

*Psicoanálisis y Educación*

# La perturbación del inconsciente: los dilemas de mirar *la otra escena*

**Raúl Enrique Anzaldúa Arce**

Docente Investigador de la UPN. Responsable del Cuerpo Académico  
“Constitución del sujeto y Formación”. Responsable de la Línea de  
Investigación: “Formación y Prácticas Institucionales del Doctorado en  
Educación”.

La vinculación de la teoría psicoanalítica con el campo educativo se remonta a las primeras reflexiones de Freud acerca del papel que juega la “Cultura” o “Civilización”<sup>1</sup> en la represión de las pulsiones y en la formación de las neurosis. Aunque cabe señalar que no existe en la obra de Freud un tratado sobre la educación, sino que sus análisis en torno a lo educativo se manifiestan en diversos comentarios, prólogos y reflexiones colaterales en diferentes trabajos, donde señalaba el papel represor de la educación de su tiempo, responsabilizándola de ser una de las causas generadoras de neurosis<sup>2</sup> y donde también manifestaba primero un cierto optimismo acerca de los beneficios que podría significar para los educadores considerar el psicoanálisis como una disciplina que ayudará a transformar la educación con fines profilácticos. Estas afirmaciones encontraron eco en sus seguidores y en especial algunos de ellos se abocaron a incursionar en el estudio de la educación a partir de la teoría psicoanalítica.

En 1908, Sandor Ferenci, impulsado por el interés compartido por Freud y sus colegas de aplicar el psicoanálisis más allá del ámbito clínico, imparte

1 MILLOT, Catherine, 1982, p. 9-14

2 Cf. “La sexualidad en la etiología de las neurosis” (1898), “Tres ensayos sobre la teoría sexual” (1905), “Interés del psicoanálisis” (1913), “La Moral sexual ‘cultural’ y la nerviosidad moderna” (1908), “El malestar en la cultura” (1929) entre otros artículos. Un estudio detallado sobre los análisis de Freud en torno a la educación puede encontrarse en Catherine Millot, *op. cit.*

la conferencia “Psicoanálisis y Pedagogía”<sup>3</sup> donde acusa a la educación represiva de ser el “caldo de cultivo de la neurosis”. En 1909, el pastor protestante Oskar Pfister, envía a Freud dos textos donde se plasma el proyecto de una pedagogía que tome en cuenta los descubrimientos del psicoanálisis: “Alucinación y suicidio en los escolares” y “Cura psicoanalítica de las almas y pedagogía moral”.<sup>4</sup> Freud responde con entusiasmo a este intento de aplicar el psicoanálisis a la pedagogía.<sup>5</sup> A partir de este momento comienza a aparecer un número cada vez más creciente de trabajos donde se intentaba aplicar el psicoanálisis al campo educativo,<sup>6</sup> a tal grado que en 1926 aparece la *Revue de Pedagogie Psychanalitique* editada bajo la responsabilidad de Hans Meng y Ernest Schneider, publicación que Freud elogia y sigue con interés hasta 1937, año en que deja de publicarse.

Cabe aclarar que el entusiasmo y el carácter con que Freud vislumbró la aplicación del psicoanálisis a la educación, fue cambiando a lo largo de su vida conforme desarrollaba su teoría psicoanalítica: Desde sus inicios hasta 1909, la educación es acusada de ser la causa de las neurosis y el psicoanálisis es considerado como una especie de terapia “post-educativa”, incluso en 1913, en el prólogo al libro de Pfister *El método psicoanalítico*, Freud sostiene que la educación y la terapia deben considerarse complementarias; la primera debe ser profiláctica y la segunda correctora a través de una acción re-educativa. En esta época existía el optimismo de considerar que gracias al conocimiento del psicoanálisis se podría transformar la educación hasta convertirla en un proceso profiláctico que impidiera el surgimiento de neurosis.<sup>7</sup>

En 1925 Freud ya ha desarrollado aún más su teoría de las neurosis y afirma en el prólogo al libro de Aichhoin *Juventud descarriada*, que la educación es un trabajo *sui generis* que no debe confundirse con la intervención psicoanalítica y menos reemplazarla. El conocimiento del psicoanálisis puede servirle al educador no tanto para llevar a cabo una profi-

3 FILLLOUX, Jean Claude Filloux, enero-febrero 1988, núm. 10, p. 47-57.

4 *Ibid.*, p. 47.

5 FREUD, Sigmund y PFISTER, Oskar, 1966, p. 13-14.

6 Un estudio detallado de estos trabajos puede consultarse en Filloux art. cit. y M. Cifali *¿Freud Pedagogo?*, 1992.

7 FILLLOUX, op. cit. p.47-49.

laxis neurótica (tarea que sobrepasa sus posibilidades), sino para propiciar el acercamiento del hombre a su realidad.<sup>8</sup>

En 1933, en la Sexta Conferencia de las “*Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis*”, Freud sostiene que el psicoanálisis puede ayudar a que la educación alcance un máximo de beneficios y un mínimo de daños, gracias al conocimiento que ofrece de la vida psíquica de los niños. Incluso señala la conveniencia de que los maestros se sometan a análisis como una medida benéfica que tendría repercusiones positivas en su práctica.<sup>9</sup>

Del optimismo de una educación analítica (a la manera del “psicoanálisis” de Pfister) de la primera época, llega al final a un escepticismo fundamentado en la oposición radical entre el proceso analítico y el pedagógico: la educación tenderá siempre a adaptar al sujeto al orden establecido, aunque para ello tenga que ejercer un poder más o menos explícito, mientras que el psicoanálisis es esencialmente un proceso terapéutico que implica no abusar del poder de la transferencia para dirigir la vida del paciente, sino ayudarlo a descubrir su propio deseo.

Sin embargo, ambos procesos tienen en común una meta “asegurar en el niño y el paciente la dominación del principio de realidad sobre el principio del placer”,<sup>10</sup> pero no sólo eso, comparten también el mismo medio de acción: la sugestión, que se establece gracias al amor (transferencia) que el niño o el paciente dirigen hacia el educador o el analista, sólo que el educador asume el lugar de Ideal del Yo en el que lo ha colocado el alumno y desde ese lugar ejerce su acción educativa;<sup>11</sup> mientras que el psicoanalista, en vez de ocuparlo, lo analiza, veamos lo que dice Freud en el *Esquema del Psicoanálisis* (1939):

Si el paciente coloca al analista en el lugar de su padre o su madre, le da también el poder que su Superyó ejerce sobre el Yo. Este nuevo Superyó tiene ahora la ocasión de realizar una especie de post-educación

<sup>8</sup> *Loc. cit.*

<sup>9</sup> Esta conferencia ha sido ordenada en la colección de Amorrortu de las Obras Completas, como la “34a. Conferencia. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones”, ubicada dentro de las “Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis (1993)”. *Obras completas*, Vol. 22. Amorrortu. Buenos Aires, 1976, p. 126-145.

<sup>10</sup> MILLOT, *op. cit.*, p. 167.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 168.

del neurótico, puede corregir errores de los cuales los padres fueron responsables cuando lo educaban.<sup>12</sup>

Desde esta posición transferencial, el analista puede ejercer un poder respecto al cual Freud advierte lo siguiente:

Se debe alertar acerca de su mal uso. Por grande que sea la inclinación del analista a convertirse en educador, en modelo y en ideal para otros, a crear hombres a su imagen, no debe nunca olvidar que ésta no es su tarea en la relación analítica y que faltaría a su deber si se permitiese dejarse llevar por estas inclinaciones.<sup>13</sup>

A pesar de esta clara advertencia, muchos psicoanalistas no la respetaron y convirtieron al psicoanálisis en un proceso adaptativo-educativo (como ocurrió con la *Psicología del Yo*).

Pero ¿qué sucedió con aquellos que querían aplicar el psicoanálisis a la educación? Los objetivos que se perseguían en esta aplicación eran de lo más diverso: Redl, Meng, Pfister y Zullinger pretendían utilizar el conocimiento del psicoanálisis (tal como ellos lo entendían) para *crear nuevos métodos educativos*;<sup>14</sup> otros veían la *aplicación en la terapia de diversos problemas infantiles generados en la familia y en la escuela*, y otros más, pretendían hacer una *exploración analítica de la relación educativa*.

Varias de estas tendencias encontraron cabida para manifestarse en la *Revista de Pedagogía Psicoanalítica*. Cabe mencionar que muchos de los artículos versaban, en un principio, sobre la posibilidad de formar un *educador psicoanalítico*<sup>15</sup> que pudiera intervenir con innovaciones pedagógicas basadas en su conocimiento psicoanalítico. Posteriormente, Ruth Weiss señaló en 1936 que los colaboradores de la *Revista...* presentaban en sus trabajos una evolución que va de un interés por la psicología del alumno a un interés por la psicología del educador, especialmente les interesaba saber por qué un sujeto se convertía en educador.<sup>16</sup>

---

12 MILLER, Jacques-Alain, s.f., p. 120

13 MILLER, op. cit.

14 FILLOUX, art. cit., p.51.

15 *Loc. cit.*

16 *Loc. cit.*

Dentro de la heterogeneidad de problemáticas que aparecen en la *Revista...* destacan los trabajos en torno a la relación maestro-alumno analizada desde el ángulo de la transferencia,<sup>17</sup> tema que Freud había abordado en ciertos textos,<sup>18</sup> en el que el psicoanálisis servía como mirilla teórica para analizar y comprender el proceso pedagógico, especialmente la presencia de los efectos de la transferencia en la relación maestro–estudiante.

Después de Freud, Jean Claude Filloux<sup>19</sup> señala que el problema de la aplicación del psicoanálisis a la educación puede esquematizarse en dos tendencias: la primera trata de extender la práctica analítica, “la cura”, a la práctica educativa, es decir, intervenir psicoanalíticamente para mejorar la educación; la segunda, busca utilizar el psicoanálisis para interpretar y comprender los fenómenos educativos para propiciar nuevos conocimientos sobre este campo. Revisaremos a continuación algunos planteamientos de ambas propuestas.

#### La tradición de la Pedagogía Psicoanalítica.

Dentro de esta perspectiva podemos ubicar todos los estudios que, enmarcados en el psicoanálisis de niños, que se abocaron a aportar elementos para reformar la educación infantil, tal es el caso de Ana Freud, quien desde 1930 en Viena, se dedicó a señalar a los educadores cómo les podría servir la teoría psicoanalítica para comprender a los niños, para llevar a cabo su educación sexual, hacer un buen manejo de la autoridad y propiciar la libertad de expresión.<sup>20</sup>

La influencia de Ana Freud, para quien el psicoanálisis tenía un sentido de re-educación, se dejó sentir en los desarrollos de la *Psicología del Yo*

17 El trabajo de Edmund Fisher (1929) “*El sexo y la transferencia*”, donde señala que la transferencia juega un papel decisivo en la relación maestro-alumno y alude a las transferencias positivas despertadas entre alumnos y maestros de sexo opuesto, como consecuencia de una tendencia a “revivir” el complejo edípico en el aula. Zullinger en 1930 publica “*L'épouvant du lieu*”, tratando de aclarar la noción de vínculo que aparece en la transferencia y que, según él, Fisher, en el artículo anterior, había mal interpretado. En este mismo año, Wilhelm Hoffman publica “*L' hainede l'ensegnant*” donde analiza el problema del maestro que es visto como objeto de odio y la contratransferencia que esto le genera. Este artículo es el primero en que se plantea la importancia de la contratransferencia del maestro en la relación educativa.

18 FREUD, Sigmund, 1914, 1921, 1933, etc.

19 FILLOUX, J.C., 1988, p. 53.

20 FREUD, Ana, 1985.

en los E.U., donde esta teoría cobró importancia creciente en ciertas prácticas educativas.<sup>21</sup>

En Inglaterra, fueron los desarrollos de Melanie Klein los que marcaron, en buena medida, las pautas teóricas que surgieron posteriormente en torno al psicoanálisis infantil y sus derivaciones pedagógicas. Sin duda, en este país surgió la más conocida y prolongada experiencia educativa de influencia psicoanalítica: Summerhill.

A. S. Neill, inspirado en los planteamientos de Sigmund Freud y Wilhelm Reich, crea en 1921 Summerhill, “la escuela de libertad”, experiencia que duró más de cincuenta años. La idea de Neill era crear una escuela que revolucionara la forma de vida de los que ingresaran en ella, haciendo que los niños vivieran una experiencia educativa en plena libertad, sin represiones, para que internalizaran una cultura y una escala de valores a favor de la igualdad, la libertad, el amor y la vida.<sup>22</sup> Para Neill, esta experiencia constituía una forma de vida que tenía efectos profilácticos y terapéuticos en los niños y jóvenes que la compartían.

En cuanto a la relación maestro-alumno, Neill criticó la represión ejercida en la enseñanza tradicional y advirtió del peligro de que el maestro, imbuido por las pedagogías modernas, pudiera ejercer su poder de persuasión a través del lugar transferencial en que lo ubican sus alumnos, coartando de este modo la libertad y la autonomía de los niños.

Los resultados de esta experiencia siguen generando polémicas en la actualidad;<sup>23</sup> sin embargo, constituye una de las más espectaculares muestras de una “Pedagogía Psicoanalítica”.

En 1963 surge en Francia un movimiento denominado “Pedagogía Institucional”, que hace un análisis crítico de la institución escolar estableciendo, a partir de la construcción de un marco teórico propio, la vinculación que existe entre la escuela y los intereses socio-políticos en un momento histórico determinado. Se examina el origen de la escuela y se critica implacablemente el régimen jerárquico y burocrático en el que está imbui-

---

<sup>21</sup> MANNONI, Maud, 1980, p. 107.

<sup>22</sup> NEILL, A.S., 1985.

<sup>23</sup> BETTELHEIM, Bruno, 1985.

da, proponiéndose la *autogestión pedagógica* como la forma de revolucionar la educación y propiciar un cambio en todas las esferas sociales.<sup>24</sup>

Este movimiento tiene dos orientaciones: la socioanalítica y la psicoanalítica. La primera, representada por Michel Lobrot, René Loureau y George Lapassade, reconoce poca influencia del psicoanálisis y se basan principalmente en las propuestas no-directivas de Rogers, la psicología de los grupos y un análisis marxista de las instituciones. La orientación psicoanalítica, encabezada por Aída Vázquez y Fernand Oury, hace una propuesta pedagógica inspirada esencialmente en los planteamientos de Freinet y la aplicación del psicoanálisis de inspiración lacaniana al campo educativo. La orientación psicoanalítica es la heredera directa del movimiento de “Psicoterapia Institucional”, que originó todo el movimiento de análisis e intervención institucional en Francia.

La “Psicoterapia Institucional” surge desde 1940, con las críticas a la institución psiquiátrica y la implementación de nuevas técnicas de tratamiento como el psicodrama y las terapias grupales de orientación psicoanalítica. Se hizo participar a médicos, enfermeros y enfermos en la labor terapéutica; se transformaron las relaciones interpersonales de la institución, se re-socializó al enfermo y se enfatizó el carácter social del origen de la enfermedad mental. Jean Oury y Francesc Tosquelles son representantes destacados de este movimiento que impulsaron después al campo educativo<sup>25</sup> con la idea de generar una “Pedagogía Institucional”, donde se aplicarían los desarrollos del campo clínico para prevenir y curar trastornos en los niños.

La pedagogía de Vázquez y Oury critica a la escuela denominándola “escuela-cuartel”, retoman los planteamientos y las técnicas de Freinet para transformar las relaciones interpersonales en el aula y a partir de la teoría psicoanalítica llevan a cabo una serie de interpretaciones e intervenciones en las clases. Conceptos como los de transferencia, Superyó, fantasma e identificación, son utilizados para aclarar y explicar lo que sucede en una clase, pero señalan que “toda tentativa de introducción del psicoanálisis a la clase requiere una mínima formación de maestros”.<sup>26</sup>

<sup>24</sup> GILBERT, Roger, 1986, p. 157.

<sup>25</sup> TOSQUELLES, Francesc, 1973.

<sup>26</sup> OURY, Fernand y VÁSQUEZ, A., 1976, p. 238.

Nos interesa destacar que para estos autores la relación que se establece entre maestro y estudiante en la enseñanza tradicional, es una *relación dual* que por efecto de la transferencia repite la relación de dependencia entre madre e hijo. El efecto de esta relación imaginaria resulta alienante y se convierte en un obstáculo para el aprendizaje, por lo que proponen las técnicas de Freinet como la impresión de textos libres, el consejo de cooperativa, la correspondencia inter-escolar, etc., como formas de “mediación” que rompan con la relación dual maestro-estudiante (entre sí y con otros profesores), para enriquecer la comunicación y resquebrajar los vínculos de dependencia.

El interés de Vázquez y Oury era profiláctico y terapéutico, su propuesta educativa se aplicó en internados de educación básica, donde canalizaban principalmente alumnos con trastornos de conducta y problemas de aprendizaje.

Con la influencia de la psicoterapia y la pedagogía institucional, proliferaron en Francia trabajos de intervención psicoanalítica en el campo educativo, encabezados por autores renombrados como G. Michaud, Francois Dolto y Maud Mannoni.<sup>27</sup>

Una de las experiencias más conocidas se desarrolló en el Centro Claude Bernard creado en 1945 por George Mauco en compañía del Dr. Verge, Françoise Dolto y Juliette Favez-Boutonnier. En él se implementó una “pedagogía curativa” de inspiración psicoanalítica, que permitiera el tratamiento psicoterapéutico de niños y adolescentes así como una mejor comprensión del alumno por el maestro. En 1967, los desarrollos psicopedagógicos con base a la teoría psicoanalítica permitían a Mauco analizar el problema de la identificación y la transferencia del alumno con el maestro, destacando la enorme influencia que el maestro ganaba con estos fenómenos.<sup>28</sup>

En 1970, Xavier Audoard propone un nuevo modelo educativo fundado en que la escucha educativa debiera ser semejante a la escucha psicoanalítica; el maestro entonces debería convertirse en un “educador analista” que no se impondría pero haría “surgir el sentido”.<sup>29</sup>

27 MICHAUD, G., 1972.

28 MAUCO, George, 1969.

29 AUOARD, Xavier, 1970.



La propuesta de una “Pedagogía Psicoanalítica” oscilaba entre buscar en el psicoanálisis el auxilio teórico para comprender e intervenir en los procesos educativos, hasta la idea de hacer del maestro una especie de “psicoanalista educativo”. La mayoría de los trabajos y experiencias tendían a enfatizar el carácter profiláctico y terapéutico del empleo del psicoanálisis en la educación, Por esta razón, se sugería en forma más o menos explícita la necesidad de que el maestro se psicoanalizara y se forma, en mayor o menor grado, como psicoanalista para que pudiera aplicar, con fundamentos, la teoría y la técnica del psicoanálisis en el aula.

Dentro de esta perspectiva, si bien se cuenta con una amplia bibliografía e incluso experiencias concretas, no se desarrollaron investigaciones empíricas en las que se apoyaran sus planteamientos, sino que más bien, en el campo de las experiencias, la aplicación de la teoría y sus modificaciones, se llevaron a cabo sobre la marcha.

Esta propuesta de aplicación del psicoanálisis despertó severas críticas tanto de pedagogos como de psicoanalistas. En 1978, Jean Pierre Bigeault y Gilbert Terrier publicaron *L'illusion psychanalytique en education*,<sup>30</sup> donde plantearon que la idea de una pedagogía psicoanalítica es muy cuestionable, porque implicaría la deformación del psicoanálisis y se emplearía la teoría y algunos elementos de la técnica fuera del contexto y de los objetivos para los que fueron creados: la cura. En 1979, Catherine Millot en su libro *Freud Antipedagogo*, después de hacer un análisis detallado de los planteamientos de Freud en torno a la educación a lo largo de su obra, concluye:

No hay pedagogía analítica en el sentido de que el educador podría adoptar frente al educado una posición analítica, de tal suerte que le fuera posible evitar la represión permitir su levantamiento. La antinomia del proceso pedagógico y el proceso analítico trae como corolario la imposibilidad de ocupar frente a la misma persona el lugar de educador y el del analista.<sup>31</sup>

Sin embargo, como habíamos señalado anteriormente,<sup>32</sup> además de esta propuesta de pedagogía psicoanalítica, existe otra perspectiva de aplicar

---

<sup>30</sup> FILLOUX, *art. cit.*, p. 54.

<sup>31</sup> MILLOT, Catherine, 1982, p. 208.

<sup>32</sup> V. *supra*, p.

el psicoanálisis a la educación: el estudio de los procesos educativos a partir del psicoanálisis, que denominaremos como la propuesta interpretativa.

---

### Tradición Interpretativa

---

Esta segunda forma de aplicación del psicoanálisis pretende emplear los conocimientos derivados de la teoría psicoanalítica para comprender los mecanismos psíquicos que participan e influyen en los procesos educativos. A manera de ejemplo citaré algunos trabajos relevantes de esta perspectiva, donde encontraremos algunas investigaciones, aunque predominan los ensayos teóricos.

Claude Rabat publicó en 1968 “La ilusión pedagógica”,<sup>33</sup> donde analiza el pensamiento pedagógico de Rousseau, Clapearede y Ferrieres, poniendo de manifiesto que detrás de los métodos activos propuestos por estos autores, se pretende sustituir el deseo de saber del alumno por el deseo del maestro. El tema del deseo de saber del alumno y el papel que el maestro tiene en el destino de este deseo, es analizado en profundidad por este tipo de investigaciones. Tal es el caso del artículo de Laéria Fontenele, psicoanalista lacaniana brasileña, quien publicó *Pedagogía y discurso del deseo*<sup>34</sup> en 1986, donde hace un análisis del discurso de la pedagogía tradicional”, la pedagogía nueva (de orientación rousseauiana), la pedagogía tecnicista (de corte conductual) y la pedagogía crítica (antiautoritaria); y muestra los “deseos” y las relaciones imaginarias (maestro-alumno) que subyacen en los discursos de estas propuestas educativas.

Siguiendo la línea de estas investigaciones, encontramos el artículo de Octave Mannoni: *Psicoanálisis y enseñanza (siempre la transferencia)*,<sup>35</sup> conferencia pronunciada en 1970 y publicada en 1980, donde analiza cómo la institución escolar está hecha para garantizar al maestro el papel de “amo del saber”, autoridad que la institución le otorga y el alumno le refuerza a través de la transferencia. Muestra también cómo el “deseo de saber del alumno paradójicamente, es desplazado por el deseo

---

33 RABANT, Claude, 1990, p. 1-90.

34 FONTENELE, Laéria, 1990, p. 91-98.

35 MANNONI, Octave, 1982, p. 55-72.

ambiguo de que el alumno sepa. De este modo, le es secuestrado su deseo de saber”.<sup>36</sup>

También en 1981, Daniel Gerber publica *El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico*,<sup>37</sup> donde explica que el maestro es visto como criterio de verdad en función del saber que se le adjudica, de tal modo que toda información que provenga de él será considerada verdadera. La autoridad del maestro depende del supuesto saber de que es portador, pero especialmente de que este supuesto saber sea reconocido por el alumno a través de la transferencia. El maestro sólo existe en la medida en que un otro, el alumno, lo reconozca como tal, de manera que los lugares de maestro y alumno son indisolubles y la relación entre ambos conforma un campo que se caracteriza por el mutuo reconocimiento. Pero no se trata de una relación simétrica, pues el maestro es colocado en la posición de “sujeto supuesto saber” que lo ubica como autoridad. Esta posición puede llevarlo a tener la creencia ilusoria de contar con un poder que emanaría de sí mismo, cuando en realidad es la estructura intersubjetiva (además de la institucional) la que los coloca en lugares distintos, desde los cuales se asignan representaciones y comportamientos que determinan este ejercicio del poder. Ante esto, Gerber sostiene que el maestro debería cuestionarse sobre su práctica, en especial sobre la forma en que ejerce el poder en la relación educativa, reconocer sus creencias y reflexionar en qué medida su ideal de ser un “buen maestro” y en su búsqueda de perfección narcisista puede haber pretendido moldear a sus alumnos a su imagen y semejanza, obstaculizando su aprendizaje.

Una de las exposiciones más claras y completas de cómo se ha empleado el psicoanálisis para comprender el proceso educativo es la de Marcel Postic en su libro *La relación educativa*, publicado en 1979,<sup>38</sup> en el que dedica la tercera parte del libro a exponer este tema, desarrollándolo en tres capítulos:

1. *El registro inconsciente de la relación educativa*, donde analiza los fantasmas presentes en la relación maestro-alumno y los conflictos

---

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 68.

<sup>37</sup> GERBER, Daniel, 1986, p. 43-51.

<sup>38</sup> POSTIC, Marcel, 1982.

inconscientes que éstos generan. Para ello retoma especialmente algunos planteamientos de René Kaës y Melanie Klein.

2. *La comunicación inconsciente*; aquí analiza brevemente la transferencia del alumno al maestro y la forma en que estas transferencias repercuten en las contratransferencias que presenta el maestro. Por último, explica cómo el deseo y la seducción son fenómenos que determinan las relaciones y la comunicación en el aula.
3. *La dinámica educativa*; aquí analiza el papel de la identificación con el enseñante y el peligro del establecimiento de una relación dual maestro-alumno que genere un vínculo de dependencia y sumisión. Por último se exponen algunos mecanismos inconscientes que emplean tanto el maestro como el grupo de alumnos y que marcan la dinámica de un grupo de aprendizaje.

De las pocas investigaciones de campo sobre el problema de la transferencia y la contratransferencia en la relación educativa, una de las más conocidas es el trabajo de Janine Filloux bajo el título de *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école* (publicado en 1974).<sup>39</sup> El estudio se realizó entrevistando a maestros y alumnos de secundaria. De acuerdo a este estudio, desde el principio del año escolar se establece un contrato implícito entre docente y alumno que tiene la función de fijar las posiciones de cada uno, haciendo reconocer el lugar superior del enseñante, de tal modo que se reduzca todo margen de incertidumbre respecto a las expectativas y las conductas de los dos contratantes, quienes desempeñan claramente sus roles. Este contrato marca las normas de relación entre ambos, ocultando la violencia de la dominación a los ojos del alumno, quien asume por efecto de la transferencia de las figuras de autoridad internalizadas y transferidas en el maestro, una relación normal que él establece con un superior. Esto aparece claramente en el análisis de las entrevistas con los educandos, quienes manifiestan un respeto por los enseñantes en virtud de su saber y de su status de adultos. La relación de dependencia con ellos les parece similar a otras que han tenido en la infancia, además de ser percibida como obligatoria pero protectora. La autoridad del enseñante está respaldada por los fantasmas de lo que puede ser su agresión si no cumplen sus normas; el poder que le confieren,

---

<sup>39</sup> FILLOUX, Janine, 1974.

les parece ser fruto de un don personal, de su carisma. No se percatan del vínculo transferencia que establecen con los maestros ni de la idealización que hacen muchas veces de ellos.

El eje transferencia-contratransferencia determina estas relaciones y se manifiesta en los vínculos de amor y/u odio que se establecen. El estudiante demanda el amor del maestro y teme su poder que puede manifestarse en el rechazo y la agresión. El maestro responde contra transferencialmente a esta demanda en función de lo que la transferencia de cada alumno le dinamice subjetivamente.

La tradición interpretativa<sup>40</sup> es sin duda la que se sigue desarrollando con más claridad, ejemplo de ello podemos citar los siguientes textos que muestran la diversidad de temas y autores que mantienen el interés por aportar elementos teóricos desde el psicoanálisis para comprender el proceso educativo:

Sobre el tema de la relación con el saber: Claudine Blanchard-Laville (1996) *Saber y relación pedagógica*; Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville, *Saber y relación con el saber* (1998). Sobre la formación vista desde el psicoanálisis: Jacky Beillerot (1996) *La formación de formadores*; Jean Claude Filloux (1996) *Intersubjetividad y formación*; Ma. del Pilar Jiménez y Rodrigo Páez (compendio, 2008); *Deseo, saber y transferencia* y Beatriz Ramírez Grajeda (2002) “*La formación, una perspectiva psicoanalítica*”. Sobre dispositivos grupales y lectura psicoanalítica de fenómenos grupales en el campo educativo: Martha Souto (1999) *Grupos y dispositivos de formación*; Martha Souto (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Sobre los sujetos y la relación educativa: Raúl Ageno y Guillermo Colussi (1997) *El sujeto del aprendizaje en la institución escolar*; Graciela Giraldi (1998) *Educación y psicoanálisis*; Beatriz Ramírez y Raúl Anzaldúa (2002) *Subjetividad y relación educativa*; Hebe Tizio (2003) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Proceso inconscientes en la práctica docente: Anny Cordié (1998) *El malestar en el docente*; Raúl Anzaldúa (2004) *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*.

<sup>40</sup> Cobijada en años recientes por el texto de Mireille Cifali *¿Freud pedagogo?, op. cit.*, donde se analizan las posibilidades de una aplicación del psicoanálisis a la educación.

---

## Resistencias a mirar *la otra escena*

---

A pesar de las críticas a la construcción de una *pedagogía psicoanalítica* así como la desconfianza que ha suscitado algunas lecturas psicoanalíticas de los procesos educativos, sin duda el intento de vincular al psicoanálisis con la educación ha seguido insistiendo, porque la interrogación sobre los procesos psíquicos inconscientes, que son objeto de estudio del psicoanálisis, siguen despertando reiteradas interrogaciones acerca de la manera en que estos operan en todos los procesos educativos, tanto de aprendizaje, como de enseñanza y de formación. La sombra de las categorías del psicoanálisis siguen siendo los espectros inquietantes para aquellos pedagogos que las conocen.

La mirada insistente, reveladora e impertinente del psicoanálisis sigue siendo la vía inquietante de inteligibilidad de muchos procesos. Los psicoanalistas lo saben e insistentemente lo señalan, algunos pedagogos con entusiasmo exploran esta posibilidad, mientras que otros con resistencia se limitan (al igual que Piaget) a decir que los procesos inconscientes existen y son importantes para el proceso educativo, pero se dejan de lado por complejos e inquietantes.

En muchos hay una evidente resistencia a mirar *la otra escena*. Cuando Freud publicó con fecha de 1900 *La interpretación de los sueños*, señaló que los sueños son como *otra escena*, diferente a la vida diurna. Aludía a la realidad psíquica a la puesta en *escena* del deseo o de lo ominoso, por el inconsciente en el sueño. Esa *otra escena* es la expresión fantasmática del inconsciente, elemento central de la subjetividad.

El inconsciente es aquello de lo que nadie quiere saber, es el lugar de lo reprimido. Freud, al referirse al inconsciente en sus primeras obras, lo hace nombrándolo como el “*desván de lo reprimido*”. En el inconsciente se encuentran todas las producciones paradójicas, que el sujeto intenta inútilmente mantener en el “*desván*” para no verlas, para no perturbarse con su presencia y, sin embargo, son justamente estos procesos inconscientes los que determinan su hacer, su pensar, su sentir, su vida misma.

Al igual que en el resto de la vida cotidiana, en el campo educativo hay también una resistencia a tomar en cuenta esta subjetividad, que se rebela

frente a la disciplina intransigente de la institución y de la normatividad. La subjetividad es el único sustento del aprendizaje real y la formación de los sujetos. Eso que pretende marginarse al *traspatio escolar*<sup>41</sup> (como atinadamente lo llamaba María Eugenia Toledo), es lo único esencialmente humano: esta capacidad de subjetivar el conocimiento, nuestra experiencia, nuestra historia.

El subtítulo del *Traspatio escolar*<sup>42</sup> es “Una mirada al aula desde el sujeto”, porque efectivamente el libro trata de los sujetos del proceso educativo, del estudiante y del maestro, especialmente de su subjetividad y de cómo ésta ha sido dejada de lado por parte de los especialistas de la educación y también por los propios maestros. Efectivamente pareciera como si la subjetividad hubiese sido condenada a no entrar al salón de clases, como si aprendices y maestros debieran dejarla afuera, en el patio, o mejor, ni siquiera en el patio principal sino en el segundo patio, en el *traspatio*, donde no se vea, donde no perturbe a nadie ¡Cómo si esto fuera posible!

¿Qué es la subjetividad? La subjetividad es el conjunto de procesos que constituyen al sujeto a partir de la relación que guarda con sus semejantes y con el orden simbólico cultural. La subjetividad es la subjetivación de prácticas que conforman al sujeto: “La subjetividad es todo lo que me concierne como sujeto distinto de los otros: mi lugar social, mi lugar familiar, mi manera de hablar, de pensar, de interpretar mi relación con los demás”,<sup>43</sup> que tiene que ver con mi historia personal, con la trama de relaciones y discursos con los que me he constituido.

La subjetividad es subjetivación, proceso en acto donde intervienen gran cantidad de procesos inconscientes: identificaciones, fantasías, vínculos intra e intersubjetivos, transferencias, en las que también entran en juego las significaciones imaginarias sociales. El sujeto es sujeto de la subjetividad, es decir de múltiples procesos de subjetivación, muchos de ellos trans-subjetivos, procesos históricos-sociales, para los que el sujeto es un objeto de determinadas relaciones de saber y de poder.

41 Curiosamente, el politólogo Norbert Lechner tituló uno de sus principales libros: *Los patios interiores de la democracia*, aludiendo de esta manera al análisis de la subjetividad en las estructuras del poder.

42 TOLEDO, Ma. Eugenia, 1998.

43 COLÍN, Araceli, *op. cit.*, p. 137.

En la irreductibilidad de lo psíquico a lo social y viceversa, los procesos de subjetivación y objetivación no son independientes los unos de los otros; por el contrario, se desarrollan mutuamente. Los procesos sociales para los que el sujeto es objeto de modelamiento de sus prácticas, simultáneamente generan efectos en una doble vía: *el sujeto producido* y *el sujeto productor*, por eso no hay determinación mecánica de los sujetos, no hay repetición, ni reproducción total; hay también creación y producción subjetiva y social (como Castoriadis lo ha señalado en innumerables ocasiones). Tampoco hay separación tajante entre lo individual y lo social, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo interno y lo externo.

La educación es un proceso de socialización de saberes legitimados socialmente.<sup>44</sup> Esta socialización se lleva a cabo a través de una serie de dispositivos y prácticas que van constituyendo a los sujetos. La pedagogía como análisis científico-teórico de los procesos educativos y de los sujetos educativos, no debe dejar de lado los procesos subjetivos, especialmente aquellos procesos inconscientes que son el eje de la subjetividad.

La pedagogía, como sostiene Durkheim,<sup>45</sup> apunta a integrar diferentes conocimientos, provenientes de disciplinas como la sociología, la psicología, la antropología, la ciencia política, la economía, la administración, a partir de los cuales intenta lograr una mayor riqueza en la comprensión de los procesos y sobre todo idear estrategias de intervención en diversos niveles. No se trata desde luego de una mezcla ecléctica y caótica de teorías disciplinarias diferentes, sino de integrar, modificando y enriqueciendo, las aportaciones que resulten válidas, para la construcción de saberes que den cuenta de los procesos educativos.

En realidad, la importación de conceptos de un campo disciplinario o teórico, a otro para explicar un fenómeno real a partir de una teoría, coincide con las propuestas epistemológicas y de investigación más recientes,<sup>46</sup> que sostienen que la construcción del conocimiento científico se lleva a cabo paulatinamente a partir de la comprensión y cuidadoso análisis crítico de las categorías conceptuales que se importan de un campo a otro, con-

---

44 CULEN, Carlos, 2004, p. 180.

45 DURKHEIM, Émile, 1997.

46 ZEMELMAN, Hugo. "Método y Teoría del Conocimiento. Un debate" en *Revista Mexicana de Sociología*. UNAM, Año XLIX, No. 1, Enero-Marzo. México, 1987. HIDALGO, Juan Luis, 1992. MORÍN, Edgar, 2005.



frontándolas con el campo problemático del que intentan dar cuenta, para posteriormente retomarlas, muchas veces re significándolas, en función del trabajo teórico realizado para articularlas en un marco mas amplio y enriquecido. Tal sería la propuesta de importar los conocimientos de la teoría psicoanalítica a la comprensión pedagógica de los proceso educativos.

Si bien esta tarea tiene hasta la fecha muchas producciones, cabe señalar que siguen siendo intentos mas bien aislados, que provienen principalmente de los psicoanalistas, quienes vinculados de alguna manera con el campo educativo han intentado poner (como Freud alguna vez lo sugirió), la teoría psicoanalítica al servicio de la pedagogía. Sin embargo, pocos son los pedagogos que han incursionado en este terreno, tal vez por lo complejo y especializado, así como por las dificultades para derivar de la teoría psicoanalítica estudios concretos. Sin embargo no se puede dejar de reconocer que la teoría psicoanalítica brinda elementos importantes para la comprensión de diversos procesos educativos y por lo tanto podría contribuir al debate y al desarrollo teórico de la pedagogía.

La pedagogía, como lo ha hecho con diversas disciplinas, podría enriquecer sus aproximaciones teóricas al estudio de la educación si recuperara algunas categorías del psicoanálisis, articulándolas en un marco conceptual complejo para comprender mejor los procesos educativos. Sin embargo, la pedagogía desde que apareció el psicoanálisis, lo contempla con reserva, incluso con una suerte de resistencia, especialmente respecto a la convocatoria psicoanalítica de considerar al inconsciente como un fenómeno que atraviesa todo el quehacer humano. La pedagogía frente al psicoanálisis se encuentra con el dilema de mirar o no mirar la *otra escena*. Para Freud, los que se aventuren a verla tendrán la posibilidad de tomar en cuenta una serie de procesos inevitablemente importantes y perturbadores, que intervienen en los fenómenos educativos y de esta manera tendrán más elementos para comprenderlos.▲

## Bibliografía

- AGENO, Raúl y COLUSSI, Guillermo. *El sujeto del aprendizaje en la institución escolar*. Homo Sapiens. Rosario, Argentina, 1997.
- ANZALDÚA, Raúl. *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. UAM-X. México, 2004.
- AUDOARD, Xavier. *L' idéé psychanalytique dans une maiso d'efants*, Epi, París, 1970.

## DOCUMENTOS

- BEILLEROT, Jacky y BLANCHARD-LAVILLE Claudine. *Saber y relación con el saber*. Paidós. Buenos Aires, 1998.
- BLANCHARD, Claudine. *Saber y relación pedagógica*. UBA-Novedades Educativas. Buenos Aires, 1996.
- BETTELHEIM, Bruno *et al.* *Summerhill: pro y contra*. FCE. México, 1985.
- CIFALI, Mireille. *¿Freud pedagogo? Siglo XXI*. México, 1992.
- COLÍN, Araceli. "La historia familiar, la subjetividad y la escuela" en Ma. Eugenia Toledo, *et al.* *El traspatio escolar*. Paidós. México, 1998.
- CORDIÉ, Anny. *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis. Nueva visión*. Buenos Aires, 1998.
- CULEN, Carlos. *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós. Buenos Aires, 2004.
- DURKHEIM, Émile. *Educación y sociología*. Colofón. México, 1997.
- FILLOUX, Janine. *Du entrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*. Dunod. s.l., 1974.
- FILLOUX, Jean Claude. *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Nueva Visión. Buenos Aires, 2001.
- . *Intersubjetividad y formación*. UBA-Novedades Educativas. Buenos Aires, 1996.
- . "Psicoanálisis y educación: puntos de referencia" en *Cero en conducta*, N° 10, enero-febrero, pp. 47-57. México, 1988.
- FONTENELE, Laéria. "Pedagogía y discurso del deseo" en José A. Serrano (comp.). *El campo pedagógico: ilusión, institución e investigación*. ENEP-Aragón. México, 1990. p. 91-98.
- FREUD, Ana. *Introducción al psicoanálisis para educadores*. Paidós. Buenos Aires, 1976.
- . *Pasado y presente del psicoanálisis*. Siglo XXI. México, 1985.
- FREUD, Sigmund. "34a. conferencia. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones". *Obras completas*, Vol. 22, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976, p. 126-145.
- . "Interés por el psicoanálisis" (1913). *Obras completas*, Vol. 13, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976, p. 165-192.
- . "El malestar en la cultura" (1929). *Obras completas*, Vol. 22. Amorrortu. Buenos Aires, 1976, p. 57-140.
- . "La moral sexual 'cultural' y la nerviosidad moderna" (1908). *Obras completas*, Vol. 9. Amorrortu. Buenos Aires, 1976
- . "Psicología de las masas y análisis del yo" (1921). *Obras completas*, Vol. 18. Amorrortu. Buenos Aires, 1976, p. 63-136.
- . "Sobre la psicología del colegial" (1914). *Obras completas*, Vol. 13. Amorrortu. Buenos Aires, 1976, p. 243-250.
- . "La sexualidad en la etiología de las neurosis" (1898). *Obras completas*, Vol. 3. Amorrortu. Buenos Aires, 1976, p. 251-276.
- . "Tres ensayos sobre la teoría sexual" (1905). *Obras completas*, Vol. 7. Amorrortu. Buenos Aires, 1976, p. 109-224.
- FREUD, Sigmund y Oskar Pfister. *Correspondencia*. FCE. México, 1966.
- GASALLA, Fernando. *Psicología y cultura del sujeto que aprende*. Aiqué. Buenos Aires, 2001.
- GERBER, Daniel. "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico", en Raquel Glazman (comp.). *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*. SEP-Caballito. México, 1986, p. 43-51.
- GILBERT, Roger. *Las ideas actuales en pedagogía*. Grijalbo. México, 1986.
- HIDALGO, Juan Luis. *La Investigación Educativa. Una estrategia constructivista*. Paradigmas. México, 1992.
- JIMÉNEZ, Ma. del Pilar y Rodrigo Páez (Comp.) *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*. Siglo XXI. México, 2008.
- MANNONI, Maud. *La teoría como ficción*. Grijalbo. Barcelona, 1980.
- MANNONI, Octave. "Psicoanálisis y enseñanza (siempre la transferencia)". *Un comienzo*

- que no termina.* Paidós. Buenos Aires, 1982, p. 55-72.
- MAUCO, George. *Psicoanálisis y educación.* Carlos Lohé. Buenos Aires, 1969.
- MICHAUD, G. *Análisis institucional y pedagogía.* Laia. Barcelona, 1972.
- MILLER, Jacques-Alain. *Cinco conferencias caraqueñas sobre Lacan.* Ateneo de Caracas, Caracas, s.a.
- MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo.* Paidós. Barcelona, 1982.
- MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo.* Gedisa. Barcelona, 2005.
- MURGA, Ma. Luisa. “La institución de lo social, lo imaginario y el imperativo pedagógico: la paradoja de la educación” en Marco Antonio Jiménez (Coord.) *Encrucijadas de lo imaginario.* UACM. México, 2007.
- NEILL, A.S. *Summerhill,* FCE. México, 1985.
- OURY, Fernand y A. Vásquez. *Hacia una pedagogía del siglo XX.* Siglo XXI. México, 1976
- POSTIC, Marcel. *La relación educativa.* Narcea. Madrid, 1982.
- RABANT, Claude. “La ilusión pedagógica” en José A. Serrano (comp.). *El campo pedagógico: ilusión, institución e investigación.* ENEP-Aragón. México, 1990, p. 1-90.
- RAMÍREZ, Beatriz (Coord.) *De identidades y diferencias. Expresiones de lo imaginario en la cultura y la educación.* UAM-A. México, 2007.
- . “La formación: una perspectiva psicoanalítica” en Raúl Anzaldúa y Beatriz Ramírez (Coord.) *Formación y tendencias educativas.* UAM-A. México, 2003, p. 103-152.
- . “La formación: entre la práctica docente y las significaciones imaginarias del trabajo” en Marco Antonio Jiménez (Coord.) *Encrucijadas de lo imaginario.* UACM. México, 2007, p. 279-318.
- RAMÍREZ Grajeda, Beatriz y Raúl Anzaldúa. *Subjetividad y Relación Educativa.* UAM-A. México, 2003.
- SOUTO, Marta. *Las formaciones grupales en la escuela.* Paidós. Buenos Aires, 2000.
- . *Grupos y dispositivos de formación.* UBA-Novidades Educativas. Buenos Aires, 1999.
- TIZIO, Hebe. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis.* Gedisa. Barcelona, 2003.
- TOLEDO, Ma. Eugenia et al. *El traspatio escolar.* Paidós. México, 1998.
- TOSQUELLES, Francisc. *Estructura y reeducación terapéutica.* Fundamentos. Madrid, 1973.
- ZEMELMAN, Hugo (Comp.). “Método y Teoría del Conocimiento. Un debate”, en *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLIX, No. 1, Enero-Marzo. UNAM. México, 1987.
- . *Uso Crítico de la Teoría.* ONU/El Colegio de México. México, 1987.