



UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Escuela de Ciencias Sociales
Carrera de Psicología

**LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO DESDE UNA PERSPECTIVA
PSICOANALÍTICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.**

Seminario de Investigación para optar al grado de Magíster en Psicología Clínica
Mención Psicodiagnóstico e Intervenciones Terapéuticas.

Autora:
Labibe Annette Echeverría González.

Profesor guía:
Francisco Diez Becker.

Viña del Mar, Chile
2019.

DEDICATORIA

**“Nuestros complejos son la fuente de nuestra debilidad; pero con frecuencia,
son también la fuente de nuestra fuerza.”**

Sigmund Freud

Este seminario está dedicado a mis padres, por estar constantemente brindándome apoyo y cariño. A mi madre, quien me acompañó día a día para lograr concretar mi sueño de ser una profesional. A mi padre que cada vez que pudo estuvo conmigo y me distrajo en momentos de mucho estrés.

Quisiera agradecer también a todos quienes me acompañaron en este largo proceso, sobre todo a mi Oma, mi hermana y por supuesto mi compañero de vida Cristhofer.

A mis bebés preciosos, Hajduk, Flopy y Colomba, gracias también por madrugar conmigo y darme tan gratos momentos de amor y ternura.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco enormemente a todos los profesores y profesoras que me enseñaron durante estos años. En especial a mi ex jefe de carrera y profesor guía, Francisco Diez, por estar presente en momentos difíciles y por brindarme apoyo tanto emocional como académico.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA.....	2
AGRADECIMIENTOS.....	3
1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
3. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
3.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	8
3.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
4. MARCO TEÓRICO.....	9
4.1 CONCEPTO DE TRANSFERENCIA SEGÚN S. FREUD.....	9
4.2 CONCEPTO DE TRANSFERENCIA SEGÚN J. LACAN.....	14
4.3 CONCEPTO DE TRANSFERENCIA SEGÚN OTROS AUTORES DESDE EL PSICOANÁLISIS.....	16
4.4 TRANSFERENCIA EN LA EDUCACIÓN Y ESTILOS TRANSFERENCIALES PROFESOR-ALUMNO.....	18
4.5 PROCESO EDUCATIVO Y PROCESO PSICOANÁLITICO.....	28
4.6 CONCEPTO DE VÍNCULO DESDE EL PSICOANÁLISIS.....	36
5. METODOLOGÍA.....	38
6. DISCUSIÓN.....	39
7. CONCLUSIÓN.....	45
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48

1. INTRODUCCIÓN

Mi seminario de investigación nace del interés por encontrar un vínculo entre el psicoanálisis y la educación, ya que es un área que no vi desarrollada en mi formación académica o sólo tangencialmente. Especialmente ausente de las investigaciones que pude recabar estaba la visión del educador, actor fundamental del proceso educativo, sobre el que recae una tremenda responsabilidad y parece estar muy vulnerable su función docente en nuestro país, siendo esta muy compleja.

Ha sido materia de debate durante muchos años la validación de modelos, métodos o técnicas educativas para aumentar la enseñanza y el proceso de aprendizaje en los niños. Sin embargo, no hay investigaciones que puedan validar de manera absoluta que una técnica de enseñanza sea mejor que otra. Por lo tanto, parece ser que hay otras características u otras razones que pueden explicar la eficacia de un método de enseñanza versus otro, y aquí me parece que es el psicoanálisis donde podría hacer un mejor aporte. Creo que trabajar y estudiar los estilos transferenciales podrían dar luces sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en los colegios, en una dimensión que la simple herramienta técnica o metodológica de la enseñanza deja oculto; esto es una hipótesis a propósito del recorrido de teórico que yo hago, pero que me encantaría ver plasmado en un futuro o que al menos esto pueda tener un correlato en términos prácticos o reales.

Con respecto a la conveniencia de esta investigación, esto nos sirve para visibilizar una problemática que se encuentra vigente en el ámbito escolar; esto se verá desde la perspectiva del psicoanálisis, donde se realizará una lectura sobre el problema del proceso enseñanza-aprendizaje. Debido a que existen otros estudios desde la psicología en general, es posible continuar replanteando esta problemática, debido a que no existen mayores investigaciones desde el área psicoanalítica.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, los profesores llegan a niveles de estrés alarmantes, ya que según la Encuesta UNESCO de Condiciones de Trabajo y Salud Docente (2004) alrededor de un 41,8% de los profesores en Chile han sido diagnosticados con estrés.

Existe un gran desgaste en la salud mental de los docentes, lo cual puede ser por diversas razones: la gran cantidad de alumnos en la sala, tener que estar perfeccionándose constantemente, una cantidad insuficiente de sueldo, largas jornadas laborales, entre otras.

Por lo tanto, los profesores se encuentran sobrepasados por distintas razones y no es raro ver a docentes con licencia médica debido a estrés o problemas psicológicos. Es por esta razón que el vínculo entre profesor-alumno puede verse perjudicado algunas veces, debido a lo que ocurre psíquicamente con los profesores, los cuales deben presentar sus clases frente a los alumnos.

El agotamiento profesional, o “burnout” se manifiesta en la esfera somática a través de enfermedades como lumbago, dolores de cabeza, disfonías, úlceras, colon irritable y otros trastornos digestivos. En el área de la salud mental se manifiesta por cuadros depresivos y ansiosos, que se caracterizan por la presencia de angustia, irritabilidad, hiperreactividad, hipersensibilidad, trastornos del sueño, falta de motivación y desánimo. Lo que acabamos de describir representa los motivos más recurrentes de licencias médicas entre los profesores (Arón, A.M., Milicic , N., 2000, p. 4).

Además, de acuerdo a los estudios de la Carrera de Psicopedagogía de la Universidad Andrés Bello de Viña del Mar, el foco suele estar puesto en el alumno y no en los profesores (Marín, I., 2018).

En nuestro país son escasos los estudios que se han interesado en la salud del profesor, especialmente de salud mental. Menos aún se han desarrollado líneas de investigación al respecto, que permitieran dar paso a políticas claras y concretas, difundidas a nivel nacional (Asún, D., Molina, D., Real, C., 2005, p. 6).

Además, “estados del arte elaborados recientemente advierten el ingreso de otros discursos a la pedagogía y a la educación, pero no se hace alusión al psicoanálisis (Henao y Castro, 2001)” (Mejía, M.P., Toro, G.L., Flórez S., Fernández, S., Córtes, M., 2009, p.143)

3. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo entiende el psicoanálisis la transferencia profesor-alumno desde un punto de vista teórico? ¿Es posible pensar en tipos transferenciales para entender dicho vínculo?

3.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

Llevar a cabo un estudio teórico acerca de la relación profesor-alumno desde una perspectiva psicoanalítica.

Objetivos Específicos:

1. Explorar acerca de la noción de transferencia en el proceso educativo desde el psicoanálisis.
2. Investigar los tipos de transferencias posibles entre profesor-alumno.
3. Comparar las implicancias del proceso educativo versus el proceso psicoanalítico.
4. Elaborar discusiones a partir de lo indagado en el marco teórico.
5. Establecer conclusiones a partir de los hallazgos discutidos en el Seminario de Investigación.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 CONCEPTO DE TRANSFERENCIA SEGÚN S. FREUD

El concepto de transferencia en Freud ha sido desarrollado desde el comienzo de sus obras. Es en el texto “Estudios sobre la histeria” (1893) donde Freud y J. Breuer hablaron por primera vez del concepto de transferencia, en donde Freud da cuenta de los inconvenientes que podrían haber en la relación médico-paciente y aquí es donde menciona tres obstáculos principales:

1. El de una enajenación personal, cuando la enferma se cree relegada, menospreciada, afrentada, o ha escuchado cosas desfavorables sobre el médico y el método de tratamiento. Es el caso menos grave; se puede superar fácilmente por vía de declaración y esclarecimiento, si bien la susceptibilidad y la inquina histéricas pueden cobrar en ocasiones una dimensión insospechada.
2. Cuando la enferma es presa del miedo de acostumbrarse demasiado a la persona del médico, perder su autonomía frente a él y hasta caer en dependencia sexual de él. Este caso es más importante porque su condicionamiento es menos individual. La ocasión para este obstáculo está contenida en la naturaleza del cuidado terapéutico. La enferma tiene aquí un nuevo motivo de resistencia, que no se exterioriza sólo a raíz de una cierta reminiscencia, sino de cualquier ensayo de tratamiento. Harto a menudo la enferma se queja de dolor de cabeza cuando se emprende el procedimiento de la presión. Es que su nuevo motivo de resistencia permanece las más de las veces inconciente, y lo exterioriza mediante un síntoma histérico de nueva producción. El dolor de cabeza significa la renuencia a dejarse influir.
3. Cuando la enferma se espanta por transferir a la persona del médico las representaciones penosas que afloran desde el contenido del análisis. Ello es frecuente, y aun de ocurrencia regular en muchos

análisis. La transferencia sobre el médico acontece por enlace falso (Freud, S., 1992, p. 306)

Existen ciertas discrepancias entre Breuer y Freud, ya que a partir de su autoanálisis tuvo valor para hablar acerca del descubrimiento del inconsciente que ocurre en análisis, la represión, en donde en “Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico” de 1914 señala “la doctrina de la represión es ahora el pilar fundamental sobre el que descansa el edificio del psicoanálisis”. Es debido a que Freud renuncia a la hipnosis y la sugestión, lo que hizo poner mayor atención a los procesos psíquicos, tal como la transferencia y la asociación libre, pero se encuentra otro gran obstáculo que es “la resistencia de los pacientes al tratamiento (...), su renuencia a cooperar en su propia curación” (Freud, S., 1992, p. 12). Una de las discrepancias entre Breuer y Freud hacen alusión al concepto de defensa, ya que “Freud nos dice que (...) se vinculaba con la etiología de la histeria y consistía en la contraposición de su doctrina de la defensa con la teoría de los estados hipnoides” (Freud, S., 1992, p. 19).

Es en “Fragmento de análisis de un caso de histeria” (1905) donde Freud le hace frente a Dora, señalándole “usted tuvo miedo del señor K., (...) usted se temió también a sí misma, temió ceder a su tentación. De esa manera, ellos confirman la intensidad {intensiv} de su amor por él” (Freud, S., 1992, p. 62). Más tarde Freud agrega: “la reemergencia del sueño en los últimos días me obliga a inferir que usted considera que ha vuelto a presentarse la misma situación, y ha decidido abandonar la cura, a la que asiste únicamente por voluntad de su padre” (Freud, S., 1992, p. 62), dando más fuerza al concepto de resistencia y la transferencia. Además Freud define finalmente qué son las transferencias, aludiendo:

Son reediciones, recreaciones de las mociones y fantasías que a medida que el análisis avanza no pueden menos que despertarse y hacerse concientes; pero lo característico de todo el género es la sustitución de una persona anterior por la persona del médico. Para decirlo de otro modo: toda una serie de vivencias psíquicas anteriores no es revivida como algo pasado, sino como vínculo actual con la

persona del médico. Hay transferencias de estas que no se diferencian de sus modelos en cuanto al contenido, salvo en la aludida sustitución. Son entonces, para continuar con el símil, simples reimpresiones, reediciones sin cambios. Otras proceden con más arte; han experimentado una moderación de su contenido, una sublimación, como yo lo digo, y hasta son capaces de devenir concientes apuntalándose en alguna particularidad real de la persona del médico o de las circunstancias que lo rodean, hábilmente usada. (Freud, S., 1992, p. 101).

Es a partir del caso Dora, en donde Freud señala verse “obligado a hablar de la transferencia porque sólo este factor me permitió esclarecer las particularidades del análisis de Dora” (Freud, S., 1992, p. 103), para luego mencionar

Yo no logré dominar a tiempo la transferencia; a causa de la facilidad con que Dora ponía a mi disposición en la cura una parte del material patógeno, olvidé tomar la precaución de estar atento a los primeros signos de la transferencia que se preparaba con otra parte de ese mismo material, que yo todavía ignoraba. Desde el comienzo fue claro que en su fantasía yo hacía de sustituto del padre, lo cual era facilitado por la diferencia de edad entre Dora y yo. Y aun me comparó concientemente con él (Freud, S., 1992, p. 103).

En “Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico” (1914-1916) Freud manifiesta respecto a Breuer:

(...) tengo fuertes motivos para conjeturar que, tras eliminar todos los síntomas, él debió de descubrir por nuevos indicios la motivación sexual de esa transferencia, pero, habiéndosele escapado la naturaleza universal de este inesperado fenómeno, interrumpió en este punto su

investigación, como sorprendido por un «untoward event¹» (Freud, S., 1992, p. 11)

Freud en su texto “Sobre la dinámica de la transferencia” (1912) señala que por medio de la transferencia puede producirse una cura. Aquí decide hablar de transferencia positiva y negativa, tal como “la transferencia de sentimientos tiernos de la de sentimientos hostiles, y tratar por separado ambas variedades de transferencia sobre el médico” (Freud, S., 1991, p. 102), donde además la transferencia positiva

(...) se descompone en la de sentimientos amistosos o tiernos que son susceptibles de conciencia, y la de sus persecuciones en lo inconciente. De estos últimos, el análisis demuestra que de manera regular se remontan a fuentes eróticas, de suerte que se nos impone esta intelección: todos nuestros vínculos de sentimiento, simpatía, amistad, confianza y similares, que valorizamos en la vida, se enlazan genéticamente con la sexualidad y se han desarrollado por debilitamiento de la meta sexual a partir de unos apetitos puramente sexuales, por más puros y no sensuales que se presenten ellos ante nuestra auto-percepción conciente (Freud, S., 1991, pp. 102-103)

A partir de lo mencionado anteriormente -en cuanto a que ciertos vínculos como los de confianza y amistad que son valorados en la vida- se puede extrapolar de la relación médico-paciente a la relación profesor-alumno, puesto que además Freud añade que “en el origen sólo tuvimos noticia de objetos sexuales; y el psicoanálisis nos muestra que las personas de nuestra realidad objetiva meramente estimadas o admiradas pueden seguir siendo objetos sexuales para lo inconciente en nosotros” (Freud, S., 1991, p.103)

Freud en su texto “Recordar, repetir y reelaborar” (1914), señala

(...) la transferencia misma es sólo una pieza de repetición, y la repetición es la transferencia del pasado olvidado; pero no sólo sobre el médico: también sobre todos los otros ámbitos de la situación presente.

¹ Suceso adverso

Por eso tenemos que estar preparados para que el analizado se entregue a la compulsión de repetir, que le sustituye ahora al impulso de recordar, no sólo en la relación personal con el médico, sino en todas las otras actividades y vínculos simultáneos de su vida (Freud, S., 1991, pp. 152-153)

Es aquí donde Freud habla de neurosis de transferencia y menciona que es el paciente quien repite sus conflictos infantiles en la transferencia, señalando además que “el principal recurso para domeñar la compulsión de repetición del paciente, y trasformarla en un motivo para el recordar, reside en el manejo de la transferencia (Freud, S., 1991, p. 156)

Por otro lado, en “Puntualizaciones sobre el amor de transferencia” (1914), Freud da cuenta del enamoramiento que ocurre por parte del paciente hacia el analista que mediante la transferencia puede llevar a la cura analítica, pero también a cierta resistencia.

4.2 CONCEPTO DE TRANSFERENCIA SEGÚN J. LACAN

Por su parte, Jacques Lacan hace alusión al termino, señalando:

...la transferencia estructura todas las relaciones particulares con ese otro que es el analista, y que el valor de todos los pensamientos que gravitan en torno a esa relación debe ser connotado con un signo de reserva muy particular. De ahí la expresión –que siempre se introduce en nota a pie de pagina, como una especie de paréntesis, de suspensión, de sospecha incluso, al referirse a la conducta de un sujeto- *está en plena transferencia*. Lo cual supone que todo su modo de apercepción está reestructurado sobre el centro prevalente de la transferencia (Lacan, J., 1964, p.130)

El autor refiere que es “algo parecido al amor, así es como, en una primera aproximación, se puede definir la transferencia” (Lacan, J., 1991, p.80). Además, agrega que la transferencia “es el medio por el cual se interrumpe la comunicación del inconsciente, por el que el inconsciente se vuelve a cerrar. Lejos de ser el momento de la transmisión de poderes al inconsciente, la transferencia es al contrario su cierre” (Lacan, J., 1964, p.136)

Además, afirma que:

El fenómeno de transferencia está, a su vez, situado en posición de sostén de la acción de la palabra. En efecto, al mismo tiempo que se descubre la transferencia, se descubre que si la palabra tiene efecto como lo ha tenido hasta entonces antes de que esto fuera advertido, es porque ahí está la transferencia. De manera que, hasta ahora y en último término, la cuestión ha estado siempre al orden del día, y la ambigüedad persiste en el estado actual, nada puede reducir lo siguiente, que la transferencia, por interpretada que sea, conserva en ella una especie de límite irreductible (Lacan, J., 1991, pp. 201-202)

Ésta, a su vez (la transferencia) “es interpretada en base a y con el instrumento de la propia transferencia. Por fuerza, pues, si el analista analiza, interpreta e interviene en la transferencia, tiene que ser desde la posición que la misma transferencia le otorga” (Lacan, J., 1991, p.202).

Por otro lado, cabe destacar que la transferencia

...no es nada real en el sujeto, sino la aparición, en un momento de estancamiento de la dialéctica analítica, de los modos permanentes según los cuales constituye sus objetos. ¿Qué es entonces interpretar la transferencia? No otra cosa que llenar con un engaño el vacío de ese punto muerto. Pero este engaño es útil, pues aunque falaz, vuelve a lanzar el proceso (Lacan, J., 2003, p.214)

Es importante señalar que “la transferencia no remite a ninguna propiedad misteriosa de la afectividad, e incluso cuando se delata bajo un aspecto de emoción, éste no toma su sentido sino en función del momento dialéctico en que se produce” (Lacan, J., 2003, p.215)

4.3 CONCEPTO DE TRANSFERENCIA SEGÚN OTROS AUTORES DESDE EL PSICOANÁLISIS

Según Daniel Lagache, la transferencia es definida como:

(...) la repetición en la vida corriente y en particular en la relación con el psicoanalista, de actitudes emocionales inconscientes, desarrolladas durante la vida familiar infantil, sobre todo con respecto a los padres; también es habitual agregar que la transferencia puede ser amistosa, hostil o ambivalente (Lagache, D., 1951, p.60).

(...) la transferencia es un desplazamiento de afecto sobre la persona del analista. La definición de Warren es típica de la mayoría de las definiciones corrientes: “El desarrollo de una actitud emocional del paciente hacia el analista, bajo la forma ya sea de una reacción cariñosa (positiva), o bien de una reacción hostil (negativa), actitud derivada en ambos casos de relaciones anteriores del paciente con uno de sus padres o con ambos, y no de la situación analítica actual” (Warren, 1934). (Lagache, D., 1975, p.109)

Sin embargo, dentro de las definiciones más generales, la transferencia es definida “(...) por la repetición, dentro y fuera del análisis, de actitudes emocionales inconscientes adquiridas durante la infancia en el ambiente del paciente y particularmente en su relación con sus padres” (Lagache, D., 1975, p.121)

En otras palabras, “la transferencia se llama positiva, negativa o ambivalente según que los afectos y las actitudes transferidos pertenezcan a la categoría del amor, del odio o de la ambivalencia”. (Lagache, D., 1975, pp. 110-111).

Con respecto a la definición de transferencia propuesta por Lagache, señala tres críticas fundamentales: “1) no precisa el significado funcional que atribuye a la repetición; 2) tampoco esclarece la dinámica de las motivaciones inconscientes; 3) el sentido positivo, negativo o ambivalente de la transferencia no da cuenta de la

especificidad de los afectos transferidos.” (Lagache, D., 1951, p.71)

Ahora bien, se afirma que:

(...) Podría ser cómodo, en el curso de un análisis, distinguir entre las transferencias analíticas, realizadas en la relación del paciente con el analista, y las transferencias extraanalíticas realizadas en relaciones distintas de la relación psicoanalítica; esta clase de transferencia es llamada a veces “transferencia lateral” (Lagache, D., 1975, p.109)

Por otra parte, “muchos psicoanalistas (Glover, M. Klein) han señalado que lo que se transfería no era solamente un afecto, sino toda una forma de comportamiento” (Lagache, D., 1975, p.110).

Lagache (1975) propone que el concepto “neurosis de transferencia” tiene dos significados; uno de ellos es el nosográfico “neurosis en la cual la transferencia psicoanalítica es posible (histeria, neurosis obsesiva) por oposición a la neurosis narcisista en la cual la transferencia psicoanalítica es imposible o por lo menos difícil (melancolía, esquizofrenia)” (p.111), y el otro es técnico:

(...) neurosis terapéutica que en un tratamiento psicoterapéutico sustituye a la neurosis clínica; el término, por lo general, se emplea solo para el tratamiento psicoanalítico y corresponde al proceso según el cual los síntomas de la neurosis clínica se llevan a la relación del analizado con el psicoanalista; también se ha hablado de “neurosis de transferencia” con referencia a la hipnosis, a la catarsis. (Lagache, D., 1975, p.111).

4.4 TRANSFERENCIA EN EDUCACIÓN Y ESTILOS TRANSFERENCIALES

Hablamos de transferencia “desde el momento en que estamos inmersos en una relación intersubjetiva. En el ámbito pedagógico se despliega la transferencia, condicionando y otorgándole un carácter particular al proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo el éxito o fracaso del mismo” (Medero, V., 2016, p.29).

Cabe importante señalar que “se ponen en juego las subjetividades del docente y alumno a través de la transferencia y por medio de esta tienen lugar los, deseos, fantasías y fantasmas que marcan la forma de percibirse y relacionarse” (Medero, V., 2016, p.29).

Blanchard y Filloux sostienen que la transferencia en la relación pedagógica tiene como protagonista a un docente que al formarse como tal no se constituye por medio de una imitación o repetición de lo que realizaron sus maestros en el pasado, es decir una copia exacta sino que el docente va a tratar de reproducir las conductas y actitudes que fueron significativas y valiosas por cómo fueron vividas y no como sucedieron en la realidad. Esto ocurre inconscientemente como resultado de la transferencia (Medero, V., 2016, p.30).

Ahora bien, entre el psicoanálisis y la pedagogía nos encontramos con un vínculo educativo. Alicia Kachinovsky (2012) propone que “el interrogante pedagógico se dirige al sujeto del conocimiento o sujeto epistémico, el psicoanálisis se pregunta por el sujeto de/del des-conocimiento, sujeto de/del inconsciente” (Medero, V., 2016, p.17)

Existen dos tipos de discursos, el discurso psicoanalítico y discurso pedagógico, estos son “dos campos de conocimiento, con diferentes objetos de estudio pero con algo en común: ambos operan con sujetos y con la palabra” (Medero, V., 2016, p.2)

Es importante aclarar el concepto de acto educativo, definido como:

Acto que tiene como fin la transmisión de “conocimientos” por parte del docente y la apropiación del alumno. Entre el sujeto y el saber es necesaria la participación de un tercero que medie, se trata del vínculo educativo, es decir el lazo complejo que reúne al maestro y al alumno. El vínculo educativo hace referencia al docente al alumno y al saber (Medero, V., 2016, p.17).

El acto educativo como discurso supone entonces el establecimiento de un lazo social a partir de una oferta educativa por parte del agente y de la emergencia de una demanda o disposición de aprender por parte del sujeto. Este lazo social es lo que conceptualizamos como vínculo educativo, e implica la conjugación de tres elementos, que pueden esquematizarse a partir de lo que Violeta Núñez (2003) ha llamado el “triángulo herbartiano”, o triángulo pedagógico (Sanabria, A., 2007, p.205).

El triángulo herbartiano propuesto por Violeta Núñez (2003) está compuesto por tres elementos, los elementos del triángulos son: “docente (agente), contenido de la educación y alumno (sujeto de la educación)” (Medero, V., 2016, p.18). La autora propone que la base del triángulo está compuesta tanto por el docente (agente) como por el alumno (sujeto de la educación) y

(...) el triángulo debe tender a que su base no se cierre, figurando una separación, ya que aquello que separa, es precisamente lo que une. (...) si se aplasta la dimensión del saber, el vínculo educativo se reduce a una supuesta relación tú a tú, simétrica, entre agente y el sujeto sin que nada la medie, cerrándose la base del triángulo (Medero, V., 2016, p.20)

Ahora bien, ¿cómo se produce en un sujeto el deseo de enseñar?. Carmona (2001) propone el deseo tal como lo hace Hegel “el deseo del hombre es el deseo del otro”, en donde este filósofo plantea 3 acepciones para dicha proposición:

a) Desear al “otro” (amarlo en el sentido amplio de la palabra)

Esto quiere decir que “Para ser docente y establecer un vínculo con el alumno que facilite el proceso educativo es necesario ser deseable, es decir querible” (Medero, V., 2016, p.23)

Un docente está en la mejor posición para realizar su tarea si él mismo es objeto de admiración como ser, por parte de sus estudiantes; y, por el contrario, si no suscita el deseo de sus estudiantes, está en una posición problemática para la tarea educativa. Si trata de suplir esta carencia apelando a la coacción de la nota, a la intimidación y a los castigos, podrá producir efectos a corto plazo, pero en el largo plazo el desprecio que suscita hacia él, en sus alumnos, se desplazará por efecto metonímico hacia el campo del saber pretende transmitir (Carmona, 2001, p.2)

Por otra parte, se plantea que

El deseo de los estudiantes por aprender los contenidos de una asignatura es despertado cuando estos se identifican con el semblante de su maestro, por lo tanto, el proceso de aprendizaje se favorecerá si los alumnos tienen ante ellos una figura digna de identificación; en contraparte, los estudiantes verán socavado su deseo de aprender cuando tienen ante sí un semblante docente con el cual no se identifican por ser una figura que no despierta su deseo de aprender (Hernández, V., Varela, C., 2012, p.48)

b) Desear ser deseado por el “otro” (deseo de reconocimiento)

Es el deseo de hacerse a un lugar significativo en el otro, un lugar que no sea anónimo, es decir un lugar con nombre propio; en últimas, un lugar diferenciado de los otros, que tenga en cuenta la particularidad del

sujeto. Este deseo de reconocimiento del estudiante, dirigido hacia el docente, si lo entendemos correctamente (sin confundirlo con el exhibicionismo narcisista), es uno de los motores más potentes del proceso enseñanza-aprendizaje y es uno de los principales resortes de la creatividad. El deseo de reconocimiento como una necesidad del ser, se puede materializar en un hacer digno de dicho reconocimiento. En este sentido es importante que haya en el docente la disposición para valorar a cada estudiante en su particularidad (Carmona, 2001, p.2).

c) Desear lo que el “otro” desea, identificarse con él

Gracias al lugar que puede llegar a ocupar el docente en la transferencia amorosa del estudiante, tiene la posibilidad de transmitirle su propio deseo por la profesión o el campo del saber del que se ocupa. En virtud de la identificación con el docente, un estudiante puede llegar a desear un saber que no deseaba, a fortalecer su deseo por él, si ya lo tenía; o, por el contrario, odiar –aun sin fundamento- un saber o un oficio, merced a estos mismos procesos identificatorios (Carmona, 2001, p.2).

Con respecto al deseo, el autor René Kaës propone existe un concepto llamado Fantasmática nuclear o un fantasma.

Esta fantasmática es una representación del origen del ser humano, del rol de los padres y se fabrica sobre la relación de los sujetos con los padres, sobre la manera como han vivido con los padres con respecto a los primeros deseos, etc... (Filloux, J., 2012, p.75).

El habla de fantasmática nuclear, quería decir que en la fabricación de las representaciones que hace del formador, del formado, de su rol, etc., evidentemente hay algo inconsciente que entra en juego, que cuestiona al rol de los padres o mejor dicho al rol de las imágenes parentales que el sujeto construye, que cada uno de nosotros como

sujeto se hace y que es variable de acuerdo a los sujetos. Pero la posición de formador implicaría la emergencia, el surgir de lo que él llama precisamente fantasmas nucleares. Es decir, desde el mismo momento en que uno se convierte en formador, no se puede escapar de este fantasma (Filloux, J., 2012, p.75).

El vínculo educativo es definido como un “lazo social que se establece entre los 3 elementos del triángulo” (Medero, V., 2016, p.27). Esto “es una relación compleja, con el saber, entre el agente y el sujeto por la aparición de ambivalencias inconscientes que pueden derivar en un diálogo de encuentros o desencuentros” (Medero, V., 2016, p.27). Es aquí donde “salen a la luz todo tipo de fantasmas que se manifiestan dando un carácter único a cada docente” (Medero, V., 2016, p.27).

Ahora se procederá a dar cuenta de algunas fantasmáticas:

➤ La fantasmática materna

Kaës plantea que

(...) la formación está ligado al poder de la madre. En una fantasmática, el inconsciente del formador se relaciona con la imago de la madre “imago” quiere decir imagen inconsciente). La relación del sujeto formador a nivel de su inconsciente, tiene una referencia implícita a la imago de la madre como persona poderosa, como persona que trae el alimento (Filloux, J., 2012, p.78).

Algunos educadores

(...) se perciben a sí mismos como una buena madre o como una mala madre, como alguien que tiene que llevar y dar el alimento. O si son como la madre pelícano que se deja devorar sus propias entrañas para alimentar a sus hijos. Esto es lo se llama el complejo del pelícano (Filloux, J., 2012, p.78).

Es decir, el educador “que se identifica con el poder de la madre quiere nutrir,

quiere cuidar” (Filloux, J., 2012, p.79). Además plantea que “se ve un formador como una especie de madre que quiere vaciarse pero que, al mismo tiempo, quiere retener” (Filloux, J., 2012, p.79).

Filloux (2012) plantea también lo que conoce como una madre fálica, una madre con poder, para el inconsciente, una madre con pene (p.79). “El formador se identifica al poder de la madre, es decir, aquellos aspectos que por parte de la madre son alimentación, protección, etc., pero por otra parte hay componente fálico” (Filloux, J., 2012, p.79).

➤ El formador-pecho

Esta fantasmática “está en relación con la fase oral, se le asigna al otro la posición de lactante” (Filloux, J., 2012, p.82).

Se plantea que “Sea hombre o mujer si me pienso con un pecho me voy a volver una especie de buena madre, voy a ser un pecho bueno para formar lactantes para que asimilen golosamente la miel del conocimiento” (Filloux, J., 2012, p.82).

➤ La fantasmática anal

(...) el período sádico-anal está marcado por una parte, por el niño que va a aprender hábitos de limpieza, a estar limpio. La materia que depone se convierte en un regalo para la madre, pero puede ser un rechazo de verdad. Entonces el bebé puede quedarse sentado en la escupidera sin hacer nada. Es un período de observación corriente sobre los bebés. El problema de la analidad es que la expulsión de materia es la vez un regalo para la madre y también una proyección sucia (Filloux, J., 2012, pp. 82-83).

Aquí Kaës toma “los procesos de absorción, de devorar, de destrucción, de dominación que pueden dominar una actividad de formación con un componente sádico” (Filloux, J., 2012, p.83).

➤ La fantasmática de dar forma

Se plantea “(...) la formación como equivalente de moldear, darle forma a la materia” (Filloux, J., 2012, p.83).

Ahora bien “(...) entre la pasión de formar que estaría directamente ligada a todos estos fantasmas y el deseo de formar como tal, hay una especie de equilibrio que hay que guardar” (Filloux, J., 2012, p.83).

Claudine Blanchard Laville plantea que existen tres tipos de transferencias, tales como:

➤ Transferencia superyoica

“Por efecto de la transferencia es frecuente que el profesor sea ubicado en el lugar del superyó.”(Blanchard, 1996, p.143)

La forma que adopta la modalidad enseñante del docente que se ubica en este lugar del superyó es que “encarna las funciones de esta instancia: funge como conciencia moral, encargada de vigilar y enjuiciar las acciones en este caso de los estudiantes” (Blanchard, 1996, p.143).

Se habla de un profesor que

(...) podrá caracterizarse por ser una autoridad insensible, tirana, autoritaria que vigila y castiga. El docente que recibe la transferencia superyoica y la personifica, será una figura autoritaria que ejercerá el poder generando angustia y temor en los alumnos los que verán obturado el aprendizaje de los contenidos a adquirir (Medero, V., 2012, p.31)

Sin embargo, es relevante mencionar que

En las instituciones educativas se busca que el maestro cuente con poder, se configure en una autoridad para los estudiantes, ya sea por el saber que se le supone, por ser un modelo de comportamiento y representar la ley. Es decir que desde la institución educativa se

favorece la transferencia superyoica, lo que no es compatible con la posibilidad de que se de en el estudiante un proceso de “aprendizaje saludable” ya que estas transferencias que se desprenden de esta modalidad docente obstaculizan el aprendizaje que paradójicamente se busca desde la educación (Medero, V., 2012, pp. 31-32)

➤ Transferencia del objeto amoroso

Es dentro del “ámbito educativo un espacio en donde se despliega la transferencia amorosa entre alumno y docente ya que se le transfieren al maestro las imagos edípicas proceso que pone en juego la elección del objeto amoroso” (Medero, V., 2012, p.32).

Claudine Blanchard Laville se toma de la teorización de Freud y señala que la elección de objeto podrá ser mediante la forma narcisista o por apuntalamiento.

“La elección anaclítica o por apuntalamiento hace que transferencialmente el maestro o la maestra sean vistos como el “hombre protector” o la “mujer nutricia”” (Blanchard, 1996, p.144). Esto se relaciona íntimamente con el concepto de los fantasmas nucleares de la formación, específicamente con la fantasmática materna, en donde “coinciden en las características del maestro como proveedor de cuidado, protección y atención hacia los alumnos” (Medero, V., 2012, p.32)

Además, “hay convergencia con el “formador pecho” ya que el alumno quisiera verse “nutrido” por el saber y fundamentalmente por el afecto” (Medero, V., 2012, p.32). Esto a provoca cierta dependencia del alumno que es ubicado en un lugar pasivo: “el saber cómo “la buena leche” es esperado, no para saciar una necesidad sino un deseo”. (Blanchard, 1996, p.145)

El alumno busca la aprobación de su maestro, complaciéndolo y realizando todo lo que se le pide, el maestro premia contratransferencialmente a estos alumnos aplicados que se han “nutrido de él”. La dependencia provoca sumisión pasividad del alumno y la posibilidad de teñir el rol de autoritario y represor o por el contrario

ser padres “buenos” que sobreprotegen hasta el punto de no permitirles ser responsables de su aprendizaje (Medero, V., 2012, p.33)

➤ Transferencia de objetos narcisistas: “ideal del yo” y “yo ideal”

Tanto el ideal del yo como el yo ideal pertenecen a la tercera instancia del aparato psíquico que es el superyó.

Anzaldúa (2004) sostiene que el ideal del yo se constituye en un modelo al que el sujeto intenta ajustarse para alcanzar el reconocimiento y la aprobación de los otros (Medero, V., 2012, p.33)

Virginia Medero (2012) plantea que “las transferencias de las imagos del complejo edípico a la relación educativa favorecen la ubicación del maestro como ideal del yo” (p.33)

Para Blanchard el docente “tiene un lugar de autoridad y es para la sociedad un modelo de lo que culturalmente se debe aspirar, es transferencialmente ubicado como ideal del yo” (Blanchard, C., 1996, p.146). Este además “asume funciones de ideal del yo y del superyó: como instancia de autoobservación, conciencia moral y también objeto de amor” (Blanchard, C., 1996, p.146).

El docente es visto transferencialmente como la imagen perfecta y completa a la que el alumno aspira. Esto despierta un” enamoramiento “narcisista, la transferencia positiva cuando se ve intensificada hasta el enamoramiento narcisista, hace que el alumno pierda el interés por los aprendizajes académicos y únicamente le interesa el maestro en tanto es visto como su yo ideal. (Blanchard, 1996, p.147)

Cuando el alumno ubica al maestro como yo ideal establece una relación imaginaria, que caracteriza a esta formación intrapsíquica narcisista. Al ubicar, en la relación educativa el alumno al docente como su yo ideal, le atribuye ideales de perfección que no tienen que ver con cómo es realmente sino como el alumno quisiera ser. Un ideal que es

inalcanzable como todos los ideales (Medero, V., 2012, pp. 33-34)

Blanchard hipotetiza que se aprende por amor.

Si el maestro no responde a la demanda transferencial de amor del alumno al ubicarlo como ideal del yo o yo ideal y logra dirigir esta investidura libidinal que se le transfiere al conocimiento del objeto, el aprendizaje será posible, de lo contrario será la transferencia, una resistencia. (Blanchard, 1996, p.150)

4.5 PROCESO EDUCATIVO Y PROCESO PSICOANÁLITICO

Freud en su texto “Varios tipos de carácter descubiertos en la labor analítica” (1916), plantea:

(...) al tratamiento analítico la misma misión que a la educación tal como la había definido en *Los dos principios del funcionamiento mental*: «El paciente es llevado por el médico a pasar del principio del placer al principio de realidad, paso por el cual la madurez se distingue de la infancia. [...] En este trabajo de pos-educación, probablemente no hace más que repetir el proceso educativo primitivo» (Milot, C., 1982, pp. 165-166)

Por su parte, Pfister señala:

El médico tiene que habérselas con personas adultas de estructuras rígidas, lo cual confiere un límite a su acción pero también comporta la garantía de la capacidad del paciente para arreglárselas solo. El educador, por el contrario, trabaja sobre una materia maleable, y debe considerar un deber el no modelar al joven espíritu en función de sus ideales personales, sino más bien en función de las predisposiciones y posibilidades del sujeto (Milot, C., 1982, p. 166)

Posteriormente, Pfister (1925) hace un llamado a los educadores que se formaron en ciertos métodos de carácter psicoanalíticos y es enfático en señalar que no debe confundir su función con la del analista:

La obra educativa es de una naturaleza particular, no debe ser confundida con los modos de acción del psicoanálisis ni puede ser reemplazada por ellos. La educación puede recurrir al análisis de un niño con el carácter de técnica auxiliar pero no equivalente, por razones tanto teóricas como prácticas (Milot, C., 1982, p. 166)

Ahora bien, en su libro “Freud Anti-pedagogo” (1982) Catherine Millot se pregunta: ¿En qué resultan comparables el proceso analítico y el proceso educativo, y en qué medida se los debe no obstante distinguir? (p.167)

Dentro de las características que tienen en común sería “asegurar en el el niño y en el paciente la dominación del principio de realidad sobre el principio del placer” (Millot, C., 1982, p. 167). Freud también lo afirma, señalando que

(...) el poder de sugestión conferido por el amor que el niño, o el paciente, dirigen al educador o al psicoanalista: «Digamos que el médico, en su trabajo educativo, se vale de una de las componentes del amor». «El médico hace cuanto puede por [el paciente] con ayuda de la sugestión, que opera en un sentido educativo. » Si Freud pone en guardia a educador y analista contra el abuso de poder consistente en utilizar la sugestión para modelar al sujeto -niño o paciente- en función de ideales personales, es porque la sugestión constituye un poderoso instrumento del cual disponen ambos. (Millot, C., 1982, p. 167)

Freud en “Psicología de las masas y análisis del yo” (1920-1922) presenta:

(...) el modelo teórico que explica el fundamento psíquico de la sugestión. El hecho de ocupar un sujeto el lugar del Ideal-del-Yo de otro sujeto le confiere el poder de someter este último a su palabra, la cual, desde ese momento, es ley, tanto más cuanto más maleable es la estructura psíquica del sometido. Toda influencia que un sujeto pueda ejercer sobre otro se opera de esta manera.

La instancia del Ideal-del-yo, de la que el evocador usa para afirmar su poder, es el producto de la identificación primitiva al padre (o al que ha cumplido su función cerca del niño)

(...)Esta identificación constituye el núcleo que vendrán a enriquecer las identificaciones ulteriores con las personas que serán llevadas a ocupar el lugar del Ideal-del-yo, como los maestros y educadores,

«Poco a poco [el Ideal-del-yo] toma de las influencias del medio todas las exigencias que éste plantea al Yo.» El proceso educativo requiere así que el educador ocupe el lugar del Ideal-del-yo, de suerte que el educado se someta a sus exigencias, y también con el fin de que, por haber tomado ciertos rasgos del educador, el propio Ideal-del-yo del educado reciba su influencia. A partir de la integración de estas exigencias el educado se coloca bajo la dominación del *principio de realidad*. «Entre las funciones reservadas al Ideal-del-yo» se encuentra «el ejercicio de la prueba de realidad». (Millot, C., 1982, p. 168)

Por su lado, August Aichhorn se preguntó:

(...) por qué cauces lograba, en su condición de educador de jóvenes delincuentes, dar una mejor orientación a su desarrollo: «(...) sólo a partir de una nueva orientación de su Ideal-del-yo puede haber un cambio de carácter en el asocial. Esto sólo puede producirse por la integración de nuevos rasgos de personalidad. El primer objeto del que puede tomar esos rasgos es el educador. Este representa el objeto más importante a partir del cual el niño o el adolescente asocial pueden alcanzar *a posteriori* las identificaciones al padre que no tuvieron lugar o que resultaron fallidas. A través del educador y por éste, el niño establecerá igualmente con sus compañeros las relaciones afectivas indispensables, relaciones que condicionan en parte la victoria sobre la inadapción social. La expresión “sustituto del padre”, que de buena gana empleo cuando habla del educador, encuentra aquí su plena justificación. ¿Cuál es el medio más importante para el reeducador? La transferencia» (Millot, C., 1982, pp. 168-169)

Se afirma además en el texto de Freud “Introducción al psicoanálisis” (1915-1916) que:

(...) cuando el analista se sirva de la transferencia hace lo mismo que el hipnotizador. «La “sugestibilidad” no es otra cosa que la tendencia a la transferencia concebida de una manera un tanto estrecha, es decir, con exclusión de la transferencia negativa» [...] «y tenemos que percatarnos de que si en nuestra técnica hemos abandonado la hipnosis, también fue para descubrir nuevamente la sugestión bajo la forma de la transferencia» (Millot, C., 1982, p. 170)

Cabe destacar que en cuanto a:

Educación y tratamiento por sugestión deben ser situados en la misma vertiente. Se sirven de idénticos medios —ocupar en la transferencia el lugar del Ideal-del-yo del sujeto— y se proponen los mismos fines: reforzar el Ideal-del-yo del sujeto, así como su yo. Si bien el análisis utiliza la transferencia, su fin es en cambio muy diferente, en la medida en que se propone disolver la transferencia: mediante la interpretación de sus raíces inconscientes, que son edípicas. El analista persigue su propia destitución del Ideal-del-yo de su paciente. El análisis de la transferencia, que corresponde a la resolución del conflicto edípico, va socavando por lo demás toda posibilidad de transferencia ulterior, y libera al analizado de su dependencia infantil respecto a la instancia del Ideal-del-yo. En efecto, la transferencia es índice seguro de una no resolución del complejo de Edipo, como escribe Freud en 1926: «La transferencia es la prueba de que los adultos no han superado su dependencia infantil primitiva» (Millot, C., 1982, p. 171)

Ahora bien, Ernest Jones señala una antinomia entre el fin del refuerzo del Ideal-del-yo desde el momento de la identificación narcisista y también de las metas del psicoanálisis. Él afirma

(...) el refuerzo del Ideal-del-yo tiene por corolario un refuerzo de las represiones, pues vuelve al sujeto más capaz de mantenerlas sin síntomas. El análisis, en cambio, al proponerse levantar las resistencias y las represiones, no podría apoyarse sobre un refuerzo del narcisismo del paciente, en la medida en que con ello no haría más que incrementar las resistencias al exacerbar el conflicto entre las pulsiones eróticas y el Ideal-del-yo, conflicto éste que se halla en el origen de la represión. Vemos pues que las metas perseguidas por el hipnotizador y por el analista son diametralmente opuestas. Mientras que el primero busca realmente reforzar el narcisismo del paciente, el último se afana en orientarlo hacia formas más avanzadas de actividad psíquica. La situación psicológica [identificación narcisística] más favorable a los fines del primero, revela ser fatal para los del segundo (Milot, C., 1982, p. 172)

Por otra parte, es importante señalar que “si conducen al enfermo a aceptar, por obra de una mejor comprensión, lo que hasta entonces había rechazado (reprimido) a consecuencia de una regulación automática del displacer, habrán cumplido en buena parte un trabajo educativo” (Milot, C., 1982, p. 172). En otras palabras, “(...) el tratamiento psicoanalítico puede ser considerado como una especie de reeducación que enseña a vencer las resistencias interiores. Al igual que el educador, el analista incita al paciente a superar el displacer” (Milot, C., 1982, p. 172)

El educador toma apoyo en el narcisismo del educado para asegurar la dominación de las pulsiones sexuales. Poco le importa que merced al refuerzo del narcisismo las pulsiones acaben sucumbiendo a la represión, con tal que el Ideal-del-yo del educado logre conservarlas en el Inconsciente. El educador procura contrabalancear el displacer ligado al renunciamiento pulsional mediante las satisfacciones narcisistas que aporta el Ideal-del-yo. El analista, por el contrario, en su esfuerzo por levantar las represiones, tiene que luchar contra un displacer de origen

narcisista, que encuentra su fuente en la instancia del Ideal-del-yo. Sus aliados en esta lucha son precisamente las fuerzas pulsionales combatidas por el educador las pulsiones sexuales que el narcisismo teme (Millot, C., 1982, pp. 172-173)

Se plantea entonces que la acción tanto del profesor como la del analista son totalmente opuestas, tanto desde el punto de vista tópico como del dinámico, de esta forma

El primero se alia al Ideal-del-yo contra el Ello, utiliza el placer-displacer narcisista para refrenar las pulsiones sexuales autoeróticas; el segundo se apoya en el Ello, en las fuerzas procedentes de los deseos reprimidos que no aspiran más que a manifestarse, y debe combatir al narcisismo, que se opone, mediante el displacer, al levantamiento de la represión (Millot, C., 1982, p. 173)

De modo que si el analista llega a ocupar en la transferencia el lugar del Ideal-del-yo, deberá ser neutro

(...) a diferencia del educador, desde este lugar no debe enunciar ninguna exigencia, a fin de no bloquear el proceso psicoanalítico. El educador se propone que el educado logre superar el displacer resultante de la frustración de las pulsiones sexuales; el analista, que el analizado supere el que emana de su ideal narcisista cuando debe hacer frente a la verdad, es decir, que reconozca la realidad de sus deseos inconscientes. (...) si el psicoanálisis es una reeducación, esto debe entenderse en el sentido de que es una educación al revés. Y precisamente en esta medida no se puede proceder a ella si la primera no ha tenido lugar. La labor del educador consiste en contribuir a la formación del Ideal-del-yo, que cumple una función reguladora, normalizante, indispensable. La cura analítica, por otra parte, supone que las diversas instancias psíquicas se encuentren instaladas. El

análisis no puede ser el sustituto de la educación, puesto que es su revés.

Para este mismo punto de vista, la educación se situaría del lado del narcisismo, de lo «imaginario», del ideal, del lado de «la ilusión». El educador, cuyo poder emana de la transferencia, no puede aspirar en cuanto tal a deshacerse de él, ya que la instancia del Ideal-del-yo y la posibilidad de la transferencia fundan el poder de todo conductor de hombres, educador o gobernador. (Millot, C., 1982, pp. 173-174)

Por otra parte, Freud da a entender que “una educación acabada, o sea exitosa, debería permitir la superación de la dependencia del sujeto frente a las figuras parentales. Educador y analista deberán proponerse, a través de la resolución del complejo de Edipo, su propio eclipsamiento como figura ideal” (Millot, C., 1982, p. 174)

Ahora bien,

La disolución del complejo de Edipo no puede cumplirse sino mediante la superación del narcisismo, lo cual supone la aceptación de la castración simbólica. Resolución del complejo de Edipo y refuerzo del Yo y del Ideal-del-yo muestran ser antinómicos, como el psicoanálisis y la hipnosis (Millot, C., 1982, p. 174)

Hay que recordar y tener presente que aún cuando “la educación del enfoque analítico fracasa, significa en cambio un éxito con respecto al poder político, dado que favorece la identificación del Ideal-del-yo al Amo, nervio motor de la «servidumbre voluntaria»” (Millot, C., 1982, p. 174)

Y por último, si la educación no tuviera ciertas presiones sociales, Millot se pregunta si acaso “¿el educador estaría por ello en condiciones de guiar al educado hasta la disolución del complejo de Edipo, condición de la independencia psíquica y la madurez? ¿Se trata de un proceso sobre el cual pueda ejercerse su maestría?” (p.175)

A propósito de las dificultades entre ambos procesos, es que se verá la posibilidad de pensar en los conceptos de vínculo y ligazón como una alternativa a esta problemática.

4.6 CONCEPTO DE VÍNCULO DESDE EL PSICONÁLISIS

Si bien se señaló en la justificación de la investigación que en los últimos estados del arte se abren nuevas discusiones de ciertos discursos de la pedagogía en general y la educación, pero sin hacer mayor referencia al psicoanálisis.

Es importante señalar que Freud no habla específicamente de vínculo, sino del concepto de ligazón, siendo éste “una operación que tiende a limitar el libre flujo de las excitaciones, a unir las representaciones entre sí, a constituir y mantener formas relativamente estables” (Laplanche, J., J.B. Pontalis, 2004, p. 214). Además el autor señala que este término debe ser relacionado con “la oposición energía libre — energía ligada, su sentido no se agota en esta acepción puramente económica” (Laplanche, J., J.B. Pontalis, 2004, p. 214).

Al hablar de ligazón, también habla de este concepto “como la necesidad de trabajo psíquico para ligar representaciones y afectos, para ligar pulsiones o ideas” (Jaroslavsky, E., Morosini, I., 2012, p.4)

Ahora bien, es importante señalar que el primer autor en hablar del concepto de vínculo es W. Bion, quien refiere:

Empleo la palabra “vínculo” porque deseo examinar la relación del paciente con una función, mas que con el objeto que reemplaza una función: no me intereso solamente por el pecho, el pene o el pensamiento verbal, sino por su función, que es hacer un vínculo entre dos objetos. (Jaroslavsky, E., Morosini, I., 2012, p.5)

Por otra parte, Enrique Pichon-Rivière amplía el término de relación de objeto, formulando así el concepto de vínculo y plantea la Teoría del Vínculo, donde:

...logra realizar el salto cualitativo de una teoría psicoanalítica predominantemente intrapsíquica a una psiquiatría social, que considera al individuo como una resultante dinámico-mecanicista no de la acción de los instintos y de los objetos internalizados sino del

interjuego establecido ente el sujeto y los objetos internos y externos, en una predominante relación de interacción dialéctica, la cual se expresa a través de determinadas conductas. Esto le permite desarrollar una psiquiatría centrada en el estudio de las relaciones interpersonales, que denomina Psiquiatría del Vínculo, psiquiatría dinámica que construye con los postulados del psicoanálisis. (Pichon-Rivière, E., 1985, p.10).

El autor define el vínculo como “una estructura dinámica en continuo movimiento, que engloba tanto al sujeto como al objeto, teniendo esta estructura características consideradas normales y alteraciones interpretadas como patológicas” (Pichon-Rivière, E., 1985, p.11).

Además, este autor hace alusión a este concepto señalándolo como “una estructura compleja que incluye un sujeto, un objeto y su mutua interrelación acompañada de procesos de comunicación y de aprendizaje. Este proceso implica la existencia de un emisor, un receptor, una codificación y una decodificación del mensaje” (Jaroslavsky, E., Morosini, I., 2012, p.6). El problema está en que el concepto de vínculo de Pichon-Rivière considera ciertos términos que están un poco lejos del psicoanálisis “al considerar los términos emisor, receptor, mensaje, codificación y decodificación, nos podrían reenviar a una comunicación de tipo interaccionista que nos parece alejada del psicoanálisis” (Jaroslavsky, E., Morosini, I., 2012, p.6)

Cabe destacar que “el psicoanálisis se ocupa más del vínculo interno, en tanto que la psicología social se ocupa más del vínculo externo. Es importante la concepción de que es el vínculo interno el que condiciona muchos de los aspectos externos y visibles de la conducta del sujeto” (Pichon-Rivière, E., 1985, p.13).

5. METODOLOGÍA

El tipo de estudio en este Seminario de Investigación será cualitativa de tipo teórica explicativa.

6. DISCUSIÓN

A partir de lo escrito con anterioridad sobre, es posible señalar que no es posible entender la transferencia entre profesor-alumno, puesto que a partir de lo estudiado y según lo planteado por Freud la transferencia aparece en el lazo transferencial médico-paciente. Sin embargo, se habla de transferencia “desde el momento en que estamos inmersos en una relación intersubjetiva. En el ámbito pedagógico se despliega la transferencia, condicionando y otorgándole un carácter particular al proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo el éxito o fracaso del mismo” (Medero, V., 2016, p.29) y es ahí donde se centra este estudio.

Entonces cabe preguntarse ¿qué aspectos en el contexto educativo se pueden apreciar en la transferencia profesor-alumno? Dentro de los elementos esenciales de la transferencia los propone Freud porque al hablar de este concepto habla de la seducción y el enamoramiento, esto es reflejado de la siguiente manera:

En la medida en que el alumno es seducido por su profesor, el aspecto de amor de transferencia podría ser pensado como un obstáculo, ya que el alumno podría convertirse en un receptor pasivo de la transmisión de contenidos, en el sentido de que el conocimiento que es entregado por parte del docente, al estar el amor de transferencia presente, a través de la seducción y el enamoramiento en muchos casos, podría ser interiorizado por parte del alumno pasivamente. Los alumnos, en estos casos, no necesariamente cuestionarían aquellos contenidos transmitidos, asumiendo lo enseñado como una verdad absoluta. (Albagli, Y., 2015, p. 20)

Por lo tanto ¿es factible pensar el amor de transferencia como un problema para el aprendizaje del alumno? Desde el punto de vista de Freud, esto se produce producto a un falso enlace en la relación profesor-alumno, ya que “el enamoramiento que se genera en esta relación en parte puede ser visto como un motor del

aprendizaje, pero también como un obstáculo en este proceso” (Albagli, Y., 2015, p. 20)

Desde la mirada de C. Millot se puede ver también cómo los docentes usan el lugar de sustitutos de ciertos objetos amorosos a causa de las elecciones infantiles “el docente aparece como un objeto que reemplaza a las imágenes parentales infantiles, desde una posición no cuestionada como un ideal o, un modelo a seguir, que se admira y se aspira a llegar a ser” (Albagli, Y., 2015, p. 21), es decir el amor de transferencia puede producir o no una posible resistencia en el aprendizaje “se aclara que la influencia de la sugestión produce que el alumno se someta, ya que implica un poder y una verdad que se instaura en el sujeto (alumno)” (Albagli, Y., 2015, p. 21)

Tal como plantea S. Freud, la transferencia:

Son reediciones, recreaciones de las mociones y fantasías que a medida que el análisis avanza no pueden menos que despertarse y hacerse concientes; pero lo característico de todo el género es la sustitución de una persona anterior por la persona del médico. Para decirlo de otro modo: toda una serie de vivencias psíquicas anteriores no es revivida como algo pasado, sino como vínculo actual con la persona del médico. Hay transferencias de estas que no se diferencian de sus modelos en cuanto al contenido, salvo en la aludida sustitución. Son entonces, para continuar con el símil, simples reimpresiones, reediciones sin cambios. Otras proceden con más arte; han experimentado una moderación de su contenido, una sublimación, como yo lo digo, y hasta son capaces de devenir concientes apuntalándose en alguna particularidad real de la persona del médico o de las circunstancias que lo rodean, hábilmente usada. (Freud, S., 1992, p. 101).

Es decir, la transferencia puede aparecer también en el ámbito educativo como una “reedición de impulsos, fantasías, temores, odios y amores que son transferidas a la persona del docente” (Albagli, Y., 2015, p. 21).

Por lo tanto, la transferencia entre profesor-alumno puede beneficiar o perjudicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque “si por parte del alumno se genera un enamoramiento, producto de este falso enlace transferencial, no cuestionará la transmisión de contenidos que el profesor entrega, podría no haber posibilidad de un pensamiento crítico o reflexivo” (Albagli, Y., 2015, p. 21). Aquí Freud lo relaciona en el ámbito sexual, puesto que “el profesor representa para el alumno un objeto sexual que puede ser estimado en la realidad objetiva, se produce también en esta relación una reedición de impulsos, fantasías de odio y de amor” (Albagli, Y., 2015, p. 21). Por lo tanto, la seducción en la transferencia tiene un rol fundamental, puesto que “tiene como finalidad establecer un señuelo y se transfiere el deseo ajeno del docente, con el propósito de que el alumno responda a dicha demanda” (Albagli, Y., 2015, p. 21)

Por lo tanto, la seducción en la transferencia puede posibilitar u obturar el proceso de enseñanza-aprendizaje, obstaculiza este proceso en la medida en que el deseo del alumno no será profundizar en los contenidos y conocimientos que no fueron transmitidos por el profesor, lo que inhibiría la crítica y cuestionamiento de lo expuesto por el profesor, de manera que “los deseos inconscientes del docente someten a través de la imposición de un saber movilizado por sus propias elecciones infantiles y demandas” (Albagli, Y., 2015, p. 22), es por esto que según lo abordado en el marco teórico es que C. Millot plantea que un profesor pueda asistir a terapia y hacer una revisión de su propia neurosis.

Otro de los elementos esenciales de la transferencia es la sugestión, siendo ésta compartida tanto en la relación médico-paciente como en la relación profesor-alumno. Es importante señalar que “El médico hace cuanto puede por el (paciente) con ayuda de la sugestión que opera en un sentido educativo” (Millot, C. p.167), en

tanto que la sugestión “es una herramienta conferida por el amor que el alumno o el paciente dirigen al educador o al psicoanalista” (Albagli, Y., 2015, p. 22). Sin embargo, aquí podría surgir una dificultad debido a que la sugestión que se entrega al profesor o al analista somete al alumno o al paciente, pudiendo ocasionar abuso de poder. En otras palabras:

(...) el hecho de que un sujeto ocupe el lugar de ideal del yo de otro sujeto le otorga poder de someter a este último a su palabra, la cual, desde ese entonces, es ley, tanto más moldeable la estructura psíquica del sometido, es decir, toda influencia que un sujeto opera de este modo (Albagli, Y., 2015, p. 22)

Es por esto que Freud afirma que otra característica que tiene en común tanto el profesor como un analista es que los dos cumplen la función de asegurar tanto al alumno como al paciente la dominación del principio de realidad sobre el principio de placer.

Pero ¿cuáles son las consecuencias de la sugestión en el ámbito educativo?

La sugestión, puede operar en un doble ámbito, ya que el alumno al someterse a las exigencias del profesor puede que se esfuerce de modo que se apropie de los contenidos y conocimientos transmitidos por el educador, no obstante el problema tiene que ver cuando esa sugestión implica un poder de sometimiento, entonces si Freud sitúa en un ámbito a analista y educador contra el abuso de poder consistente en usar a la sugestión para modelar al sujeto, en función de ideales personales, es porque ésta constituye un poderoso instrumento que contienen ambos. (Albagli, Y., 2015, p. 23)

Es importante señalar que el deseo en el profesor también está en juego, puesto que:

(...) por un lado busca ser sostenido como un excelente docente, querido, admirado, que modela a sus alumnos, pero por otra parte el docente sólo dosifica el saber y no lo entrega todo; por lo tanto, se puede decir que el profesor al sentir ese miedo o frustración a perder ese poder niega el saber del alumno. Es así como podemos hacer notar que la relación educativa está envuelta en un carácter ambivalente, donde se despiertan transferencias por parte del profesor que se originan en su propia infancia, mientras que en el alumno, las transferencias propician la proyección de los padres en el docente, en tanto los profesores pueden ocupar el lugar de las figuras parentales. (Albagli, Y., 2015, p. 23)

Otro de los elementos esenciales de la transferencia es el ideal del yo, C. Millot plantea que en el ámbito educativo se da la transferencia del ideal del yo y la del yo ideal, ambas son instancias del superyó “el ideal del yo constituye un modelo de inspiración al que el sujeto intenta ajustarse para alcanzar el reconocimiento y aprobación de los otros” (Albagli, Y., 2015, p. 23), por otro lado el profesor tomaría “la investidura del ideal del yo, constituyéndose en un blanco de sentimientos ambivalentes, por lo que el alumno tratará de ser como él con el fin de ser reconocido y aceptado” (Albagli, Y., 2015, p. 23)

Cabe señalar que:

(...) el yo Ideal es en sí un ideal narcisista, un enamoramiento de uno mismo, es decir, en el caso de la relación profesor-alumno, este último posiciona al docente como su yo ideal, le atribuye una gama de ideales que hacen que lo vean como un modelo a seguir y que todas esas idealizaciones que el alumno inviste sobre el profesor en sí se originan en el ideal que aspira a ser, no obstante todo ideal es inalcanzable pues siempre se estará deseando alcanzar el o los ideales, una imposibilidad constante de ese alcance. (Albagli, Y., 2015, pp. 23-24)

Es importante mencionar que sea cuál sea la transferencia narcisista de ideal del yo o del yo ideal de la relación educativa, “habrá un impacto en el desempeño escolar y el docente de manera inconsciente estará respondiendo a esa invitación que le hace la transferencia de jugar un cierto papel, algunas veces de bondadoso, honorable, respetado y querido, pero otras veces despreciado u odiado” (Albagli, Y., 2015, p. 24). Esto último dependerá si la transferencia es positiva o negativa.

Además el “ideal del yo es producto de la identificación primitiva al padre, que el docente usa para sostener su poder y someter a los alumnos a sus influencias producidas en la transmisión de contenidos en vías de un supuesto aprendizaje” (Albagli, Y., 2015, p. 24). Es por esto que Millot plantea que “A partir de la integración de estas exigencias el educando se coloca bajo la dominación del principio de realidad” (Millot C, 1982, p.168).

En otras palabras, “el problema que implica el lugar de ideal del yo del docente deniega toda posibilidad de autonomía del alumno” (Albagli, Y., 2015, p. 24), es por esta razón que Millot sostiene que el docente al ocupar el lugar de “modelo a seguir”, podría estar cayendo en el mismo error de los padres que obstaculizan toda posibilidad de independencia del hijo y es así como la autora afirma “(...) solo renunciando al poder que le confiere la transferencia puede cumplir su misión hasta el final” (Millot. C, p. 171).

Otro de los elementos esenciales de la transferencia es el superyó, puesto que tal como se vio en el marco teórico “es el docente quién se ve investido del papel del superyó, es decir, para el alumno representa la conciencia moral, de aquél que se encarga de vigilar, sancionar y castigar ciertas acciones de los alumnos” (Albagli, Y., 2015, p. 24). Ahora bien, existen dos posibilidades, una de ellas es que si para el alumno el profesor es la autoridad, puede que por miedo el alumno responda bien a las exigencias del profesor, otra posibilidad es que el alumno pierda el interés por aprender, rebelándose así ante la figura del profesor.

7. CONCLUSIÓN

Las diferentes discusiones a nivel de la pedagogía que hablan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, han puesto el énfasis en el modelo de enseñanza-aprendizaje que establece criterios técnicos para plantear cómo el profesor ha de enseñar y de qué manera el estudiante va aprender. Dado que la evidencia muestra que los modelos de enseñanza-aprendizaje pueden ser más o menos exitosos en distintos lugares, países, por tipo de profesor y tipo de asignatura, me parece que hay otros elementos que están puestos en juego.

Mi propuesta, después del recorrido teórico que he realizado es que el psicoanálisis podría permitir otra lectura respecto a ese proceso de enseñanza-aprendizaje. Mi hipótesis, después de este recorrido teórico es que la transferencia que existe entre profesor-alumno es un factor que influye en la eficacia y el tipo de aprendizaje que se genera en el estudiante. Llego a esta conclusión a propósito de los estilos transferenciales que podrían ser fuente para explicar porqué algunos estudiantes generan una transferencia que los enfoca hacia el aprendizaje o hacia el saber y en otros casos no.

Otra de las conclusiones es que esta propuesta puede que vea mejorado o no en los alumnos el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que si bien existen muchas propuestas sobre metodologías de enseñanza, no existe una en particular que se ajuste a todos los casos, ni que tenga mejor eficiencia y eficacia en un alumno. Por lo tanto, es probable que el problema recaiga en el estilo transferencial utilizado por un profesor y que eso se ajuste en mejor medida a un tipo determinado de alumnos.

En el contexto educativo ¿cuál es el rol de la transferencia en la relación profesor-alumno? Lo que está presente en esta relación es la subjetividad, lo que puede beneficiar o perjudicar la relación profesor-alumno, producto de un despertar

del pasado y los deseos que están en juego, esto también puede ocasionar contratransferencia y eso es lo que la hace una relación particular.

Por lo tanto, los estilos transferenciales implican posiciones subjetivas tanto del profesor como del alumno, en un caso por el deseo de enseñar, en otro caso por el deseo de aprender. Mi hipótesis después de este trabajo teórico es que si los profesores han sido instruidos sobre esos lugares subjetivos que ocupa uno y otro, ellos podrían estar más atentos a buscar la explicación de porqué algunos estudiantes aprenden o no y cómo podría repensarse el proceso de enseñanza.

Considero una posibilidad de aporte al proceso de enseñanza trabajar directamente con los profesores para mostrarles los efectos posibles en el proceso de enseñanza- aprendizaje, a propósito del lugar subjetivo que ocupan ambos actores, esto podría realizarse por ejemplo a través de talleres grupales a profesores.

Creo que la propuesta analítica pone de relieve una forma de lectura distinta y por lo mismo, incorporar una nueva explicación sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje. Toda estrategia o modelo pedagógico puede analizarse a través de este prisma, en que el sujeto (en la forma del profesor y el alumno) vuelva a ser preponderante.

Producto de que en el contexto educativo la transferencia no puede ser analizable porque no es un contexto clínico como se podría analizar la relación médico-paciente, es que se propone que lo que podría ser analizable en la relación profesor-alumno es el deseo del profesor, pero en contexto clínico, es decir que se propone que los profesores puedan pasar por un análisis y así pueda conocer más acerca de su propia neurosis, ver dónde está puesto su deseo y de esa manera poder hacer consciente lo inconsciente, vale decir conocer su estilo transferencial para así tener mayor impacto en el contexto educativo y sobre todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además se propone que los distintos estilos transferenciales propuestos más que ser parte de una transferencia profesor-alumno, es más bien lo que se conceptualiza como vínculo, ya que tal como se mencionó anteriormente, la transferencia no es posible poder analizarla en el contexto educativo.

El psicoanálisis le puede ofrecer un servicio muy importante al proceso educativo, de esta manera lo que se podría trabajar con el profesor en su análisis es un coadyuvante del control pulsional que están constantemente trabajando los padres, puesto que la gran relación que existe entre los padres y los profesores es ambos están trabajando con los mismos objetivos: el control pulsional.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

A. BIBLIOGRAFIA GENERAL

- Arón, A.M., Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 32. Santiago, Chile.
- Asún, D., Molina, D., Real, C. (2005). Burnout en educación.
- Marín, I. (2018). Entrevista con la directora de Psicopedagogía. Universidad Andrés Bello, Viña del Mar, Chile.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2005). Condiciones de Trabajo y Salud Docente. Otras dimensiones del desempeño profesional.

B. AUTORES DESDE PSICOANALISIS

- Albagui, Y. (2015). La incidencia de la transferencia según S. Freud en la relación profesor-alumno respecto al aprendizaje en la educación formal.
- Blanchard, C. (1996). Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico. Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.
- Carmona, J. (2001) El deseo del saber y el saber del deseo. Sobre el papel del deseo en los procesos de enseñanza aprendizaje. Revista Poiésis volumen 3. Disponible en: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/1068/959>
- Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 16(1), 20–33. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/download/36335/32933>
- Filloux, J. C. (2012). Intersubjetividad y formación. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Freud, S., 1895 [1893]. Estudios sobre la histeria. Obras completas, tomo II. Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S., 1901 [1900]. La interpretación de los sueños (segunda parte). Sobre el sueño. Obras completas, tomo V. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S., 1905 [1901]. Fragmento de análisis de un caso de histeria. Obras completas, tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S., 1914. Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Obras completas, tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S., 1912. Sobre la dinámica de la transferencia. Obras completas, tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S., 1914. Recordar, repetir y reelaborar (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, II). Obras completas, tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S., 1915 [1914]. Puntualizaciones sobre el amor de transferencia (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, III). Obras completas, tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández, V., Varela, C. (2012). Rasgos del semblante docente y su impacto en el aprendizaje: Una mirada desde la subjetividad del alumno. Revista Electrónica Educare. Vol.16. Disponible en: <https://www.redalyc.org/html/1941/194124281005/>
- Jaroslavsky, E., Morosini, I. (2012). Psicoanálisis e Intersubjetividad N° 6. El vínculo en psicoanálisis. Disponible en: <https://www.intersubjetividad.com.ar/numero-6/el-vinculo-en-psicoanalisis/>
- Lacan, J. (1991). El Seminario, Libro 8. La transferencia (1960). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1964). El Seminario, Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2003). Escritos I. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Lagache, D. (1951). Obras IV (1950-1952): Psicología criminal. El psicólogo clínico. Transferencia. Algunos aspectos de la transferencia. Buenos Aires: Paidós.
- Lagache, D. (1975). La teoría de la transferencia. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Mejía, M.P., Toro, G.L., Flórez S., Fernández, S., Córtes, M. (2009). La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006. Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 21 (53), 141-156.
- Millot, C. (1982). Freud Anti-pedagogo. Buenos Aires: Paidós.
- Pichon-Rivière, E. (1985). Teoría del vínculo. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Sanabria, A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar la función civilizatoria y el discurso universitario. Revista Paradigma, Vol. XXVIII, N° 2, 197-210. Disponible en: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/1780/769>
- Medero, V. (2016). La transferencia en el vínculo docente-alumno.

C. DICCIONARIOS Y MANUALES CONSULTADOS

- Chemama, R. (1998). Diccionario del Psicoanálisis. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Evans, D. (2007). Diccionario Introdutorio de Psicoanálisis Lacaniano. Buenos Aires: Paidós.
- Laplanche, J., J.B. Pontalis. (2004). Diccionario de Psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.