hablan con admiración de un docente porque les simpatizaba y aprendieron con agrado los contenidos de su curso, o por el contrario lo difícil y desagradable que fue aprender algo ya que el profesor no les simpatizaba. En este orden de ideas menciona Anzaldúa (2004):

“El vínculo que se establece entre maestros y alumnos determina no sólo el éxito o el “fracaso” en el aprendizaje de los contenidos, sino que

incluso marca la relación del alumno con los contenidos.” (Anzaldúa, 2004, 26)

Si bien la relación pedagógica puede ser estudiada desde diferentes teorías, elegí el enfoque psicoanalítico ya que como lo explica Marcel (1982) la relación pedagógica no se ubica únicamente al nivel visible de la comunicación interpersonal, además se desarrolla sobre el registro del inconsciente. También preferí este enfoque, porque toma en cuenta la subjetividad y el deseo que es fundamental tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Es importante mencionar que la teoría psicoanalítica tuvo su origen con Freud en 1900 (Mandolini, 1969), de esta teoría surgieron posteriormente varias escuelas de las cuales me inclinaré principalmente por la lacaniana.

Para llevar a cabo esta tesina el tipo de investigación que se siguió fue documental, es decir, llevé a cabo un proceso de búsqueda en diversas fuentes impresas y electrónicas sobre la relación educativa como eje central del proceso enseñanza-aprendizaje desde una visión psicoanalítica.

Inicialmente tomé como fuentes principales los escritos del Dr. Raúl Enrique Anzaldúa Arce, pues ha realizado diversas investigaciones en torno a la relación pedagógica siempre desde un enfoque psicoanalítico. De esta forma me fue posible fundamentar la importancia de la relación pedagógica con el proceso enseñanza-aprendizaje

Posteriormente consulté el Volumen 12 de las Obras Completas de Freud (1912) en el que se encuentra Sobre la dinámica de transferencia, pues él fue el primero en mostrar atención a este fenómeno y quién dio origen a su conceptualización. Una vez hecho lo anterior llevé este concepto a la relación pedagógica basándome en la obra de las psicoanalistas Catherine Millot y Anny Cordié, entre otros autores que explican el fenómeno transferencial dentro de la relación docente-alumno.

Por último efectúe la valoración correspondiente respecto de la trascendencia del conocimiento de los docentes sobre el psicoanálisis y la relación pedagógica para que exista una ética en la práctica de su profesión.

El desarrollo de este trabajo se ha dividido en tres capítulos:

En el primer capítulo se expone la conceptualización de la transferencia (Freud, 1912), la trascendencia que tiene en la teoría psicoanalítica, así como algunos conceptos básicos para comprender este fenómeno. También se encuentra la manera en que se establece dentro de la relación pedagógica y las diferencias que existen en el trato que se le da a la transferencia dentro de la relación analista-analizante y en la relación pedagógica (Millot, 1990).

En el segundo capítulo se expresa como es que la relación pedagógica define en gran parte el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además se muestran algunos elementos imprescindibles en la relación pedagógica que son el saber, el poder y la subjetividad (Anzaldúa, 2004). Posteriormente se ubican causas posibles del fracaso escolar que se encuentran íntimamente ligadas a la relación pedagógica.

El tercer capítulo habla sobre los beneficios que tendría el conocimiento de la teoría psicoanalítica en la formación docente (Reyes, 1990 y Cordié, 1998) para la práctica de una ética dentro de su profesión y principalmente en lo que concierne a la relación que establece con los alumnos.

Finalmente en la conclusión se reflexiona sobre la importancia que tiene la relación pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje y la relevancia que tiene este tema para la práctica profesional del pedagogo.

Capítulo 1

Transferencia y relación pedagógica

Se entiende por relación pedagógica al vínculo implicado en una práctica educativa en la que se establece una instancia que enseña y otra que aprende y que tiene como propósito modificar en cierta medida ideas, actitudes o destrezas del sujeto que aprende. En esta se articulan tres elementos; el primero es el profesor, quien tiene como misión transmitir el contenido, la teoría a sus educandos, en este sentido es el mediador entre el saber y los alumnos; el segundo elemento son los alumnos, quienes reciben el contenido; el tercer elemento es el saber, es decir el contenido concebido como algo hecho y acabado (García, 1975).

El estudio de la relación pedagógica es de suma importancia para la pedagogía, pues permite una comprensión de la interactividad entre el docente y el alumno y el mejoramiento de estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje. Ahora bien, la pedagogía se caracteriza por su interdisciplinariedad, por lo que se ayuda de los estudios que realizan otras disciplinas. De este modo la relación pedagógica puede ser estudiada desde diversos enfoques como lo es el sociológico, que explica aspectos ideológicos que transforman la relación pedagógica y la influencia de la estructura social en esta; también puede ser estudiada desde una perspectiva psicológica que

explica la comunicación entre el docente y los alumnos, así como sus procesos de interacción (Marcel, 1982). Finalmente otro de los enfoques es el psicoanalítico que al tener como objeto de estudio el inconsciente, permite comprender que las fantasías y deseos ¹ que se encuentran en este registro tanto en el docente como en el alumno y que tienen implicaciones en el proceso-enseñanza aprendizaje. Desde esta perspectiva Millot (1990, 198) expresa “No se educa con la teoría sino con lo que uno es.”

Es así que en la relación pedagógica además de manifestarse conductas de carácter consciente, también existen procesos de carácter inconsciente que influyen de forma determinante en la manera en que se relacionarán el profesor y el alumno, de tal suerte que la transferencia resulta ser por demás significativa en la relación pedagógica.

Freud (1912), explica que en la transferencia, en cuanto fenómeno universal la conducta humana es en gran parte producto de las vicisitudes de los enlaces del deseo inconsciente reprimido. Se trata de un fenómeno universal porque no se encuentra únicamente en la relación analista-analizante, sino que es omnipresente en las relaciones intersubjetivas en las que se dicen y se hacen cosas entre sí, de este modo, también encontramos la transferencia en la relación profesor-alumno.

¹ El deseo es toda forma de movimiento en dirección a un objeto cuya atracción espiritual o sexual es experimentada por el alma o el cuerpo. El deseo nace de la distancia entre la demanda y la necesidad. (Elisabeth Roudinesco y Michel Plon, 2008, 216)

1.1 ¿Qué es la transferencia?

Con el objeto de ir conceptualizando este fenómeno comenzaré con la definición que da Chemama a la transferencia:

“Es el lazo del paciente con el analista que se instaura de manera automática, que actúa y reactualiza los significantes que han soportado sus demandas de amor en la infancia y que da testimonio de que la organización subjetiva del individuo (...) es un lazo afectivo cuyo establecimiento es automático, inevitable e independiente de todo contexto de la realidad (...) Fuera del marco del análisis, el fenómeno de la transferencia es constante, omnipresente en todas las relaciones, sean estas profesionales, jerárquicas, amorosas, etc. En ese caso, la diferencia con lo que pasa en el marco de un análisis consiste en que los participantes son presa cada uno por su lado de su propia transferencia, de lo que la mayor parte de las veces no tienen conciencia” (Chemama, 1998,438-439).

La transferencia es un concepto fundamental para el psicoanálisis introducido por Freud, es abordado al finalizar el historial clínico de Dora en 1905 en donde explica que la transferencia aparece como algo necesario e inevitable dentro del tratamiento:

“Las transferencias son reediciones y redirecciones de las mociones y fantasías ² que a medida en que el análisis avanza no pueden menos que despertarse y hacerse conscientes, lo característico es la sustitución de una persona anterior por la persona del médico. Para decirlo de otro modo: toda una serie de vivencias psíquicas anteriores no es revivida como algo pasado, sino como vínculo actual con la persona del médico.” (Freud, 1905, 101).

Freud también explica que hay transferencias que no se diferencian de sus modelos en cuanto al contenido, excepto en la aludida sustitución. Por lo tanto son para continuar con el símil, simples reimpresiones, reediciones sin cambios. Sin embargo otras transferencias se derivan con más arte; han experimentado una moderación de su contenido, una sublimación,³ e incluso son capaces de devenir conscientes sosteniéndose en alguna particularidad real de la persona del médico o de las circunstancias que lo rodean.

Posteriormente, en el año de 1912 realiza un trabajo teórico sobre este fenómeno y la manera en que opera en el tratamiento analítico. Freud (1912)

² La fantasía es un guión imaginario en el que se halla presente el sujeto y que representa en forma más o menos deformada por los procesos defensivos de la realización de un deseo y en último término, de un deseo inconsciente (Jean Laplanche y Bertrand Pontalis, 1996, 138).

³ La sublimación es un término utilizado para dar cuenta de un tipo de actividad humana (creación literaria, artística e intelectual) sin relación aparente con la sexualidad, pero que extrae su fuerza de la pulsión sexual desplazada hacia un fin no sexual, invistiendo objetos valorizados socialmente (Elisabeth Roudinesco y Michel Plon, 2008, 1052).

manifiesta que todo ser humano, por efecto de sus disposiciones inherentes y de las influencias que recibe en la infancia, consigue cierta especificidad para el ejercicio de su vida amorosa, es decir, para las condiciones de amor que va establecer y para las metas que se fijará. Es así que todas las personas que conocerá posteriormente, entre las cuales se encuentran los docentes, serán impregnados por estas influencias.

Ahora bien una parte de las mociones libidinales determinantes de la vida amorosa se encuentra apartada de la realidad objetiva y de la personalidad consciente, por lo que únicamente se desarrolló en la fantasía o ha permanecido por completo en el inconsciente provocando que el amor no complacido en la realidad se vuelva hacia las personas nuevas que se presenten en su vida.

“Y si la necesidad de amor a alguien no está satisfecha de manera exhaustiva por la realidad, él se verá precisado a volcarse con unas representaciones-expectativas hacia cada nueva persona que aparezca, y es muy probable que las dos porciones de su libido, la susceptible de conciencia y la inconsciente, participen de tal acomodamiento” (Freud, 1912, 98).

Además, Anzaldúa (2004) señala que cuando la libido esté de nuevo al servicio de la realidad externa, las fuerzas que causaron que se retirara al

mundo interior del sujeto, es decir el conflicto psíquico y la represión aparecerán como resistencias. De esta manera se repite en lugar de recordar, convirtiéndose en resistencia al análisis, debido a que rehúye el hacer consciente el conflicto de la represión, principalmente cuando, en el momento del tratamiento el deseo ha sido transferido al analista y se vuelve vergonzoso confesarle ese deseo.

Freud explica que es indispensable comprender la naturaleza de la resistencia transferencial, es decir, distinguir entre la transferencia positiva y la negativa.

La transferencia positiva, la de los sentimientos tiernos se divide en los sentimientos amistosos, de cariño, interés, admiración, confianza, esperanza ternura y respeto que son susceptibles de conciencia, y la de sus procesos en lo inconsciente; estos últimos regularmente se remontan a fuentes eróticas. Los primeros sentimientos permiten fluidez en el análisis mientras no se vuelva erótica. Del mismo modo en la relación pedagógica la transferencia positiva no intensificada contribuye al aprendizaje del alumno.

La transferencia negativa, la de los sentimientos hostiles, se basa en el odio en cualquiera de sus manifestaciones como el enojo, amargura, envidia, resentimiento, fastidio, antipatía, entre otros. Está siempre presente en el análisis y fácilmente puede convertirse en resistencia (Vizcarra, 2006).

Asimismo, en la relación pedagógica estos sentimientos podrían ser perjudiciales en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este mismo sentido Freud (1912) explica:

“La solución del enigma es, entonces, que la transferencia sobre el médico resulta apropiada como resistencia dentro de la cura cuando es una transferencia negativa, o una positiva de mociones eróticas reprimidas” (Freud, 1912, 103).

Es importante señalar que pueden reunirse tanto la transferencia negativa como la positiva dirigidos hacia la misma persona de manera simultánea. De este modo la transferencia tiene como característica la ambivalencia.

De acuerdo con Vizcarra (2006) la ambivalencia en el vínculo transferencial, puede explicarse debido a que la demanda de ayuda por parte del paciente se dirige a un sujeto que sabe cómo liberarlo de su enfermedad, atribuyéndole el mismo poder que concedía a sus padres durante su infancia; cuando era un ser indefenso necesitado de la adherencia a algo fuerte “todopoderoso” que fueron sus padres.

En esa relación con los padres, el sujeto así como llegó a amarlos y a sentir confianza por ellos, también llegó a odiarlos y a sentir temor. De este

modo la ambivalencia tiene como origen el Complejo de Edipo, debido a que una buena parte de lo que se revive en la transferencia es la relación edípica con los padres.

Es así que en la transferencia, el sujeto quiere actuar sus pasiones sin ajustarse a la situación real, pues las mociones inconscientes aspiran a reproducirse en consonancia con la atemporalidad, la cual corresponde al inconsciente, revive al pasado con el presente actualizando deseos y fantasías producidos con los padres. Al revivir dichas experiencias, resurgen también los afectos. En este orden de ideas Anzaldúa (2002) explica que la transferencia es una re-petición, es decir una nueva petición a alguien para que asuma un determinado comportamiento, pues como lo menciona Freud (1915) el paciente a lo que aspira en el análisis es a actuar y repetir en la vida algo que únicamente debe recordar y conservar como un ámbito psíquico.

Por su parte, el analista debe estar preparado para que el analizado se entregue a la compulsión de repetición que sustituye al recuerdo (Freud, 1914). La transferencia es fundamental, pues “nos brinda el inapreciable servicio de volver actuales las mociones de amor escondidas y olvidadas de los pacientes” (Freud, 1912, 105). Además es el analista quien intenta descifrar el conflicto psíquico e insertar esas mociones de sentimiento en la trama de su tratamiento y de su biografía.

1.2 La transferencia en el proceso psicoanalítico

Si bien la transferencia se da en cualquier tipo de relación, es dentro del proceso analítico donde puede observarse este fenómeno de una manera más pura, debido a que es el analista quien se encarga de descifrar el conflicto psíquico que produce los sentimientos que hay dentro de esta relación.

1.2.1 Complejo de Edipo

Como se ha mencionado con antelación el complejo de Edipo tiene un papel importante en la transferencia. El complejo de Edipo es una denominación realizada por Freud debido a la tragedia griega escrita por Sófocles titulada Edipo rey. El complejo de Edipo de acuerdo con Roudinesco (2008, 247) es “la representación inconsciente a través de la que se expresa el deseo sexual o amoroso del niño.”

Tanto en el niño como en la niña el primer objeto de amor del complejo de Edipo es la madre, ya que ella es quien brinda los primeros cuidados adquiriendo un valor único e incomparable. En tal sentido tanto el niño como la niña recorren del mismo modo el Edipo hasta la fase fálica, que se da entre los tres y los cinco años, atravesando las mismas etapas libidinales y teniendo los mismos objetos de amor.

Freud señala que existe una primacía del falo tanto en la mujer como en el varón, por lo que, se establece la premisa fálica: ambos suponen que todo y todos poseen falo. El encuentro con la diferencia traerá consecuencias traumáticas, la castración, misma que, ingresa a la estructura psíquica de los sujetos y esta castración será vivida de diferentes formas en el niño y en la niña.

En el caso de los hombres, de acuerdo con Freud (1923) en época tempranísima desarrolla una investidura de objeto hacia la madre, que tiene su punto de arranque en el pecho materno y muestra el ejemplo arquetípico de una elección de objeto según el tipo del apuntalamiento del padre, el varoncito se apodera por identificación. Ambos vínculos marchan un tiempo uno junto al otro, hasta que por el refuerzo de los deseos sexuales hacia la madre, y por la percepción de que el padre es un obstáculo para estos deseos, nace el complejo de Edipo. La identificación con el padre se torna hostil, se cambia en el deseo de eliminar al padre para sustituirlo junto a la madre. Es a partir de ese momento, que la relación con el padre es ambivalente; parece como si hubiera devenido manifiesta la ambivalencia contenida en la identificación desde el comienzo mismo. La actitud ambivalente hacia el padre, y la aspiración de objeto exclusivamente hacia la madre, caracterizan, para el niño, el contenido del complejo de Edipo es simple.

Con la caída del complejo de Edipo, tiene que ser resignada la investidura de objeto de la madre. Puede tener dos diversos remplazos: o bien una identificación con la madre, o un refuerzo de la identificación con el padre. Considerando este último desenlace como el más normal; permite retener en cierta medida el vínculo tierno con la madre. De tal modo, la masculinidad experimentaría una reafirmación en el carácter del varón debido al sepultamiento del complejo de Edipo.

Para la mujer, el complejo de castración marca el ingreso al Edipo; es en la fase fálica, que el clítoris funciona para la niña como un pene. Sin embargo se sabe ahora castrada, el tiempo le ha develado que no tiene falo y culpa de ello a su madre. Por lo tanto; para la niña, la castración es un suceso ejecutado, mientras que para el varón se trata de una amenaza siempre posible de acontecer.

La niña, siente la ausencia de pene como un detrimento sufrido, que intenta compensar. Se siente privada de pene por la madre, y es el resentimiento que ello le produce lo que la aleja de la madre, estableciendo su entrada en el Edipo al favorecer al padre como objeto de amor, en la medida que él podría darle el pene o su equivalencia simbólica (Freud, 1933).

El complejo se expresa en el deseo de tener un hijo del padre, superando así la envidia del pene al establecerse la ecuación simbólica pene-hijo y relevando el deseo de tener un pene por el de tener un hijo.

1.2.2 El ideal del yo

De acuerdo con Freud “es amado aquello que posee el mérito que le falta al yo para llegar al ideal” y que “este ideal, proyectado ante sí, es la sustitución del perdido narcisismo de su niñez, en el cual era él mismo su ideal” (Freud, 1914, 97).

El yo ideal ⁴ formado en el narcisismo primario, es el yo engendrado por la madre que se ofrece como mundo y como parte del bebé (Aragonés, s/f). No existe aquí una realidad fuera del yo, sino una realidad única que no se desea perder. La otra realidad, la objetiva hará su aparición como desembrollo de esa unidad dual. Es a partir de ese momento que se establece una relación dinámica entre el yo de la perfección y el ideal: cuando la perfección se pierde se recrea en el ideal.

⁴ El yo ideal es una formación psíquica perteneciente al registro de lo imaginario, representativa del primer esbozo del yo investido libidinalmente. Habría sido objeto de las primeras satisfacciones narcisistas. El sujeto tiende a querer reencontrar este yo ideal, característico del estado llamado «de omnipotencia» del narcisismo infantil, tiempo en que el niño era su propio ideal (Chemama, 1998).

El yo de la perfección, es decir el yo ideal, es un yo sostenido por la madre que se ofrece como mundo y como parte del bebé. El yo ideal es la formación intrapsíquica imaginaria de las futuras identificaciones, en el que el niño asume una imagen de omnipotencia, se trata de un yo que está completo, que es amado y deseado. Se trata del origen de las instancias ideales para Freud.

Así en el narcisismo esta perfección no es a la que se llega, sino de la que se parte, por lo que es una perfección condenada a ser perdida y añorada. Esta perfección de acuerdo con Aragonés (s/f) al primer movimiento mostrará inconsistencia, vulnerabilidad, por medio del ideal, el yo intentará siempre equilibrar. El ideal es la perfección en movimiento y le corresponderá, por consiguiente, la tarea de contener las primeras y las sucesivas heridas de ese yo narcisista, recomponer la realidad perdida y orientarlo hacia nuevas realidades.

Es así que el ideal, es la libido narcisista que pretende reconstruir el narcisismo amenazado. “Lo que él proyecta frente sí como su ideal es el sustituto del narcisismo perdido de su infancia, en la que él fue su propio ideal” (Freud, 1914, 91). De esta manera el ideal del yo ⁵ se construye en función de

⁵ El ideal del yo es una instancia psíquica que elige entre los valores morales y éticos requeridos por el superyó aquellos que constituyen un ideal al que el sujeto aspira. El ideal del yo aparece en primer lugar como un sustituto del yo ideal. Bajo la influencia de las críticas parentales y del medio exterior, las primeras satisfacciones narcisistas procuradas por el yo

los esfuerzos que realiza el sujeto por modelar su propio yo de acuerdo al modelo elegido. Así el ideal del yo es producto de las identificaciones primero con los padres colocados en el lugar de modelos a seguir.

Asimismo Aragonés (s/f) explica que el paciente desplaza su ideal en el analista. Este desplazamiento es propio de su condición humana. El paciente ha desplazado en otras ocasiones pero, en esta oportunidad, el desplazamiento será sostenido, capturado por las redes de la transferencia que el analista, como ideal le ofrece.

Es así que con el analista, ocupa el lugar del ideal del yo debido a la transferencia que se establece con éste, pues el ideal del yo se forma principalmente sobre los objetos ⁶ amados.

1.2.3 Amor, sugestión y transferencia

De acuerdo con Freud (1921) el amor posibilita el lazo social y la creación de la cultura, es el único capaz de vincular a los hombres y organizar a las sociedades, pues “lo cohesionan todo en el mundo”. Sobre el amor en la

ideal son progresivamente abandonadas y el sujeto busca reconquistarlas bajo la forma de este nuevo ideal del yo (Chemama, 1998).

⁶ La noción de objeto se considera en psicoanálisis como correlato del amor (o del odio), se trata entonces de la relación de la persona total, o de la Instancia del yo, con un objeto al que se apunta como totalidad (persona, entidad, ideal, etc.) (Jean Laplanche y Bertrand Pontalis. 1996).

transferencia Freud (1915) analiza la forma en que el amor se manifiesta dentro de la situación analítica, asevera que el enamoramiento experimentado por el paciente hacia el analista en la transferencia puede convertirse en una de resistencia al tratamiento.

Por otro lado Arribas (2007) señala que la transferencia, de acuerdo con Lacan, “es una articulación significativa en el inconsciente, siempre en potencia”. Es una articulación significativa inconsciente, que la abstención del analista no hace más que mantener abierta. Es así que el analista es quien retiene la transferencia de amor, sin embargo la trata como algo no real, como una situación que se atraviesa en la cura; pues si su cortejo de amor fuera correspondido sería una derrota total para la cura y como se ha mencionado con anterioridad, la transferencia está obligada a reorientarse hacia sus orígenes inconscientes, así ayudará a llevar a la conciencia lo más escondido de la vida amorosa del paciente. Este enamoramiento se constituye de reediciones de rasgos antiguos y repite reacciones infantiles como sucede en todo enamoramiento; lo patológico procede de su condicionamiento infantil.

Además, menciona que el amor de transferencia, posiblemente tiene menor libertad que el que se presenta en la vida cotidiana debido a que permite distinguir con mayor claridad su dependencia con el modelo infantil, se muestra menos flexible. Sin embargo eso es todo y no es lo esencial. Asimismo explica:

“No hay ningún derecho de negar el amor “genuino” al enamoramiento que sobreviene dentro del tratamiento analítico. (...) De cualquier modo se singulariza por algunos rasgos que le aseguran una particular posición: 1) es provocado por la situación analítica; 2) es empujado hacia arriba por la resistencia que gobierna a esta situación, y 3) carece en alto grado del miramiento por la realidad objetiva, es menos prudente, menos cuidadoso de sus consecuencias, más ciego en la apreciación de la persona amada de lo que querríamos concederle a un enamoramiento normal” (Freud, 1915, 171-172).

Como puede observarse Freud expresa que el amor transferencial es un amor verdadero, en este orden de ideas Gerber (1990) menciona que se trata de un amor verdadero debido a que se funda en la suposición del Otro como portador del bien que contiene la causa del deseo.

Aparte Anzaldúa (2004) afirma que para Freud la sugestión, es la forma de influenciar a una persona mediante los fenómenos transferenciales posibles en su caso, también señala que de acuerdo con Lacan una sugestión no se ejerce sino a partir de una demanda de amor ⁷.

⁷ La demanda implica obtener algo de alguien. Lo que le importa es la respuesta del otro como tal, independientemente de la apropiación efectiva del objeto que reclama. La demanda es en el fondo demanda de amor, demanda de reconocimiento (Jean Laplanche y Bertrand Pontalis. 1996, 97).

Por su parte García (2010) explica que para Freud, la sugestión se da por la propia estructura analítica: en tanto el analista está en el lugar del Otro ⁸ al que se le demanda, la sugestión viene por esta vía.

Ahora bien, Millot (1990) explica que en el tratamiento analítico, la transferencia es el motor para llegar a la cura, el analista procura descubrir esta transferencia, de este modo al concluir el proceso analítico la propia transferencia cae, así el éxito obtenido no yace sobre la sugestión pura y simple.

Bajo las anteriores premisas la transferencia como demanda de amor permite la sugestión, así la transferencia es el trasfondo gracias al cual opera la sugestión, es decir, la influencia del otro sobre el sujeto.

1.2.4 La contratransferencia

De acuerdo con Freud (1910), por parte del analista se presentan reacciones inconscientes frente a los contenidos inconscientes o conscientes del material expuesto por el paciente y especialmente frente a su transferencia,

⁸ El Otro un lugar eminentemente simbólico que determina al sujeto, a veces de manera exterior a él y otras de manera intersubjetiva, en su relación con el deseo. Pero no es una dimensión que se sitúa en algún más allá; encarna en todos esos otros de quienes surgimos, a quienes nuestra palabra se dirige, en quienes ocupamos algún lugar: antepasados, padres, maestros, instituciones. El Otro es ese conjunto de redes de discursos que atrapan al viviente desde antes del nacimiento para hacerlo sujeto y donde sigue presente más allá de la muerte (Gerber, 2006, 105).

nombrado contratransferencia y es instalado en el analista por la influencia que el paciente ejerce sobre el inconsciente del analista; para que esta no sea un obstáculo que impida la cura Freud agrega que es necesario que el analista esté en condiciones de detectarla como tal, pues el analista únicamente llega hasta donde se lo permiten sus propios complejos y resistencias interiores.

La contratransferencia no es una respuesta a lo que sucede con el analizante, de acuerdo con Lacan la contratransferencia, es una transferencia como la del paciente, es decir se trata de la transferencia del analista y una evidencia de ello es que el analista reacciona frente al analizante de acuerdo a sus propios deseos y fantasías que no siempre corresponden a la demanda del paciente en su transferencia (Anzaldúa, 2004).

En este sentido Devereux explica:

“Es la contratransferencia la suma total de aquellas distorsiones en la percepción que el analista tiene de su paciente, y la reacción ante él que le hace responder como si fuera una imagen temprana y obrar en la situación analítica en función de sus necesidades inconscientes, deseos y fantasías por lo general inconscientes” (Devereux, 2003, 69 -70).

Este es el motivo por el cual resulta indispensable reconocer la contratransferencia, en primera instancia para considerarla y advertir que incidencia podría tener en el análisis.

1.3 La transferencia en la relación pedagógica

Respecto a la relación pedagógica Blanchard propone considerar el siguiente postulado: “En el espacio de clase hay efectos inconscientes que provienen tanto del profesor como del alumno” (Blanchard, 1996, 80).

Así el profesor es sometido a presiones institucionales y a su inconsciente, por lo que existen modelos de comportamiento que se trasladan y repiten, pero que el mismo docente desconoce. Además el maestro no se encuentra sólo, pues hay también un grupo de educandos sometidos a su inconsciente. En la relación pedagógica, la transferencia no puede ser interpretada y usualmente se ignora su existencia.

1.3.1 Complejo de Edipo y sus efectos en la relación pedagógica

El Complejo de Edipo tiene implicaciones en la relación pedagógica, pues como lo explica Millot (1990) lo esencial del proceso educativo se juega en la

relación del sujeto con sus padres y esto limita el papel posterior de los educadores.

En este sentido cuando el alumno desplaza la figura paternal, coloca en su lugar al maestro, éste será también objeto de los sentimientos ambivalentes de dicha relación, pues los patrones de relación se ven actualizados de manera inconsciente por medio de la transferencia.

1.3.2 El ideal del yo y relación pedagógica

En la relación pedagógica, el docente ocupa en la transferencia el ideal del yo, en este orden de ideas Paez expresa: “Educación y sugestión se ven hermanadas en cuanto a los medios, aliados ambos en ocupar en la transferencia el lugar del ideal del yo del sujeto” (1990, 131).

Desde esta perspectiva puede comprenderse que si el docente puede influir sobre el alumno es posible en la medida que este lo coloca en su ideal del yo, en este orden de ideas Fragoso (1987) señala que si el lugar del profesor es el ideal del yo aparecerá como organizador de relaciones y favorecedor del aprendizaje.

1.3.3 Amor y transferencia en la relación pedagógica

Freud (1917) refiere que el amor y la admiración, así como los sentimientos hostiles que se tienen cuando uno es pequeño frente a las figuras parentales, es decir esta ambivalencia afectiva que se adquiere en la vida familiar también se traslada al salón de clase, en su relación con el docente, pues comprueba que el padre no es el más sabio. Menciona que frente a los maestros:

“Los cortejábamos o nos apartábamos de ellos; imaginábamos su probablemente inexistente simpatía o antipatía; estudiábamos sus caracteres y formábamos o deformábamos los nuestros, tomándolos como modelos. Despertaban nuestras más potentes rebeliones y nos obligaban a un sometimiento completo; atisbábamos sus más pequeñas debilidades y estábamos orgullosos de sus virtudes, de su sapiencia y su justicia. En el fondo los amábamos entrañablemente cuando nos daban el menor motivo para ello” (Freud, 1917, 248).

De manera que el docente despierta en el alumno amor y admiración así como sentimientos hostiles que en muchas ocasiones son de mayor importancia que el saber que posee el profesor.

1.2.5 El docente y la contratransferencia

Cordié (1998) apunta que en la relación pedagógica, la contratransferencia es la respuesta que da el profesor a las manifestaciones afectivas de los alumnos.

De acuerdo con Anzaldúa (2004) estas reacciones obedecen a prejuicios o interferencias concebidos por deseos, conflictos o expectativas que inconscientemente despiertan los alumnos y las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el docente. Para Ramos (1997) la actualización de estos deseos inconscientes se ubican en lugar del ideal paterno o de autoridad en relación con el niño que fue. Las reacciones del profesor le impiden discernir lo que pertenece a su función y lo que pertenece a su persona, se le dificulta distinguir entre lo que es él como sujeto y lo correspondiente a su labor docente.

El docente desconoce la historia de sus alumnos y le es imposible apreciar el lugar que tiene en la economía psíquica de cada uno de ellos ni las proyecciones transferenciales de las que será objeto (Cordié, 1998). La contratransferencia se manifiesta en la manera en que el profesor utiliza su personalidad, convicciones y conocimientos para relacionarse con sus discípulos.

Se trata de actitudes contratransferenciales cuando el docente se muestra sumamente agresivo con algún alumno en particular, o cuando por el contrario, dedica demasiado interés en uno de ellos y las motivaciones del profesor están ocultas, es decir cuando estas motivaciones se mantienen en el inconsciente.

Capítulo 2

La relación pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje

Para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea exitoso, no sólo es necesario que el alumno se empeñe en aprender el contenido y que el docente domine los contenidos y cuente con las técnicas necesarias para impartirlos. Desde esta perspectiva Beatriz Ramírez y Raúl Anzaldúa (2005) explican que el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta ser muy complejo por la enorme cantidad de condiciones que involucra tanto internas como externas en los participantes.

Es así que en la relación pedagógica tanto profesor como alumno ponen en juego su subjetividad de manera irremediable y genera una serie de vínculos que definen en gran parte el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues como lo explica Ugalde (s/f) el vínculo, en este sentido es una estructura básica de interacción de contacto en la que dos sujetos se hallan en un diálogo común intercambiando y retroalimentándose mutuamente en el proceso de comunicación y aprendizaje. En este sentido García menciona:

“En la relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña (el contenido), sino el tipo de vínculo educador-educando que se da en la relación (...) el educando aprende porque establece un vínculo

con el educador; el carácter que tenga ese vínculo ⁹ condiciona el carácter del aprendizaje” (García, 1975, 67).

Es así que el profesor posee realmente un saber adquirido y que él ha de transmitir. En el vínculo que el docente establece con sus alumnos para relacionarlos con el saber, revelará su propia relación con el saber que enseña.

2.1 Saber, poder y subjetividad en la relación pedagógica

De acuerdo con Anzaldúa (2004) la relación educativa es un lugar de entrecruzamiento de las principales líneas del Dispositivo pedagógico que son el saber, el poder y la subjetividad. Entendiendo por Dispositivo pedagógico:

“El conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, instituciones, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas que se encuentran articulados por reglas del funcionamiento, modos de vinculación, que constituyen sujetos y regulan sus prácticas, cuyo objetivo general es la sistematización de las condiciones de racionalización, transmisión, reproducción y transformación de la cultura, mediante un sistema regulado por instituciones educativas” (Anzaldúa, 2004, 128).

⁹ El vínculo es un tipo particular de relación de objeto: la relación constituida por una estructura que funciona de manera determinada, movida por motivaciones inconscientes. (Paez, 1990)

2.1.1 El saber

En cuanto a la cuestión del saber Foucault es uno de los principales referentes del siglo XX quien define al saber de la siguiente forma:

“Un saber es todo aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva; que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico; un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso; (...) no es la suma de lo que ha sido dicho, sino el conjunto de los modos y de los emplazamientos según los cuales se puede integrar a lo ya dicho todo enunciado nuevo; en fin, un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso. No existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma” (Foucault, 1977, 306-307).

El saber para Foucault, señalan Lisandro de la Fuente y Luciana Messina (2003) es aquel pensamiento implícito en la sociedad, un pensamiento anónimo configurado a partir de ciertas reglas de formación y transformación; y que resulta condición de posibilidad tanto de una teoría como de una práctica o de una ciencia. Es así como el saber compone aquella experiencia social que, puede

ser reconstruida a partir de una descripción de la enunciación que caracteriza la masa discursiva de un período como pueden ser los reglamentos, poesía, es decir documentos procedentes de diferentes campos.

En esta tesitura la práctica discursiva, en donde se expone el saber, es el conjunto de reglas a las que el sujeto está subordinado desde el momento que ocupa una posición subjetiva desde donde expresa su discurso.

Ahora bien, el saber escolar es transmitido por medio de prácticas discursivas que implantan una serie de reglas que lo constituyen donde el Dispositivo pedagógico establece aquello que será visible para el alumno y transmitido por el docente.

Es importante señalar que existe una diferencia entre transmitir el saber y enseñar el saber, pues como lo explican Silvia Méndez y Rafael Carmona (2005) el término de enseñanza hace referencia en primera instancia a la comunicación y difusión de conocimientos, y su contrapartida: la adquisición y asimilación de los mismos. Por su parte la transmisión dista mucho de acotarse y consumarse en un simple proceso educativo. Debido a que supone la existencia de un legado, que es propagado en comunidad a partir de un cuerpo de conocimientos, que adquiere consistencia a raíz de la construcción de una experiencia subjetiva.

En este orden de ideas el saber del docente al ser transmitido no lo hace de manera objetiva, pues su saber se ve impregnado por lo que él es como sujeto ¹⁰.

2.1.2 El saber del docente

El saber del profesor, según Cordié (1998) corresponde a una suma de conocimientos adquiridos durante sus estudios y de lo que le han transmitido sus propios maestros, por lo que no hay nada que crear más que la forma en que pone en escena las ideas a explicitar, pues el docente es un eslabón en la cadena del saber que se transmite de una generación a otra.

Ahora bien el docente de acuerdo con el autor, sin importar el nivel educativo en el que labore, está inscrito en el discurso universitario, es decir en el discurso de la ciencia. Para Jaques Lacan un discurso es una estructura que va mas allá de las palabras, se trata de cierto tipo de relaciones estables en donde los sujetos ocupan distintos lugares. En la estructura del discurso universitario el saber lo ocupa el lugar dominante.

Herrera (2007) señala que Lacan plantea la estructura de cuatro discursos fundamentales: el discurso del amo, el discurso universitario, el

¹⁰ Se utiliza el término sujeto para designar al individuo que es sujeto del inconsciente, de la ciencia y del deseo (Elisabeth Roudinesco y Michel Plon, 2008, 1067),

discurso de la histeria y el discurso del analista. Cada discurso tiene un origen histórico, pero pueden activarse entre los sujetos y los grupos en cualquier época, espacio o institución. Sin embargo en función de este trabajo me concentraré en el discurso de la universidad.

De acuerdo con Biceci (1993) en el discurso de la universidad el saber manda, ocupa un lugar de maestría y dominio; por su parte el amo ocupa el lugar de la verdad reprimida y desconocida que determina ese mandato mientras que el sujeto es expulsado o producido casi como resto de la estructura universitaria. Desde esta perspectiva a pesar de existir una transmisión de saber entre sujetos, estos últimos, son elementos conflictivos, pues el sujeto como categoría ha sido borrado del espacio de la ciencia.

En este mismo sentido Herrera (2007) explica que con el discurso universitario, Lacan destaca que en la universidad se informa el saber adquirido por los amos-maestros ya que la función de la universidad es recoger el saber acumulado. Es así que la universidad delimita, reconoce y legitima algunos saberes mientras que excluye aquellos que no se someten a sus leyes.

La formación del docente le permite creer en la viabilidad de controlar en su totalidad los procesos de aprendizaje, acepta en la posibilidad de una transmisión neutral, sin implicación subjetiva, ni estados anímicos, debido a

que se encuentra impregnado por el discurso universitario y por la creencia en la supremacía de la ciencia.

Así Cordié (1997) cita a Lacan quien explica que la ciencia es: “un saber enteramente autónomo del saber mítico... esta forma de saber sirve incluso para reprimir lo que habita en el saber mítico”. Además menciona que el saber sirve a la represión, debido a que oculta la verdad del inconsciente.

Igualmente Pardo (2005) menciona a Fernández que expresa:

“El juicio que lo subjetivo hace a la ciencia es a su pretendida verdad, a su absolutismo, a tratar de hacer pasar como producto del pensamiento que es del orden del poder. Sin embargo no es un juicio formulado desde una razón superior, ni con la pretensión de un mayor acercamiento a la verdad que aspira la ciencia, sino la afirmación de un régimen en que la verdad no tiene cabida; el desenmascaramiento de la única verdad que profiera a Lacan: Que no hay verdad sobre el saber y que esa es la única verdad que la ciencia no quiere saber. Así este es el régimen de lo subjetivo, su razón y su lugar” (Pardo, 2005, 43).

La relación que tiene el profesor es siempre doble, explica Zambrano (2005), ya que por un lado está la del saber de la disciplina que la habilita para crear un discurso práctico y por el otro su propia historia como sujeto, así el

saber expresa las actuaciones tanto conscientes como inconscientes del sujeto.

Al respecto Bicecci expresa:

“En cuanto a la transmisión del saber nunca es aséptica ni absolutamente técnica está marcado por la relación de los sujetos que intervienen en ella. El saber pedagógico está tocado, aunque no lo reconozca, por la presencia del sujeto. Se acumula saber para no saber nada del sujeto y su castración (...) El saber buscado en la categoría de omnipotente, permite fundamentalmente denegar lo central de la subjetividad” (Bicecci, 2003, 9).

De esta manera el docente transmite su saber, con lo que él es como sujeto, con su personalidad y temperamento, pues es imposible que él quede fuera de su enseñanza, aunque así lo pretenda.

2.1.3 El poder y el saber

Anzaldúa (2004) explica que para Foucault el poder es un modo de acción que actúa sobre las acciones posibles de los otros, incita, induce, seduce, facilita o dificulta una manera de actuar en un sujeto. El poder y el saber se articulan en las prácticas institucionalizadas de modelamiento y constitución de sujetos. Por su parte Ovejero y Pastor (2001) mencionan:

“Quién tiene el poder impone su saber, un saber que legitima el ejercicio de ese poder (...) Poder y saber se relacionan mutuamente, pues no hay relaciones de poder que no utilicen el saber, ni saber al margen de la lucha por el poder.”

El poder controla el saber ejerciendo diversos procedimientos de control del saber, una forma de hacerlo es silenciando aquellos discursos que no se encuentran dentro de los criterios definidos por este poder, así el docente es una evidencia de la vinculación de estas dos líneas del Dispositivo pedagógico.

2.1.4 El maestro y el poder

De acuerdo con Gerber (1981) el saber está ligado a un criterio de autoridad, de hecho el término maestro remite a poseer maestría, dominio o saber entorno a algún campo de la realidad.

La autoridad del maestro depende de ese presunto saber del que es portador, la autoridad deriva del saber que el alumno supone es poseedor, independientemente de que en la realidad objetiva el docente cuente o no con ese saber. Desde esta perspectiva esa autoridad y ese saber no existen por sí mismos y sólo serán constatados en tanto haya un sujeto que los reconozca, este sujeto es el alumno.

Los lugares del docente y del alumno son indisociables ya que uno define al otro, así la relación pedagógica se establece en un campo caracterizado por la necesidad del mutuo reconocimiento. Sin embargo García (1975) sostiene que la relación pedagógica es un vínculo dependiente, pues quien no sabe depende de quién sabe. Por lo tanto no se trata de una relación simétrica, donde cada uno de sus elementos sea equivalente al otro, pues como lo explica Gerber (1981) uno de ellos aparece como poseedor de cierto saber, de hecho la posición que ocupa el maestro es el “sujeto supuesto saber”. Asimismo Bohoslavsky (1975) menciona:

“(…) El acto de la enseñanza se expresa en supuestos tales como:

1) el profesor sabe más que el alumno; 2) que el profesor debe proteger al alumno de cometer errores ; 3) que el profesor debe y puede juzgar al alumno; 4) que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno; 5) que el profesor puede y/o debe definir la comunicación posible con el alumno” (Bohoslavsky, 1975, 57).

De acuerdo con Mannoni (1979) “Alrededor de la idea de perfección se elabora a menudo un monumento teórico que esconde bajo las apariencias de ciencia, una conducta que puede calificarse de delirante” (1979, 46).

En este mismo sentido Gerber (1987) esta posición puede conducir al profesor a la creencia ilusoria de contar con un poder que provendría de sí mismo mientras que es en realidad la existencia de una estructura subjetiva la que determina esos fenómenos de poder. Asimismo Lacan manifiesta: “...si un hombre cualquiera se cree rey está loco. No lo está menos un rey que se cree rey. Se trata de la diferencia entre desempeñar un papel a creerse ser eso” (Lacan, 1946, 161).

Es así que el docente debe tener consciencia de que la autoridad con la que el cuenta es producto del lugar que está ocupando en la relación pedagógica, pero que no proviene de su persona.

2.1.5 La subjetividad, el poder y el saber

Beatriz Ramírez y Raúl Anzaldúa (2005) explican que el sujeto es constituido por un proceso siempre abierto de subjetivación y definen de la siguiente manera a la subjetividad:

“(...) Es el conjunto de procesos que construyen al sujeto (siempre en construcción y por lo tanto abierto al cambio en su devenir). Los procesos subjetivos son de muy diversa índole: las representaciones, las fantasías, el deseo inconsciente y sus vicisitudes, las identificaciones, los vínculos intra e intersubjetivos, las

transferencias, las formaciones del inconsciente, etcétera que van conformando la realidad psíquica” Beatriz Ramírez y Raúl Anzaldúa (2005, 19).

Así una de de las manifestaciones más claras de la subjetividad y que se presenta de forma evidente en la relación pedagógica es la transferencia, ya que pone en juego las dimensiones intra e intersubjetivas. Entendiendo, según explica Vidal (2002) por espacio intrasubjetivo el que tiene como contenidos las representaciones del yo con relación a sí mismo, a su cuerpo, que implican como componentes a la pulsión, al deseo, a la fantasía y a las relaciones de objeto y por espacio intersubjetivo el que contiene la representación inconsciente de los otros dentro del psiquismo.

Ahora bien el saber y el poder producen objetos y constituyen sujetos, de acuerdo con Anzaldúa (2004) es esta constitución subjetiva la que confiere sentido al trabajo del Dispositivo pedagógico. Además expresa:

“Los actores educativos no entran en relación en una situación aislada del contexto, por el contrario, son sujetos históricos, enmarcados en un espacio sociocultural, que entran en una relación institucional, condicionada por un dispositivo estratégico de ejercicio de poder, que ha sido construido con fines educativos y socializantes que generan un complejo entramado que entra en tensión con los procesos subjetivos,

que se movilizan en el momento en que estos actores se encuentran cara a cara, para asumir un rol y hacer frente a dos tareas institucionalizadas: enseñar y aprender” (Anzaldúa, 2004, 43).

Asimismo Beatriz Ramírez y Raúl Anzaldúa (2005) expresan que si bien la función del docente es transmitir los conocimientos científicos-técnicos, es decir la enseñanza de contenidos, cada profesor asumirá ese papel de manera particular, y al mismo tiempo resignificará sus funciones subjetivamente. Con el alumno sucede lo mismo, él tiene como misión la tarea de aprender aquellos contenidos que el maestro le ha enseñado y cada alumno asumirá y sorteará estas demandas de manera personal y dará sentido subjetivo a lo que hace y a la forma en que lo lleva a cabo. Así la forma en que los roles establecidos se asumen depende en buena medida de las fantasías y expectativas presentes en ese rol.

De esta manera el objetivo de este dispositivo es conseguir que el saber y el poder escolar se interioricen en el sujeto, lo constituyan, marquen su deseo y su identidad, pues la subjetividad hace alusión a lo que concierne al sujeto como distinto de los otros: su lugar, su interpretación del mundo, su discurso, su identidad, sus deseos y sus fantasías.

2.2 Relación pedagógica y fracaso escolar

En la actualidad existen diversas definiciones, de lo qué es el fracaso escolar debido a su complejidad y sus múltiples causas posibles, sin embargo Castro (1988) explica que el fracaso escolar tradicionalmente hace referencia:

“A la dificultad que manifiestan algunos alumnos para adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes que se enseñan en la escuela. Casi siempre se entiende como sinónimo de problemas u obstáculos que el alumno presenta en su proceso de aprendizaje” (Castro, 1988,44).

También Beatriz Ramírez y Raúl Anzaldúa (2005) argumentan que el fracaso escolar comprende aquellas situaciones que resultan problemáticas debido a que implica que no se cumplieron los objetivos de enseñanza-aprendizaje, dentro de estos aspectos se encuentran la deserción, reprobación y el bajo rendimiento escolar. Además Teixeira (2007) menciona como una de estas situaciones el desinterés por la escuela y la inhibición del saber.

Ahora bien Bravo (1988), señala que el fracaso escolar puede ser analizado a partir de dos enfoques. El primero de ellos es el enfoque centrado en el producto, mismo que plantea que las causas del fracaso escolar se encuentran en el alumno, de esta manera el éxito o el fracaso escolar depende de la inteligencia, esfuerzo y mérito individual. Desde esta perspectiva se considera

que al modernizarse los métodos y técnicas didácticas se superará el fracaso escolar.

El segundo enfoque del cual habla Bravo (1988) es el enfoque centrado en el proceso, analiza los resultados, pero también el proceso que llevo a ese resultado, procurando una visión integral del fracaso escolar. Desde este enfoque se piensa a la educación como una práctica social compleja donde el fracaso escolar no se limita a la capacidad intelectual del alumno, sino que la relación con el docente en el fracaso o éxito escolar es considerable. A continuación se mencionan algunas causas posibles del fracaso escolar que se encuentran íntimamente ligadas a la relación pedagógica.

2.2.1 El lugar del docente en el inconsciente del alumno

El papel que juega el inconsciente del alumno y del docente sin duda influyen en el aprendizaje, pues como lo señala Cordié (1998) la transmisión del saber no puede efectuarse desde una postura de neutralidad, además el propio objeto saber es portador de una gran carga afectiva y de significaciones múltiples que el alumno transfiere sobre el docente. Desde esta perspectiva, es posible comprender que el interés y el éxito o el desinterés y el fracaso de los alumnos frente a alguna materia o curso se genere a partir del lazo transferencial que establece con el docente de esa asignatura. Por lo que suele

sucedir que los alumnos con bajo rendimiento escolar son aquellos que dirigen al docente cierta hostilidad.

En este orden de ideas Fragoso (1987) explica que las estrategias de enseñanza que se utilizan en el aula quedan limitadas frente a la transferencia que establece el alumno con el docente. Además menciona que a pesar de que la pedagogía y la didáctica reconocen la importancia del interés en el estudiante por aprender y elaboran métodos para provocar este interés ni la pedagogía ni la didáctica pueden intervenir en la transferencia que actúa a nivel inconsciente.

Si bien el docente decide que ese sea su lugar, el de ser profesor y dar clases, lo que no puede elegir es el lugar que ocupa en el alumno por vía transferencial, ya que es a partir de identificaciones inconscientes que se lo ha asignado. De esta forma la realidad psíquica conformada por todas sus fantasías y deseos inconscientes y la realidad práctica provocan tensión, pues el alumno sabe que el docente no forma parte de los miembros de la pareja parental, sin embargo ven en el docente a alguna de estas figuras, además la concepción de lo que es un maestro se forma a partir de deseos conscientes e inconscientes que al enfrentarse ocasionan tensión. Es desde la concepción que el alumno tenga sobre el profesor que se comportará de una forma determinada y se relacionará también de cierta manera con el saber que este docente transmite.

Con el profesor sucede algo similar, su inconsciente interviene en la relación que establece con sus alumnos, podrían ocupar el lugar de un hijo o el de alguien que puede brindarle el reconocimiento que busca, de esta manera los deseos inconscientes del docente intervienen en los sentimientos hacia los alumnos.

2.2.2 Identidad devaluada

El éxito o el fracaso escolar son juicios emitidos teniendo como base el ideal. Triunfar en la escuela, de acuerdo con Cordié (1994) constituye una perspectiva de lograr más adelante una buena situación social, ser considerado respetado. El fracaso escolar prefigura la renuncia a lo anterior.

Ahora bien Beatriz Ramírez y Raúl Anzaldúa (2005) expresan que la identidad está marcada por lo que el sujeto significa para el otro. Para Bravo (1988) la identidad del alumno se desarrolla a partir de su ingreso a la escuela, depende en gran medida de lo que signifique para sus profesores y de lo que ellos esperan de él.

Un alumno que no cuenta con un buen aprovechamiento escolar habitualmente tiene una imagen de sí mismo devaluada y el profesor puede tener gran influencia en ello, debido a que es el docente quien transmite su

estimación en función de criterios tanto objetivos como subjetivos. En este sentido Castro (1988) señala: “Es el maestro en su relación cotidiana con los alumnos quien, en la mayoría de los casos determina la carencia de aptitudes o capacidades necesarias para el desempeño de la actividad escolar” (Castro, 1988, 44).

Además Beatriz Ramírez y Raúl Anzaldúa (2005) exponen que el docente transmite la imagen que asumirá el alumno como propia a partir de que el profesor observa al alumno y establece una relación con él, pues va conformando una concepción más o menos estable sobre el alumno, misma que se integra a partir de los deseos conscientes e inconscientes, es así como se instaura un vínculo con él.

De esa concepción que se forma, el docente espera que el rendimiento del alumno sea satisfactorio o no. Una vez establecidas las expectativas, estas servirán a manera de prejuicio para evaluar el desempeño del alumno. De hecho se aprovecharán como decodificador de las actividades, conductas y producciones del estudiante. Así todas sus tareas, participaciones, y comportamientos y trabajos serán evaluados por el profesor en función de su ajuste a lo que espera de él. De este modo si un alumno considerado por el docente como alguien con un pobre desempeño académico cuando participe en el aula, lo más probable es que el maestro menosprecie su intervención aún cuando haya sido acertada.

Con el tiempo el docente irá manifestándole al alumno de manera explícita o implícita la concepción que tiene sobre él y por lo tanto sus expectativas. El alumno recibirá esta información y debido a la transferencia establecida con el profesor, lo más probable es que se identifique con la concepción y expectativas manifestadas por el maestro.

También los alumnos se presentan con una gran cantidad de deseos, expectativas, fantasías y actitudes que se ponen de manifiesto a lo largo del curso. Todo un mundo afectivo e imaginario por parte de cada uno de los estudiantes va determinando sus relaciones intersubjetivas que tienen un papel trascendental en el éxito o en el fracaso escolar. Así las expectativas del docente terminan realizando una autoprofecía (Beatriz Ramírez y Raúl Anzaldúa, 2005).

La realización de la autoprofecía se debe a que el pronóstico que el docente tenía sobre determinado alumno termina por cumplirse debido a que el estudiante al recibir esa información realizará las expectativas que el profesor tiene sobre él.

2.2.3 La inhibición del deseo de aprender

De acuerdo con Teixeira (2007), Freud con la intención de esclarecer la búsqueda humana en la obtención de la felicidad, resalta la presencia de sufrimientos que amenazan al hombre, sufrimientos que pueden acontecer a partir de tres direcciones: de su propio cuerpo, del mundo externo y de sus relaciones con otros hombres, siendo la tercera la manera más penosa de todas. El malestar en la civilización es caracterizado por el malestar en los lazos sociales. Ubicándonos en la educación formal, ese malestar se vuelve evidente cuando los profesores saben qué hacer para lidiar con aquellos alumnos que no encajan en la norma general establecida en la escuela por medio de sus propuestas pedagógicas.

Aparte la transferencia, abarca una íntima relación entre demanda y deseo, pues generalmente, la demanda no se presenta de forma explícita, lo que sucede usualmente es que los profesores demandan a los alumnos; así la adquisición del aprendizaje se da como una regla a ser seguida por los estudiantes. Ahora bien si una norma busca una totalidad cuando es aplicada en el ámbito escolar lo que apreciamos es que existe una brecha, pues como lo explica Teixeira (2007) siempre se hallará una distinción entre la norma y el particular de cada caso. De esta manera para algunos alumnos, estudiar parece ser una imposición del Otro.

Por su parte Cordié (1994) manifiesta que para que un sujeto aprenda es necesario que él tenga deseo de aprender, pero nadie puede obligar a un sujeto a desear. Asimismo Ramírez (2002, 138) menciona: “En todo proceso de enseñanza-aprendizaje, donde no hay deseo, no hay saber, existirá la repetición mecánica, la memorización, la reproducción, pero no el aprendizaje”.

La demanda del docente de que el alumno aprenda puede derribar el deseo de él de aprender, es decir, se presenta la inhibición del saber, pues el estudiante percibe que él tiene que responder a una expectativa. Así el estudiante más preocupado por complacer al docente, se conforma con repetir lo que éste dice, impidiéndose él mismo caminar.

Capítulo 3

El conocimiento del psicoanálisis en la formación y en la práctica del docente

El docente, como todos los sujetos, está gobernado por sus motivaciones inconscientes, así sus deseos recaen en su práctica educativa, sin embargo pocas veces el profesor tiene conocimiento del psicoanálisis y las implicaciones que tiene su objeto de estudio, es decir, el inconsciente en su formación y en la relación pedagógica.

3.1 El deseo de enseñar

De acuerdo con Reyes (1990) desde el momento en el que un sujeto asume por primera vez la conducción de un grupo escolar no sólo entra en juego la información recibida durante la formación, además involucra todo el sujeto, por lo que su actuación va más allá de las metodologías y técnicas que le permiten una mayor seguridad. En este sentido Gerber (1987, 49) señala “Las técnicas pedagógicas ocupan un lugar secundario en la enseñanza ya que el inconsciente del educador posee una importancia mayor que todas sus intenciones conscientes”.

Camarillo (2009) explica que la mayoría de las elecciones vocacionales conllevan elementos inconscientes, como lo puede ser una necesidad de compensación de contenidos o vivencias de la infancia no resueltas. De acuerdo con Ugalde (s/f) la elección vocacional-profesional lleva intrínseca la elección de objeto (de deseo), en el docente esta puede hacerse desde un modelo de apuntalamiento según el padre protector o la mujer nutricia. Se trata de una elección relacionada con la autoconservación o desde el modelo narcisista, según lo que no es; lo que uno ha sido; lo que uno quisiera ser; o quiero que sean como yo. Estos modelos de elección de objeto se convertirán en modelos de relación intrasubjetiva e intersubjetiva con el saber.

Lo que conforma el deseo, en el caso de enseñar, de formar, de saber, intervendrá en modo de relación intersubjetiva y puede convertirse en un obstáculo entre el saber y la posibilidad de cambio. Comprometerse a formar a otros, es responder a la demanda de amor más que una demanda de saber. Esta demanda va más allá del docente, explica Ugalde (s/f) se dirige a Otro, puede ser una demanda para ser reconocido, por lo que requiere, además de la renuncia narcisista de encontrar en el alumno el reflejo de sí, es renunciar al dominio y la omnipotencia. Por otro lado Bohoslavsky (1975) menciona:

“El profesor puede pensar que sus intenciones son “buenas” – y serlas a nivel consciente- puede pretender en el alumno la reflexión crítica, el aprendizaje creador, la enseñanza activa, la promoción de la

individualidad del alumno, su rescate como sujeto, pero definido el vínculo pedagógico como un vínculo de sometimiento, resultaría extraño que tales objetivos pudieran llegar a concretarse” (Bohoslavsky, 1975, 58).

Igualmente Reyes (1990) señala que estar frente a un grupo de alumnos que lo colocan en lugar de supuesto saber y con los que se detenta poder le brinda al profesor la oportunidad de ocultar temores y fracasos y asumir sus logros como algo que lo identifica con esta imagen de omnipotencia ubicándose en la fantasía maniaca, compensatoria de sus carencias reales. Esta situación obedece a que el profesor no asume su castración, no puede aceptar sus límites, debido a que cuestionaría su imagen omnipotente que le es muy grata porque le permite compensar sus carencias.

Además Gerber (1987) expresa que en la medida en la que el maestro desconozca estas determinaciones estructurales y mantenga la satisfacción narcisista inherente al hecho de estar colocado en el lugar de supuesto saber, podrá llevarlo a intentar obtener del alumno un permanente reconocimiento, que le confirme su saber y su poder. En este sentido Mannoni (1984, 35-36) dice “En la enseñanza el deseo de saber del alumno choca con el deseo del maestro... (...) Al mismo tiempo el maestro espera confusamente que el alumno le dé el saber que le falta”.

Desde esta perspectiva el deseo de enseñar por parte del maestro en diversas ocasiones tiene que ver principalmente con el hecho de alimentar su imagen de omnipotencia alejando al alumno de su deseo de aprender.

3.2 La formación docente

De acuerdo con Hameline (2007) la formación de docentes es un proceso complejo en el que se juegan varias lógicas ligadas entre sí: la didáctica (contenidos y métodos), la psicológica (desarrollo del formando) y la sociológica (contexto sociocultural, ideológico y profesional). De ahí que el proceso de formación sea de catalizador, donde la subjetividad es confrontada con sus referentes cognitivos morales y éticos. Sin embargo Zuñiga (1990) explica que en la educación normal se reconoce la importancia de los problemas curriculares, administrativos y presupuestales para la formación de maestros, no obstante se deja de lado por no ser considerados científicos o pertinentes aquellos aspectos relacionados con la subjetividad de aquellos actores de la educación.

Bajo la premisa anterior Reyes (1990) explica que la formación docente, tanto inicial como la recibida en los cursos de actualización atiende primordialmente aquellos aspectos racionales de la formación dejando a un segundo plano los subjetivos que operan decisivamente en su desempeño

profesional. Esto provoca cuestionarse sobre el proceso de formación en sí mismo y los aspectos que intervienen en esta formación, tanto de los que se ubican en el orden de lo racional, como aquello que desde lo subjetivo hacen alusión a la estructura psíquica y lo respectivo a la relación pedagógica, el poder, el conocimiento, a la sociedad en relación a su profesión.

Dicha situación se convierte en un problema desde el inicio de la vida profesional del docente y se expresa en la contradicción entre lo que el profesor quiere y lo que puede hacer. Este conflicto empeora con el tiempo, provocando el reforzamiento y procesos defensivos que le permiten manejar ese conflicto. A partir de lo anterior Reyes (1990) se plantea como interrogante si es posible un programa de formación que contemple estos aspectos o si se trata únicamente de una fantasía, pues lo que hacen los programas es reforzar el discurso normativo, es decir establecen lo que debe ser.

Ahora bien la aceptación por parte del docente respecto a sus limitaciones le permitiría superar esa condición, en este sentido Reyes (1990) explica que la formación docente es de dos tipos, una la formación de una imagen, de un mito y la otra es la formación de un profesional de carne y hueso, así la mayor parte de la energía psíquica se dedica a la formación de la imagen desatendiendo a la formación profesional.

En este sentido puede suponerse que si toda esa energía utilizada en mantener el discurso sobre una imagen de omnipotencia, pudiera ser empleada de una forma distinta si el profesor aceptara su castración y se replanteara sus objetivos.

3.2.1 El conocimiento del psicoanálisis

De acuerdo con Freud (1937) existen tres profesiones imposibles que son: psicoanalizar, educar y gobernar. Lo anterior no tiene que ver con que no puedan ser practicadas, sino con el hecho de que siempre existirán errores en su realización, existe algo en estas profesiones que no se consigue, por bien que se haga, por conocimientos que se tengan, el resultado nunca es completamente satisfactorio. Esa incompletud que caracteriza al ser humano en general, sin duda afecta también lo educativo. Por tal motivo es indispensable aceptar que al educar no es posible obtenerlo todo, para después pensar en lo qué si es posible alcanzar.

Reyes (1990) apunta que la falta de preocupación hacia las propuestas psicoanalíticas por parte de los docentes, probablemente tiene que ver con el hecho de que les parece un discurso abstracto, que poco tiene que ver con su problemática particular. Sin embargo el hecho de que los profesores tengan conocimiento del psicoanálisis les permitiría entender de otra forma su actividad como educadores, en este sentido señala que para Freud el

psicoanálisis le permitiría al profesor comprender la peculiaridad del sujeto, concederle la medida correcta de amor y al mismo tiempo mantener una cuota de eficaz autoridad. Además el conocimiento del psicoanálisis en la formación docente le facilitaría explicarse algunos aspectos sobre relación pedagógica y sobre la relación entre el alumno y sus padres. El conocimiento del psicoanálisis le posibilitaría al docente el manejo de los problemas que confronta en el plano de la subjetividad, aceptar sus límites y dejar a un lado las fantasías del quehacer docente, lo que le permitiría elaborar los principales conflictos en relación a su profesión, con los alumnos y consigo mismo.

Ahora bien, una propuesta que posibilita el manejo de los conflictos ligados a la posición subjetiva del docente, es realizar un grupo de formación de profesores en donde ellos puedan hablar sobre aquellas experiencias que los docentes consideran demeritan su imagen profesional. La posibilidad de externar estas situaciones genera un gran alivio en los participantes y les permite redimensionar su actividad.

Para que sea posible la libre expresión de los docentes es necesario un encuadre permisivo que admita vivir en un ambiente que no sea persecutorio en el que aprendan a expresarse y a escuchar a otros y así haya un intercambio de experiencias. El apoyo de este tipo de grupos se manifiesta en la persona del profesor y en su trabajo cotidiano, pues le permite acercarse de una nueva manera a su quehacer.

3.2.2 El conocimiento de la transferencia

Como se ha señalado el conocimiento del psicoanálisis le brinda al docente la oportunidad de plantearse de otra forma su actividad profesional, hablando específicamente del conocimiento de la transferencia le permitiría esclarecer aspectos psíquicos que se dan en la relación pedagógica. Además es importante tener conocimiento de la transferencia, pues se trata de un fenómeno dentro de la relación pedagógica que no puede ser interpretado ni disuelto ya que “el docente se sirve de la transferencia, la utiliza para transmitir su enseñanza.” (Cordié, 1998, 281). Ya que si a los ojos del alumno el saber se asocia inicialmente al valor que le atribuye al medio familiar, posteriormente estará representado casi exclusivamente por la persona del docente. Es la persona del profesor la que “contamina” el saber mismo provocando en el alumno curiosidad y amor al conocimiento. En este sentido la personalidad del docente influye en la transmisión de su saber y de esta manera puede ejercer o no admiración en el alumno frente al conocimiento.

Las dificultades surgen debido a que al docente se le complica mantener una posición neutra frente a la transferencia de sus alumnos ocasionando que se sienta personalmente involucrado en las manifestaciones amorosas o agresivas por parte de ellos.

De acuerdo con Cordié (1998) la mayoría de los profesores tienen conciencia de los movimientos afectivos que producen en sus alumnos, aunque generalmente los interpretan como dirigidos directamente hacia su persona y a su forma de enseñar, sin embargo el docente está en el cruce de dos figuras indisociables e indiscernibles, por un lado está él como personaje real, como sujeto con su personalidad, pero también en el lugar de otro, a causa de la transferencia que genera, es así que será juzgado por lo que trasluce de su personalidad a través de su enseñanza y soportará además el juicio sobre su función en una reedición demasiado intensa de la posición parental.

Un mejor conocimiento de los mecanismos transferenciales sobre los docentes le permitiría al profesor sentirse más cómodo en su práctica. Podría distinguir mejor lo que corresponde a su labor y lo que pertenece a su persona, consideraría con mayor tranquilidad las proyecciones de las que es objeto por parte de los alumnos.

3.3 La ética del docente

Debido a las implicaciones que tiene la relación pedagógica, en donde el docente tiene el lugar de autoridad y a los efectos transferenciales que tiene dicha relación es importante hablar de una ética por parte del docente. De acuerdo con:

"De la experiencia analítica puede deducirse una ética, en la que la pedagogía podría inspirarse; ética basada en la desmitificación de la función del ideal como fundamentalmente engañoso y opuesto a una lúcida aprehensión de la realidad" (Milot, 1990, 208).

Es así que el profesor debe desprenderse del narcisismo, combatir la tentación de personificar un ideal o de esperar que el alumno tome el ideal del maestro. Es de suma importancia que el docente no abuse del lugar de poder en el que está ubicado, pretendiendo convertirse en modelo de todo lo que el alumno debe ser, además es necesario que reflexione en qué medida su propio ideal de ser un buen maestro puede hallarse dominado por el espejismo de la perfección.

Si bien es cierto que el docente tiene que ejercer un poder, pues como lo explica Gerber (1987) de este depende el éxito de su tarea educativa, deberá impedir que ese ejercicio se convierta en un fin en sí mismo, en una manera de procurar satisfacer su propio narcisismo intentando realizar su ideal por medio del alumno anhelando moldearlo a su imagen y semejanza.

En correspondencia a lo anterior Bohoslavsky (1986) expresa que si los profesores abandonaran esa falsa autoridad que radica en investiduras a través de roles y definiciones sociales, entonces podrá descubrir fuentes reales

de autoridad cuya característica esencial es renunciar al impulso de dominar a otros, es decir renunciar al impulso de controlar la conducta de otros cuando esa conducta representa para el líder aspectos de su propia existencia.

El deseo de control total dentro de la relación pedagógica y el ideal de un saber totalizador no son posibles. Aceptar debilidades y carencias llevaría al docente a reconocer que está sometido a la castración permitiendo que el profesor ejerza su autoridad en la medida necesaria.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se puede constatar que la relación pedagógica organiza en gran medida el proceso enseñanza-aprendizaje, pues cuando el alumno le supone al maestro un saber abre la posibilidad de que se establezca el aprendizaje, de otra manera el contenido enseñado por el profesor no sería recibido. Realizar esta monografía desde un enfoque psicoanalítico permite explicar que lo anterior sucede de manera inconsciente y se debe al vínculo transferencial que se establece en la relación pedagógica.

Ahora bien al ser un vínculo de carácter inconsciente el docente no puede elegir el lugar que ocupará en este registro en cada uno de sus alumnos, además le es imposible estimar el lugar que tiene en la economía psíquica o las proyecciones transferenciales de las que será objeto, ya que ignora la historia de cada uno de ellos.

Debido a que no le es posible al docente conocer la historia de cada uno de sus alumnos, un mejor conocimiento de los mecanismos transferenciales le permite al profesor sentirse más cómodo en su labor. Le posibilita diferenciar con mayor facilidad lo que corresponde a su trabajo y lo que pertenece a su persona, considerar con mayor tranquilidad las proyecciones de las que es objeto por parte de los alumnos.

También le permite reflexionar sobre su propia transferencia hacia sus alumnos, sobre el lugar que cada ellos ocupa en su inconsciente, de esta manera se procura que la evaluación realizada por el docente se dirija al aprendizaje y al desempeño del alumno y no a su persona devaluando, descalificando o juzgando lo que es él como sujeto.

Además evita que el docente pierda su lugar, pues tendría consciencia de que el alumno aprende movilizado por el amor y lo importante es que el alumno y el profesor compartan ese amor por la materia; ya que ese amor en realidad está dirigido al conocimiento, no al maestro. De ahí la importancia de que el docente no satisfaga su demanda de amor, pues la atención y el interés prestado al alumno debe mantenerse dentro de los límites pedagógicos.

Ahora bien, si se ha expresado que educar es una de profesión imposible no es porque no pueda realizarse, se debe a que siempre existirán errores en su práctica debido a la posición subjetiva del que intenta educar, sin embargo tener conciencia de estas fallas permite tener mayor cuidado en estos aspectos y así reducirlas.

Para conseguir que la relación pedagógica se establezca de manera favorable para el aprendizaje del alumno es necesario que el maestro tenga conocimiento del psicoanálisis durante su formación docente y no limitar esta

formación a la enseñanza de métodos y técnicas didácticas. También le beneficiaría al docente formar parte de un grupo de formación en el que pueda expresar sus inquietudes sobre su posición en la relación pedagógica y de ese modo comprender de otra manera su actividad profesional.

La formación y actualización docente es un rol que le pertenece en gran medida al pedagogo, por lo que este profesional en la realización de esta tarea no puede olvidar que la educación no es imparcial, pues nuestro objeto de trabajo no será propiamente un objeto sino un sujeto, por lo que más que aplicar procedimientos objetivos y de corte positivista es necesario construir enfoques adecuados a una relación sujeto-sujeto y sus posibles articulaciones metodológicas, ya que para esta labor el sujeto se encuentra mediado por sí mismo.

Desde esta perspectiva también para la práctica profesional como pedagogo es importante tener conocimiento de las implicaciones de la relación pedagógica y de los fenómenos inconscientes que se dan en su desarrollo, por un lado para llevar a cabo la formación y actualización docente y por otro porque será una gran cantidad de veces la que al pedagogo le corresponda ser el primer elemento de la relación pedagógica, el educador, quien posee el contenido y no necesariamente será en la educación formal, dentro del salón de clases, puede ser en el área de capacitación como instructor, en la educación informal o como orientador, en cualquiera de estas situaciones será importante

que tome en cuenta los alcances de la relación pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto para la formación del pedagogo también será necesario tomar en cuenta estos aspectos.

En cuanto a la pedagogía como ciencia social que es, resulta de gran importancia que no pretenda objetivizar su objeto de estudio, la educación, pues como se mencionó anteriormente más que una relación objeto-sujeto se trata de una relación sujeto-sujeto por lo que es muy importante no perder de vista los procesos subjetivos, ya que para conocer este objeto de estudio el hombre se encuentra mediado por sí mismo. Además al tratarse de una ciencia que se caracteriza por su interdisciplinariedad deberá tomar en cuenta las aportaciones que en este sentido realiza el psicoanálisis.

Referencias

- 📖 Anastasio Ovejero y Juan Pastor (2001) *La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: Un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela*. Extraído desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45498>
- 📖 Anzaldúa, Raúl (2002). *Análisis de las relaciones transferenciales de los maestros de educación básica*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales; Psicología Social de Grupos e Instituciones UAM, Unidad Xochimilco
- 📖 Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo: Imaginario, transferencia y poder*. México: UAM-X.
- 📖 Argonés, J. (s/f). *Del ideal del yo y de la transferencia*. Extraído el 17 de enero del 2011 desde <http://www.intercanvis.es/pdf/01/01-01.pdf>
- 📖 Arribas, O. (2007). *El fantasma y las formaciones del inconsciente*. Extraído el 15 de enero del 2010 desde http://www.escuelafreudiana-arg.org/clases_publicadas/curso_introductorio/clase_17
- 📖 Beatriz Ramírez y Raúl Anzaldúa (2005). *Subjetividad y relación educativa*. México: UAM-A.
- 📖 Blanchard-Laville, Claudine (1996). *Saber y relación pedagógica: un enfoque clínico*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- 📖 Bicecci, M. *Transmisión del saber. Discurso universitario. Discurso pedagógico*. Perfiles Educativos [en línea] 1993, (abril-junio): Extraído el 7 de febrero de 2011] Extraído desde: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13206004>
- 📖 Bohoslavsky, R. (1986), “Psicopatología del vínculo profesor-alumno”, en R. Glazman (comp.), *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*, México: SEP/El caballito.
- 📖 Bravo, M. (1988). “Fracaso escolar y relaciones pedagógicas.” En Bravo, M. et al. *El fracaso escolar. Análisis y perspectivas*. México: Cuadernos del CESU.

- 📖 Camarillo, O. (2009). *Sociedad, vocación e identidad docente*. Extraído el 5 de marzo del 2011 desde:
<http://www.snte34.org/artIDENTIDAD%20DOCENTE.pdf>
- 📖 Castro, M. (1988) ¿Fracaso escolar o escuela fracasada? En Bravo. M. et al. *El fracaso escolar. Análisis y perspectivas*. México: Cuadernos del CESU.
- 📖 Chemama, R. (1998). *Diccionario del psicoanálisis: diccionario actual de los significantes, conceptos y matemas del psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- 📖 Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión
- 📖 Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen*. Buenos Aires: Nueva Visión
- 📖 Devereux, George. (2003). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI
- 📖 Elisabeth Roudinesco y Michel Plon. (2008). *Diccionario de Psicoanálisis*. Paidós, 2ª edición revisada y actualizada.
- 📖 Foucault, M. (1977). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI
- 📖 Fragoso, L. (1987). *La transferencia en el proceso educativo*. Tesis Licenciatura (Licenciado en Pedagogía) UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
- 📖 Freud, S. (1905). *Fragmento de un análisis de histeria*. Caso Dora. Obras Completas. Vol. XI. Buenos Aires: Amorrortu
- 📖 Freud, S. (1910). *Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica*. Obras Completas. Vol. XI. Buenos Aires: Amorrortu.
- 📖 Freud, S. (1912). *Sobre la dinámica de transferencia*. En Obras completas, Volumen XII. Buenos Aires: Amorrortu
- 📖 Freud, S. (1914). *Introducción al narcisismo*. Obras Completas. Vol. XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- 📖 Freud, S. (1914). *Recordar, repetir y reelaborar*. Obras Completas. Vol. XII. Buenos Aires: Amorrortu.

- 📖 Freud, S. (1915). *Puntualizaciones sobre el amor de transferencia*. Obras Completas. Vol. XVI. Buenos Aires: Amorrortu.
- 📖 Freud, S. (1917). *Sobre la psicología del colegial*. Obras completas, Volumen XIII, Amorrortu: Buenos Aires.
- 📖 Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Obras completas, Volumen XVIII, Amorrortu: Buenos Aires.
- 📖 Freud (1923). *El ello y el yo*. Obras Completas. Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu
- 📖 Freud, S. (1933). *33ª Conferencia. La feminidad*. Obras Completas. Vol. XXII. Buenos Aires: Amorrortu.
- 📖 Freud, S. (1937). *Análisis terminable e interminable*. Obras Completas. Vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- 📖 García, H. (2010) Tres clases del Seminario 5: Las Formaciones del inconsciente. Tercera entrega. Clase 24: Transferencia y Sugestión en la revista electrónica NODVSXXXIII. Extraído el 9 de enero del 2011 <http://www.scb-icf.net/nodus/284Sem5Clase24.htm#inici>
- 📖 García, Guillermo (1975). *La educación como práctica social*. Buenos Aires: Axis.
- 📖 Gerber, D. (1986), “El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico”, en Raquel Glazman (comp.), *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*. México: SEP/El caballito.
- 📖 Gerber, D. (1990). “La Pedagogía y el amor del maestro.” En Mirta Bicecci (et al). *Psicoanálisis y educación*. México: Facultad de Filosofía y Letras.
- 📖 Gerber, D. (2006) *El psicoanálisis en el malestar de la cultura*. Buenos Aires: Lazos.
- 📖 Hameline, D. (2008). “Los apremios de la formación.” En Páez, Rodrigo (comp.). *Deseo, saber y transferencia: un acercamiento psicoanalítico a la educación*. México: Siglo XXI.
- 📖 Herrera, R. (2007). El discurso de la Universidad. Extraído el 24 de marzo del 2011 desde <http://www.lajornadamichoacan.com.mx/2007/01/20/index.php?section=sociedad&article=012n1soc>

- 📖 Jean Laplanche y Jean-Bertrand Pontalis (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Paidós
- 📖 Lacan, J. (1946). “Acerca de la causalidad psíquica”. En *Escritos 1*, México: Siglo XXI.
- 📖 Lisandro de la Fuente y Luciana Messina (2003) Bajos fondos del saber. *La arqueología como método en Michel Foucault*. Revista Litorales. Año 2, n°2. Extraído el 15 de marzo del 2011 desde <http://litorales.filo.uba.ar/web-litorales3/articulo5.htm>
- 📖 Mandolini, R. (1969). *Historia general del psicoanálisis*. Buenos Aires: Ciordia.
- 📖 Manonni, M. (1984). *La educación imposible*. México: Sigo XXI
- 📖 Millot, C. (1990). *Freud Antipedagogo*. México: Paidos.
- 📖 Páez, Rodrigo (1990). “En torno al vínculo pedagógico. Características, limitaciones y expectativas de una experiencia educativa.” En Mirta Bicecci (et al). *Psicoanálisis y educación*. México: Facultad de Filosofía y Letras.
- 📖 Pardo, C. (2005). *¿El psicoanalista para (en) la educación? –notas sobre el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje y conducta*. México: Universidad del Claustro de Sor Juana.
- 📖 Ramirez, B. (2002). “La formación una perspectiva psicoanalítica”. En Beatriz Ramírez y Raúl Anzaldúa. *Formación y tendencias educativas. Nuevos horizontes*. México: UAM-A
- 📖 Ramos G. (1997). *La transferencia en la relación maestro-alumno*. Tesis Licenciatura (Licenciado en Pedagogía)-UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.
- 📖 Reyes, R. (1990). “El psicoanálisis y la formación de maestros.” En Mirta Bicecci (et al). *Psicoanálisis y educación*. México: Facultad de Filosofía y Letras.
- 📖 Silvia Méndez y Rafael Carmona (2005). *Psicoanálisis ¿Enseñanza o Transmisión?* Extraído el 14 de mayo del 2011 desde: <http://www.uaq.mx/psicologia/lamision/f3ensenanza.html>

- ☞ Teixeira, R. (2007). *El Mal estar en la escuela: Una lectura psicoanalítica*. Extraído el 20 de febrero del 2011 desde www.convergenciafreudlacan.org/.../II_MAL-ESTAR-EN-LA-ESCUELA-doc-196.doc
- ☞ Ugalde, A. (s/f). *El docente como sujeto de cambio*. Extraído el 5 de marzo del 2011 desde: <http://www.distancia.unam.mx/contenido/historico/foroeducativodos/Andrea%20Ugalde%20trabajo%20escrito.pdf>
- ☞ Vidal, Raquel (2002) *Los espacios psíquicos: intra, inter y transubjetivo*. Ejemplificación mediante un tratamiento de pareja. Publicado en Aperturas Psicoanalíticas n°10 Extraído el 5 de marzo del 2011 desde: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000195&a=Los-espacios-psiquicos-intra-inter-y-transubjetivo-Ejemplificacion-mediante-un-tratamiento-de-pareja>
- ☞ Vizcarra, M. (2006). *La transferencia psicoanalítica aplicada a la relación maestro-alumno*. Tesis Licenciatura (Licenciado en Pedagogía)-UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón.
- ☞ Zambrano, A. (2005) *Didáctica pedagogía y saber*. Bogotá: Magisterio.