

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSTGRADO



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

**Aportes psicoanalíticos al diálogo interdisciplinario
con la Educación**

Tesis para optar al título de Magister en Estudios Teóricos
en Psicoanálisis presentado por:

Jorge Enrique Rivas Rivas

- 2012 -



A Ignacio.

“Si deseamos seguir siendo psicoanalistas –o reflexionar psicoanalíticamente-, debemos, como nos decía Bela Grunberger, resignarnos a vivir a la sombra de Freud, pero, eso sí, con el compromiso de recrear el psicoanálisis todos los días y continuar explorando las sendas vírgenes aún no exploradas, las que Freud preanunció, pero no pudo recorrer”

Alfredo Painceira en Clínica psicoanalítica a partir de la obra de D. Winnicott (1997)

“(la educación) es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven. Y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común”

Hannah Arendt en La crisis de la educación (1996)

“(...) ¿Por qué la educación tiene que consistir en sudor y lágrimas? ¿No somos testigos del desastre de esa educación, no vemos a nuestro alrededor adultos y viejos educados así y el mundo inmoral y perverso que han construido? ¿Puede alguien todavía creer que la letra con sangre entra? ¿No sabemos ya que debemos renovar la educación moral y devolverla al mundo de la vida?”

Constanino Carvallo en Diario educar. Tribulaciones de un maestro desarmado (2005)

Agradecimientos

Mis más sincero y profundo agradecimiento a todos quienes con su presencia, preguntas, ideas o interés participaron de esta experiencia.

A Marcos Herrera por su interés y claridad pero sobre todo porque me enseñó el lugar de la valentía en el mundo académico.

A cada uno de mis profesores de la Maestría de Estudios Teóricos en Psicoanálisis, quienes desde sus particulares estilos, intereses y referentes me permitieron ir adentrándome en mi tema de investigación.

Mi consideración especial a Max Hernández, Moisés Lemlij y Lucho Herrera porque encontré en ellos el justo equilibrio entre el psicoanálisis y la educación.

A Carla Mantilla, por sus comentarios y precisiones pero sobre todo porque a través de ella toda inquietud y duda podía ser pensada.

A Susana, Regina, Silvana, Lorena, Rosela, Carolina, Samira y Juan Carlos. Compañeros de un viaje maravilloso.

Unas palabras de agradecimiento especial a Marcos Gheiler cuyo interés por mi trabajo llegó en un momento tal que me enseñó a esperar lo mejor aún en las circunstancias más duras. Su sabiduría y aporte en el tema llegó a mí a través de un excelente grupo de personas. A todas ellas mi sincero homenaje.

Y a mis padres por todo su apoyo.

RESUMEN

Existe un vínculo entre psicoanálisis y educación que trasciende las diferencias teóricas y metodológicas. Este vínculo se origina en el interés de Freud por la infancia y la adolescencia que lo llevó a observar el impacto de la escuela en la construcción de la psique humana y su lugar en la dimensión cultural. Por otro lado, desde diversos campos del conocimiento e incluso desde la pedagogía misma se ha planteado la necesidad de reconocer que la educación actual se encuentra en crisis. Es precisamente a partir de esta crisis que toda reflexión en torno a la educación se hace no sólo pertinente sino también necesaria.

En este sentido, la particularidad del aporte psicoanalítico se sostiene en la incorporación de los fenómenos inconscientes en la escena socioeducativa. Con ello el psicoanálisis desplaza el foco de interés hacia la subjetividad, diferenciándose de los enfoques modernos de la educación los cuales priorizaban la pedagogía científica. A nivel sociocultural, el psicoanálisis propuso entender a las escuelas como el espacio de vinculación del sujeto con la cultura, describiendo naturales resistencia al proceso de socialización.

Finalmente se establecen algunos parámetros necesarios para establecer un verdadero diálogo interdisciplinario y se enfatiza que éste tipo de encuentros con otras ciencias y disciplinas, tienen un lugar fundamental en la construcción de la teoría psicoanalítica.

Palabras claves: psicoanálisis, educación, cultura, postmodernidad, función docente.

ABSTRACT

There is a link between psychoanalysis and education that transcends the theoretical and methodological differences. This link stems from Freud's interest in childhood and adolescence that led him to observe the impact in the school building of the human psyche and its place in the cultural dimension. On the other hand, from various fields of knowledge and even from pedagogy itself the need to recognize that education today is in crisis has raised.

It is precisely from this crisis than any reflection on education is not only relevant but also necessary. In this sense, the special contribution of the psychoanalytic approach is held in the incorporation of unconscious phenomena in the social-educational scene. This psychoanalysis shifts the focus of interest into subjectivity, as distinct from modern approaches to education which prioritized scientific pedagogy. At a socio-cultural level, psychoanalysis is proposed as a means to understand schools as a space which links the subject with culture, describing the natural resistance to the process of socialization.

Finally, some necessary parameters are set to establish a truly interdisciplinary dialogue and we emphasize that this type of encounters with other sciences and disciplines, have a central place in psychoanalytic theory building.

Keywords: psychoanalysis, education, culture, postmodernity, teaching paper.

Tabla de Contenido

Introducción	7
Capítulo 1: La reflexión psicoanalítica en torno a la educación	12
1.1 El interés freudiano por la educación	13
1.2 El aporte temprano de los post-freudianos al tema de la educación	18
1.3 Los dispositivos lacanianos para el abordaje del tema educativo	22
1.4 La reflexión psicoanalítica contemporánea	26
Capítulo 2: a reflexión en torno a la Educación actual desde los propios educadores.....	44
2.1 Educación, cultura y postmodernidad	45
2.2 La práctica docente en el escenario postmoderno.....	53
Capítulo 3: Encuentros, desencuentros y retos en el diálogo interdisciplinario del Psicoanálisis y la Educación.....	73
3.1 El lugar del diálogo interdisciplinario en la (construcción de la) teoría psicoanalítica.....	77
3.2 Encuentros y desencuentros	83
3.3 El aporte de la reflexión psicoanalítica a la comprensión de la crisis de la educación.....	97
3.4 Breve intento de comprensión al estado del diálogo interdisciplinario ..	110
Conclusiones	117
Referencias bibliográficas.....	122

Introducción

En la primera entrada del libro póstumo en homenaje a Constantino Carvallo “Diario educar. Tribulaciones de un maestro desarmado” (Carvallo, 2005, pág. 25) aparece la siguiente reflexión personal en torno a la crisis de la educación:

“5 de Abril

El filósofo y economista inglés John Stuart Mill ha escrito que ‘la educación verdadera depende del contacto del alma humana viviente con el alma humana viviente’. Sin embargo, todo lo que tenemos para educar es el cuerpo ¿Cómo llega un alma a acercarse a otra si su tacto está limitado por la piel, si no mira sino materia y conducta?

Me ha pedido la decana de una facultad de educación que escriba un artículo sobre la formación de los maestros. No he podido. Y es que no logro penetrar en el discurso del currículo y no encuentro qué curso, qué programa, pueda capacitarnos para lo que Mill llama ‘educación verdadera’. Lo cierto es que, para poder educar, debe haber un modo de alcanzar la interioridad, el núcleo profundo de otro ser humano y de influenciarlo hasta modificar su voluntad, su carácter ¿Cuál es ese camino? ¿Puede este sortear al cuerpo?”

Mientras que en el Prefacio para un libro de August Aichhorn (Freud S. , 1925) Freud evidenció no solo su interés por la educación sino también opinó sobre las condiciones del quehacer psicoanalítico y educativo

“Mi aporte personal a esta aplicación del psicoanálisis (sobre la teoría y práctica de la educación infantil) ha sido muy escaso. Desde un principio hice mío el dicho de las tres profesiones imposibles – educar, curar y gobernar- y, por otra parte, la segunda de ellas me tenía suficientemente embargado. Mas esto no me impide reconocer el alto valor social que puede reclamar la labor de mis amigos pedagogos”.

Pero, tal como lo plantea Felman (1982, pág. 22) si el educar es un oficio imposible entonces ¿Qué están haciendo los maestros? ¿Cómo se debe llevar a cabo y reflexionar en torno al quehacer educativo? ¿Qué cosas puede enseñarnos la imposibilidad de la educación?

Ese es precisamente el principal objetivo del presente trabajo: el de reflexionar psicoanalíticamente en torno a la educación en base a lo que otros autores psicoanalíticos han aportado.

Al intentarlo debe quedar en evidencia que el autor se inscribe en la línea de quienes consideran que el diálogo interdisciplinario con la educación no sólo es posible sino que incluso es necesario, ya que se constituye en un aporte fundamental por las particularidades del discurso psicoanalítico. Dicho de otro modo, el sustancial aporte del psicoanálisis debiera ampliar la perspectiva educativa e incluir fenómenos y variables que, como se verá, permanecieron excluidos. Sin embargo, este encuentro interdisciplinario debe respetar algunas pautas mínimas si es que pretende conservar la capacidad

dialogante antes que sucumbir a la aplicación de categorías clínicas en un espacio ajeno.

Pero ¿Por qué el psicoanálisis tendría que decir algo sobre la educación? ¿Cuál sería la responsabilidad de los psicoanalistas para intervenir en la crisis del sistema educativo?

Aunque Freud no lo haya puesto por escrito en alguna obra, el psicoanálisis tiene un fuerte compromiso ético con el hombre y la sociedad. Al descubrir la existencia de fenómenos inconscientes que escapaban a la lógica médica pero que explicaban la patología histérica pero sobre todo al darse cuenta de la existencia de una sexualidad infantil, Freud no escatimó esfuerzos en poner el tema en discusión en los diversos círculos académicos aun cuando debía hacer frente a la influencia de los discursos científicos de la época. Freud sabía que los aportes del psicoanálisis podían posicionar al hombre de una forma distinta frente a su propia realidad.

Hoy en día diversos autores psicoanalíticos han hecho énfasis en los riesgos y excesos en los que incurre la cultura occidental. Consumismo e individualismo son dos de las características que han puesto a la humanidad al borde de una crisis política, económica, social y ambiental. Dicha crisis parece impregnar también la institución educativa, frente a lo cual el psicoanálisis advierte los riesgos de seguir incidiendo en formas inadecuadas de educar y de abordar la subjetividad del alumno y del docente.

El abordaje de la crisis de la educación es un interés en donde los psicoanalistas se encuentran con especialistas de otras disciplinas quienes llegan ya sea desde una preocupación sociocultural como por un interés en la formación de subjetividades. En todo caso, sea de un lado o de otro, la

educación concita el interés por su relevancia actual y por las implicancias a futuro.

Para el psicoanálisis el interés pasa por dar cuenta de los mecanismos a través del cual se forma la subjetividad humana, encontrando en los espacios educativos un lugar ideal para observarlo. Así mismo el que la educación tenga que ver con niños y adolescentes, es un punto más de coincidencia aun cuando educar y analizar sean dos oficios con propuestas distintas para la subjetividad.

En relación a este trabajo en particular es necesario señalar que de ninguna manera se constituye en el final de un proceso sino que pretende ser el punto de partida para futuras investigaciones de corte empírico. De igual forma procura ser en sí mismo un esfuerzo de diálogo interdisciplinario.

Como se verá en el primer capítulo la presente sistematización de los aportes del psicoanálisis a la educación es un esfuerzo corto frente a la enorme producción de la que se ha podido tener información. Sin embargo, se ha procurado sintetizar e identificar los principales aportes al tema dividiéndolos no por criterios temporales sino para facilitar su lectura y comprensión. La división entre los escritos freudianos, los de los autores tempranos, los lacanianos y contemporáneos puede ser un ejercicio más creativo que académico. Como podrá observarse tanto Freud como Lacan son referentes para cualquier autor posterior a ellos lo que evidencia la calidad y profundidad de sus ideas.

En el segundo capítulo se presentará lo que los propios educadores, sociólogos y filósofos de la educación han podido decir sobre la crisis de la educación. Desde aquí ya se podrá ir observando los puntos de coincidencia y encuentro con el discurso psicoanalítico. A su vez se podrá identificar la

presencia de dos grandes vertientes en el tema. Por un lado los enfoques tradicionales apegados al discurso moderno de la educación, por otro lado las propuestas contemporáneas y no tradicionalistas que intentan dar respuesta a las exigencias de la sociedad.

En el último capítulo se ubica el lugar del diálogo interdisciplinario en la construcción de la teoría psicoanalítica, se recoge y discuten los puntos de encuentro y desencuentro entre psicoanálisis y educación, se caracteriza el aporte del psicoanálisis al tema y se esboza un intento de comprensión al estado del diálogo interdisciplinario entre ambos oficios.

Finalmente la intención del autor apunta a generar interés y curiosidad tanto por el pensar psicoanalíticamente orientado como por la reflexión educativa aun cuando ambas profesiones se describan como imposibles porque es en esa misma imposibilidad en donde se hace evidente lo posible.

Capítulo 1

La reflexión psicoanalítica en torno a la educación

Se puede ubicar el inicio de la reflexión psicoanalítica en torno a la educación en Freud mismo quien, en su esfuerzo por entender el sufrimiento de sus pacientes histéricas y de dar cuenta del funcionamiento psíquico, destacó la importancia de la infancia en la vida adulta. Aunque su experiencia con el mundo infantil se limitó al intercambio de opiniones con diversos colegas y observaciones esporádicas de sus propios familiares, en sus obras existe una constante reflexión por el impacto de sus descubrimientos en el mundo infantil que lo llevó a trascender el campo del método terapéutico para desarrollar una concepción del desarrollo psíquico humano y una aproximación a la dimensión sociocultural.

Freud vuelca su atención en la educación precisamente porque las escuelas se constituyen en el escenario por excelencia del mundo infantil y porque dicho espacio es construido en medio de condiciones socioculturales que impregnan sus prácticas cotidianas. Por otro lado, aunque los aportes freudianos al tema no se encuentran sistematizados ni constituyen un nutrido cuerpo de ideas, se constituyen en puntos de referencia a partir del cual se ha desarrollado el trabajo y la reflexión de los autores post-freudianos.

En este sentido el presente capítulo parte de los aportes freudianos dispersos en su obra, los cuales permiten esbozar dos grandes líneas de trabajo: un enfoque clínico que va desde la prevención de la neurosis hasta la promoción de un crecimiento socio-afectivo saludable y un enfoque

sociocultural que plantea las coordenadas necesarias para pensar en un vínculo escuela-sociedad. En un segundo momento se recoge los aportes de Anna Freud, quien continuó la línea de trabajo de su padre, y de Melanie Klein, quien enriqueció el diálogo interdisciplinario a partir de la pulsión epistemofílica. Ambas se enmarcan en el interés temprano del psicoanálisis por la educación.

Finalmente se hace un recuento del estado actual de los aportes del psicoanálisis a la educación, los mismos que se centran en un abordaje al vínculo pedagógico, un enfoque desde la teoría psicoanalítica de la cultura del rol de las escuelas frente a las sociedades, el enriquecimiento a la discusión a través de dispositivos analíticos que permiten situarse frente al acto educativo con fundamentos teóricos y las críticas al sistema educativo.

1.1 El interés freudiano por la educación

En un primer momento Freud se acerca al tema de la educación desde una perspectiva clínica a partir de la cual enfatiza el impacto que el sistema educativo tendría sobre la prevención de la neurosis y el origen del sufrimiento, de tal forma que era posible prevenir las dificultades psíquicas de los adultos evitando errores educativos (Mijolla, 2008, pág. 959). Este planteamiento, enmarcado en el desarrollo de la teoría psicoanalítica, inicialmente esbozaba a un niño cargado de pulsiones sexuales de naturaleza perversa y polimorfa cuya salud mental dependía absolutamente de los cuidados de los adultos responsables quienes a su vez se encontraban insertos en una moral social que sojuzgaba la sexualidad (Milot, 1982, págs. 20-21).

El enfoque clínico freudiano sobre la educación concebía a la escuela como un espacio de salud mental e incorporaba al quehacer del educador una labor psico-profiláctica. También concibe el ideal del maestro analista, quien debiera estar atento a las dinámicas inconscientes propias y del educando. Posteriormente ésta concepción del docente es dejada de lado aunque autores post-freudianos retoman la pertinencia de integrar los conocimientos psicoanalíticos a la formación pedagógica.

Al respecto, Freud nos recuerda que frente a la infancia existe una dificultad al momento de abordar su comprensión producto de la amnesia a nuestro propio mundo infantil por lo que solo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse empáticamente con el alma infantil. El psicoanálisis, después de haber develado los deseos y fantasías inconscientes, demanda el reconocimiento del niño como un sujeto pleno de derechos, ni santo ni demonio, cargado de manifestaciones pulsionales frente a las cuales la escuela reacciona severamente por ignorancia y desconocimiento, produciendo efectos negativos. De igual forma plantea que la sublimación es la alternativa frente a la represión: el psicoanálisis esclarecería para la educación el camino de las pulsiones pero para ello es necesario que el docente se acerque al psicoanálisis no sólo como un conocimiento teórico sino como una vivencia personal. (Bustamente-Zamudio, 2009, pág. 267).

En la medida que el interés de Freud lo llevó de la patología al funcionamiento psíquico normal, su interés por la educación remarcó la importancia de la escuela en el proceso de desarrollo del niño ya que es ahí donde alcanzaría la autonomía respecto a los padres y, por ende, se reforzaría el principio de realidad. Previo a la inserción escolar, el niño se encuentra

inmerso en el espacio privado de la familia, escenario donde el complejo de Edipo tramita los deseos y las pulsiones inconscientes. Es a partir de esta concepción que Freud señalará que la participación de los padres en el contexto escolar debiera ser mínima (Berthaud, 2008, pág. 43).

“La educación puede describirse, sin más vacilaciones, como incitación a vencer el principio del placer y a sustituirlo por el principio de realidad; por tanto, quiere acudir en auxilio de aquel proceso de desarrollo en que se ve envuelto el yo, y para este fin se sirve de los premios de amor por parte del educador; por eso fracasa cuando el niño mimado cree poseer ese amor de todos modos, y que no puede perderlo bajo ninguna circunstancia”
(Freud S. , 1911, pág. 1361)

Pero este diálogo, que empezó con un acercamiento desde el funcionamiento psíquico y que se constituyó en una suerte de lectura clínica psicoanalítica de los espacios educativos, deviene en un enfoque sociocultural en el momento en el que Freud introduce la noción del *thelos* educativo, entendiéndola como el espacio de ingreso a la cultura. De aquí se desprenden interesantes líneas de reflexión que ubican al educar como uno de los oficios marcados por la imposibilidad (Cevasco, 2009, pág. 20).

Una forma de entender esta imposibilidad está dada por la naturaleza irrealizable del principio del placer que plantea exigencias que se confrontan con las regulaciones sociales, leyes o pautas morales que, una vez internalizadas, facilitan la constitución del superyó (Freud S. , 1921, págs. 2759-2762). Cabe señalar que ya desde su primer acercamiento a la teoría de las pulsiones Freud había hecho hincapié en el rol de la moral social en la

represión de la sexualidad, enfatizando que la represión se enfoca más sobre la palabra que sobre el acto (Hernández J. C., 1999, pág. 117). Si bien el niño ya ha sido confrontado con la regulación de sus deseos en el complejo de Edipo, es en la escuela donde se incorpora a la norma la dimensión social y en donde ésta aparece desencarnada de la figura paterna y de las reacciones emocionales que despierta. Aunque es innegable que el psicoanálisis se constituye en una de las primeras expresiones de promoción de una educación abierta y libertaria en torno a la sexualidad también es cierto que Freud enfatizó la importancia de los límites en la construcción de la función del lazo social.

Por otro lado, el acceso a la cultura demanda la renuncia a cierto monto de carga pulsional que conlleva a la instalación de un foco de malestar irreductible a todo abordaje (Freud S. , 1931). Es así que la escuela y principalmente la práctica docente –tal como ocurre en el quehacer clínico- tiene que hacer con la vida pulsional del niño y el adolescente. Así las vicisitudes propias del educador son semejantes a las del analista: hacer frente al constante conflicto de la función social de gobierno -que presupone el reconocimiento de deberes y derechos, igualdad y justicia- con las demandas de las pulsiones y deseos inconscientes (Grajeda, 2008, pág. 161). Pero estas prácticas guardan una paradoja: que cualquier cosa que se haga no deja conforme ni a la permisión ni a la denegación de la pulsión y, peor aún, que en la complejidad de la educación ha de considerarse lo que se ha de prohibir, los medios y las épocas además de las entidades pulsionales, muy diferentes las unas de las otras.

El optimismo inicial que Freud muestra se va moderando poco a poco: deja de lado la posibilidad de fundar una pedagogía con base psicoanalítica

para pasar a reconocer que el principal aporte del psicoanálisis pasa por su influencia transformadora (Cruz, 2010, pág. 2). Existe el reconocimiento de que pedagogía y psicoanálisis, educar y analizar, son dos dispositivos distintos por lo que no es posible decirles a los educadores como deben hacer su trabajo ni mucho menos reemplazar la pedagogía con alguna propuesta psicoanalítica. Freud también descarta la remota posibilidad de poner el análisis infantil – incipiente idea en esta etapa- al servicio de las escuelas: no existe ni la capacidad logística ni la posibilidad de refundar una nueva sociedad; por lo que redirigirá su interés a los docentes (Bustamente-Zamudio, 2009, págs. 265-268). A partir del análisis, antes que la mera formación teórica, los docentes podrían entender de manera empática la niñez, dejando de abordarla como si fuese un enigma. De igual forma, permitiría esclarecer las prácticas educativas, develando los movimientos inconscientes, los focos del malestar y la importancia de mantener un cuidado extremo orientado hacia la profilaxis individual de la neurosis (Berthaud, 2008, pág. 139).

Freud desarrolla dos grandes líneas de reflexión que provienen de dos enfoques distintos ubicados en diferentes momentos de la construcción de la teoría psicoanalítica. Desde el enfoque clínico, entender la escuela como un espacio de salud llevó a Freud a pensar que la función docente podía incorporar una función analítica. Mientras que el enfoque sociocultural le permitió concebir las escuelas como los espacios de acceso a la cultura y en donde entraban en juego montos de malestar. Como veremos a continuación, estas dos líneas de trabajo han sido profundizadas y enriquecidas por los autores postfreudianos.

1.2 El aporte temprano de los post-freudianos al tema de la educación

Al mismo tiempo que Freud señalaba que la educación era un campo propicio para la aplicación de los hallazgos psicoanalíticos, Sandor Ferenczi pronunciaba una conferencia sobre “Psicoanálisis y Educación” y al año siguiente, en 1909, Oscar Pfister desarrollaba un proyecto de educación basado en los desarrollos psicoanalíticos (Cruz, 2010, pág. 2). Sin embargo, es Anna Freud quien en los inicios del movimiento psicoanalítico profundiza en esta línea de trabajo de manera articulada y sistematizando sus aportes, quizá a modo de herencia de los planteamientos de su padre.

De hecho, en Introducción al psicoanálisis para educadores (Freud A. , 1971) Anna Freud brinda los conceptos más importantes de la teoría psicoanalítica del desarrollo junto con las posibilidades de observación en los espacios educativos. Para ello propone tres normas de orientación del trabajo educativo pero que se originan en el psicoanálisis: a) una división cronológica que se define en función a la actitud afectiva del niño frente a los seres de su ambiente y la fase de evolución instintiva de tal forma que distingue una temprana infancia, un periodo de latencia y la pubertad; b) una estructura interna de personalidad infantil basada en el carácter tripartito que considera la vida instintiva, el yo y el superyó; y c) la dinámica en la personalidad infantil entre estos sectores de la personalidad, donde por un lado se encuentra la cantidad de libido a disposición del deseo instintivo y por otro la energía de la represión estimulada por el superyó. Dicho de otra forma, los planteamientos de Anna Freud, que continúan la línea teórica que propuso su padre pero se enfocan principalmente en los procesos de maduración de niños y

adolescentes, son puestos al servicio de los maestros quienes para mejorar su quehacer deben conocer las dinámicas inconscientes de sus alumnos.

Además plantea que la misión de una pedagogía fundada en los descubrimientos psicoanalíticos consistiría en hallar un término intermedio entre ambas especialidades: combinando el consentimiento de las satisfacciones y la prohibición de los impulsos instintivos.

Por último concluye que existen tres dimensiones en las que el psicoanálisis puede aportar a la educación: un enfoque crítico a las normas pedagógicas existentes, un aporte al entendimiento del conocimiento de las complejas relaciones entre el niño y el adulto que lo educa y un abordaje a las dificultades y daños en el curso de la educación (Freud A. , 1971).

Por otro lado, Melanie Klein desarrolla un concepto esbozado por Freud, quien plantea que el deseo de saber se origina con la curiosidad sexual y se desarrolla en medio del complejo de Edipo. En Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci, Freud relaciona esta pulsión de investigación con un deseo ardiente sobre la cuestión de los orígenes (Filloux J.-C. , 2000, pág. 28). Dicho de otro modo, el punto central de la relación con el conocimiento se encuentra en la pregunta acerca de la causa del origen: en el momento en el que el niño interroga a la madre por su propio origen. Klein define la pulsión epistemofílica en términos del deseo del infante por conocer y penetrar al interior del cuerpo de la madre. Al describir fases anteriores al conflicto edípico encuentra una forma arcaica de pulsión ligada a la interrogación sobre la sexualidad, la vida y la muerte. En el campo pedagógico al niño que entra en la escuela se le pide que instaure, de un modo formalmente escolar, el trabajo de adquisición de saberes en una relación con el maestro y con el deseo del maestro por él

(Filloux J.-C. , Campo pedagógico y psicoanálisis, 2000, págs. 29-30). La pulsión epistemofílica atravesará por el mismo devenir que Freud planteó para el resto de las pulsiones mientras que las dificultades observadas en la adquisición del saber podrán entenderse asociadas a un desencuentro entre los deseos del alumno frente a los deseos del maestro, herederos de una trama edípica.

De aquí se desprende que el desarrollo cognitivo del niño y su acceso a la capacidad de pensar están mediados por el tránsito del complejo de Edipo y el desprendimiento de las figuras parentales. Además el juego de deseos que se establecen entre la madre y el niño se transfiere al campo pedagógico. Como se podrá observar, este planteamiento recoge la postura freudiana que señala la necesidad de mantener separados el ámbito escolar de los padres. Además, señala Klein coincidiendo con Freud, es precisamente esta separación la que permite el ingreso del pedagogo, de la escolaridad y del grupo de semejantes (Filloux J. , 1984, pág. 281).

Resulta sumamente interesante señalar que parte importante del desarrollo post-freudiano del psicoanálisis es producto del quehacer de dos personas vinculadas e interesadas en la educación. Pese a sus conocidas diferencias, aquellas que se desarrollaron en las famosas controversias entre 1941 y 1945, tanto Melanie Klein como Anna Freud coinciden al señalar que el complejo de Edipo posee vital importancia en el acceso a los espacios educativos. Es precisamente esta observación la que da énfasis a la dimensión vincular de la educación, a la manera como entre el alumno y el profesor se juegan afectos inconscientes, y que se constituirá en una de las líneas de trabajo de los desarrollos contemporáneos.

Por otro lado, Bruno Bettelheim (1969) suma interesantes aportes al diálogo interdisciplinario continuando el énfasis puesto en el desarrollo de las estructuras psíquicas en función a los procesos de aprendizaje. Es así que, partiendo de una profunda revisión de la obra freudiana de la cual extrae el modelo del ello-yo-superyo y de la dinámica del principio del placer frente al principio de realidad, Bettelheim señala que tanto la educación como el análisis apuntan al mismo objetivo último: facilitar al hombre su máximo potencial y crear una verdadera sociedad humana; sin embargo, difieren en los métodos y objetivos a corto plazo. Bajo la expresión “donde hubo *ello* advenga el *yo*” plantea que de la misma manera que en el discurso analítico, en el educativo existe una orientación hacia el fortalecimiento del *yo* que exige que el docente sea capaz de observar el mundo interno en las conductas externas.

Bettelheim también enfoca los procesos de aprendizaje desde una perspectiva psicoanalítica y señala que para poder disponerse a estudiar es necesario que el niño cuente con un superyó fuerte que le permita regularse frente a sus propias manifestaciones pulsionales y que se haya instalado el principio de realidad entendido no como la negación del placer sino como su aplazamiento. En las escuelas, nos sugiere el autor, no hay espacio para el placer sino que existe un énfasis en el trabajo, quizá por eso las normas y la disciplina coercitiva adquirieron tal importancia y protagonismo en las prácticas docentes. Mientras que en relación a la importancia de la constitución de un superyó que se instituya en un facilitador del aprendizaje, el autor señala que en la medida que éste se construya sobre ansiedades irracionales la moralidad estará basada en el miedo.

1.3 Los dispositivos lacanianos para el abordaje del tema educativo

Al igual que Freud, Lacan no desarrolló una obra especializada en temas educativos sino que aportó a la reflexión una serie de dispositivos que permitieron a sus discípulos recurrir a ellos para dar cuenta del papel fundamental que ocupa el inconsciente en la constitución del sujeto educativo (Jiménez García, 2002, pág. 89). Curiosamente han sido autores franceses quienes han contribuido al debate no sólo desde el psicoanálisis sino también desde la sociología, la teoría de la cultura, la pedagogía, la filosofía y demás áreas de conocimiento.

Cordié (2003, págs. 77-78) ubica en el trabajo de Lacan sobre la noción del discurso como punto de partida y entiende esta noción como un lenguaje común compartido por un grupo de individuos y que regía la formación del lazo social. Por lazo social ha de entenderse la estructura o dispositivo lógico para pensar los modos de ordenamiento de lo social (Kiel & Zelmanovich, 2009, pág. 14). Dicho de otro modo, Lacan reconoce que una de las tareas principales de la educación es la incorporación del sujeto a un orden simbólico-social y enfatiza que acceder a dicho orden requiere necesariamente del lenguaje. Sin lenguaje no hay cultura, educación y sujeto, señala. Paradójicamente las ciencias humanas tienden a desconocer un aspecto central del sujeto: el inconsciente (Jiménez García, 2002, pág. 98).

La inclusión en este orden simbólico implica la capacidad de establecer un lazo social. Lacan colocará la noción de discurso como eje central del análisis de dicho lazo social, de tal forma que cada discurso será una solución normalizadora, en el sentido de ofrecer soluciones plausibles de estabilizar el

conflicto inherente al acceso a la cultura así como modos de comprensión de las tendencias de enfermar y curar, de amar y odiar. Cada discurso es un intento de aprehensión de la subjetividad humana.

Sin profundizar en el desarrollo teórico de Lacan sobre los discursos, se puede decir que este autor plantea 4 discursos posibles: el discurso del amo, el discurso de la histeria, el discurso universitario y el discurso del analista. Adicionalmente habría que señalar que a cada discurso corresponde un modo de hacer lazo lo cual conlleva al establecimiento de complejas operaciones lógicas de lo social.

En palabras de Kiel y Zelmanovich (2009, págs. 14-15):

“Cada discurso supone una estructura lógica, que podemos decir se pone en funcionamiento en cada situación mínima de encuentro entre dos personas. En una situación en la que hablo con otro, me comunico, o intervengo, nunca somos dos. Lo que plantea la teoría del lazo es que se trata de cuatro lugares y cuatro términos; no supone una relación de una persona con otra, sino una práctica discursiva; es más, se plantea que el discurso presenta un funcionamiento más allá de las palabras.”

Más adelante las mismas autoras, citando a Eric Laurent, añadirán:

“Con los discursos, Lacan retoma la cuestión de las tres profesiones calificadas por Freud como imposibles: gobernar, educar, analizar: el discurso del Amo hace eco a la imposibilidad de gobernar, el discurso de la Universidad hace eco a la imposibilidad de educar, y el discurso del Analista hace eco a la

imposibilidad de analizar. Añade a esto la imposibilidad de hacer desear, que es el discurso de la Histeria” (pág. 15).

A partir del desarrollo de la noción del discurso, autores post-lacanianos estuvieron en la posibilidad de acercarse a la educación, específicamente al espacio vincular del docente y el alumno. Empleando este marco de referencia, Cordié (2003, pág. 78) identifica al discurso universitario como el lugar por excelencia del docente a partir del cual propone un modo de relación o lazo social al alumno. El docente, señala la autora, más allá del nivel en el que opere se inscribe en el discurso universitario y por lo tanto en el discurso de la ciencia.

Sin embargo, y esto lo saben muy bien los docentes, los alumnos no siempre suelen responder favorablemente al llamado del educador. Y es que la educación no se sostiene sobre buenas y menos aún cuando el alumno percibe que el educador tiene un conjunto de ideas sobre sus propias necesidades. El conocimiento y el aprendizaje son tamizados por un deseo y pone en juego la posibilidad del goce (Jiménez García, 2002, pág. 109). Sobre este aspecto se volverá más adelante.

Las implicancias de ubicar al docente inserto en la estructura del discurso universitario llevan a considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo la lógica de la ciencia. Esto ubica al docente como poseedor de un saber exacto, objetivable e incuestionable y le hace creer que está en la capacidad de controlar todos las variables del proceso educativo. Sin embargo, este docente ha de reubicarse en un ambiente –el salón de clases– de enorme indeterminación e incertidumbre y tendrá que recurrir a la lógica de las ciencias humanas (Cordié, 2003, pág. 80). Como veremos más adelante ya en este

punto se pueden establecer diversos cuestionamientos y críticas a la concepción de la educación según estos parámetros.

Por otro lado, ha de entenderse que la ubicación en cada uno de los discursos lacanianos no significa una categoría rígida sino que se constituyen en un espacio dinámico. Así Kiel y Zelmanovich (2009, pág. 15) señalan que un docente también puede ejercer su profesión desde el discurso del amo.

“Aquel que queda ubicado en el lugar del Agente en el discurso del Amo sólo está preocupado porque las cosas marchen, toma a su cargo un mandato regulador normativo para todos, no le interesa saber cómo el Otro lo resuelve, desentendiéndose de los efectos sobre el mismo. Cabe aclarar que este discurso pone en funcionamiento la producción en el campo de la cultura habilitando como efecto la dimensión del sujeto en la medida en que el Amo trata de instalar la ley; el discurso del amo es fundante de la organización social (una institución) y estructurante para la constitución de un sujeto. Al mismo tiempo en la propia dinámica del discurso, se instala un punto de imposibilidad a partir del cual, la producción se detiene y requiere de una rotación hacia otra posición en otra estructura discursiva.”

Esta lectura hace énfasis en el carácter autoritario del rol docente, el mismo que desconoce la subjetividad del alumno, privándolo del reconocimiento y convirtiéndolo en reproductor de información. Ningún lazo social es posible bajo estas condiciones porque el alumno es deshumanizado. Como veremos más adelante este desarrollo se acerca a los trabajos de José Cukier y la didactopatogenia.

Otro aspecto central en el desarrollo lacaniano es el concepto del goce como elemento que da cuenta de la dimensión de imposibilidad en la medida que la constitución subjetiva conlleva a la pérdida de un goce estructural. En otras palabras, el encuentro del sujeto con el otro en un marco dominado por el lenguaje conlleva cierta pérdida inevitable.

En este sentido Jiménez García (2002, pág. 110) define el educar en términos del goce como “elaborar y transmitir un saber sobre el goce imposible que, en nombre del buen uso de los placeres, permite el ejercicio de un dominio sobre aquél. Pero el goce se define como lo que escapa a todo intento de captura por medio de la palabra, de manera que, rechazado de lo simbólico, retorna siempre”.

El ámbito de lo educativo y los discursos imperantes son el espacio ideal para el goce. Existe una inclinación natural por el descubrimiento, por el conocimiento, una suerte de deseo del saber, algún tipo de pulsión epistemofílica. Para dicho autor es bien sabido que el acto de educar, y por ende de aprender, es algo más que goce y placer. Guarda en su interior una importante dosis de sufrimiento, de renuncia libidinal que lleva a hablar de cierta tensión acuciante que caracteriza a la pulsión freudiana.

1.4 La reflexión psicoanalítica contemporánea

Se ha visto que una de las líneas de reflexión psicoanalítica en torno al presente tema se ha centrado en el vínculo que maestro y alumno establecen en la escena educativa y que éste es heredero de las vicisitudes del complejo de Edipo. Este enfoque responde a un abordaje desde la clínica educativa que

está acorde con los planteamientos tanto psicoanalíticos como pedagógicos que sugieren que existe un registro que trasciende lo puramente racional en todo encuentro humano, incluso si se concibe como un proceso lógico por excelencia como en el aprendizaje. No obstante es menester señalar que el contexto en el que se establecen el vínculo pedagógico ha cambiado sustancialmente en los últimos años, al punto que desde una lectura que incorpora lo sociocultural se habla del impacto de la condición postmoderna en la escena educativa. Precisamente el vínculo entre escuela y sociedad constituye la otra gran línea de reflexión analítica sobre la educación que parte de una lectura desde la teoría psicoanalítica de la cultura.

En relación al vínculo pedagógico Daniel Dreifuss (2010, págs. 48-52) recoge de Alicia Fernández la idea de que para que una persona esté en condiciones de aprender necesita una matriz vincular, una raíz corporal, una inteligencia y un deseo. Ubicando y reconociendo en el estudiante una dimensión vincular y una necesidad de aprender, el encuentro con el docente adquiere otro matiz al que hemos estado acostumbrados: el de la función docente circunscrita exclusivamente a los procesos de aprendizaje y al estudiante como agente pasivo del mismo. En palabras de Moisés Lemlij la importancia del vínculo pedagógico no solo trasciende la tarea académica sino que también la influye:

“Si al que enseña le importa que el que aprenda piense por sí mismo, el que aprende se dará y dará a otros el derecho de pensar sobre los hechos. Si en cambio el que enseña está preocupado sólo en conocimientos y opiniones, de esto se llenará

el que aprende y así lo repetirá, pero no pensará mucho.” (Lemlij, 1992, pág. 48)

El psicoanálisis aporta a la educación una forma distinta de concebir el proceso de aprendizaje al plantearla como el encuentro entre dos subjetividades: la del estudiante y la del maestro que, inevitablemente, establecen un vínculo entre ellos dentro del cual se desplegarán capacidades cognitivas, afectivas y sociales. El crecimiento integral, la consolidación de la personalidad, la constitución de una identidad sólida y el acceso al mundo social se despliega en este vínculo (Fernández G. & Fernández G., 2010, pág. 33). A este encuentro ambos llegan cargados de sus propios contenidos que ponen a disposición de las dinámicas propias del inconsciente. De la misma manera que el encuentro analítico da pie a los fenómenos transferenciales, el encuentro pedagógico permite al estudiante establecer un vínculo emocional inconsciente con el profesor y tramitar a través de éste sus problemáticas más cercanos.

Inmersos en una situación vincular para la que no fueron formados, los educadores parecieran encontrarse desarmados frente a una realidad que se torna avasallante. Las propuestas autoritarias, donde la posibilidad para establecer un vínculo no tenía cabida en el discurso educativo, han sido fuertemente cuestionadas, evidenciando que los esfuerzos adultos carecen de sentido para una niñez y una adolescencia que transita entre la hiperrealización de carácter narcisista hasta la des-realización que manifiesta el descuido (Dreiffus & Vélez, 2010, pág. 21).

Precisamente una de estas posibilidades es explorada por José Cukier (1992) cuando acuña el término “didactopatogenia”, el cual hace referencia a

las situaciones patógenas originadas por la enseñanza. En dicho texto el autor da cuenta del peligro sobre el educando que conlleva el ejercicio de la función docente de un educador con personalidad narcisista. Al respecto el autor señala que un educador con estas características establece modos de relación en base a una dinámica especular, que desmiente las diferencias del educando y entre los educandos. En la medida que se despliega la individualidad diferenciada del educando, éste infringe una herida al narcisismo del docente ya que evidencia la ruptura de sus deseos omnipotentes. Cukier explora los mecanismos de defensa, los discursos y las posibilidades del encuentro didactopatogénico. También hace énfasis en la capacidad de pensar y el deseo del saber del educando, elementos vitales para entender la individualidad del estudiante, el mismo que se enfrenta a la imposibilidad de cuestionar la contradicción lógica –potencialmente patógena– que establece el docente narcisista.

Las características con las que el educando llega al encuentro educativo hacen énfasis en aquellos aspectos que no pueden preverse y que, de alguna manera, se asemejan a lo imprevisto del encuentro analítico. Precisamente este punto es el que Freud identificó al momento de hablar de la imposibilidad del analizar, del educar y del gobernar. Diversos autores han reflexionado en torno a este aspecto ya sea desde marcos conceptuales cercanos a la clínica como aquellos que se mueven desde lo social.

Lemlij (1992, pág. 46) señala que el enseñar algo no garantiza que será usado de forma adecuada así como que tampoco hay garantía de que será comprendido, de que será usado para aprender más o de que servirá como base para un crecimiento y una mayor autonomía. Existe el riesgo de que el

conocimiento pueda ser usado en forma perversa, a veces sirviendo al Ello, a veces al Superyó. El destino del conocimiento dentro del aparato mental no está garantizado por su realidad o utilidad. Así, el conocimiento puede enriquecer pero también puede tullir, puede estar al servicio del Yo como puede ser su más duro amo, tanto una herramienta útil como un peso muerto.

Desde el docente también existe un margen de imposibilidad, un espacio para lo no programado precisamente en un oficio donde en la actualidad se tiende a diseñar, organizar y programarlo todo.

“No obstante, este profesor debe ser también consciente de que su tarea es una tarea imposible. Siempre es un reto saber qué es lo que realmente queda en la mente de cada alumno cuando un curso termina, pero, al igual que la experiencia de escribir este texto, uno nunca es igual a la persona que era cuando se inició la tarea. Al final, algo ha cambiado en todos, y esperamos que sirva.” (Dreiffus & Vélez, 2010, pág. 52)

La práctica docente, pudiera decirse, se encuentra bajo la ilusión de la objetividad. El psicoanálisis llama la atención sobre este aspecto, enfatizando que el registro de lo inconsciente abre la puerta a fenómenos intersubjetivos de naturaleza incontrolable bajo la lógica de lo racional. Por más conocimientos metodológicos y pedagógicos, por más buena voluntad, por más recursos logísticos los resultados nunca son completamente satisfactorios. El deseo de control en la situación educativa, aquella que nos remite a la personalidad narcisista del docente que desmiente la individualidad –la otredad- del educando que Cukier describía en su trabajo, se derrumba ante la imposibilidad.

Esta individualidad también es enfatizada por Françoise Dolto para quien la educación se constituyó en uno de los temas de su amplio repertorio. Berthaud (2008, págs. 6-13) señala 4 momentos claves en la forma como Dolto abordó la cuestión educativa. El primero de ellos tomó forma de denuncia contra un sistema rígido que sofoca el deseo por saber, colocando al niño en el centro de una práctica que lo concibe como objeto más que como sujeto. Dolto también señala el peso del corte administrativo en la constitución de planes de estudio que vayan de acuerdo con el desarrollo del niño y de su historia personal. Existe aquí un claro acercamiento a propuestas educativas de corte constructorista.

El segundo momento se ubica en el periodo en el que Dolto sostuvo un seminario de psicoanálisis de niños, primero en la *l'École Freudienne de Paris* (1964-1980) y después en *l'Institut des Jeunes Sourds*. En dicho seminario Dolto señalaría que la escuela solicita exclusivamente las pulsiones orales y anales de sus alumnos, mas no las genitales.

Cabe señalar que el planteamiento de Dolto, si bien sigue la concepción del desarrollo psíquico del niño por etapas, no hace funcionar estas etapas en el registro de la maduración biológica, como momentos del desarrollo. La manera como Dolto concibe lo oral, anal y genital trascienden el planteamiento freudiano e incorpora aspectos positivos poco presentes en el psicoanálisis clásico. Es así que cuando la autora señala que la escuela no apunta a lo genital hace énfasis en la promoción que las escuelas de su época hacen de una “inteligencia digestiva”, acostumbrada a recibir y devolver, sin capacidad de crear que es propio de lo genital.

El tercer momento se ubica en el libro *La causa de los niños* de 1985, en donde aparecen las opiniones más ácidas y virulentas de la autora. Equipara la educación a un aprisco donde duermen los borregos, acondicionados a realizar las mismas tareas a la misma hora, sin pensamiento propio. También enfatiza el carácter autoritario del docente, critica la homogenización y la competencia promovida desde las escuelas. Aquí podemos encontrar una línea de acercamiento con lo propuesto por Jose Cukier párrafos arriba. Hernández (1992, pág. 109) también da cuenta de la relación de dominio entre el maestro y el alumno al equipararla con la relación del misti con el indio de la misma forma como lo hizo Durkheim al señalar que la forma como tradicionalmente se concibe la relación docente se asemeja a la del colonizador-colonizado (Postic, 2000, pág. 16).

El cuarto momento plantea las consecuencias y riesgos graves para la salud emocional de los niños de la misma manera como Freud volvía hacia ellos en sus reflexiones socioculturales. Al respecto, Dolto enfatizaba que el sistema educativo no defendía “la causa de los niños” lo cual planteaba numerables posibilidades patógenas. Algunas de ellas fueron enunciadas en sus anteriores críticas como la pérdida de la individualidad, la creatividad o el pensamiento crítico en detrimento de la homogenización pedagógica.

Mientras que en el contexto peruano fue Gheiler quien abordó y profundizó el diálogo entre psicoanálisis y educación, tanto desde una revisión teórica de la obra freudiana como desde el desarrollo de una línea de trabajo con docentes que enfatizó la función analítica del docente. Al respecto si bien en un inicio anheló que cada profesor incorpore a su labor pedagógica las herramientas y el espíritu necesarios para ofrecerse como una presencia

acompañante que promueva un desarrollo más saludable de sus estudiantes; con el correr del tiempo se replanteó dicha meta a que cada alumno pudiera tener a su alcance por lo menos a una persona que lo ayude a entenderse mejor, a calmar las ansiedades propias de su crecimiento, a procesar las ocurrencias de su existencia e integrarlas a sí mismo (Gheiler, 2003, pág. 304).

Un aporte previo al tema de la función analista del docente y, por extensión, al vínculo entre psicoanálisis y educación se puede rastrear en el trabajo de Richard Gustavo (1972). Al respecto dicho autor enfatiza la importancia y utilidad de cultivar el espíritu analítico entre los docentes, el mismo que permitiría tomar conciencia de sí mismo, para hacer frente a las reacciones del niño o adulto y para abordar las tendencias de amor y agresivas que se despliegan en el escenario educativo (págs. 18-19). Gustavo señala que en las “razones personales” que influyen en el acercamiento del docente hacia el alumno pueden existir dos aspectos a considerar: el hecho de que el esfuerzo educativo no consiga mejorar al alumno o factores personales relacionados con el carácter del docente (pág. 173). La actitud deseada no debiera ser solo exterior sino que debe provenir del poder transformador del psicoanálisis de tal forma que, en la medida que los métodos educativos incorporen y tomen en cuenta al alumno en cuanto persona, favorecerán la toma de posesión del inconsciente por el yo y hará eficaz los procesos de enseñanza-aprendizaje (pág. 180).

Gheiler (2002, págs. 14-15) coloca en el centro al vínculo entre el docente y sus alumnos y remarca su carácter indispensable tanto para los abordajes individuales como para las políticas macro educativas. No obstante, enfatiza que todo acercamiento psicoanalítico debe partir de reconocer la

experiencia profesional del docente, vale decir, lo que éste tiene que decir acerca del vínculo. Al respecto señala:

“El maestro requiere no solamente profesionalizarse, tecnificar su escucha, sino desarrollar una eficiente capacidad de contención y comprensión de lo que ocurre con su alumno, de lo que ocurre dentro de él mismo, y de lo que ocurre dentro de ese particular vínculo, y poder pensar y tolerar el dolor que ello eventualmente implica”. (Gheiler, 2003, pág. 306)

El docente, como el adulto a cargo, se constituye en el principal referente del vínculo: participa del mismo e interviene fomentando el crecimiento saludable del alumno y hace frente a las manifestaciones pulsionales las mismas que debe contener antes que reprimir. Para ello es necesario detectarlas cuando emergen en él y recuperarse del impacto para poder pensar y ofrecer la posibilidad de elaboración. Al igual que Freud, Gheiler señala que es en el espacio educativo donde también se juega parte importante de la salud mental del educando.

“Atraverse, entonces, a explorar los sentimientos de todos frente a esos sucesos, aventurarse en ese mundo inconsciente y vencer el miedo a la incertidumbre, abriría la posibilidad de conocimiento y transformación, daría paso a una función analítica del educador y el ingreso a los procesos mentales subyacentes, especialmente cuando la enseñanza-aprendizaje se ve interferida o cuando algo de una particular riqueza se ve amenazado de perderse” (Gheiler, 2002, pág. 17)

La otra perspectiva, con un enfoque desde lo cultural, retoma la propuesta de la escuela como espacio de socialización, como el lugar de tránsito de la esfera privada de la familia al entorno público de las normas que, como bien Freud lo señalaba, implicaba un monto de malestar producto de la renuncia a cierta carga pulsional. Una lectura contemporánea de “El malestar de la cultura” (Freud S. , 1931) al servicio del diálogo interdisciplinario entre psicoanálisis y educación nos ofrece pautas de abordaje ante situaciones donde la escuela no consigue contener de manera adecuada las pulsiones de sus estudiantes.

Pero volviendo a la relación entre malestar e imposibilidad es necesario señalar que este malestar adquiere un aspecto estructural que supone un desencuentro inevitable entre la pulsión y la cultura (Cevasco, 2009, pág. 3 y 7) pero que se manifiesta de maneras diversas en cada contexto. Una forma particular de expresión del malestar es la segregación de los elementos extraños, una forma de narcisismo de las pequeñas diferencias que, mediadas por cargas pulsionales agresivas, nos daría pautas para comprender y abordar fenómenos actuales como el bullying.

La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Sede Argentina), a través de los estudios de postgrado de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas aborda desde un enfoque cultural el quehacer pedagógico. Al respecto plantea que los cambios observados en nuestra sociedad, aquellos que vienen de la mano con la condición postmoderna y que se hacen presentes desde el ámbito familiar al político, han configurado un nuevo escenario educativo. La declinación de la función paterna (Kiel, Zelmanovich, & Zafiropoulos, Una mirada sobre los discursos de la declinación de la autoridad

y su incidencia en el malestar educativo actual, 2009, págs. 8-15), aquella que facilita el pasaje hacia lo cultural y la interiorización de la norma social a través del fortalecimiento de las estructuras superyoicas, es una de las claves para entender la sensación de indefensión frente a situaciones educativas que también refieren los propios docentes.

El desborde de pulsiones agresivas y sexuales al interior de la escuela da cuenta del resquebrajamiento de una institución que durante buen tiempo intentó permanecer encapsulada (Dussel, 2009, págs. 9-10). Por otro lado, la sociedad plantea a la escuela una serie de exigencias y demandas nuevas: que enseñe de manera interesante y productiva, que acompañe a las familias, que se preocupe por los alumnos a un nivel que trasciende lo académico, que organicen la comunidad, etc. Entre estas nuevas responsabilidades también estaría la de fomentar un crecimiento emocional saludable de sus alumnos. Existe en este punto una clara referencia al primer aporte freudiano al tema: el docente debía incorporar a su función aspectos emocionales y una clara preocupación por la salud mental de sus estudiantes. Por otro lado, este planteamiento asocia la función paterna al quehacer del docente y ubica al interior del vínculo pedagógico un foco de malestar: el que corresponde al ingreso a la dimensión cultural y que demanda la renuncia a cierta carga pulsional.

Finalmente, contra lo que sugiere el título “Freud Antipedagogo”, Catherine Millot (1982) profundiza en las posibilidades del acercamiento del psicoanálisis a la educación a través de una revisión tanto de las principales referencias que hizo al tema como del avance de la teoría psicoanalítica. Coincide con lo planteado en el presente capítulo al ubicar el punto de partida

en los primeros momentos del surgimiento del psicoanálisis: en medio de la crítica respecto a la civilización en nombre de la etiología sexual. Al respecto, la autora señala que las exigencias de la sexualidad sana entraban en contradicción con las de la sociedad de su época (pág. 17). La moral social fomentaba la represión, mecanismo de base en el surgimiento de la neurosis, y la educación hacía eco de las prohibiciones que se derivaban de ésta. Así, tanto la actividad científica y la profilaxis de la neurosis demandaban una transformación de la moral social (págs. 19-20). Millot (1982, págs. 23-27) va un paso más allá al señalar que la fuerza que demuestra la moralidad proviene del carácter perturbador de la sexualidad, de tal forma que la represión se constituye en una defensa contra este contenido.

Freud no aboga por una liberalización de las costumbres sexuales como tampoco por una flexibilización de las normas de convivencia escolar. El énfasis que su crítica coloca sobre la represión es porque ésta se enfoca tanto en el acto como en el pensamiento y para Freud, el lenguaje es un equivalente al acto de tal forma que el interés del psicoanálisis es el advenimiento de la palabra en lugar del síntoma. Además, junto con el descubrimiento de la sexualidad infantil y la construcción de la teoría de las pulsiones, Freud está en la posibilidad de dar cuenta del sujeto de la educación como portador de energía psíquica que a través de la educación debe ser derivada hacia salidas socialmente aceptables.

Mas conocidas las condiciones socioculturales de la Viena de finales del siglo XIX, Freud realiza dos críticas: una a la educación y otra a la moral sexual. Por un lado recrimina la prohibición de la manifestación de la sexualidad genital en la adolescencia ya que considera que era la forma como

se obligaba a la sexualidad a encontrar vías colaterales que conducían a la perversión o neurosis. Por otro lado criticó las prácticas educativas que constreñían la curiosidad sexual infantil, la misma que él entendía como ligada al desarrollo intelectual (Milot, 1982, pág. 55).

En el desarrollo de la teoría psicoanalítica, Freud vuelve a sus aportes con el ánimo de observarlos a la luz de sus descubrimientos clínicos. Sin necesidad de reproducir este camino, se puede esgrimir las propuestas que elaboró para una educación de orientación analítica, enfatizando que el aporte del psicoanálisis deja de ser puramente teórico ya que, con el desarrollo del análisis de niños, brinda al educador una técnica de abordaje a las dificultades del niño y el adolescente.

Así, de la misma manera como Freud considera que el objetivo del tratamiento psicoanalítico es el de incrementar la extensión del poder de la conciencia, entiende que la meta de la educación puede entenderse como la inducción al niño a considerar no solo la realidad exterior, material o social, y sus exigencias, sino también la realidad psíquica, del deseo (pág. 63); imagen que contrasta con la que él encuentra: escuelas orientadas a coartar las pulsiones psíquicas (pág. 64). Pudiera decirse que aunque nada original hay en esta propuesta, Freud es un pionero en la propuesta del niño y el adolescente como sujeto tanto de la educación como pleno poseedor de sus propios derechos.

Por otro lado, Millot (pág. 68) enfatiza el vínculo freudiano entre salud y educación: en la medida que la escuela se constituye en un espacio de salud mental ha de velar porque nada perjudicial ocurra al individuo o a la sociedad,

de tal forma que en cierto sentido el psicoanálisis se constituiría en una post-educación. Educación y psicoanálisis perseguirían el mismo objetivo y compartirían las mismas tareas: garantizar una óptima organización libidinal, no obstruir dicha organización determinada biológicamente evitando fijaciones perversas y orientar las pulsiones parciales a fines culturales.

Así, en el presente capítulo se puede observar que el origen de la reflexión psicoanalítica sobre la educación es una consecuencia lógica del interés freudiano por la infancia como clave de entendimiento de la patología neurótica y de la naturaleza humana. De este trabajo se desprende inicialmente un abordaje clínico que concebía a la escuela como un potencial espacio de salud mental y proponía el ideal del docente analista. Bajo este enfoque el psicoanálisis propondría antes que un diálogo interdisciplinario un discurso comprensivo de las prácticas educativas. Aunque posteriormente dejaría bien en claro que ambas se constituyen en dos prácticas profesionales completamente diferentes y que de ninguna manera pensaba en la aplicación de la técnica psicoanalítica en espacios ajenos al consultorio, Freud comprendió que la función docente era perfectible con la incorporación de nociones y fundamentos psicoanalíticos. Dicha línea de trabajo fue continuada por Anna Freud quien puso a disposición de maestros y padres de familia los principales hallazgos sobre el desarrollo y funcionamiento psíquico que realizaba el psicoanálisis.

En un segundo momento Freud se aproximó al tema desde una perspectiva sociocultural, ubicando a la escuela como el espacio de tránsito de la intimidad del ámbito familiar y la primacía del principio del placer al funcionamiento grupal e imperio del principio de realidad. Como lugar de

acceso a la cultura y entendiendo que esto demanda la renuncia de cierto monto de carga pulsional; todo actor de la escena educativa está marcado por un conflicto psíquico inevitable e irreductible a todo abordaje. Esta propuesta transforma el ámbito educativo en un campo de interés para el abordaje psicoanalítico en la medida que lleva el conflicto intrapsíquico a una dimensión sociocultural. De igual forma se constituyó en una de las primeras voces que exigía el reconocimiento del niño y adolescente como sujeto activo en las dinámicas educativas. Dicha línea de trabajo ha sido continuada por diversos autores agrupados en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales quienes en conjunto con profesionales de la educación e investigadores sociales abordan los avatares del quehacer docente.

Como se ha visto los primeros autores postfreudianos profundizaron en alguno de los abordajes anteriormente descritos o proveyeron al psicoanálisis de dispositivos conceptuales que permitieron un mejor abordaje al ámbito educativo. Así mientras Anna Freud incidió en el acercamiento del psicoanálisis y la educación, Melanie Klein desarrolló el concepto de pulsión epistemofílica enfatizando la importancia del deseo en los procesos de aprendizaje. En cambio Bruno Bettelheim perfiló las condiciones psíquicas necesarias en el niño y el adolescente para su adecuada participación en el campo educativo y se sumó a los autores de su época en la crítica al discurso ético que las escuelas proponían: una moral basada en el miedo a la autoridad que, para dicho autor, apelaba a la constitución de un superyó sádico y castigador.

En Francia, el trabajo de revisión de la obra freudiana iniciado por Lacan llevó a la generación de nuevos dispositivos conceptuales que, puestos al servicio del diálogo interdisciplinario, permitieran ampliar la comprensión de la

educación. Quizá el mayor aporte en este aspecto tenga que ver con el desarrollo de la teoría de los discursos para dar cuenta de las formas del establecimiento del lazo social. La revisión de la escena educativa a través de este desarrollo permite resaltar dos aspectos esenciales: el énfasis puesto en el cuerpo teórico y la institucionalización de una posición de autoridad frente a quien no posee el conocimiento. Otro aspecto que es desarrollado bajo este enfoque es el lugar del goce en las dinámicas escolares. Como se ha señalado anteriormente una primera aproximación al tema la había dado Melanie Klein. A sabida cuenta del énfasis puesto en la ilusión de perfección del método de transmisión del conocimiento, el goce abre el debate a lo inasible por medio de la palabra.

Por último los desarrollos contemporáneos se han centrado por un lado en la reflexión en torno al vínculo docente-alumno y por otro en el abordaje de la crisis de la educación. En torno al primer punto se ha enfatizado el carácter vincular del alumno y del ineludible vínculo emocional que establece con el docente. Lejos de permanecer extraño, el docente también es concebido como un agente activo en esta matriz vincular e incluso se le describe como un portador de contenidos inconscientes que toman algún lugar en su quehacer cotidiano. En este punto entra a tallar el trabajo de Cukier y el perfil del docente narcisista que esboza. En relación al segundo punto los trabajos de Dolto, que se constituyen en una fuerte crítica al sistema educativo francés pero que pudiera extenderse a todo occidente, marcan una pauta de insatisfacción frente al carácter retrógrado de la des subjetivización y primacía del modelo científico pedagógico. Los aportes de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales también inciden en la importancia de la construcción de subjetividades insertas

en un marco sociocultural, tomando en cuenta las vicisitudes propias de la renuncia pulsional y del malestar irreductible así como las condiciones actuales marcadas por la declinación de la función paterna y el discurso patologizante sobre la infancia.

Aunque el trabajo de Millot puede parecer una crítica a los esfuerzos por vincular psicoanálisis y educación, permite ubicar las coordenadas culturales del discurso freudiano en términos de su relación con la ética y la ciencia. La autora señala que los esfuerzos por establecer dicho espacio interdisciplinario pasarían esencialmente por dar respuesta médica a la proliferación de casos de histeria de su tiempo desde el compromiso que Freud asumió con el desarrollo de su ciencia psicológica. Aunque Zuluaga (2012, pág. 182) enfatiza que en dicho texto se muestra la imposibilidad de una pedagogía freudiana e incluso se señala que la ausencia de prescripciones pedagógicas en el psicoanálisis responde al desarrollo mismo de la técnica, es necesario considerar que los mayores aportes se dan al nivel de apertura de líneas de investigación.

Finalmente, otro esfuerzo de sistematización de los aportes analíticos al tema lo brinda Filloux (2000, págs. 21-25) quien distingue 4 periodos en los que diversos autores psicoanalíticos vinculan los desarrollos teóricos en el campo educativo. Así, hasta antes de 1925 se puede ubicar la persistencia del ideal de la pedagogía analítica tanto en Freud como en sus primeros discípulos. Entre 1925 y 1945 se realizan los primeros análisis de la escuela desde un punto de vista psicoanalítico. Es el periodo de oro de la pedagogía psicoanalítica. De 1945 hasta los años 1970 se produce una división entre la preocupación pedagógica y la intención de investigación. En este periodo resalta Anna Freud

quien representa el acercamiento de los conceptos teóricos analíticos al campo educativo. Finalmente, después de 1970 se producen trabajos de investigación de aspectos específicos como renovación de pedagogías inspiradas en el psicoanálisis, estudios sobre la postura de Freud frente al tema y la aplicación del análisis a la pedagogía.

Como observaremos en el siguiente capítulo la reflexión en torno a la educación desde los mismos docentes tiene puntos de encuentro con lo señalado hasta el momento. Esto sugeriría no solo que el espacio interdisciplinario entre psicoanálisis y educación es posible y que cuenta con amplias oportunidades de desarrollo, sino que existe un espacio de intereses comunes entre ambas disciplinas que trasciende las particularidades de cada uno. Si bien la pretensión de construir una pedagogía psicoanalítica ha sido mayoritariamente dejada de lado, hoy por hoy se opta por poner a disposición de los educadores los conocimientos, reflexiones y descubrimientos psicoanalíticos.

Capítulo 2

La reflexión en torno a la Educación actual desde los propios educadores

Uno de los puntos centrales en torno a la Educación está estrechamente vinculado a una reflexión sobre los desafíos que los nuevos escenarios socioculturales plantean al quehacer pedagógico. Al respecto De Alba (1999, pág. 3) señala que el vínculo entre lo que la escuela brinda a sus estudiantes y lo que la sociedad exige pasa por un desfase, un desencuentro producto de factores vinculados a la configuración de una condición postmoderna que implica la desaparición de visiones sociales utópicas sobre las que se construyó el discurso educativo. Otra forma a través del cual se manifiesta este desencuentro pasa por el agotamiento de la formación pedagógica y didáctica en el abordaje de temas escolares (Trahtemberg, 2008, pág. 11).

Ya sea a nivel sociocultural como al interior de las aulas los docentes, principales actores en la escena educativa, dan cuenta de cierto estado de indefensión frente al cúmulo de exigencias que se les plantea. Reflexionar en torno al quehacer pedagógico demanda una revisión de las condiciones en las que éstas se desenvuelve y el impacto que se ha ido reportando en el ámbito educativo en el transcurso de los últimos años.

En este sentido se empezará el recorrido observando las condiciones socioculturales en las que se contextualiza el quehacer docente, el mismo que pareciera plantear retos y desafíos nuevos a las escuelas y que se constituye en un quiebre frente a las que instituyeron la forma educativa. Esta revisión refuerza la importancia de tener siempre en cuenta el vínculo entre escuela y

sociedad. Por último se hará una revisión de aquellos puntos en los que la educación se ha detenido a reflexionar con mayor profundidad y que exigen un replanteamiento del lugar del docente y el alumno en el discurso educativo.

2.1 Educación, cultura y postmodernidad

Cuando Bernal (2006, pág. 1) señala que gran parte de los fines educativos se construyeron en el Renacimiento y enfatiza que se escogieron objetivos específicos en detrimento de otros que fueron dejado de lado; esboza una práctica –la pedagógica- cuyas raíces se hunde en un contexto cuyas características difieren totalmente del actual. Dicho de otro modo, el énfasis puesto en la necesidad de aprender por metodología experimental, propios de un enfoque epistemológico positivista, relegó al punto de la insignificancia disciplinas como la filosofía y la historia. Otros autores como Dallera (2010, pág. 14) ubican en la modernidad la clave principal para dar cuenta del desfase entre escuela y cultura. Al respecto señalan:

“Tal como nosotros lo conocemos, el sistema educativo es un producto que nace en los orígenes de la Modernidad. (...) Para entender los problemas que presenta hoy el sistema educativo es necesario entender su relación con los principales aportes que la Modernidad hizo a la evolución de la sociedad y, además, con la falta de sincronía que existe entre el sistema educativo y esa evolución. Para decirlo de otro modo, desde sus orígenes hasta la fecha la Modernidad cambió sus soportes teóricos, conceptuales, y procedimentales, mientras que el sistema educativo no pudo seguir ese tren sin poner en riesgo su propia continuidad.”

En la medida que la postmodernidad –término sobre el cual se dará cuenta más adelante– aparece como una crítica al periodo antecedente, reivindica y reclama espacio para aquellos objetivos que fueron dejados de lado y que en la actualidad parecieran ser necesarios. De esta forma, acercarse a la postmodernidad como elemento central de nuestro abordaje nos permitirá entender con mayor claridad los retos planteados a la educación dentro del nuevo escenario en el que ha de desarrollarse.

Para ello es necesario empezar señalando que, aunque no existe una definición exacta y definitiva sobre lo que es la postmodernidad, sí existe un acuerdo en que las actuales condiciones y características en las que se desarrolla la cultura superan la modernidad (Ruiz, 2010, págs. 174-175). Niños, adolescentes y jóvenes conviven en una revolución cultural y tecnológica que contextualiza sus vidas a través de nuevas formas de establecer vínculos, estructurar familias y construir discursos de poder (Aguaded, 2002, págs. 2-3).

Ya sea vista como el final de la modernidad o como un producto inevitable de la misma, la postmodernidad aparece asociada a un generalizado escepticismo y un marcado desencanto por la razón (Ruiz, 2010, págs. 175-176). La evidencia del vínculo entre una y otra exige que todo esfuerzo por comprender la postmodernidad parta por aproximarse al proyecto moderno, entendiéndolo como la apuesta segura y decidida por la razón la misma que, inherente a la naturaleza humana, auguraba un porvenir optimista. Efectivamente, a partir de esta apuesta la humanidad empieza una reestructuración de saberes y principios de tal forma que la ciencia se coloca por encima de la religión y las leyes naturales por encima de la arbitrariedad moral. Con la razón puesta como valor más alto, la educación –entendida como

la transmisión de saberes y conocimientos- adquirió vital importancia mientras que los avances científicos y tecnológicos debían de ser la señal del progreso continuo e inquebrantable (Rivas, 2010).

Sin embargo, una mirada en retrospectiva al siglo XX y lo que va del XXI nos plantea un panorama desolador en términos del proyecto moderno de construcción de una sociedad justa, homogénea y equitativa. Las diversas guerras, las sanguinarias dictaduras, la mayor diferencia entre países ricos y pobres, la carrera armamentista cuya expresión máxima fue la Guerra Fría, las crisis financieras que desnudaron las falencias del libre mercado, el desequilibrio ambiental y la escasa capacidad y voluntad de respuesta junto con los fundamentalismos religiosos dan cuenta de la incapacidad de la razón humana como guía exclusiva para la consecución de los ideales propuestos.

Pero esta falla del proyecto moderno por promover justicia y equidad también se ha trasladado al quehacer educativo. Así, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura presentó en el 2009 su séptimo informe de seguimiento de la Educación para Todos (UNESCO, 2009) en donde remarcó con énfasis que la educación mundial, al margen de políticas y escenarios internacionales, evidenciaba disparidades inaceptables. En nuestro medio, el Tercer Informe sobre el Progreso Educativo (Benavides & Mena, 2010) si bien reconoció aspectos positivos en materia de rendimiento académico frente a evaluaciones internacionales estandarizadas y un aumento en la cobertura en los niveles de inicial y secundaria, reportó escasos avances en equidad y descentralización educativa. No obstante, ésta pareciera ser solo la cara económica y política de la crisis de la educación que para nada oculta aquella otra cara, esa que observamos a través de los diversos reportes que

dan cuenta de los niveles de agresividad, violencia y malestar presentes entre directores, profesores, estudiantes y padres de familia; lo cual ha llamado fuertemente la atención de diversos profesionales de la salud y la cultura.

Es en medio de la modernidad que se empieza a hablar de certezas -con las cualidades de claridad y distinción que el marco filosófico aportó a dicho discurso- y que la educación se concibe como la búsqueda de la verdad. En este contexto la razón se constituye en la base de las grandes ideologías o visiones utópicas. Las mismas que cederán su lugar a las construcciones personales propias de la postmodernidad, en un giro que va de la historia universal al relato multiversal (Aguaded, 2002, págs. 3-4).

La forma como la sociedad y la cultura se reorganizan en función al individuo da pie a dos características fundamentales para la comprensión del nuevo teatro sobre el cual se desarrolla la escena educativa. La primera de ellas nos permite hablar de una sociedad de consumo y exalta el placer inmediato, la capacidad adquisitiva y la accesibilidad de los bienes. La segunda nos remite a la sociedad de la información como un espacio donde no solo se remarca la velocidad con la que se produce y renuevan conocimientos de todo tipo sino que demanda resignificar al individuo como mero receptor de dicha información a ser productor de la misma.

Pero el panorama se complejiza aún más cuando autores como Pérez Lindo (2010) señalan que no es posible entender la postmodernidad como un periodo al cual se accede de manera uniforme y compacta. Al respecto señala que existen diversos lugares del mundo donde existen aún prácticas modernas e incluso más remotas, como en los países en vías de desarrollo. También da cuenta de zonas donde se yuxtaponen lo moderno con lo postmoderno con lo

que resulta imprescindible volver la mirada y revisar permanentemente el contexto en el que se desenvuelve la educación.

La reflexión en torno a la crisis de la educación nos exige reconocer que las condiciones socioculturales anteriormente expuestas demandan nuevas exigencias y retos al sistema educativo (Rivas, 2010). Sin embargo, es preciso señalar que si bien la escuela como institución es autónoma –se regula en función a dinámicas internas- no se aísla totalmente de su contexto, sino que incorpora y produce sus propias transformaciones, evolucionando o cambiando precisamente aquello que le da la estabilidad relativa al sistema (Dallera, 2010, pág. 25), despojándola de capacidad de respuesta antes las necesidades que la cultura y su propia práctica le plantean. Es así que se vuelve necesario pensar a la escuela y su práctica para un nuevo mundo (Pérez Lindo, 2010), lo cual instaura un punto de quiebre entre las características que acompañaron el surgimiento y consolidación de una forma tradicional de educar frente a las nuevas condiciones en las que este oficio se desenvuelve.

Asensio (2010, págs. 105-106) perfila con mucha claridad al esquema tradicional de enseñanza. Señala que el esforzado trabajo del estudiante no siempre estaba acompañado por la comprensión de lo que estudiaba e incluso podía carecer de sentido mientras que los resultados eran enteramente responsabilidad suya y de sus dones intelectuales. El método didáctico aparecía como universal e infalible. El docente tenía toda la autoridad que la sociedad -e incluso la familia- le daba y se ejercía de manera incontestable; rara vez dejaba de tener razón. Autoridad y razón primaban tanto en la tarea académica como en la dimensión formativa.

Al respecto Hargreaves (2005, pág. 36) señala:

“Las escuelas secundarias constituyen los símbolos y síntomas primordiales de la modernidad. Su escala inmensa, sus pautas de especialización, su complejidad burocrática, su persistente incapacidad para comprometer las emociones y motivaciones de muchos de sus alumnos y de un número considerable de sus profesores, son algunas de las formas de expresión de los principios de la modernidad en la práctica de la educación secundaria. En muchos aspectos, la educación secundaria estatal se ha convertido en un componente fundamental de los males de la modernidad.”

En la medida que la modernidad colocó a la razón en el centro del discurso cultural; las escuelas hicieron énfasis en el saber y la norma, definieron la función docente como la de transmisión de conocimientos y enfatizaron que lo educativo ocurría a nivel exclusivamente racional asumiendo que a través de la pedagogía científica todos los alumnos podían y debían aprender de la misma forma, en el mismo tiempo y el mismo contenido. Mas la condiciones anteriormente descritas invitan a pensar en una potenciación de la subjetividad, exaltando la individualidad por encima de los colectivos, reclamando el lugar de las diferencias por encima de las homogenizaciones. Llevado al plano educativo el énfasis estaría puesto en el alumno antes que en el contenido pedagógico o en la metodología de tal forma que es necesario reconocer que cada alumno atraviesa un proceso de aprendizaje completamente distinto y diferenciado.

Bajos estas condiciones resulta inevitable el desencuentro entre prácticas modernas insertas en un contexto postmoderno. Este panorama nos

remite a voces como la de Dussel (2009, pág. 11) quien define a las instituciones encapsuladas como aquellas que mantienen su forma de funcionamiento a través de la historia, sin posibilidad alguna de abrir sus discursos a los nuevos contextos socioculturales en los que están insertos e identifica que la escuela es una de ellas. El sistema educativo, como ente instituyente, debiera estar en contacto con las necesidades y desafíos que le plantea la sociedad, mas es inevitable remarcar que su práctica sigue estando bajo las premisas modernas que enfatizan a la razón como el punto más elevado de la cultura humana y que termina por definir un sesgo hacia la pedagogía científica. Como consecuencia de ello, los contenidos curriculares de las escuelas han enfatizado una formación que, confrontada con la complejidad de la cultura, aparece como vacía y carente de sentido (Ruiz, 2010, pág. 10). Profundizaremos en este punto más adelante.

La escena educativa en cuanto práctica ceñida a un tiempo y espacio, está condicionada por el entorno sociocultural en el que se desarrolla y las circunstancias en las que el mundo actual se encuentra obligan y convocan a un nuevo planteamiento educativo (Pierrelus, 2004, pág. 74). Incluso, desde las escuelas han surgido voces que señalan que es necesario reflexionar frente a este nuevo contexto. Asensio (2010, pág. 100), profundizando en torno al lugar de la escuela en la sociedad, señala que se pueden reconocer dos formas en la que el docente ha sido relegado del escenario educativo; a través del empleo desmedido de la tecnología en el acto pedagógico y con la distinción del alumno como gestor de su propio proceso de aprendizaje. Para el autor subyacente a estas prácticas existe una infravaloración de la labor docente. Por otro lado, Palladino (2006, pág. 27) llama la atención en la necesidad de

replantear la función del maestro ya no como el que transmite información sino como el que procesa y ayuda a pensar; Ramírez (2008, págs. 161-162) refiere que la educación actual debiera ser una práctica orientada a generar subjetividades que se hagan cargo del proyecto social de cada sociedad.

Otros autores como Giroux y McLaren (1998, págs. 19-20), baluartes de la pedagogía radical o pedagogía crítica, señalan que a diferencia del enfoque tradicional, donde la escuela se constituía en el lugar del positivismo, de la ahistoricidad y la despolitización; las escuelas son espacios sociales e instruccionales compuestas por culturas dominantes y subordinadas. Aunque carecen de una base teórica y política, ambos autores propugnan la idea del docente intelectual como una práctica necesaria para la construcción de un programa social. Sobre este aspecto se profundizará en el siguiente apartado.

Por último, otros cambios a nivel social han de ser considerados al momento de acercarse a las prácticas educativas ya que inciden en la constitución o en la cotidianidad de las familias. Así, la inclusión de las mujeres a la fuerza laboral implicó una reestructuración de prácticas familiares: la madre dejaba de dedicarse exclusivamente al cuidado de los hijos, con lo que construía un espacio pre-escolar en casa. La salida de la madre del entorno cercano de los primeros años del niño implicó una inclusión más temprana de éste a los jardines y guarderías infantiles. Se produce aquí un desplazamiento de ese primer rol pre-escolar a un entorno profesionalizado pero carente del vínculo cercano con la figura materna. El otro aspecto a considerar es el ingreso y auge de los *fast foods* lo cual constituyó la consolidación de una ideología inmedatista y de rápida satisfacción, además de la pérdida del último espacio de reunión familiar. Esto, como Trahtemberg (2008, págs. 11-12) ha

señalado, ha configurado que la metáfora de “la escuela como segundo hogar” haya perdido su valor simbólico y adquirido un valor real.

2.2 La práctica docente en el escenario postmoderno.

Aunque las influencias de los objetivos de la práctica docente vigentes hoy en día pueden rastrearse hasta el Renacimiento, la noción de la infancia como sujeto de la educación es una construcción reciente sobre la cual existe una amplia variedad de propuestas pudiera hablarse de cierto grado de polisemia en torno a ella (Minnicelli, 2005, págs. 6-8). Desde los abordajes clásicos que entienden al infante como un mero receptor de conocimientos hasta los enfoques constructivistas que colocan en el alumno la posibilidad de dirigir sus propios procesos de aprendizaje, todas las corrientes educativas configuran modos distintos de acercarse a la subjetividad del alumno y, a partir de ésta, concebir su propia metodología educativa.

Esta pluralidad metodológica se complejiza aún más cuando observamos que lo que ocurre al interior de las escuelas, la forma como docentes y autoridades educativas ejercen su quehacer docente, está mediado por las demandas y exigencias que surgen del vínculo entre escuela y sociedad. Diversos autores se han centrado en esta relación. Giroux y McLaren (1998, pág. 80) señalaban que el valor de la escuela está medido en función del grado con que ayuda a diferentes grupos a adaptarse a la sociedad y no en la medida que los posibilita para afrontar tareas y desafíos morales, intelectuales, éticos y de liderazgo político. Así, la sociedad espera que las escuelas formen estudiantes con una serie de conocimientos y capacidades que les permitan responder a sus exigencias y las que sus familias les

plantean. Mientras que en palabras de Pérez (1998) la escuela y el sistema educativo nacional funcionan como instancia de mediación cultural que articula sentimientos, significados y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones. Para ello construye discursos socioculturales y políticas educativas que sugieren modos de educar, de ser docente, de ser alumno, de ser padre de familia, de ser directivo, etc. Otros autores como Postic (2000, págs. 16-19) han recopilado los diversos aportes de los sociólogos de la educación en torno al vínculo escuela-sociedad, identificando relaciones de dominación social, producción de los esquemas capitalistas y de conservación de la cultura dominante

El presente acápite se centrará en la función docente inicialmente entendida como el encuentro entre el maestro y el alumno bajo el marco educativo. En palabras de Filloux (2000, págs. 9-10) la sociedad maestro-alumno ha de entenderse en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje como una relación común con el saber, con los conocimientos que hay que transmitir. No obstante, tal como lo recoge Postic (2000, pág. 53), la relación pedagógica no puede ser concebida únicamente como una mediación intelectual sino que debe reconocer una mediación afectiva. Mientras que Elgarte (2009, pág. 318) reflexiona sobre los aportes del psicoanálisis a la educación definiendo el campo pedagógico como un espacio constituido por la intervención de un función del saber, en tanto que un docente la representa para un o unos alumnos. No se procura profundizar en los aspectos metodológicos –los cuales aunque no están exentos de controversias plantean discusiones en torno a modos técnicos y eficientes de educar- sino más bien en las diversas reflexiones en torno a aquellos aspectos culturales y

socioemocionales que también constituyen lo educativo y que pueden llegar a configurar prácticas distintas entre sí. Al respecto, cabría recordar nuevamente lo planteado por Trahtemberg (2008, pág. 11) quien señala la necesidad de incorporar la dimensión socioemocional en la labor educativa a riesgo de ser perjudicial para los alumnos en caso de no hacerlo.

Así, Pérez (1998, pág. 255) señala que la escuela y el docente cumplen una función socializadora entendida como la generación de un espacio de mediación en donde las nuevas generaciones pueden aprehender contenidos vigentes e insertarse a lo cultural. Dallera (2010, págs. 33-35) sugiere que la función del sistema educativo es la de incluir o excluir del sistema social a los individuos por medio de la selección pedagógica señalando que, en la historia de la educación, existe un giro de una estratificación social hacia una diferenciación funcional de la misma. Dicho de otro modo la educación, que antes podía augurar el ascenso en la organización social, en la actualidad tiene una carácter preparatorio y técnico. En palabras de Cordié (2003, págs. 89-90) la jerarquización social en base a la educación está totalmente superada, la democratización de la enseñanza acentúa los estudios y una estandarización de los programas.

La forma como la educación se pone al servicio de la cultura y la sociedad contrasta cuando al decir de De Alba (1999, pág. 480) se enfatiza que a mediados de la década de los 80 se empezó a observar que las herramientas propuestas por los currículos escolares se presentaron como inadecuadas frente a la tarea de fomentar construcciones coherentes de subjetividad. De igual forma Ramírez (2008, pág. 2) señala que en la actualidad impera la necesidad de prácticas docentes que fomenten la construcción de

subjetividades dispuestas a aprehender el proyecto cultural de las sociedades. En esa línea de pensamiento Hargreaves describe a la escuela, fundamentalmente a la escuela secundaria, en los siguientes términos:

“(...) constituyen los símbolos y síntomas primordiales de la modernidad. Su escala inmensa, sus pautas de especialización, su complejidad burocrática, su persistente incapacidad para comprometer las emociones y motivaciones de muchos de sus alumnos y de un número considerable de sus profesores, son algunas de las formas de expresión de los principios de la modernidad en la práctica de la educación secundaria. En muchos aspectos, la educación secundaria estatal se ha convertido en un componente fundamental de los males de la modernidad”
(Hargreaves, 2005, pág. 36).

El proyecto moderno, al apostar abiertamente por la razón, abanderó la masificación de la educación como una forma de construir una sociedad más elevada a partir de la producción de individuos acoplados a los meta-relatos y formados académicamente pero a costa de las subjetividades, las mismas que parecieran no encontrar lugar en la escuela moderna. Las imágenes del grupo musical Pink Floyd en “Another brick in the wall” (1989) se constituyen en la crítica más clara de los efectos nocivos de la masificación educativa mientras que el movimiento estudiantil en Chile, que data de la marcha de los pingüinos en el 2007 y que adquiere mayor relevancia actualmente, en su manifestación más contundente.

Mas en este punto es vital señalar que la relación entre escuela y sociedad aparece más compleja que lo señalado hasta el momento. Si bien se

ha precisado que la escuela y el docente se constituyen en espacios de integración social o acceso a la cultura en términos freudianos, esta perspectiva solo recogería un aspecto de la relación. Desde este enfoque la escuela se acercaría intencionalmente a la sociedad procurando conservar la cultura (Postic, 2000, pág. 19). Sin embargo, autores como Giroux (1990, pág. 65) sostienen que a través del “currículo oculto” –es decir, las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente- las escuelas no solo reproducen dinámicas sociales sino que transmite una estructura social subyacente.

En nuestro medio, las escuelas se han mostrado insuficientes en la generación de espacios que articulen al sujeto con el proyecto social. La debilidad de las instituciones públicas para hacer frente a la corrupción, la delincuencia y los riesgos a los que están expuestos los adolescentes (alcohol, drogas y conductas sexuales de riesgo) han generado una brecha, una distancia insalvable entre los nuevos ciudadanos que se integran a la sociedad y ésta misma. El periodo del conflicto armado interno pudiera estar íntimamente vinculado a los niveles de violencia al interior de las escuelas, cuya manifestación más nefasta es el bullying; mientras que el incremento en el consumo de alcohol y drogas en adolescentes así como la mayor incidencia de embarazos adolescentes y conductas sexuales de riesgo reflejarían la incapacidad de las escuelas para integrar a los jóvenes y adolescentes en la construcción y fortalecimiento del proyecto cultural nacional.

En un interesante trabajo de investigación Evans (2004, págs. 179-188) reflexiona en torno a las observaciones realizadas en una escuela pública peruana que pudiera ser tomada como un elemento representativo. El contexto de dicho trabajo se enmarca en el periodo de recuperación de la democracia

después del gobierno autoritario de Alberto Fujimori en donde las escuelas se constituyen en uno de los espacios privilegiados de formación ciudadana. La autora encuentra que el sistema educativo nacional no cumple con el rol asignado por la sociedad por lo que se torna urgente reinventarla y recrearla, enfocándose en aspectos como la masividad que puede llegar a ser despersonalizadora.

Precisamente uno de los aspectos que recientemente ha llamado la atención de los educadores es el vínculo que se establece, casi inevitablemente, entre el maestro y el alumno incluso con repercusiones a nivel académico. Al respecto, el trabajo de Anderman y Midgley (1999, pág. 2) aclara que si bien es probable que se tienda a subestimar la influencia que una práctica de enseñanza puede tener en un individuo, es necesario considerar este aspecto como fundamental al momento de motivar a los estudiantes. De igual forma Trahtemberg (2010, pág. 25) recoge una investigación en donde se señala que uno de los aspectos que los estudiantes adolescentes valoran positivamente es el vínculo que establecen con sus profesores, reconociendo como factor determinante la percepción del interés que los adultos tienen para con ellos. El estilo y la relación que el docente establece con el alumnado aparece como una de las competencias complementarias más valoradas en óptimas prácticas docentes (Castellá Lidon, Comelles García, & Cros Alavedra, 2007, págs. 9-14). Los trabajos de Valcarce y Veinticinque (2006) arrojan mayores luces sobre el tema al describir dos modalidades de perfil docente: una describe a un docente expositivo y tradicional con escaso contacto con el alumnado salvo para aspectos concernientes al curso y la otra a un docente acompañante y facilitador de estímulos que generen aprendizajes, con mayor

cercanía a los alumnos tanto para aspectos académicos como para aquellos de carácter personal.

Sin restar relevancia a las cuestiones técnicas de la docencia ni a los aspectos académicos de la misma, Asensio (2010, págs. 19-20) señala que aunque la importancia de desarrollar el tacto pedagógico fue un tema constantemente señalado por diversos autores, no es sino recientemente que se ha venido a hablar del tema con mayor profundidad. Asensio cita a Esteve:

“Los papeles inadecuados que pueden jugar los profesores son infinitos (...) El primero sin duda, es el de los que piensan que para ser un buen profesor lo único realmente necesario es conocer profundamente el contenido de la materia que va a impartir. (pág. 19)”

Desde el ingreso al sistema escolar en el jardín de infantes hasta el final de la educación media, los alumnos y maestros están expuestos al establecimiento de un vínculo humano. Así algunos autores como Diez (2005, pág. 54) señalan que en la escuela, más que aprendizajes curriculares, lo que se juega son acontecimientos afectivos que se constituyen en motores del mundo interior. Otros autores como Pierrelus (2004, pág. 75) señalan que es a través del conocimiento compartido que podemos humanizarnos y que en la enseñanza se establecen vínculos intersubjetivos. Postic (2000, págs. 49-53) apunta a la incorporación de la dimensión subjetiva como una influencia del humanismo y sustentando en el poder transformador de la experiencia del grupo escolar.

Sea como lo más importante o como coexistente con el acto educativo, el vínculo docente-alumno es un evento inevitable que nos permite reconocer

que la afectividad cumple alguna función en el contexto educativo. Al respecto Asensio (2010, pág. 22) señala:

“La cualidad pedagógica de las relaciones educativas descansa en la emocionalidad que permite a los escolares aceptar y reconocer la autoridad de sus maestros y tomarlos de buen grado como referentes de su desarrollo. La posibilidad de que éstos puedan ejercer una influencia educativa depende así, en primera instancia, del clima afectivo que se genere entre los actores que, voluntariamente, acuerdan esa relación”.

De la misma manera como el clima emocional es importante para el establecimiento de las condiciones adecuadas para la enseñanza es necesario observarlo a lo largo del mismo, vale decir que para que el docente sostenga dicho proceso y alcance sus objetivos es necesario mantener un adecuado vínculo con el estudiante. Sin embargo, las sistematizaciones en torno al tema desde la propia pedagogía son escasas y todavía no dan cuenta de la complejidad e importancia del tema. El mayor trabajo parece enfocarse en los primeros años del sistema educativo, donde la preocupación lleva a considerar que la importancia del vínculo facilita la adaptación del alumno a la escuela. Conforme se avanza en dicho sistema, y al darse por descontada la adaptación, el interés, la importancia y los esfuerzos por construir un adecuado vínculo parecieran perderse en buenas intenciones y sentido común. Al respecto, Cerda (2004, págs. 43-44), apoyada en las investigaciones del Laboratorio de Calidad de UNESCO que enfatizan la importancia del buen clima emocional en el aula para la construcción de espacios de respeto, trabajo individual y colectivo y concentración en la tarea, señala la necesidad de llevar

a cabo un proceso de desalienación emocional que permita al docente reconfigurar su propio rol.

Otra de las formas como el vínculo entre el docente y el alumno ha jugado en la constitución de las prácticas pedagógicas la reporta Jackson (2001, pp. 80-86) quien señala que uno de los aspectos que llevó a que se destierren el castigo físico de las prácticas educativas fue por la incorporación en la formación docente de las necesidades del alumno y del registro de su vida emocional. De esta forma, sugiere el autor, el malestar escolar giró del miedo y el terror hacia el tedio y el aburrimiento lo cual podría estar estrechamente vinculado a la concepción del acto educativo como reproducción del conocimiento alcanzado. En palabras de Giroux y McLaren (1998, pág. 81):

“La escuela acalla activamente a los estudiantes a través de ignorar sus historias, de encuadrarlos dentro de clases con expectativas mínimas y de negarse a proporcionales conocimientos relevantes para ellos”

En diversos acápites del presente trabajo se ha enfatizado que el modelo educativo de la modernidad se basó en la razón como herramienta para descubrir la verdad absoluta y delimitó el acto educativo a una transmisión de conocimientos. A esto se le conoce como el impacto del método científico en la pedagogía escolar e implicó que la figura del maestro quedó investida de cierta autoridad intelectual mientras que el estudiante permanecía pasivo y receptivo frente a dichos conocimientos, lo cual configura un escenario de desigualdad. Al respecto Postic (2000, pág. 67) cita un artículo de Roger Cousinet publicado en “L`education nationale”:

“Desde el primer encuentro y durante el transcurso de la vida en común, el maestro, sea como sea en cuanto individuo, debe realizarse y manifestarse como superior, debe ser constantemente superior. Los alumnos sean como sean en cuanto individuos, deben aceptarse como inferiores, ser continuamente inferiores”.

Mientras que Dallera (2010, págs. 28-33) recoge como los presupuestos tradicionales del sistema educativo entre los que destacan la existencia de una realidad, el principio de autoridad y la forma inequívoca del saber. El primero de los presupuestos da cuenta de la ilusión de la realidad objetiva en desmedro de las vivencias subjetivas mientras que el segundo de los presupuestos ubica en el docente la capacidad de juzgar y construir esa realidad. El último de los presupuestos señala una metodología inequívoca para acceder y/o transmitir dicha verdad. Bajo estos supuestos la educación se transforma en una búsqueda de la verdad, en una práctica donde el docente posee el saber de los hechos objetivos incuestionables.

Sin embargo, en la medida que el proyecto moderno evidenció sus limitaciones, el modelo educativo reveló su insignificancia e inutilidad al momento de ser confrontadas con nuevas tareas y retos de la realidad. De hecho, lejos de ampliar las posibilidades del quehacer docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje, la modernidad las limitó a prácticas técnicas de transmisión de conocimientos. Sin embargo, en la actualidad las características de la sociedad, que enfatizan el manejo y producción de información –y por ende de conocimientos-, exigen que los docentes deban ser facilitadores antes que portadores mientras que autores como Palladino (2006, págs. 25-29)

caracterizan al alumno del siglo XXI en oposición al del siglo pasado: más preocupado por la aplicación futura de lo que aprenden lo que evidencia por un lado una suerte de final de la moratoria de la infancia y por otro un empoderamiento frente al rol percibido del docente.

Hemos señalado con anterioridad que las características de la condición postmoderna contextualizan la vida de niños y adolescentes y, se pudiera afirmar, que esto alcanza su estancia en las escuelas, la forma como vivencian su rol de estudiantes y los procesos educativos. Así, los niños y adolescentes de hoy en día pueden llegar a las escuelas con conocimientos previos y con mayores aplicaciones que superan a sus propios maestros. Ha dejado de ser novedad o de causar extrañeza las noticias que dan cuenta de niños y adolescentes que logran desarrollar programas o aplicaciones informáticas que les reparan ingresos mayores que los sueldos de sus docentes. Lamentablemente la escuela tradicional todavía no se encuentra preparada para implementar estos conocimientos a favor de los alumnos e incluso de los docentes mismos (Rivas, 2010).

En estas condiciones la visión del maestro (y de la educación en general) ha cambiado. En palabras de Postic (2000, pág. 48) la escuela se ha convertido en el lugar de enfrentamiento de culturas concurrentes, de una tradicional que parece haberse formalizado e institucionalizado frente a otra de tipo contestataria frente a la cultura tradicional. El rol del maestro, que representa esta cultura tradicional, está despojado de la autoridad que durante buen tiempo se le adjudicó e incluso, como se ha mencionado anteriormente, al concebírsele como una labor técnica, se le ha rebajado. Así, en escuelas privadas el docente pasa a ser un empleado mientras en las públicas es un

compañero de pobreza (Palladino, 2006, pág. 21). Frente a los excesos de la modernidad que desembocó en una racionalidad fundamentalista, las corrientes educativas innovadoras han buscado hacer énfasis en la eliminación de esa antigua relación jerárquica remarcando que el enseñante es más un consejero, un guía. Tal como ocurre con la función del docente, la escuela debe ser reformulada, entendiendo que lejos de competir con otras instancias de difusión y propagación de información, debe ser un agente de sentido que permita que los alumnos puedan interpretar y contextualizar dicha información (Ruiz, 2010, pág. 184).

Todo esto pareciera hablar de la necesidad de pensar y dar origen a una reforma educativa. Freire (1997, págs. 52-58) aporta algunas pistas de lo que hace falta considerar en dicha reforma al señalar que es la relación horizontal con el estudiante la piedra fundamental del diálogo democrático, el mismo que le permitirá al docente escuchar a su alumno. También remarca la importancia de hacer de la escuela un lugar de conocimientos significativos para los alumnos, los mismos quienes habrán adoptado una postura crítica y reflexiva (Saul, 2009). Incluso se aventura aún más distanciándose abiertamente de las nociones tradicionales de la educación al decir:

“Es preciso, por el contrario, que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado (...) Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 1997).

Freire es parte de ese movimiento de ruptura frente al esquema de la educación tradicional planteando dos novedosas ideas que, aunque matizadas,

son recogidas por otras posturas contemporáneas: que en lo educativo los conocimientos no son lo único en cuestión y que frente a ello no es posible mantenerse acríticos.

Palladino (2006, pág. 26) nos recuerda que el educar también tiene que ver con rescatar subjetividades y enfatiza que para ello es necesario tomar en cuenta las necesidades reales de los niños y adolescentes para generar y lograr que no caigan en la mediocridad ni en la imposibilidad. Otra autora señala que una escuela enfocada únicamente en los saberes olvida y deja de lado una ausencia fundamental: a sus propios docentes quienes, como personas “enteras y verdaderas” pueden brindar una mirada, una escucha, una compañía necesaria a los niños y adolescentes (Diez, 2005, pág. 63).

Giroux (1990, págs. 171-179), dentro de los autores que plantean una revisión crítica de la pedagogía, sostiene que el docente debe asumir un rol intelectual frente al contexto sociocultural. Dicho de otro modo, su participación en temas como el debate de la crisis educativa o las condiciones necesarias para realizar su quehacer debe ser más activo de lo que ha venido siendo hasta el momento. A nivel de su práctica profesional, el énfasis puesto en el carácter intelectual permite superar la definición de transmisor de conocimientos y permite ver al docente como productor de discursos e intereses político, económico y social.

“Al contemplar a los profesores como intelectuales, podemos aclarar la importante idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. Ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida (...). Dentro de este discurso,

puede verse a los profesores como algo más que ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas que se les señale. Más bien (deberían) contemplarse como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes”. (pág. 176).

Pedagogía aparece íntimamente ligada al ejercicio de la política, entendida como práctica personal e individual. Los valores democráticos de justicia y equidad son abordables desde el docente al mismo nivel que los objetivos académicos.

“Con el término intelectual transformador nos referimos a aquél que ejerce formas de práctica intelectual y pedagógica que intentan insertar la enseñanza y el aprendizaje directamente en la esfera política argumentando que la escolarización representa al mismo tiempo una lucha por el significado y una lucha por relaciones de poder. Nos estamos refiriendo a aquel cuyas prácticas intelectuales están necesariamente basadas en formas de discurso moral y ético, exhibiendo una preocupación preferente por los sufrimientos y luchas de los que están en desventaja y en la opresión (...). Los maestros que asumen el rol de intelectuales transformadores tratan a los estudiantes como agentes críticos, cuestionan cómo se produce y distribuye el conocimiento, utilizan el diálogo y hacen el conocimiento significativo, crítico y, en última instancia emancipatorio.” (Giroux & McLaren, 1998, págs. 89-90)

El giro educativo hace énfasis en la noción de sujeto, caracterizándolo como un antiesencialista y postmoderno (Alba, 1999, pág. 481). Enfatiza la escisión del mismo y señala la pérdida de espacios de construcción del mismo (Diez, 2005, pág. 56). Vincula las reflexiones en torno a la función docente con el rol de la escuela y su vínculo con la sociedad así como devela las construcciones y discursos implícitos sobre la infancia.

Es así que en la primera parte del presente capítulo se identificaron los aspectos fundamentales para comprender y abordar el desencuentro entre escuela y sociedad. En este sentido algunos autores como Marrou (2004) rastrean el origen de la forma educativa hasta las culturas clásicas mientras que otros como Bernal (2006) establecen en el Renacimiento el momento en el que se instauran los objetivos específicos de la educación. Sin embargo, el consenso entre los expertos en el tema señala que ha sido la modernidad la etapa más influyente en el quehacer docente. Sea en una u otra época lo cierto es que se torna necesario reconocer que las condiciones socioculturales que contextualizan nuestras vidas difieren enormemente de aquellas a las que se ha hecho referencia (Aguaded, 2002; Dallera, 2010; Ruiz, 2010).

La crítica a la modernidad desde los teóricos de la cultura pasa por exigir el reconocimiento de que ni la promesa de la razón como camino inequívoco hacia el progreso ni la capacidad explicativa de los grandes discursos modernos y de las instituciones culturales (familia, Estado, Iglesia, Escuela) han logrado superar los fuertes cuestionamientos que, tras una revisión de los principales acontecimientos del siglo XX, evidencian una mayor brecha, desigualdad y una vorágine de violencia que lleva a reclamar una reformulación del discurso moderno como se le concibió originalmente. Conceptos como

razón, ciencia y nación que enfatizaban la dimensión colectiva cedieron terreno frente al sujeto en cuanto creador de construcciones personales de sentido. En las nuevas condiciones en las que se desarrollaría esta subjetividad dos son los aspectos que han sido reseñados en el presente capítulo: su alta capacidad de consumo y la forma como empieza a relacionarse con los mecanismos de producción de información.

Es precisamente este último punto el que puede aportar mayores herramientas a la comprensión de la crítica a la escuela como institución moderna. La influencia del cientificismo en la pedagogía redujo la función docente a un ejercicio técnico de transmisión de conocimientos de naturaleza incuestionable, enfatizando que en la escena educativa el docente era el portador de dichos contenidos y el alumno un mero receptor. Con ello en el encuentro del docente con su alumno ocurriría tan solo un hecho pedagógico. Sin embargo, desde un enfoque contemporáneo el alumno, como cualquier otro individuo, es también productor de información y puede asumir una postura crítica frente a ella. Desde esa perspectiva se remarca el carácter activo del alumno en las dinámicas educativas y se amplía la forma como se concibe la función docente y el acto educativo incorporando variables socioafectivas.

En la corriente que propuso el entendimiento de lo que pasa al interior de las escuelas como un hecho exclusivamente pedagógico se puede ubicar el punto de partida del aislamiento de la escuela frente a su entorno o, como lo llama Dussel (2009, pág. 2), su encapsulamiento. La desconexión entre estas dos instancias culturales ha generado críticas que dan cuenta de un conocimiento descontextualizado y sin relevancia práctica (Giroux & McLaren, 1998, págs. 89-90) y de la importancia de formar ciudadanos que se hagan

cargo del proyecto cultural de cada sociedad (Ramírez, 2008, págs. 161-162). En conclusión invitan a reflexionar en torno a la necesidad de reconstruir los vínculos entre escuela y sociedad (Pierrelus, 2004; Pérez Lindo, 2010).

En la segunda parte del presente capítulo se han identificado dos aspectos centrales sobre los cuales se han hecho los principales aportes de los enfoques contemporáneos en educación: la función docente y el lugar del alumno en los procesos de enseñanza. Como se podrá observar ambos inciden en las concepciones en torno al acto educativo en sí mismo.

En relación a la función docente los enfoques tradicionales, cercanos al discurso moderno, concebían la figura del maestro como una autoridad incuestionable, infalible en cuanto poseedor de la pedagogía científica y orientada exclusivamente a la tarea académica. Este aspecto está estrechamente vinculado al aislamiento de las escuelas frente a las problemáticas sociales. Paradójicamente la propia práctica docente oponía a esta figura exacerbada de poder un quehacer técnico: la transmisión de un cuerpo de conocimientos previamente aprendido de la misma manera como los docentes la presentan a sus alumnos. Así, la docencia no sólo conservaba el conocimiento sino también la metodología de enseñanza. En contraposición, los enfoques que pretenden superar esta postura enfatizan el carácter facilitador de conocimientos del docente, el cual acompaña procesos de construcción de conocimientos. Mientras que, retomados los vínculos con la sociedad, el docente también cumple un rol cultural en cuanto partícipe de los procesos de socialización de sus alumnos. Incluso estos enfoques no dudan en definir al docente como un sujeto vincular y social, en donde a la par de la tarea académica se desarrollan procesos socioafectivos que pueden ser

implementados en su labor de manera tal que mejora la eficiencia de los procesos de enseñanza. La importancia de la propuesta pedagógica pasa de la metodología científica al docente en cuanto persona.

En cuanto al rol del alumno en los procesos de aprendizaje, el enfoque tradicional apuntaba a ubicarlo como pasivo receptor, fiera indomable cuya debilidad era la propia condición infantil. Era el sistema educativo: docentes y directivos quienes determinaban lo que debía estudiar y la forma cómo hacerlo. Se demandaba su presencia más no su voz. Las dificultades que surgían en las escuelas eran adjudicadas a su disposición para los estudios o su inteligencia (Jackson, 2001), de ninguna manera al docente, la escuela o las políticas asignadas. Por otro lado los nuevos enfoques reconocen en el alumno una matriz vincular, un sujeto cargado de deseos, miedos, temores y resistencias con las que el docente debe bregar. Dejarlas de lado pudiera generar mayores complicaciones y daños (Trahtemberg, 2008). De igual forma el alumno, al estar cargado de curiosidad y deseo por el conocimiento, es un activo personaje de la escena educativa.

Finalmente las reflexiones en torno tanto en el docente como en los alumnos sugieren una revisión de las concepciones sobre los procesos de aprendizaje y el lugar que la escuela ocupa en la sociedad además de evidenciar la estrecha relación que existe entre todos estos conceptos. No es posible reflexionar únicamente sobre el impacto de prácticas docentes sin considerar sobre quien recae y en que contexto sociocultural se producen así como tampoco es posible aislar la escuela de la sociedad.

A la par con el énfasis puesto en la función formadora de la dimensión social del sujeto, existiría también el riesgo de que la escuela reproduzca

sistemas de exclusión y mecanismos de conservación de la cultura dominante (Postic, 2000, págs. 16-19). A través del currículo oculto (Giroux, 1990, pág. 65) la escuela se constituiría en una extensión de las desigualdades de la sociedad reproduciéndolas en su interior. Frente a ello, el docente debiera reasumir el manejo de la problemática de su propia profesión, ofreciendo alternativas de solución y cumpliendo un rol activo en ella (Giroux, 1990). La práctica de un quehacer educativo orientado hacia la intelectualización cultural se ajustaría a las condiciones actuales en las que se forja y construye la subjetividad: exaltándose las diferencias que constituyen la unicidad del individuo.

Cultura, educación y práctica docente aparecen estrechamente vinculados al punto que no es posible pensar una sin la otra. Lejos de las posturas que proponen aislar la escuela a los debacles de la sociedad o que, partiendo de una visión utópica, proponen la práctica docente como un ejercicio exclusivo de la vocación; en la actualidad se hace necesario e imprescindible dar espacio a los enfoques integradores. Desde otros espacios, discursos y quehaceres profesionales la concepción del ser humano ha ido integrando la dimensión social, la ética, la económica, la política, la biológica, la psíquica y demás. La escuela como hacer formativo del hombre tendría que sumarse a este esfuerzo.

Los desarrollos psicológicos pero en especial el psicoanálisis no es ajeno a las dificultades de adaptación a nuevos escenarios para los que no fueron pensados inicialmente. Quizá sea este el principal punto de encuentro con la educación. Pero pese a pertenecer a campos del conocimiento distintos, pedagogos y psicoanalistas se han acercado a la crisis de la educación desde

su interés por la infancia y la adolescencia así como su compromiso por la construcción de sociedades saludables.

Aun cuando ambas disciplinas sostienen su quehacer en metodologías y herramientas teóricas distintas, existen campos de interés común que abre la posibilidad de un diálogo interdisciplinario enriquecedor para ambas veredas. Sin embargo, este diálogo no ha estado ni estará exento de dificultades que lejos de observar las posibilidades consideran como insalvables las diferencias que vayan surgiendo, negándose a poner en juego y a enriquecer dispositivos teóricos y prácticas profesionales desde un lugar lejano a su zona de confort.



Capítulo 3

Encuentros, desencuentros y retos en el diálogo interdisciplinario del Psicoanálisis y la Educación

Como se vio en el primer capítulo el temprano interés del psicoanálisis por la educación reflejó no sólo el deseo de Freud de aplicar la técnica terapéutica en ámbitos distintos al clínico sino también un denodado esfuerzo de comprensión de la naturaleza humana. Esta es precisamente la esencia de la indagación psicoanalítica, la cual centrada en el espacio pedagógico reflexiona en torno al impacto del sistema educativo y las prácticas pedagógicas en la vida emocional, la salud mental y la relación con la cultura de los diversos actores de la escena educativa. En un inicio dicha reflexión se centró en los alumnos (niños y adolescentes) debido esencialmente al momento en el que se encontraba el desarrollo de la teoría psicoanalítica (interesada en los descubrimientos de la sexualidad infantil y el Complejo de Edipo). En la actualidad el abordaje psicoanalítico incorpora también al docente y a la familia, concibe a la escuela como un espacio dentro de la cual operan aspectos dinámicos y plantea una perspectiva sociocultural que permite entender la educación más allá de sus aspectos puramente pedagógicos.

Por otro lado, como se vio en el segundo capítulo, las reflexiones contemporáneas que vienen desde la educación han enfatizado la necesidad de superar las concepciones tradicionales y repensar el acto educativo. En cuanto a los enfoques tradicionales en educación, caracterizados por el énfasis puesto en la pedagogía científica, la carga de autoridad con la que enviste al docente y la concepción pasiva del alumno, se ha visto que provienen de una

fuerte influencia de los discursos modernos que colocaron a la razón en el centro de toda práctica sociocultural. Frente a ellos, los nuevos abordajes pedagógicos sostienen la importancia de redefinir la función docente y reconocer al alumno como sujeto de su propia educación. De igual forma han hecho un fuerte llamado de atención al vínculo escuela-sociedad, enfatizando que parte importante de la crisis por la que atraviesa la educación pasa por ubicarse y adaptarse a un nuevo contexto cultural. Al respecto Asensio (2010, págs. 99-100) discute en torno a una de las formas de entender las posibilidades y compromisos de ese vínculo con la sociedad; citando por un lado a Tocqueville, quien exige que la educación tenga una orientación científica, comercial e industrial que se ajuste a las exigencias de la economía del mercado y las reglas de juego de la sociedad de consumo, y por otro lado a Galbraith, quien plantea que una buena sociedad no puede aceptar que la enseñanza esté fundamentalmente al servicio de la economía. Ambos puntos de vista, que definen dos formas distintas la relación escuela- mercado, resultan fundamentales al momento de acercarse a discutir fenómenos como las movilizaciones escolares y universitarias del 2010 ocurridas en Chile. Sin embargo, eluden la complejidad inherente al desplazamiento del foco de atención del sistema hacia los actores.

Aunque la práctica psicoanalítica dista sustancialmente de la educativa, ambas han coincidido recientemente al colocar en el centro de su interés a la diada maestro-alumno. De igual forma ambos discursos han observado la relación de la escuela con su contexto sociocultural, pero solo recientemente han enfatizado la brecha que separa ambas instancias, pese a la importancia de la primera dentro del proyecto de la segunda. Sin embargo, es necesario

señalar que pese al marcado interés que ha adquirido el tema, que se evidencia en la producción teórica sobre el mismo, los esfuerzos por llevar a cabo prácticas y proyectos que conjuguen ambos saberes han sido escasos.

Proponer un espacio para el diálogo interdisciplinario precisamente entre dos oficios que persiguen intereses y objetivos distintos no es un acto de ciego altruismo. Si el psicoanálisis nos enseña algo sobre el comportamiento humano, aún en el ámbito académico, es que siempre se puede encontrar algún motivo latente que en ocasiones puede ser aún más importante que el manifiesto. En la revisión bibliográfica emprendida en los capítulos previos se ha podido registrar que este diálogo interdisciplinario ocupa un lugar valioso en el continuo desarrollo de la teoría psicoanalítica, la misma que al igual que la educación debe adaptarse a un nuevo contexto sociocultural. La forma como el psicoanálisis se ha acercado a otras disciplinas ha cambiado y este cambio da cuenta tanto de la forma como los psicoanalistas se han ido ubicando dentro del campo del conocimiento humano como de la forma como éstos se han relacionado con su propio cuerpo teórico.

Es así que el primer punto del presente capítulo se inicia con una indagación en torno al lugar de la interdisciplinariedad en la construcción de la teoría psicoanalítica. Enfatizaré que la necesidad del psicoanálisis por echar mano de conceptos e ideas provenientes de otras áreas del conocimiento responde a un primer intento de establecer diálogos interdisciplinarios y que constituye en una parte fundamental de la esencia del esfuerzo psicoanalítico por comprender la naturaleza humana. Sin embargo, es importante señalar que en el caso de la educación dicho diálogo atravesó por algunas dificultades que lejos de significar una derrota, llevaron a una renovación de esfuerzos en el

desarrollo de la teoría psicoanalítica. También estableceré algunas condiciones necesarias para un verdadero diálogo interdisciplinario, las mismas que permitirán hacer frente a cualquier crítica a los intentos de establecer vínculos entre ambos oficios.

En un segundo momento identificaré los tres aspectos en los que el psicoanálisis ha coincidido con la educación y que pueden ser el punto de partida para cualquier esfuerzo por establecer un espacio interdisciplinario. Estos son: el reconocimiento de una dimensión subjetiva en el acto educativo, la importancia del establecimiento del vínculo pedagógico y el lugar de la escuela en la sociedad. En cada punto se volverá a mencionar algunos aportes de los educadores y psicoanalistas que permitan evidenciar estas coincidencias. También identificaré dos aspectos en los que las reflexiones psicoanalíticas y los abordajes educativos difieren: el lugar del conocimiento y el de la subjetividad en cada discurso. Adicionalmente mencionaré dos aspectos educativos en donde se puede encontrar un acercamiento inicial del psicoanálisis: las características del nuevo docente y las dificultades inherentes al quehacer educativo.

En un tercer momento abordaré el aporte de la reflexión psicoanalítica a la comprensión de la crisis de la educación. Para ello distinguiré dos formas en las que se manifiesta dicha crisis: una que puede observarse a nivel de políticas nacionales y de indicadores estadísticos y otra a nivel de instancias culturales y de la eficacia de los abordajes educativos a las problemáticas de la infancia y la adolescencia. Es precisamente en este punto donde el psicoanálisis concentra su reflexión, caracterizada por el reconocimiento de la

función cultural de la docencia, de las renunciaciones pulsionales que demanda y por las implicancias psíquicas en el sujeto.

Finalmente, en la última parte de este capítulo me aproximaré a la comprensión de la situación actual del tema, reconociendo que más que dar respuesta a las diversas inquietudes, se abren nuevas y valiosas líneas de reflexión.

3.1 El lugar del diálogo interdisciplinario en la (construcción de la) teoría psicoanalítica

Como se vio en el primer capítulo Freud evidenció claramente a lo largo de su obra su deseo de hacer del psicoanálisis algo más que una técnica de intervención terapéutica. Así, definió al psicoanálisis tanto como un procedimiento de investigación de los procesos psíquicos, como un método terapéutico y como un conjunto de concepciones sobre la naturaleza humana (Mijolla, 2008, pág. 1018). Precisamente es la reflexión sobre la naturaleza humana la que permitió a Freud interactuar con disciplinas ajenas a la salud mental, como la literatura, el arte, la antropología, la religión y la historia. El ámbito pedagógico no sería la excepción y aunque no existe un texto en particular que sistematice el interés de Freud por la escuela, encontramos en sus obras un especial interés por ella. Sin embargo, como veremos más adelante, la forma como el psicoanálisis interactuó con la educación tiene aspectos particulares que la distinguen de los diálogos establecidos con otras áreas del conocimiento.

En la actualidad, el lugar de la interdisciplinariedad en el desarrollo de los diversos discursos científicos y académicos no es un tema que genere

muchas controversias ya que parece haberse establecido la idea del diálogo interdisciplinario como vía de fortalecimiento epistemológico: refrendar los supuestos y/o hallazgos desde otras disciplinas consolidaría la capacidad explicativa del psicoanálisis. Sin embargo, para tomar como interdisciplinario cualquier acercamiento hacia otro campo del conocimiento, es necesario tomar en cuenta algunos aspectos previos. De lo contrario estaríamos frente a una yuxtaposición de saberes, precisamente la principal crítica que se le ha hecho al psicoanálisis en su esfuerzo de establecer un diálogo con la educación.

Para empezar a abordar a este aspecto habría que señalar que los límites entre los diversos campos del conocimiento humano no están delimitados con tal claridad que permitan reconocer el final de una disciplina y el comienzo de la otra (Braunstein, 2011, pág. 192). De hecho el propio psicoanálisis freudiano, al echar mano de conceptos provenientes de la termodinámica, la topología, el teatro griego, la literatura o la arqueología no solo evidenció la ausencia de estos límites claros sino que reconoció la importancia y la necesidad de superarlos metodológicamente, para dar cuenta de la complejidad del objeto de estudio con un dispositivo teórico que esté a la altura del mismo. Los desarrollos postfreudianos, que apelaron a la etología, la lingüística o las neurociencias, por citar los más relevantes, se alinean en este esfuerzo.

No obstante, en el caso de la educación la interdisciplinariedad pareciera adquirir otra dimensión. A diferencia de la interacción del psicoanálisis con las ciencias y disciplinas anteriormente citadas, en donde el diálogo con ellas permitió dar cuenta de la complejidad humana y afrontar los retos que la propia práctica psicoanalítica descubría en el día a día; con la educación el

psicoanálisis encuentra el campo propicio para observar la pertinencia de sus propuestas teóricas sobre el desarrollo humano, las dinámicas inconscientes y las reflexiones sobre la dimensión cultural del hombre. Sin embargo, como plantea Filloux (2000, pág. 16), habría que considerar si el interés del psicoanálisis se centra únicamente en la extensión de su campo de interpretación y conocimiento a la pedagogía, o si la aplicación de algunos de los datos aportados por el psicoanálisis supone una ventaja para la educación misma.

La ampliación del campo de interpretación del psicoanálisis al ámbito pedagógico nos acercaría al psicoanálisis aplicado entendido como la utilización del saber teórico y el método analítico a objetos exteriores al campo de la cura (Chemana, 1996, pág. 329). Precisamente la descontextualización del método clínico dio pie a las críticas que advertían del espíritu pansexualista del psicoanálisis o a aquellas otras críticas que le adjudicaron un reduccionismo teórico, que pasaba a explicar todo aquello que ocurría en un salón de clases en función a un único concepto esbozado vagamente, como el vínculo.

En este sentido, se suele identificar a Catherine Millot, autora del libro *Freud Antipedagogo* (1982), como una de las principales exponentes de la crítica a los intentos de acercamiento del psicoanálisis a la educación. Sin embargo, después de lo que se ha venido desarrollando, soy de la idea de que lejos de oponerse a todo esfuerzo de diálogo interdisciplinario, Millot identifica las condiciones socioculturales y el estado del conocimiento sobre la infancia en las que se origina la preocupación por la educación para posteriormente hacer algunas precisiones en torno a las propuestas para una educación de

orientación psicoanalítica, entre ellas la particularidad del enseñar frente al analizar y las implicancias del acceso a la cultura a través de los espacios educativos. Entre sus conclusiones están el afirmar que la distancias que separan al educador del analista son insalvables y que estas distancia es superable únicamente a través de un discurso ético que incorpore las pulsiones sexuales y agresivas como partes constitutiva de la subjetividad humana.

Indudablemente, la definición del psicoanálisis aplicado no responde al espíritu interdisciplinario ya que implica una relación desigual frente a la educación. Este es precisamente otro de los aspectos que permiten identificar un acercamiento interdisciplinario: el interés por incorporar los retos y cuestionamientos al discurso analítico desde las ciencias con las que se confronta, que a su vez lleva implícito el reconocimiento de una relación equilibrada entre una y otra disciplina. Al respecto Filloux señala:

“De hecho, si debe haber un encuentro, no puede ser más que por una conjunción del movimiento que va del psicoanálisis a la pedagogía y de la pedagogía al psicoanálisis.” (2000, pág. 16).

El reconocimiento de la imposibilidad de intentar elaborar algún tipo de pedagogía psicoanalítica es precisamente el punto en el que Freud reconoce que si el psicoanálisis desea establecer algún tipo de diálogo con la educación, este debe pasar por el respeto de los objetivos y fines a los que responden los docentes y las escuelas, y que distan de los que se manejan en el psicoanálisis. Lejos de significar una derrota para Freud, las dificultades inherentes al diálogo con la educación renovaron su compromiso con el desarrollo del psicoanálisis. Millot (1982, pág. 17) señala que frente a la moral social y la forma como configuraba la educación restrictiva de su tiempo, Freud

abordó ambas problemáticas desde su posición de terapeuta y de investigador clínico; y cuando asumió posiciones éticas lo hizo en nombre de lo que el psicoanálisis le había enseñado.

En este punto se hace evidente un aspecto fundamental para la comprensión y valoración de los aportes del psicoanálisis a cualquier campo del conocimiento humano y, claro está, a la educación en particular: lo que el psicoanálisis aporta a la comprensión del sujeto posee una fuerte carga ética y moral que exige la revisión de prácticas y discursos. Cada vez que el psicoanálisis profundiza en el descubrimiento de los fenómenos inconscientes tales como las pulsiones sexuales y agresivas, la transferencia, los deseos y fantasías, entre otros; da cuenta de una serie de aspectos que usualmente pasan desapercibidos, pero que tienen una poderosa influencia en el comportamiento humano. Todo ello confronta al sujeto con la necesidad de repensarse a sí mismo, en relación a los otros y a la forma como se vincula con la cultura. Así, en el ámbito educativo los aportes del psicoanálisis llevan a entender que las dificultades de un niño o adolescente para seguir las normas exigidas en las escuelas no pasaban necesariamente por su carácter indómito, sino que podía entenderse en función a las dificultades propias a la renuncia a la satisfacción pulsional inherente en toda norma.

Como se ha dicho anteriormente, para el psicoanálisis el encuentro interdisciplinario con la educación significaría un espacio de confrontación de la capacidad explicativa de las teorías sobre el desarrollo y el comportamiento humano en condiciones distintas a las que le dieron origen. De igual forma las características socioculturales que han sido descritas con insistencia en el presente trabajo, las cuales se constituyen en la principal variable que afecta el

quehacer docente, también afectarían la constitución de la psique humana, de tal forma que si en el surgimiento del movimiento psicoanalítico la histeria era la enfermedad predominante, en la actualidad serían los trastornos borderline. Por otro lado, participar de una construcción en conjunto con los propios docentes y pedagogos brindaría una magnífica oportunidad para participar de un movimiento con implicancias sociales. Precisamente una de las críticas más encarnizadas a este movimiento, que concuerda con reflexiones desde el mismo psicoanálisis, enfatiza el aislamiento que tiende a generar el abordaje terapéutico en detrimento de intervenciones comunitarias.

Por otro lado, para la educación las posibilidades de enriquecimiento en el diálogo con el psicoanálisis radican en los aportes de esta disciplina a los temas del vínculo educativo y el descubrimiento de aspectos inconscientes en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, la forma como la perspectiva psicoanalítica ha concebido la infancia y la adolescencia ha sido rápidamente absorbida e incorporada en la cultura docente, al punto que resulta cada vez más extraño encontrarse con el discurso tradicional que desconocía por completo la subjetividad del alumno. Aunque se ha de reconocer que aún falta mucho en esta materia, la influencia del psicoanálisis en la educación es más tangible en comparación con los aportes que le reporta ésta al psicoanálisis, planteadas en términos de posibilidades.

En conclusión, hemos visto que la interdisciplinariedad ha estado presente e incluso podría decirse que es inherente a la construcción de la teoría psicoanalítica. Desde Freud hasta los autores contemporáneos, el psicoanálisis ha establecido diálogos con otras ciencias y disciplinas en pos de dar cuenta de la complejidad humana. Sin embargo, en el caso del diálogo con

la educación éste ha estado marcado por dificultades sobre todo por el reconocimiento de la imposibilidad de dar cuenta de dicho oficio. Lejos de significar una derrota, el psicoanálisis ha entendido que esta imposibilidad acerca más al psicoanálisis y a la educación, así como ha renovado su compromiso ético.

Las críticas que etiquetan al psicoanálisis como pansexualista y las advertencias en torno a potenciales reduccionismos epistemológicos pueden ser superadas si es que se tiene clara la distinción entre psicoanálisis aplicado e interdisciplinariedad. De igual forma habría que considerar las particularidades del discurso educativo frente al psicoanalítico, en donde se plantean objetivos y fines distintos. Por último hay que tener en cuenta que la interdisciplinariedad exige un movimiento y enriquecimiento recíproco. Así, mientras la educación se beneficia de los aportes psicoanalíticos, el psicoanálisis encontraría un campo para la verificación de sus desarrollos.

3.2 Encuentros y desencuentros

En el apartado anterior hemos señalado que tanto el psicoanálisis como la educación tienen fines distintos, de tal forma que, aunque comparten un interés en la infancia y la adolescencia, operan en distintos niveles (lo consciente/lo inconsciente) y proponen tareas distintas (educar/analizar). Una muestra de ello la podemos observar en el debate en torno a la esencia del acto educativo, en donde se discute si lo más importante es la experiencia humanizadora que opera a través del conocimiento (Pierrelus, 2004, pág. 75) o las experiencias emocionales que impulsan el desarrollo psíquico (Diez, 2005,

pág. 54), No obstante, el abordaje de un objeto en común animaría los esfuerzos por construir una integración de ambas propuestas.

En todo caso habría que subrayar que es el psicoanálisis quien sale al encuentro de la educación, interesado en dar cuenta de los mecanismos de construcción de la subjetividad que se despliegan en los espacios pedagógicos e invitando a escuchar atentamente al inconsciente para descubrir las huellas de los mecanismos psíquicos que actúan en la vida educativa, mientras que los equipos docentes procuran analizar las causas de los bloqueos en función a la tarea académica (Postic, 2000, pág. 150). Curiosamente Cordié (2003, pág. 9) señala que en su experiencia personal son los docentes quienes han encontrado en los aportes del psicoanálisis las herramientas claves para comprender y abordar dichas dificultades.

Dicho de otro modo, el reconocimiento de los aportes psicoanalíticos por parte de los propios docentes, así como el interés del psicoanálisis por lo que ocurre al interior de las escuelas, vale decir los puntos de encuentro entre ambas disciplinas, pueden ser la base de todo intento por establecer un espacio interdisciplinario. Mientras que la particularidad de cada oficio da pie al desencuentro entre una propuesta y la otra.

Tomemos por ejemplo el tema del saber, tan cercano para la educación y el psicoanálisis. Al respecto Cordié (2003, págs. 77-83) refiere que el saber del docente corresponde a la suma de conocimientos adquiridos a través de sus propios estudios y formación profesional, transmitidos por otros docentes, quienes a su vez lo recibieron de otros tantos. Puesto en escena, el docente recurrirá a las lógicas que aprendió y que se enmarcan en el discurso de la ciencia: vale decir, que los conocimientos se transmiten, no hay espacio de

creatividad en ellos. Alumno y docente forman parte de un eslabón de conservación del conocimiento. El analista, en cambio, carece de conocimiento, o, como lo plantea Lacan, posee “un saber que no se sabe, un saber que no se supone el menor conocimiento”. Es cuando el analista entra en contacto con los contenidos del paciente que el conocimiento se constituye. No es posible pensar en conocimiento sin el paciente; éste posee en sí mismo un saber enigmático que a través del proceso de cura descubrirá que en ningún momento estuvo en poder del analista sino que siempre estuvo a su lado, inasible, inaprensible en palabras.

Hasta aquí se ha observado el lugar del conocimiento dentro del encuadre psicoanalítico. Sin embargo, es posible también dar cuenta de éste en el proceso formativo. En dicho ámbito, el psicoanálisis pareciera operar bajo la misma consigna de lo que se ha designado por enfoque tradicional de la educación: la transmisión de un cuerpo teórico del psicoanalista didacta hacia los que están en formación. El análisis didáctico y las supervisiones clínicas, requisitos indispensables en todo instituto de formación psicoanalítico, refuerzan la importancia y remarcan la autoridad de quien posee dichos conocimientos. Sin ser el objetivo del presente trabajo pero con la clara intención de abrir una línea de reflexión, cabría preguntarse por el lugar que tienen las observaciones y aportes que el psicoanálisis ha desarrollado a la educación en sus propios procesos formativos.

En palabras de Méndez (Méndez, 2008, págs. 153-154) la diferencia entre psicoanálisis y educación puede explicarse a partir de la distinción entre un saber teórico y un saber inconsciente. Así, mientras que el saber teórico imprime su marca cognitiva a partir de su fijeza en los parámetros de la

repetición, la funcionalidad y la sociabilidad del conocimiento, el saber inconsciente “hace funcionar” al sujeto y se devela a través de la transferencia clínica. El saber teórico hace al hombre sujeto social, lo civiliza, y lo mantiene en la lógica del control. El saber inconsciente en cambio mueve el centro de lo consciente a lo inconsciente.

Las reflexiones en torno al lugar del conocimiento en las prácticas docentes y analíticas nos remiten a la particularidad de cada discurso. Mientras que la educación hace del conocimiento el elemento central de su práctica, de tal forma que desarrolla un conjunto de acciones orientadas a transmitirlo de manera segura, basándose en la eficacia de un sistema que capitaliza el conocimiento; el psicoanálisis da un lugar privilegiado a la incertidumbre y a todo aquello que está por descubrirse. Es decir que aunque el conocimiento ocupa un lugar importante tanto en la formación como en la praxis psicoanalítica, en el psicoanálisis se trata de construir un conocimiento compartido. Por otro lado, a diferencia del saber pedagógico que pone a disposición saberes útiles frente a la sociedad y al mundo empresarial (Ramírez, 2008, pág. 163), el psicoanalítico coloca al sujeto en una nueva posición ética (Méndez, 2008, pág. 152).

En este punto se hace necesario hacer una importante aclaración. Hasta el momento se he hecho énfasis de la importancia de superar la definición de la función docente como la sola transmisión del conocimiento. Sin embargo, no es mi intención sugerir al lector que dicha transmisión carece de importancia alguna. De hecho es importante reconocer el lugar que ésta ocupa en la construcción de la cultura. Los conocimientos científicos, los avances técnicos, las reflexiones teóricas y todo desarrollo en cualquiera de las áreas del

conocimiento humano han llegado a nosotros a través de algún mecanismo de transmisión de las generaciones pasadas a las actuales. Éste es precisamente la tarea principal de la pedagogía (otras actividades como la ciencia se encargarían de la innovación, las artes del desarrollo de la estética, etc.) Las diversas opiniones recogidas en el presente trabajo se enfocan esencialmente en la forma como realizar esta tarea: si acaso a través de un docente autoritario o con uno que promueva un espíritu democrático, ya sea a través de una prácticas pedagogía que conciba a un alumno pasivo y receptivo o a uno que sea partícipe de la construcción de sus propios conocimientos. En cambio el psicoanálisis apunta a la emergencia en el paciente de un conocimiento particularizado sobre sí mismo, su autobiografía y su presente. Un conocimiento que emerge en la interacción con el psicoanalista y bajo un encuadre que facilita un vínculo entre ambos (transferencia – contratransferencia).

Otro punto de desencuentro se puede observar en los destinos propuestos por los enfoques educativos impregnados del discurso moderno y el psicoanálisis. Así mientras que la educación procura alcanzar sus fines culturales a través de la uniformización del sujeto, reduciendo al mínimo toda manifestación pulsional, el psicoanálisis da cuenta de la imposibilidad de esta meta.

Ya sea en los trabajos de Freud como la línea desarrollada por Lacan, el psicoanálisis se interesa por la constitución del sujeto y su incorporación al orden cultural. Además observa que la escuela es el campo ideal para ese tránsito y entiende que esto exige una reformulación en las formas como se ha visto al alumno, al docente y lo que ocurre entre ellos. Aunque estos puntos

fueron dejados de lado por los enfoques tradicionales en la educación, los analistas enfatizaron la forma como niños y adolescentes establecen vínculos, tramitan sus deseos o resuelven sus conflictos psíquicos.

La revisión de los puntos de desencuentro entre el psicoanálisis y la educación permite clarificar la particularidad de la cual se habló al inicio de este acápite y permite, ahora sí, intentar esbozar los puntos en los que ambos discursos se encuentran.

Desde sus inicios la educación surgió con el objetivo de formar sujetos que se inserten en la vida cultural. La educación griega, por citar un ejemplo, reconocía que el rol protagónico era del alumno, aún cuando la noción de sujeto estaba íntimamente vinculada al lugar que ocupaban en la sociedad (Alighiero Manacorda, 2006, pág. 81). Es en el Medioevo donde se instala la concepción idealista del dogma (religioso) como centro de la práctica docente, dejándose de lado al sujeto en pos del conocimiento (Mollo, 1977, págs. 27-28). La importancia que adquirió la escuela en la constitución de identidades grupales y la formación de la idea de nación expulsó la individualidad, la alteridad y la diferenciación del marco pedagógico para centrarse en la transmisión de una historia en común, de valores religiosos y discursos políticos. Con la modernidad, las escuelas se convierten en el lugar de reproducción de las estructuras socioculturales, de sus desigualdades e injusticias. De la misma manera como la revolución industrial permitió la producción en masa, la modernidad llevó la primacía del método, la capitalización del conocimiento y la masificación del alumno a las escuelas.

Son los enfoques contemporáneos de la educación los que denuncian la ilusión de la objetividad en el marco educativo y confrontan a la pedagogía

científica con las pedagogías diferenciadas y los enfoques constructivistas. Los jóvenes docentes enfatizan la importancia de la reflexión antes que la transmisión de conocimientos y colocan en el centro de su práctica al alumno. La crítica del psicoanálisis a las prácticas educativas señalaron que el quehacer educativo optaba por lo seguro: “a la construcción de discursos objetivos que aseguran la adaptación y socialización más o menos homogénea de los sujetos en una sociedad, en aras del orden social” (Ramírez, 2008, pág. 162).

Sobre la base de esta breve revisión histórica señalaré tres puntos de encuentro entre el psicoanálisis y los enfoques contemporáneos en educación. El primer punto de encuentro es que en ambas perspectivas existe el reconocimiento del acto educativo como el encuentro entre dos subjetividades: la del docente y la del alumno. Desde sus inicios, el psicoanálisis ha hecho énfasis en la necesidad de reconocer en el niño y el adolescente un aparato psíquico cargado de pulsiones, deseos y temores; que en sentido estricto no dista mucho del de un adulto. En el docente también podemos encontrar contenidos inconscientes que entran en juego en todo momento. Cukier (1992) ha dado una aproximación al tema desde la didactopatogenia y Cordié (Cordié, 2003, pág. 280) ha enfatizado la importancia de diferenciar lo que concierne a la función docente y lo que concierne a la persona.

En este sentido, el salón de clases deja de ser visto como el espacio aséptico en donde la pedagogía científica puede controlar las variables propias del alumnado, en donde el docente se constituye en tan sólo un transmisor del conocimiento y el alumno en un mero receptor pasivo para transformarse en una espacio dinámico donde paralelamente a los procesos de aprendizaje

ocurren otros de naturaleza inconsciente. La comprensión de la escena educativa, es decir el desempeño docente, el rendimiento académico, el éxito o fracaso en la enseñanza-aprendizaje entre otros, adquiere cierto grado de complejidad que se corresponde con la naturaleza psíquica de los actores. Al mismo tiempo la educación entiende que sus esquemas tradicionales de comprensión del fenómeno educativo restringían el acceso a variables que intervenían en las dinámicas escolares. Podemos decir que el psicoanálisis y los enfoques contemporáneos de la educación humanizan el acto educativo.

El segundo punto de encuentro entre el psicoanálisis y los enfoques contemporáneos en educación es el reconocimiento de la matriz vincular presente en las dinámicas socioeducativas (Dreiffus & Vélez, 2010). Por un lado, el psicoanálisis ha subrayado siempre la importancia del vínculo entre docente y alumno. Por otro lado, la escena educativa como un espacio potencialmente vinculante también es enfatizada por los enfoques contemporáneos de la educación, ya que desde una perspectiva tradicional la única relación entre el docente y sus alumnos estaba mediada por la desigualdad que guardaba la posesión del conocimiento frente a la ignorancia del alumnado.

En este punto es necesario hacer una precisión. El psicoanálisis no es el primero que ha hablado del vínculo pedagógico. Bien se puede encontrar referencias a este vínculo incluso en textos como el Tratado de la Enseñanza escrito por Juan Luis Vives en 1431, donde se señala que para que el vínculo educativo se produzca y sostenga es necesario que el agente no sólo esté interesado en los conocimientos a impartir, sino que tenga en cuenta a los sujetos, sus tiempos y disposiciones (Núñez, 2005, págs. 28-37). Sin embargo,

habría que reconocer que en algún momento de la historia de la educación se optó por dejar de lado este aspecto, pese a la naturaleza complementaria de la labor educativa. Al respecto Vexler (1992, pág. 454) señala:

“(...) tenía la convicción de que el éxito del trabajo educativo se sustentaba solamente en un buen currículum, en un maestro académicamente preparado, en un alumno intelectualmente bueno con actitudes favorables para aprender, y en la utilización adecuada de recursos didácticos. Poco a poco, a partir de esta experiencia y mi trabajo como tutor, fui comprendiendo y sintiendo que eso –siendo importante- no era suficiente”.

Tanto los enfoques contemporáneos en educación como los desarrollos psicoanalíticos reconocen que el alumno y el docente con sus expectativas, deseos y temores constituyen dos subjetividades que se encuentran en el encuadre académico. Estas son variables que han de considerarse al momento de concebir el proceso de aprendizaje, porque implica reconocer que existen aspectos imponderables que corresponden tanto al mundo emocional del alumno como del docente. En las reflexiones finales de su artículo sobre la evolución del perfil docente, Valcarce y Venticinque (2006, pág. 252) señalan así que al margen de la perspectiva teórica, existe cierto grado de consenso al momento de reconocer la importancia del vínculo que se establece entre el docente y el alumno en los nuevos escenarios educativos contemporáneos. Añaden que tanto la consideración del plano afectivo como la influencia de las emociones, pero sobre todo la posición subjetiva de cada alumno y del docente se convierten en factores centrales para comprender las nuevas formas como alumnos y maestros se encuentran en el aula: desde sus propios marcos de

referencia y con sus propias inquietudes. Precisamente este aspecto, a diferencia del enfoque tradicional que concebía que el acto educativo ocurría solo en el alumno, es el que permite incorporar al docente al interior de dicho acto y reubicarlo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde el psicoanálisis, los trabajos de diversos autores han señalado la importancia de considerar la relación docente-alumno como un aspecto central de la educación. Al respecto se ha dado cuenta de los riesgos inherentes a una actitud represiva o de renegación del vínculo docente (Cukier, 1992), de su importancia frente a la adaptación al sistema educativo (Alvarado de Rosenmann, 1992, págs. 177-184), de la reproducción del sistema vertical propuesto por la sociedad en ámbitos educativos (Andrade & Jarama, 1992, págs. 185-192) y del vínculo educativo como una oferta del establecimiento del lazo social (Sanabria, 2007, pág. 198).

Sin embargo, considero que el aspecto más interesante del aporte psicoanalítico a la comprensión del vínculo entre docente y alumno es el abordaje del vínculo educativo a partir de la noción de transferencia como dispositivo interpretativo que, desligado de su connotación clínica, permita abordar una amplia gama de fenómenos dentro del mismo. Así, el vínculo que el alumno establecería con el docente no sólo se circunscribiría a éste, sino que haría referencia tanto a relaciones previas con otras figuras y además pondría en juego su vínculo con la sociedad. En este sentido existirían importantes riesgos conectados a seguir apostando por el modelo tradicional de relación basado en el autoritarismo ya que éste, lejos de brindar a los alumnos oportunidades para la consolidación de un principio de autoridad saludable, genera profundos vacíos entre los proyectos culturales y las

necesidades individuales. Al respecto, Bettelheim (1969) ha señalado la importancia de tomar en cuenta el vínculo que se establece entre el niño, el docente y su escuela para la consolidación de un superyó y de un principio de autoridad saludables que le permitan hacer frente a las eventualidades de la vida en sociedad. En nuestro medio las escuelas se han mostrado insuficientes en la generación de espacios que articulen ambos contenidos. La debilidad de las instituciones públicas para hacer frente a la corrupción, la delincuencia y los riesgos a los que están expuestos los adolescentes (alcohol, drogas y conductas sexuales de riesgo) han generado una brecha, una distancia insalvable entre los nuevos ciudadanos que se integran a la sociedad y ésta misma. Los niveles de violencia al interior de las escuelas, cuya manifestación más nefasta es el bullying, el incremento en el consumo de alcohol y drogas en adolescentes así como la mayor incidencia de embarazos adolescentes y conductas sexuales de riesgo reflejan la incapacidad de las escuelas para integrar a los jóvenes y adolescentes a las dinámicas socioculturales.

Con ello el docente ha de responder no sólo a programas curriculares o metas educativas sino también a expectativas y exigencias de la sociedad ya que la representa e instaura frente al alumnado. La escuela adquiere un lugar vital en la constitución del proyecto cultural. Este es precisamente el tercer punto de encuentro entre el psicoanálisis y la educación.

Ya sea como un espacio previo de inserción o ya sea como instancia en donde se reproducen las dinámicas imperantes de la sociedad, la escuela es el lugar donde está presente la dimensión sociocultural aún cuando los enfoques tradicionales promovieron su encapsulamiento (Alba, 1999; Dussel, 2009). El

paso del seno familiar al ámbito socioeducativo lleva a observar a educadores y analistas la importancia de considerar sus prácticas en función de las exigencias y condiciones que propone la cultura; pero sobre todo coloca en los educadores la responsabilidad de hacerse cargo de la dimensión política de su quehacer.

La Marcha de los Pingüinos del 2007 y las posteriores protestas estudiantiles del 2011 en Chile apoyan la idea de la presencia de lo político en los espacios escolares, pero además revelan un fenómeno que hasta el momento se había pasado por alto: el poder activo del alumno ya no sólo frente a sus procesos de aprendizaje sino también frente a las políticas educativas. Esto invita a pensar que, en la misma manera como se ha señalado que las condiciones socioculturales y los discursos imperantes influyen en el diseño y ejecución de las políticas educativas, de igual forma lo que ocurre dentro de las escuelas puede tener repercusiones en la sociedad. En nuestro contexto, a un nivel más sintomático el desborde de las pulsiones sexuales y agresivas evidenció la necesidad de incorporar políticas de educación sexual y reproductiva así como el necesario abordaje a la violencia.

Mas pese a las múltiples coincidencias este aspecto es el que genera mayores dificultades, ya que demanda el esfuerzo en conjunto de diversos actores sociales para generar y sostener cambios estructurales. Alguno de ellos han sido mencionados en el presente trabajo: la consolidación de la docencia como una labor intelectual, la reestructuración de las prioridades del sistema educativo con énfasis en su dimensión social y la voluntad política para generar una verdadera revolución educativa.

Luego de la presentación de estos tres puntos de encuentro entre psicoanálisis y educación, es pertinente señalar que todos ellos sugieren la necesidad de dar cuenta de dos aspectos fundamentales: la importancia de reflexionar en torno a la función docente y las dificultades inherentes a su quehacer.

Desde la educación, autores como Palladino (2006) proponen pensar en el docente como un facilitador de aprendizajes antes que como un trasmisor de conocimientos. Esta pareciera ser una idea que empieza a tomar forma entre los propios docentes, tal como lo demuestra una reciente investigación en torno a la condición docente (Tenti, 2012, págs. 123-147). El grupo de participantes de dicha experiencia existe una amplia mayoría que concibe el rol del docente como un facilitador del aprendizaje de los alumnos frente a la concepción tradicional del transmisor de cultura y conocimiento. De igual forma encuentra que los dos fines prioritarios que debe seguir la educación más importante son el desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico y la preparación para la vida en sociedad. En relación a la percepción de los mismos docentes sobre los factores predeterminantes que inciden en el aprendizaje la mayoría señaló el apoyo y acompañamiento de la familia.

Por otro lado desde la teoría psicoanalítica el descubrimiento del mundo inconsciente enriquece y complejiza la función docente, ya que añade fenómenos como las defensas psíquicas, las resistencias y las pulsiones agresivas y sexuales entre otras. El docente se hace de dispositivos teóricos que le permiten comprender las conductas opositoristas y rebeldes de los alumnos, monitoreando sus propias reacciones emocionales e instrumentalizándolas en pos de los fines pedagógicos. La complejización de la

labor docente pasaría por entender que éste no sólo facilitaría aprendizajes sino que acompañaría los procesos madurativos propios del niño y el adolescente. Éste aspecto coincide con lo postulado líneas arriba en torno a la tarea fundamental de la educación. Si bien la transmisión del conocimiento tiene un aspecto central en el quehacer docente, el espacio educativo debe incorporar una serie de tareas afines exigidas por la sociedad. Facilitar la formación de ciudadanos dispuestos a participar activamente de los proyectos culturales es una de estas tareas.

Es por ello que lejos de preconizar una educación que subyugue, donde el niño o adolescente está próximo a la animalidad porque se encuentra sometido a sus pulsiones y sus “malas intenciones” (Cordié, 2003, pág. 97), el psicoanálisis invita a los docentes a reconocer la inevitable formación de un vínculo a partir del cual se abren múltiples oportunidades de intervención. De hecho un estilo de enseñanza abierto, empático y democrático genera un impacto positivo en el alumno y en su rendimiento académico, lo cual enfatiza el lugar que ocupan las emociones en los procesos de aprendizaje (Cerde, 2004).

Finalmente, la incorporación del mundo afectivo ha de estar acompañada por cierto grado de salud mental que permita hacerse cargo tanto de los contenidos personales como de aquellos que el niño, adolescente y las propias familias depositarán en él. La complejidad de la situación del docente frente a las emociones y afectos del alumnado lo compromete como persona, lo somete a una fuerte presión y exige de él una gran estabilidad emocional. En este sentido Vargas (1992, pág. 443) recoge una serie de investigaciones

donde se registra un alto número de maestros que acuden a consulta psiquiátrica abrumados por el peso de sus responsabilidades.

Esto último remite a las dificultades propias de la educación. De ellas Freud mismo señaló que hacen del educar un oficio imposible. Quizá a partir de este punto se puede entender el porqué los enfoques tradicionales se construyeron en torno a políticas y abordajes educativos que procuraban constreñir, controlar y reprimir aspectos valorados culturalmente como negativos. Dicho de otra forma, la sexualidad infantil descubierta por el psicoanálisis así como las pulsiones agresivas pudo constituirse en una amenaza psíquica aún más intensa para el adulto por su naturaleza perversa y polimorfa además de la disposición profunda y generalmente humana hacia ellas (Millot, 1982, pág. 29). Si bien esto responde al contexto histórico en el que se desarrolla los primeros acercamientos psicoanalíticos a la naturaleza humana, en la actualidad puede decirse que la vida emocional también se constituye en una amenaza psíquica al docente. Es en este contexto que la escuela juega un papel vital en la construcción de la infancia. A la par de brindar educación, el docente contiene las pulsiones sexuales y agresivas de sus alumnos, tramita el deseo y se ofrece como instancia mediadora entre el mundo infantil y el mundo del adulto.

3.3 El aporte de la reflexión psicoanalítica a la comprensión de la crisis de la educación.

Hay actualmente un consenso en torno a que la educación pública atraviesa una situación de crisis mundial, caracterizada tanto por la ineficacia para alcanzar los estándares educativos esperados como por las

desigualdades y falta de oportunidades asociadas a las poblaciones pobres y excluidas. Al respecto, el séptimo Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (UNESCO, 2009, pág. 4), si bien reconoce avances y mejoras en los países más pobres, señala que de no producirse cambios sustanciales en las políticas educativas no se alcanzarían metas como el acceso universal a la educación, el incremento en los niveles de alfabetización, la supresión de las desigualdades de género y el nivel de escolaridad, entre otros. Si a este informe, que hace mención a los países en vías de desarrollo, se integran los resultados registrados en la evaluación PISA del 2010 (El País, 2010) se observa que la crisis educativa también alcanza a países desarrollados como España, Reino Unido, Francia entre otros.

Sin embargo, es importante precisar que esta versión de la crisis de la educación recoge únicamente la dimensión académica y se acerca al tema a partir de indicadores estadísticos y resultados de evaluación de rendimiento. Existe otra forma de enfocar y abordar la crisis que es dando cuenta del proyecto moderno, de su impacto en la cultura y de los costos que implica.

Un esfuerzo por caracterizar este otro lado de la crisis de la educación nos llevaría a reconocer la exposición de niños y adolescentes a situaciones de riesgo para su salud física y mental. En países como el nuestro observamos que el ingreso a pandillas así como el inicio de la actividad delictiva se produce a edades cada vez más tempranas. Según el portal de la UNICEF (2012), hasta abril del 2004 existían 1 309 adolescentes internados en diversos centros juveniles entre sentenciados y procesados. Por otro lado, en países como Estados Unidos el “bullying” es hoy por hoy una de las grandes problemáticas a enfrentar, en especial a partir de lamentables incidentes como el ocurrido en la

Escuela Secundaria de Columbine en 1999. Adicionalmente, desde un enfoque de la salud sexual y reproductiva del adolescente se puede identificar a la educación y al analfabetismo como factores estrechamente vinculados a situaciones de riesgo, tales como embarazo adolescente, mortalidad materna y contagio de enfermedades de transmisión sexual (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2002). Ambos aspectos, violencia y sexualidad, tienen la capacidad de interrumpir proyectos personales de vida y vulnerabilizan a un importante sector de la población en general.

En cuanto a los docentes y directivos, la crisis parece desnudar dos aspectos vinculados a su quehacer: la inadecuación de estrategias de intervención y la inacción frente a las problemáticas de sus estudiantes. El primer caso está fuertemente asociado con el maltrato y la violencia física y psicológica refrendada por el dicho popular: “la letra con sangre entra”. En nuestro medio este tipo de comportamientos han adquirido reciente protagonismo y han sido observados sobre todo en escuelas del interior del país. Mientras que la inacción, que suele pasar desapercibida, coloca al docente como un mero espectador de la problemática del niño y el adolescente bajo la idea de que su labor se limita a la enseñanza o a la escuela. Otros aspectos que también pueden ser mencionados son los asociados a la forma como se expresa la crisis educativa en los docentes: los indicadores de salud laboral, los recortes presupuestales, las condiciones precarias en las que se trabaja, las dificultades para acceder a mejores puestos de trabajo y el lugar que ocupan frente a otras carreras.

Vista de esta forma, la crisis de la educación desnuda una importante dificultad de la escuela para constituirse en un espacio seguro y de protección

del niño y el adolescente, en donde pueda desarrollarse el quehacer pedagógico y posteriormente engancharse al proyecto cultural. Al mismo tiempo revela tanto la inadecuación de los discursos construidos en torno a la educación y puestos en práctica por los docentes como la necesidad de plantear una verdadera revolución pedagógica.

Un acercamiento a la crisis de la educación desde una perspectiva cultural nos la brinda Arendt (La crisis en la educación, 1996, pág. 185), quien plantea que el estado de la educación es una expresión de la crisis general de la modernidad, ligada fundamentalmente a la crisis de la autoridad.

"En el mundo moderno, el problema de la educación consiste en el hecho de que por su propia naturaleza la educación no puede dejar de lado la autoridad ni la tradición, y que debe sin embargo ejercerse en un mundo que no está estructurado por la autoridad ni retenido por la tradición."

Así, mientras los discursos modernos de la educación continúan afirmando al docente como una figura de autoridad, la crisis de la educación pública revela su ineficacia frente al abordaje sociopedagógico de la violencia y sexualidad. De hecho Arendt, que concibe al sujeto como el centro político de toda práctica, parece sugerir que los principios sobre los cuales se construye el discurso de la educación distan mucho de la naturaleza humana y su dimensión cultural, e invita a cuestionar los tres supuestos fundamentales insertos en la crisis de la educación global: la postulación de un mundo de los niños apartado del dominio de los adultos, la promoción de una pedagogía libre de contenidos y de un docente centrado en los métodos de enseñanza antes

que en la propia preparación en su área de conocimientos, y la substitución del aprender por el hacer y del trabajo por el juego (Sanabria, 2009, pág. 117).

Frente a este panorama, la capacidad de la educación para dar respuesta a las nuevas exigencias de la sociedad así como para afrontar la crisis que atraviesa pasaría por romper con los esquemas modernos en los que se ha sustentado hasta ahora y que le impidieron dar cuenta de los fenómenos educativos referentes a la subjetividad, es decir a esa peculiar manera como el sujeto se ubica en el mundo (Méndez, 2008, pág. 152). Una de las propuestas centradles de mi trabajo es que es precisamente en este punto donde los aportes del psicoanálisis pueden adquirir vital importancia ya que todo su esfuerzo está orientado a la ampliación de la noción de sujeto, incorporando los fenómenos inconscientes como parte de la subjetividad psíquica.

Dicho de otra forma, a la labor docente caracterizada por la aspiración a la objetividad de la evaluación curricular, por la organización metódica de los contenidos educativos, por la seguridad con la que se proponen los objetivos pedagógicos y por el énfasis puesto en la conciencia del aprendizaje, el psicoanálisis puede aportar la concepción de una vida psíquica cargada por elementos que funcionan de una forma completamente diferente de los principios de la lógica y la razón pero que cumplen un papel vital en la construcción de los propios relatos personales y en la particular forma como el docente y su alumno se ubican uno frente al otro.

Lo que el psicoanálisis tiene de particular en su aporte a la educación no es la problematización en torno al sujeto, algo que como hemos visto comparte con los abordajes filosóficos, sino la particular forma como se concibe al mismo. Con el descubrimiento del inconsciente, el aporte a las ciencias

sociales y humanas es el de dar cuenta de aquellos aspectos irracionales y contradictorios que se mantuvieron excluidos en el discurso moderno. En el ámbito educativo todo aquello que hasta ese momento se entendía y ejercía como pedagogía y didáctica debió ser profundamente revisado a la luz de los fenómenos inconscientes.

Así, para entender las dificultades de un alumno frente a una materia los enfoques modernos de la educación se limitarían a interpretarla en función a su actitud hacia la educación o sus habilidades intelectuales. Incluso enfoques contemporáneos podrían dar cuenta de la particular forma de aprender del niño o procurarían identificar algún evento estresante en su vida familiar o social que interfiera con su esperado desempeño en clase. Sin descartar estas últimas observaciones, una mirada psicoanalítica al tema partiría del hecho de reconocer en el alumno un sujeto vincular el cual establecerá una relación con los contenidos ofrecidos por su docente, influido por la forma como éste se relaciona con su materia (Tappan, 2008, pág. 34), con su oficio y con el alumno mismo.

Una experiencia significativa del aporte de la mirada psicoanalítica al ámbito educativo en nuestro medio es reportada por Estrella (2008, págs. 201-222). Frente a una situación de abuso y hostigamiento escolar, el autor realiza un abordaje sostenido en una reflexión analítica que le permitió comprender tanto a él como a los implicados que el accionar de los abusadores reproducía una experiencia anteriormente vivida por ellos mismos. Los sentimientos de incomprensión, injusticia y abandono bloquearon los abordajes disciplinarios sostenidos sobre la autoridad externa; cercana a las propuestas modernas que entienden que la agresividad en las escuelas debe ser sofocada y reprimida.

Una vez develados los aspectos inconscientes y reconocidos los afectos generados, los implicados estuvieron dispuestos a reformular los vínculos establecidos entre ellos.

Esta experiencia apunta a un aspecto central en el aporte del psicoanálisis a la comprensión de la crisis educativa y que puede entenderse como una particular forma de actuar en el ámbito escolar caracterizado por la ampliación del escenario educativo. En mi opinión el aporte del psicoanálisis no consiste en el descubrimiento del mundo emocional del niño ni del vínculo docente-alumno, ya que de estos temas la pedagogía misma ha dado noticia a través de los aportes de autores como Montessori. Desde mi punto de vista, el aporte fundamental del psicoanálisis a la comprensión de la crisis de la educación es ir más allá de lo que ocurre en el ámbito educativo, entendiendo a alumno y docente como dos subjetividades poseedoras de aspectos inconscientes, que se encuentran en un marco de referencia y bajo una tarea específica.

En este sentido, es claro que aquello que el psicoanálisis propone a la educación es un giro en la concepción del sujeto que implica tanto al docente como al alumno, y en donde se enfatiza que los aspectos más importantes son aquellos que escapan de la lógica y la razón. Contra lo que propone el discurso racional y moderno, del cual la educación tradicional pareciera haberse empapado, el psicoanálisis sugiere pensar en la subjetividad en términos de lo inconsciente, tanto por su profundidad como por su naturaleza esencialmente humana.

No debemos perder de vista; sin embargo, que el fenómeno inconsciente como objeto de estudio del psicoanálisis está marcado por la alta complejidad

del constructo y ha dado pie a una amplia variedad de desarrollos teóricos. El diálogo con la educación no podía estar exento a este panorama. Así, diversos autores han hecho énfasis en alguno de los aspectos del inconsciente al tratar de entender el quehacer educativo. Rosenblitt (2005, págs. 192-193) se enfoca en el significado de lo intrapsíquico, la importancia de la diada madre-niño, la elaboración de fantasías e internalización de la experiencia y los múltiples niveles de relación dentro del ámbito educativo. Mientras que Elgarte (2009, págs. 320-323) enfatiza la importancia de la sexualidad y la pulsión, la transferencia, la identificación, la mecánica sobre el deseo, la ley y la falta y el deseo del enseñante. Dreiffus y Vélez (2010, págs. 48-52) optan por dar cuenta de la matriz vincular del alumno, en tanto que Viera y Brito da Justa (2006, pág. 115) por la transferencia, la pulsión del saber, los afectos y las identificaciones simbólicas tanto en el alumno como en el docente. Sea desde una u otra escuela teórica, todo autor psicoanalítico se ha acercado a la escena educativa con la firme intención de dar cuenta de lo que ocurre tras bastidores. Dicho de otro modo, con el objetivo de iluminar aquello que ha permanecido oculto, aquello que no ha tenido lugar en los planes curriculares, en las evaluaciones docentes y en los censos educativos pero que, no obstante, influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la multideterminación psíquica puesta al servicio de la educación.

Soy de la opinión de que lejos de pensarse que con la incorporación del mundo inconsciente, el psicoanálisis destruye, contradice o se opone a los objetivos educativos, debería considerarse que su aporte amplía, complementa y brinda sentido a lo que hasta el momento se entendía como educación. Los abordajes disciplinarios -por citar un ejemplo- adquieren relevancia en cuanto

abren la posibilidad de formar ciudadanos respetuosos de la ley y aptos para la convivencia social. A ello, el aporte del psicoanálisis suma el hecho de la natural tendencia a la satisfacción de las pulsiones y deseos que plantea de por sí un abordaje que integre tanto el objetivo educativo como la preocupación por la consolidación de un sujeto mentalmente saludable.

El diálogo interdisciplinario con la educación es el campo donde se evidencia esta consigna, ya que desde sus primeros acercamientos, el psicoanálisis ha enfatizado y realzado el lugar de la subjetividad frente a los grandes discursos modernos como la ética y moral del siglo XIX. Desde Freud hasta la actualidad se puede rastrear el profundo interés en dar cuenta del lugar del sujeto, de sus emociones, de sus fantasías y deseos así como de las múltiples posibilidades de intervención e implementación disponibles. Dicho de otra forma, el psicoanálisis apunta hacia la problematización de la cultura y hacia una interrogación permanente de los fenómenos asumiendo que cultura e inconsciente son dos ámbitos profundamente vinculados de tal manera que los procesos inconscientes adquieren significancia en el orden de lo cultural (Murga Meler, 2008, págs. 184-185).

Así, frente al esquema aséptico de la pedagogía científica el psicoanálisis propone un enfoque donde la misma subjetividad del docente es instrumentalizada. Este es precisamente otro nivel de ampliación del enfoque pedagógico que exige un quiebre en relación a los esquemas tradicionales. Al respecto Ruiz Martín del Campo (2009, pág. 38), quien profundiza en la instrumentalización de la subjetividad del investigador, sugiere moverse entre el acercamiento afectivo y la retirada crítica. De implementar este esquema de trabajo en el ámbito educativo, el docente estaría en condiciones de

comprender el comportamiento del alumno, colocando su propia subjetividad como una herramienta de apoyo a su labor educativa. Existiría aquí un movimiento similar al que el mismo Freud experimentó con sus pacientes histéricas: la presencia del investigador, como la del educador, es una variable a considerar. Este punto, que no encontramos en alguna otra disciplina o discurso teórico, es quizá la esencia de la particularidad de la metodología psicoanalítica. Aunque en la actualidad el lugar del investigador ha sido incorporado hasta en las mismas ciencias exactas, como la paradoja del observador en la mecánica cuántica, fue el psicoanálisis una de las primeras voces que dio alerta de la imposibilidad de mantenerse totalmente distanciado del objeto de estudio y, por lo tanto, de la necesidad de incorporar al investigador como variable.

Finalmente, en cuanto a la particularidad del aporte del psicoanálisis a la crisis de la educación, es importante señalar que al igual que el desarrollo freudiano devino en una reflexión en torno a lo cultural; el interés del psicoanálisis por la educación llevó a plantear interpretaciones que vinculan al sujeto, la escuela y la cultura. En este punto es preciso volver a la crítica a la educación hecha por Arendt y señalada líneas arriba.

Para dicha autora, la crisis de la educación pasa por denunciar que la autoridad y la tradición, tal como la entiende el sistema educativo, se encuentran desarraigadas de todo sustrato cultural y humano. Esta propuesta de Arendt coincide con el aporte de Kiel, Zelmanovich y Zafiropoulos (2009) en torno a la declinación de la función paterna. A ellos habría que añadir los desarrollos freudianos planteados en *El malestar de la cultura* (Freud S. , 1931)

en donde se da cuenta del inevitable e irreductible malestar producto de la renuncia a un monto de satisfacción pulsional impuesto por la cultura.

Precisamente para el psicoanálisis la escuela es la instancia cultural *ad hoc* en donde se exige, se instala y se pone en juego este malestar. De hecho se puede entender el uso de una disciplina coercitiva tanto bajo los supuestos de la domesticación y/o humanización de la infancia y la adolescencia como una herencia de las escuelas a las que Freud mismo criticó en sus primeros abordajes al tema, Pero no solo a nivel disciplinario se impondría este control sino también en cuanto los contenidos culturales ofrecidos a través del currículo.

“Como parte del proceso, los contenidos que se ofrecen para la modulación de los individuos, se articulan en series discursivas que son construidas previamente y conllevan no sólo el ideal de sujeto y sociedad que la educación busca concretar sino también los enunciados científicos que sostienen esos ideales y los colocan en el proyecto que la educación adelanta y del que el sujeto formará parte” (Murga Meler, 2008, pág. 192).

Frente al desborde las pulsiones sexuales y agresivas que caracteriza una parte de la crisis de la educación, el psicoanálisis brinda a los educadores los conceptos necesarios para comprender este comportamiento como una resistencia a la función socializadora del docente.

A partir de lo desarrollado en los párrafos precedentes esbozaré a continuación algunas coordenadas del quehacer de un educador psicoanalíticamente orientado.

Para empezar es claro que la preocupación de un educador que considere el aporte del psicoanálisis como vertiente principal de su labor debe ser considerado como principal objeto de interés a los actores de la escena educativa por encima del escenario en sí. De lo contrario la preocupación seguirá puesta en el rendimiento antes que en el proceso de aprendizaje; el énfasis estará en la escucha antes que en la participación, y el cumplimiento de los planes curriculares opacará la natural curiosidad del estudiante y la creatividad del docente. Pareciera que algunas propuestas educativas como la planteada por el constructivismo o, más recientemente, por los diplomas internacionales, intentan romper con los esquemas tradicionales, colocando en el centro de su práctica al alumno mismo. Por otro lado cualquier incidente conductual, académico o actitudinal da cuenta de la particular situación de un alumno, de un maestro, de un directivo o de un padre de familia por encima de la falta a un reglamento, del rendimiento frente a un curso o de la indiferencia frente a cualquier aspecto educativo.

Más aún cualquiera de las situaciones anteriormente planteadas, por mencionar las que usualmente se presentan en dichos contextos, debiera ser abordada bajo la lógica del síntoma en cuanto expresión de un conflicto psíquico. Como se ha mencionado anteriormente, el aporte del psicoanálisis a la educación es precisamente el trascender el ámbito educativo para dar cuenta de lo que ocurre al interior del mismo. Un alumno con bajas notas no sólo es un estudiante que no consolida aprendizajes sino también es un potencial niño o adolescente deprimido, ya sea como causa o consecuencia de su rendimiento. Sus dificultades académicas tendrán implicancias también fuera del ámbito escolar, en casa y con sus padres. Aún cuando este niño

tuviese padres ausentes, la falta de preocupación e incluso la indiferencia misma genera algún impacto emocional. De igual forma, las dificultades a nivel socioemocional tienen obvias implicancias en el quehacer de los niños y adolescentes. Diversos estudios han demostrado que niños y adolescentes que sufren algún tipo de maltrato tienden a mostrar comportamientos violentos e inadecuados frente a sus pares.

Como se ha mencionado anteriormente, dicho conflicto vincula no solo al sujeto con aspectos de su inconsciente sino también con aspectos que pueden ir de la institución educativa en sí hasta la cultura misma. En una experiencia de investigación de campo, he señalado que los comportamientos agresivos de los docentes se corresponden con juegos violentos dentro del aula y con prácticas sindicales autoritarias (Rivas, 2010).

A su vez, el marco de referencia psicoanalítico permitirá al profesional considerar que los procesos educativos no solo encuentran en el alumno a un sujeto activo y crítico que evalúa y valora los contenidos culturales ofrecidos, sino que por momentos puede llegar a oponerse a dicha tarea como una tendencia habitual en el proceso de maduración psicosocial. De hecho, sin que sea una idea profundamente revolucionaria, se puede encontrar algunos comportamientos similares en padres de familia, profesores y directivos. De igual forma podrá distinguir que en su habitual vínculo con cada uno de los actores, independientemente de su lugar en el sistema educativo, entran en juego aspectos que responden a relaciones con figuras previas y que responden a modos de relacionarse aprendidos e inconscientes. Aquí adquiere vital importancia el poder distinguir aquellos aspectos que son propios de la labor educativa de aquellos que responden a la transferencia.

Finalmente, al margen de alguna escuela particular o de algún autor de preferencia, se ha de considerar que la esencia del psicoanálisis contemporáneo es el dar cuenta del sujeto en sus modos de vincularse con otros sujetos, con contenidos culturales, con instituciones, etc.

3.4 Breve intento de comprensión al estado del diálogo interdisciplinario

En relación al estado del diálogo interdisciplinario entre psicoanálisis y educación es claro que el nivel de enriquecimiento ha sido disparejo. Al respecto Viera y Brito da Justa (2006, pág. 113) señalan que mientras que la educación ha asimilado varias de las observaciones y aportes derivadas de los planteamientos freudianos, el psicoanálisis ha permanecido impasible e inalterable.

Un intento de explicación de dicha paradoja puede remontarse al mismo Freud, quien en un momento determinado de su reflexión terminó por reconocer que educar y analizar respondían a dos discursos completamente diferentes. Así, mientras el educar remite al acto, el analizar procura generar reflexión o, como lo plantean Viera y Brito da Justa (2006, pág. 115), mientras el psicoanálisis es un cuerpo teórico la educación es una institución social, de aquí que los objetivos de uno de los discursos suelen estar en oposición a los del otro. Pese a ello ¿Cómo entender las diversas experiencias en educación propuestas y dirigidas por los propios analistas? Rosenblitt (2005, págs. 189-190) registra una rica tradición en la aplicación del psicoanálisis a la educación en niños y jóvenes que pasa por los institutos fundados después de la I Guerra Mundial hasta los *Kinderseminare* dirigidos por Anna Freud.

Pero como se ha señalado en el apartado concerniente a la discusión del lugar de la interdisciplinariedad en el desarrollo del psicoanálisis, lejos de buscarse la aplicación de los descubrimientos clínicos al ámbito educativo, de lo que se trata es de establecer un diálogo que enriquezca ambas disciplinas.

La pedagogía invita al psicoanálisis a construir una técnica de intervención educativa, un dispositivo que considerando los objetivos educativos, aporte o esclarezca dicha práctica. Lejos está el objetivo de construir una pedagogía psicoanalítica, ya que es claro que esto no es posible. Mas acaso esta invitación guarda en su interior un pedido expreso para que los psicoanalistas salgan del consultorio o para que el psicoanálisis pase a la acción y; sin embargo, a éste reclamo por un psicoanálisis (más) aplicado, Marcos Gheiler dio respuesta orientando sus esfuerzos a acercar la función psicoanalítica a la práctica docente a través de la Escuela de Psicoterapia Clínica y Aplicada (EPCA). Otra línea de intervención es aquella propuesta por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), que procura un abordaje desde una lectura sociocultural, brindando dispositivos psicoanalíticos para la reflexión educativa.

En estas dos grandes vertientes puede clasificarse los abordajes actuales. Por un lado, el énfasis puesto en la ampliación de la función docente a partir de herramientas y pautas de trabajo que el psicoanálisis ha desarrollado en su técnica terapéutica. En este aspecto se incluye la dimensión socializadora del quehacer educativo, la preocupación por el mundo emocional del alumno, la consideración de los fenómenos inconscientes. Responde a la tendencia en las ciencias humanas y sociales de constituir abordajes integradores, sostenidos en la concepción de un sujeto que incluye una

dimensión social, afectiva y biológica. Por otro lado, los abordajes teóricos que abren campos de discusión y problematizan en torno a los grandes síntomas del sistema educativo, entre los que se encuentran los desarrollos en torno a la función paterna, las condiciones necesarias para la educación y los desarrollos sobre el lazo social entre otros.

Otro aspecto a considerar en la comprensión del estado del arte es el del desarrollo de ambas disciplinas. Así mientras el Psicoanálisis a duras penas alcanza los cien años de vigencia, la forma educativa ha permanecido casi invariable desde los albores del Renacimiento. De hecho, probablemente el cambio más sustancial en la educación coincide con el apogeo de la industrialización, que transformó el acto educativo que el maestro de oficio y su aprendiz configuraron hacia la forma que actualmente conocemos. Mientras que en el psicoanálisis la amplia variedad de autores y teorías han constituido un oficio en el que pueden encontrarse exponentes de escuelas distintas y encontrar poco en común entre ellos. Así, tenemos por un lado una disciplina ya constituida y por otro un quehacer que sigue germinando. Aún si el interés por los hechos educativos fuese mayoritario, la diversidad de enfoques y acercamientos llevarían a una confusión en sus posturas.

¿Por qué este camino que esbozó Freud no fue retomado por sus seguidores de la misma manera como sí se ha hecho frente a otros temas? Probablemente parte de la respuesta a esta interrogante pueda encontrarse en la revisión de las condiciones socioculturales en las que se han desenvuelto ambas disciplinas. Bajo la influencia del auge de la modernidad, la reflexión psicoanalítica se constituyó en una fuerte crítica de la excesiva rigidez de las escuelas. En palabras de Méndez (2008, pág. 152) el psicoanálisis se convierte

en una suerte de conciencia crítica que cuestiona, cuestionándose a sí mismo, la idea del universo del saber que representaría la universalidad. Frente a ello, la pedagogía moderna propugnaba la metodología científica aplicable a todo niño en cualquier condición y se coludía con los discursos imperantes sobre la infancia y su relación con el mundo adulto. Aún en nuestros días podemos rastrear algunos rezagos de estos discursos en las escuelas y en las sociedades. Frases como “Los niños de ahora estudian menos”, “En mis tiempos sí se aprendía mejor”, “Profesores los de antes”, etc. no solo son formas de nostálgicas sino también valorizaciones positivas de métodos y prácticas que daban poco o ningún espacio para la manifestación de las particularidades de una subjetividad en construcción.

Mientras por un lado tenemos un discurso que apunta hacia la acción y hacia lo seguro, que basa sus prácticas en los grandes discursos sobre el conocimiento y la ciencia, que propone la coagulación de la vida pulsional, al otro lado tenemos un discurso crítico que parte de la problematización para generar espacios de reflexión y que enfatiza la importancia de reconocer una vida sexual infantil. Este desencuentro ha llevado al psicoanálisis a renunciar saludablemente al proyecto de una pedagogía psicoanalítica, pero pareciera que esta renuncia hubiese sido entendida o como una imposibilidad de reflexionar sobre el tema o como una pérdida de interés en dicho campo.

De hecho, a través de la revisión teórica podemos observar que si bien los aportes de Freud al tema fueron diversos y cambiaban a tono con los descubrimientos clínicos, no constituyeron un cuerpo consolidado. Recién fue con Anna Freud, quien tuvo experiencia en educación inicial que se constituyó en una línea temprana de reflexión en las primeras sociedades psicoanalíticas.

Claro está que el impacto socio-demográfico de las guerras mundiales generó la necesidad de intervenir en el tema al inicio como una preocupación en torno a la privación de las figuras parentales en la salud de niños y adolescentes y posteriormente por la institucionalización en condiciones ideales de los mismos (Rosenblitt, 2005, págs. 189-192). Después de ella, esta línea de trabajo quedó relegada a un abordaje conceptual, con escaso trabajo empírico e interdisciplinario.

Finalmente todo intento de acercamiento empírico del psicoanálisis hacia la educación debería considerar dos aspectos fundamentales. El primero de ellos nos debe regresar al reconocimiento de las diferencias entre el dispositivo analítico y el educativo. Sostenidos por discursos, campos del conocimiento, objetos de estudio diferentes encuentran dos puntos en común a partir de los cuales pueden construir un diálogo: el que ambos operen con sujetos y a través de la palabra (Elgarte, 2009). Para Viera y Brito da Justa (2006, pág. 115) aunque las funciones propias del psicoanálisis y la educación no pueden ser sobrepuestas, ya que viven en cierto grado de contradicción, apuntan al campo humano de la promoción pedagógica y terapéutica.

El llevar el psicoanálisis a las escuelas sería una tarea ardua y dura. Se ha visto que en sus inicios la propuesta del psicoanálisis partió del ideal del maestro analista, pasó a promover la experiencia del psicoanálisis en la formación del docente y terminó por acercar los conocimientos teóricos sobre el niño y el adolescente y su desarrollo normal. Pero esto evidencia la diferencia entre la enseñanza teórica que promueve como objetivo central el conocimiento frente a los aspectos teóricos que puestos en práctica apuntan al beneficio del individuo y la sociedad. Precisamente este punto sugiere que no bastaría con la

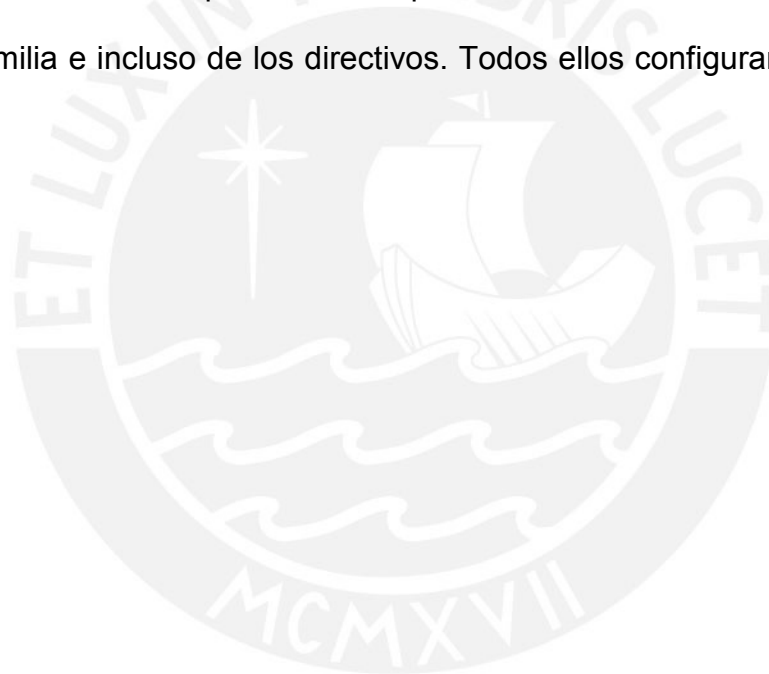
inclusión de la dimensión afectiva en la formación docente sino que sería necesario darle un lugar dentro del sistema educativo y las prácticas docentes en función a las críticas y observaciones que los mismos educadores empiezan a plantear.

El segundo punto gira en torno a las limitaciones y posibilidades en el ámbito educativo y psicoanalítico. El reconocimiento de este aspecto fue enunciado por Freud al dar cuenta de las profesiones imposibles. Con ello el autor quería hacer énfasis en que, al igual que en el psicoanálisis hay un monto de malestar irreductible a todo abordaje, en la educación no existe la posibilidad de asegurarse de que los procesos de enseñanza emprendidos por los educadores correspondan totalmente a los procesos de aprendizaje realizados por los educandos, aún cuando haya una excelente preparación profesional o aún cuando las condiciones sean ideales.

Es decir, al hacer referencia a la imposibilidad del educar no pretendo afirmar que es irrealizable sino que no existen palabras, representaciones, estudios, capacitación o formación que puedan cubrir enteramente la tarea de educar. De hecho, la idea de que la educación no sea posible es muy antigua. En Sócrates, que fue un extraordinario maestro de la humanidad, se observa el inicio de su práctica docente a partir del reconocimiento de su propia ignorancia y de la imposibilidad radical de la enseñanza (Felman, 1982, pág. 21), mientras que la función del eje central de la educación griega, la poesía, era dejar ver lo oscuro no para iluminarlo sino para que la oscuridad sea percibida (Elgarte, 2009, pág. 326).

El psicoanálisis, que ha construido su cuerpo teórico y su técnica terapéutica en base al aprendizaje de sus propios errores, limitaciones y logros,

se constituye en una instancia de aporte y colaboración, de ninguna manera en una ciencia explicativa o correctiva. Sus aportes, antes que leyes o axiomas, debieran asumirse como ideas, como luces que iluminan un escenario para sus propios actores. Como he señalado anteriormente, esto se realiza con el pleno reconocimiento de la dificultad, acaso imposibilidad, de dar cuenta de un oficio completamente diferente al psicoanálisis y; sin embargo, lejos de promover un alejamiento, invita a acercarse más a los actores de la educación. Tomando esto en cuenta, el psicoanálisis propone una forma particular de mirar el acto educativo: enfatizando la particular composición del docente, del alumno, del padre de familia e incluso de los directivos. Todos ellos configurarán la escena educativa.



Conclusiones

En el primer capítulo hemos observado que los intentos por establecer un diálogo entre el psicoanálisis y la educación se remontan a Freud mismo y se constituyen en una consecuencia lógica del interés por la infancia como clave del entendimiento a la complejidad de la naturaleza humana.

De igual forma podemos encontrar en Freud una serie de aproximaciones al tema que responden al propio desarrollo de la teoría psicoanalítica. Así un primer abordaje se realiza desde una perspectiva clínica y da cuenta de la escuela como un espacio de salud mental que demanda la incorporación de una función analítica por parte del docente. Un segundo abordaje parte de una lectura sociocultural que define el espacio educativo como el lugar *ad hoc* para la incorporación a la cultura, lo cual implica una renuncia pulsional y el origen de un malestar irreductible. Bajo estas condiciones lo mejor que el psicoanálisis podía ofrecer al docente es su conocimiento sobre la naturaleza humana y el potencial carácter transformador del psicoanálisis. Todo intento de reflexión psicoanalítica sobre la educación tomará como punto de partida alguno de estos desarrollos.

Entre los primeros psicoanalistas postfreudianos destaca la figura de Anna Freud, quien continuó con los esfuerzos de su padre por acercar la teoría psicoanalítica a los docentes. Otros autores como Melanie Klein (Filloux J.-C. , 2000) y Bruno Bettelheim (1969) desarrollaron dispositivos conceptuales para el abordaje de la educación tales como la pulsión epistemofílica y las condiciones psíquicas para la educación respectivamente.

En Francia, Jacques Lacan (Cordié, 2003) amplió la comprensión de la tarea educativa a partir de una relectura de los conceptos freudianos. En este sentido quizá su mayor aporte sea el desarrollo de la teoría del discurso como forma de establecimiento del lazo social. Otras herramientas teóricas brindadas por dicho autor son sus reflexiones en torno al goce y al lugar del supuesto saber.

Los autores contemporáneos han centrado su interés en dos puntos fundamentales: el vínculo docente-alumno y las reflexiones en torno a la crisis de la educación. Los trabajos de José Cukier (1992) y de Françoise Dolto (Berthaud, 2008) son quizá los máximos representantes de cada una de estas líneas de trabajo.

En el segundo capítulo hemos intentado acercarnos al desencuentro entre escuela y sociedad a partir de una crítica al discurso moderno y la influencia que éste ha tenido en las prácticas docentes. Al respecto se ha enfatizado que la forma como se concibe tanto a la escena educativa como a cada uno de los actores contrasta con las actuales condiciones socioculturales.

La escuela, que como institución encapsulada aún actúa bajo el discurso moderno, promueve lo colectivo frente a la importancia que ha ido adquiriendo el individuo en la cultura. Este aspecto puede apreciarse fundamentalmente en la forma como se entiende la función docente y el lugar del alumno en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Frente a los enfoques modernos en educación, han surgido una serie de autores (Giroux, 1990; Alba, 1999; Diez, 2005; Palladino, 2006) que remarcan la importancia de revisar las prácticas socioeducativas, señalando la necesidad

de incorporar a la función docente una dimensión social, intelectualizadora y humana.

A mi parecer la forma como la educación ha mantenido su forma escolar frente a los cambios en la cultura, lejos de dar cuenta de una independencia de la escuela frente a la sociedad, ha remarcado la importancia de pensar en la escuela como un espacio sociocultural.

Finalmente en el tercer capítulo reflexiono en torno a la forma como el psicoanálisis se acerca a la educación y lo que ésta tiene que decir sobre sí misma.

En este sentido, los acercamientos psicoanalíticos a la educación han enfatizado que dentro de las escuelas ocurren más cosas que aquellas que pueden ser descritas a través de la pedagogía y la didáctica o en términos de procesos de enseñanza-aprendizaje. El psicoanálisis invita a observar los aspectos dinámicos e inconscientes como fuente de conductas y fenómenos profundamente humanos tanto en el alumno como en el docente. Así como la forma como la escuela interviene en el establecimiento de los lazos sociales.

A diferencias de los enfoques educativos, en donde se puede observar una imagen idealizada del educador, el psicoanálisis opta por la humanización del quehacer docente, reconociéndole dificultades, imposibilidades y complejidades. De esta forma, el psicoanálisis se suma a las reflexiones en torno a la educación iniciada por los mismos educadores.

Pero este interés no es gratuito. Si bien la historia del psicoanálisis nos enseña que casi desde sus orígenes ha procurado establecer vínculos con otras áreas del conocimiento, a través de la revisión bibliográfica hemos podido

establecer que con la educación, dicho diálogo a atravesado diversas particularidades que, lejos de significar derrotas, han renovado el interés por esta disciplina.

Es así que se pueden observar tres puntos de encuentros fundamentales que pudieran ser el inicio para futuros abordajes interdisciplinarios: el reconocimiento de la dimensión subjetiva en la educación, la importancia del vínculo docente-alumno y el lugar que ocupa la escuela en la sociedad. Cada uno de estos puntos es abordado desde la particularidad de cada discurso, el mismo que se manifiesta en temas como el lugar del conocimiento en la educación y en el psicoanálisis y los destinos posibles para la subjetividad según el proceso educativo y el psicoanalítico.

En relación al primer punto de encuentro, éste responde a los modelos de investigación psicoanalítico que instrumentalizan la subjetividad del analista para comprender la situación analítica. Se invita a la educación a incorporar al docente no tanto para cumplir su labor académica sino para tener más herramientas al momento de abordar las complejidades inherentes al encuentro con otra subjetividad, la del alumno.

El segundo punto de encuentro se deriva del primero. En cuantos sujetos cargados de deseos, temores y fantasías, el encuentro entre docente y alumno es una situación potencialmente vincular. Esta idea rompe con la imagen esterilizada de los modelos tradicionales de enseñanza.

El tercer punto de encuentro incide en la ampliación de la función docente e invita a reflexionar en torno al lugar de la escuela en la sociedad. En cuanto de tránsito del seno familiar al mundo social, la escuela debe lidiar con

los costos psíquicos de dicho pasaje. Tomar en cuenta esto permitirá reubicar y revalorar toda apuesta educativa.

En cuanto a los puntos de desencuentro estos invitan a reflexionar en las particularidades de cada abordaje y en su carácter complementario.

Finalmente todo intento de acercamiento a la educación desde el psicoanálisis debe considerar los aspectos anteriormente señalados así como el momento histórico en el que se desarrollan. El continuo desarrollo de la teoría psicoanalítica frente a las consolidadas y establecidas prácticas docentes esbozan un panorama harto complejo para el establecimiento del diálogo. Sin embargo, el reconocimiento de la imposibilidad tanto del educar como del analizar nos permite aventurarnos con la seguridad de que todo imposibilidad también define un espacio de posibilidad.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: PAIDOS.
- Aguaded, J. I. (2002). Nuevos escenarios en los contextos educativos. La sociedad postmoderna, del consumo y la comunicación. *Agora digital*, 1-19.
- Alba, A. d. (1999). Curriculum and society. *International Review of Education*, 479-490.
- Alighiero Manacorda, M. (2006). La educación en Grecia. En M. Alighiero Manacorda, *Historia de la educación 1 de la antigüedad al 1500* (pp. 63-114). México: Siglo XXI.
- Alvarado de Rosenmann, P. (1992). Reflexiones sobre los aportes del psicoanálisis al jardín de infancia. En M. Gheiler, *Psicoanálisis y Educación* (pp. 177-184). Lima: Sociedad Peruana de Psicoanálisis.
- Anderman, L. H., & Midgley, C. (1999). Motivation and Middle School Students. *Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign*.
- Andrade, A., & Jarama, S. (1992). La escuela: un espacio para plantear formas alternativas de relación. En M. Gheiler, *Psicoanálisis y Educación* (pp. 185-192). Lima: Sociedad Peruana de Psicoanálisis.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro* (pp. 185-208). Barcelona: Península.
- Asensio Aguilera, J. M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Barcelona: GRAO.
- Asensio, J. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico*. Barcelona: GRAO.
- Benavides, M., & Mena, M. (2010). *Informe de progreso educativo Perú 2010*. Lima: PREAL GRADE.
- Bernal Martínez de Soria, A. (2006). Humanismo del diecisiete en la postmodernidad del veintiuno. *Studies in Philosophy and Education*, 47-60.
- Berthaud, M. (2008). Educar, según Françoise Dolto (1908-1988). *Ethos Educativo*, 138-150.
- Bettelheim, B. (1969). Psychoanalysis and Education. *The School Review*, vol. 77, No. 2 pp. 73-86.

- Braunstein, N. (2011). Posibilidades de la interdisciplina en el Psicoanálisis. *Ludus Vitalis*, vol. XIX, num. 35 pp. 191-192.
- Bustamente-Zamudio, G. (2009). Investigación, psicoanálisis, educación. Parte II: avance en investigación: Freud, la educación, el psicoanálisis. *Revista Internacional en Educación*, 261-274.
- Carvalho, C. (2005). *Diario educar. Tribulaciones de un maestro desarmado*. Lima: Aguilar.
- Castellá Lidon, J., Comelles García, S., & Cros Alavedra, A. (2007). Comunicación, docencia y aprendizaje: conceptos claves. En J. Castellá Lidon, S. Comelles García, & A. Cros Alavedra, *Entender(se) en clase. Estrategias discursivas y habilidades comunicativas* (pp. 9-38). Barcelona: GRAO.
- Cerda, A. M. (2004). Educación Emocional y Transformación de la Escuela Pública. En J. Ansión, & A. M. Villacorta, *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades* (pp. 41-54). Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Cevasco, R. (2009). Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa. *Materiales del Diplomado de Psicoanálisis y prácticas socioeducativas Cohorte 6*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Chemana, R. (1996). *Diccionario del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrourtu.
- Cordié, A. (2003). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cruz, J. G. (26 de Febrero de 2010). *EPSIBA*. Recuperado el 26 de Febrero de 2010, de www.epsiba.com/Psicoanalisis%20y%20educacion.doc
- Cukier, J. (1992). Efectos de la enseñanza en la génesis y patología de los ideales de los educandos. En M. Gheiler, *Psicoanálisis y Educación* (pp. 57 - 76). Lima: Fondo Editorial.
- Dallera, O. (2010). *Sociología del sistema educativo o crítica de la educación cínica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Diez, M. C. (2005). Dentro y alrededor: Escuelas y maestros para estos niños. En M. Minnicelli, *Infancias y problemas sociales en un mundo que cambia: las familias, los nuevos conceptos, la función docente y la tarea en el aula*. (pp. 54-96). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

- Dreiffus, D., & Vélez, O. (2010). *El poder de educar. Una mirada al vínculo pedagógico*. Lima: UPC.
- Dussel, I. (2009). La forma escolar y el malestar educativo. *Materiales del Diplomado de Psicoanálisis y prácticas socioeducativas Cohorte 6*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- El País. (7 de 12 de 2010). El informe PISA por países. *El País*.
- Elgarte, R. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 317-328.
- Estrella, C. (2008). El hermano mayor. Una experiencia compartida con tutores. En A. Novella, & M. Roca de Dañino, *El crecimiento emocional del adolescente en la escuela* (pp. 201-222). Lima: Centauro Editores.
- Evans, E. (2004). ¿La escuela educa para la democracia o para el autoritarismo? En J. Ansión, & A. M. Villacorta, *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades* (pp. 177-191). Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Felman, S. (1982). Psychoanalysis and Education: teaching terminable and interminable. *Yale French Studies*, 21-44.
- Fernández G., M. I., & Fernández G., C. M. (2010). El rol del profesor en la promoción y la prevención de la salud mental. En A. Novella Coquis, & M. Roca de Dañino, *Escuela: espacio de salud mental* (pp. 35 - 51). Lima: Asociación Peruana de Psicoterapia Psicoanalítica de Niños y Adolescentes.
- Filloux, J. (1984). Clínica y pedagogía. *Revista Mexicana de Sociología*, 273 - 287.
- Filloux, J.-C. (2000). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Filloux, J.-C. (2000). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freire, P. (1997). No hay docencia sin discencia. En P. Freire, *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (pp. 23-47). México: Siglo XXI.
- Freud, A. (1971). *Introducción al Psicoanálisis para educadores*. Buenos Aires: Editorial PAIDOS.
- Freud, S. (1911). *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1921). *El porvenir de una ilusión*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1925). *Prefacio para un libro de August Aichhorn*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1931). *El malestar en la cultura*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gheiler, M. (2002). La función analítica del educador. *Copé*, 14-17.
- Gheiler, M. (2003). Freud: De la antipedagogía a la reeducación... del Psicoanálisis. En R. Moron, R. Sánchez, & G. Luy, *Los hijos de hoy. Memoria. I Congreso de Psicoterapia Psicoanalítica de Niños y Adolescentes*. (pp. 301-308). Lima: CPPL.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Dávila Editores.
- Grajeda, B. R. (2008). El vínculo de dos profesiones imposibles: Psicoanálisis y Educación. *Ethos Educativo*, 160 - 173.
- Gustavo, R. (1972). *Psicoanálisis y Educación*. Barcelona: Oikos-tau.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, J. C. (1999). De la clínica a los procesos educativos. *Revista Psicología y Salud*, 115-120.
- Hernández, M. (1992). Violencia y paz. En M. Gheiler, *Psicoanálisis y Educación* (pp. 106 - 110). Lima: Fondo Editorial.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2002). *Salud Sexual y Reproductiva Adolescente y Juvenil: Condiciones sociodemográficas e implicancias para políticas, planes y programas e intervenciones*. Lima: Talleres de la Oficina Técnica de Difusión del INEI.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: MORATA.
- Jiménez García, M. (2002). Lacan y la educación. En M. Gómez Sollano, *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*. México D.F.: Plaza y Valdés.
- Kiel, L., & Zelmanovich, P. (2009). Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social. *Materiales del Diplomado de Psicoanálisis y prácticas socioeducativas Cohorte 6*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

- Kiel, L., Zelmanovich, P., & Zafiroopoulos, M. (2009). Una mirada sobre los discursos de la declinación de la autoridad y su incidencia en el malestar educativo actual. *Materiales del Diplomado de Psicoanálisis y prácticas socioeducativas Cohorte 6*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Lemlij, M. (1992). Psicoanálisis y Educación: oficios imposibles. En M. Gheiler, *Psicoanálisis y Educación* (pp. 41 - 51). Lima: Fondo Editorial.
- Marrou, H.-I. (2004). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Madrid: Akal.
- Méndez, M. Á. (2008). Una mirada a la educación desde el psicoanálisis. *Ethos Educativo*, 151-159.
- Mijolla, A. d. (2008). *Diccionario Internacional de Psicoanálisis*. Madrid: AKAL.
- Millot, C. (1982). *Freud Antipedagogo*. Barcelona: PAIDOS.
- Minnicelli, M. (2005). La función docente en tiempos de los derechos del niño. En M. Minnicelli, *Infancias y problemas sociales en un mundo que cambia: las familias, los nuevos conceptos, la función docente y la tarea en el aula*. (pp. 6-25). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Mollo, S. (1977). Introducción. En *La escuela en la sociedad* (pp. 7-16). Buenos Aires: Kapelusz.
- Murga Meler, M. L. (2008). ¿Es imposible un proyecto educativo? *Ethos Educativo*, 184-197.
- Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 19-43). Barcelona: Gedisa.
- Painceira, A. (1997). *Clínica psicoanalítica a partir de la obra de D. Winnicott*. Buenos Aires: Lumen.
- Palladino, E. (2006). *Sujetos de la educación. Psicología, cultura y aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez Lindo, A. (2010). *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo*. Buenos Aires: Biblos.
- Pierrelus, J. (2004). Educar en la era planetaria. *Sinéctica*, 74-76.

- Postic, M. (2000). El acto educativo: el proceso de enseñanza-aprendizaje; acto educativo y relación educativa. En M. Postic, *La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales* (pp. 12-16). Madrid: NARCEA.
- Ramírez, B. (2008). Psicoanálisis y Educación: el vínculo de dos profesiones imposibles. *Ethos educativo*, 160-173.
- Rivas, J. (2010). La subversión de la subjetividad. *Transiciones*.
- Rosenblitt, D. (2005). Translating child analysis from the playroom to the classroom: opportunities and choices. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 189-211.
- Ruiz Martín del Campo, E. G. (2009). El psicoanálisis y el saber acerca de la subjetividad. *Espiral*, 37-57.
- Ruiz, C. (2010). La educación en la sociedad postmoderna. *Revista Complutense de Educación*, 173-188.
- Sanabria, Á. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizadora y el discurso universitario. *Paradigma*, 197-210.
- Sanabria, Á. (2009). Hannah Arendt: crisis de la autoridad y crisis de la educación. *Investigación y Postgrado*, 108-123.
- Saul, A. M. (2009). Los aspectos metodológicos y pedagógicos: retos de cara a la renovación curricular. En A. Casali, L. Lima, A. M. Saul, & C. Núñez, *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa* (pp. 75-103). Lima: Fondo Editorial UARM.
- Tappan, J. E. (2008). El psicoanálisis es más que una propuesta clínica. *Ethos Educativo*, 29-37.
- Tenti, E. (2012). *La condición docente. Datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Trahtemberg, L. (2008). Prólogo. En A. Novella, & M. Roca, *El desarrollo emocional del niño en la escuela*. Lima: Centauro.
- Trahtemberg, L. (2010). *Los errores de los cuales aprendí*. Lima: Ediciones SM.
- UNESCO. (2009). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. París: UNESCO.
- UNICEF. (4 de Abril de 2012). *Unicef Perú Situación del país*. Recuperado el 4 de Abril de 2012, de http://www.unicef.org/peru/spanish/children_3789.htm

- Valcarce, M. L., & Venticinque, N. (2006). La evolución del perfil docente en un dispositivo de autoformación. *Anuario de Investigaciones*, 247-252.
- Vargas, M. (1992). El maestro y la necesidad de una experiencia de conocimiento personal. En M. Gheiler, *Psicoanálisis y Educación* (pp. 442-448). Lima: Sociedad Peruana de Psicoanálisis.
- Vexler, I. (1992). El currículum y la relación maestro-alumno. En M. Gheiler, *Psicoanálisis y Educación* (pp. 453-458). Lima: Sociedad Peruana de Psicoanálisis.
- Vieria, M., & Brito da Justa, M. (2006). A educação e a psicanálise: um encontro possível? *Psicologia: Teoría e Práctica*, 112-122.
- Zuluaga, O. (2012). *Aprende en línea*. Recuperado el 20 de Marzo de 2012, de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/5641/5062>

