

Una selección de textos de:
M A R C O S G H E I L E R



La educación desde el psicoanálisis

La función analítica del educador

Odette Vélez (Compiladora)

 **UPC**

Una selección de textos de:
M A R C O S G H E I L E R



La educación desde el psicoanálisis

La función analítica del educador

Odette Vélez (Compiladora)

 **UPC**

Una selección de textos de:
M A R C O S G H E I L E R

La educación desde el psicoanálisis

La función analítica del educador

Odette Vélez (Compiladora)

Lima, junio de 2012

© Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)

Primera publicación: junio de 2012

Impreso en el Perú - Printed in Peru

Corrección de estilo: Christian Estrada

Diseño de cubierta: Germán Ruiz Ch.

Diagramación: Diana Patrón

Editor del proyecto editorial

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas S. A. C.

Av. Alonso de Molina 1611, Lima 33, Perú.

Teléf. 313-3333

www.upc.edu.pe

Primera edición: junio de 2012

Versión ebook 2015

Digitalizado y Distribuido por YoPublico S.A.C.



yo publico

www.yopublico.net

Telf: 51-1-221 9998

Dirección: Av. 2 de Mayo 534 Of. 304, Miraflores

Lima-Perú

Libro electrónico disponible en <http://pe.upc.libri.mx/index.php>

▪

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)

Centro de Información

Vélez, Odette (compiladora). La educación desde el psicoanálisis. La función analítica del educador

Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), 2012

ISBN: 978-612-4041-90-7 (formato e-book)

EDUCACIÓN, PSICOANÁLISIS, RELACIONES MAESTRO ESTUDIANTE,
PSICOLOGIA DE LA EDUCACIÓN

370.15 GHEI

■

Esta obra se publicó por primera vez en versión impresa, en noviembre de 2011.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo, por escrito, de la editorial.

El contenido de este libro es responsabilidad del autor y no refleja necesariamente la opinión de los editores

*Los árboles hablan por todas partes.
Por las hojas, por las ramas, por las raíces.
¿Quieres ver? Apoya tu oído aquí en mi tronco
y vas a escuchar palpitar mi corazón.*

José Mauro de Vasconcelos

*¿Por qué no vuelves en un sueño
para peinarme y bailar un rato?*

Alejandra Mitrani

*Marcos
canta tu corazón
por la raíz, las ramas y las hojas
de este nuevo árbol
ardiente bosque
de ilusiones*

*¿Por qué no vuelves en un sueño
para conversar y reírnos un rato?*

Contenido

[Agradecimientos](#)

[Introducción](#)

[El sembrador](#)

[Una experiencia en educación y psicoanálisis](#)

[Acerca del acto educativo y la función analítica del educador](#)

[La calidad de una educación total](#)

[Del encuentro al vínculo en la relación profesor-alumno](#)

[La identidad del educador: ¿incógnita de la función pedagógica?](#)

[Disciplina](#)

[Violencia intraescolar](#)

[¡Dónde está el maestro!](#)

[Desarrollo humano y creatividad en educación](#)

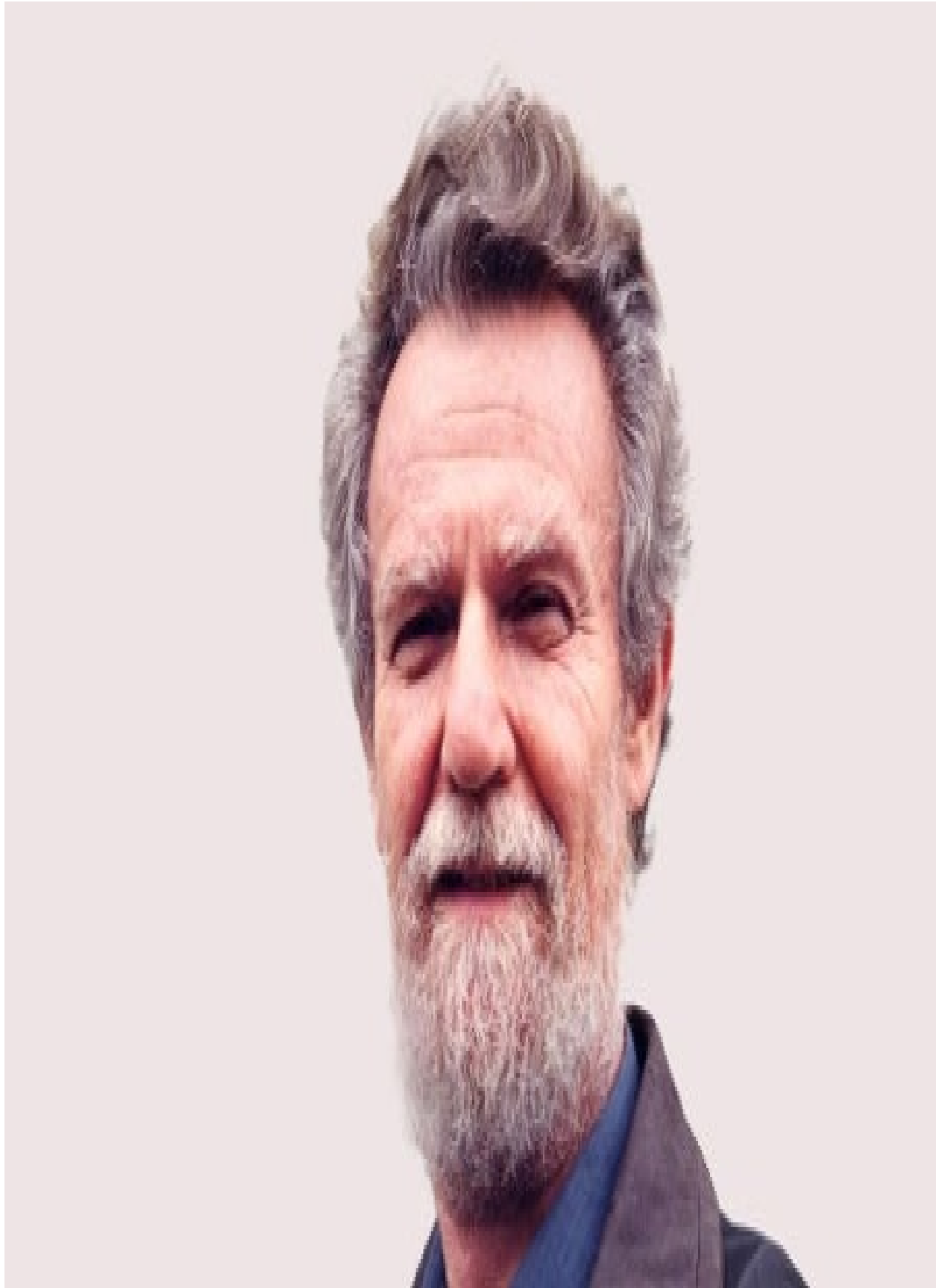
[Desarrollo humano, orientación educativa y normas de convivencia y disciplina.
Acerca del orden, el caos y la tolerancia](#)

[La función analítica del educador](#)

[Freud: de la antipedagogía a la reeducación... del psicoanálisis](#)

[Vínculo profesor-alumno. Un desafío cotidiano](#)

[Una discusión de las objeciones a la construcción de una pedagogía
psicoanalítica](#)



Marcos Gheiler Mucinik

Fue médico cirujano con especialidad en Psiquiatría, psicoanalista y máster en Psicopedagogía Clínica. Especialista en la aplicación del psicoanálisis a la educación, creó la Discusión Analítica de Casos (DAC), método de trabajo para la capacitación de educadores y otros profesionales. Fundó y dirigió el Centro de Desarrollo Humano y Creatividad, y la Escuela de Psicoterapia Clínica y Aplicada. Fue miembro titular de la Sociedad Peruana de Psicoanálisis y miembro pleno de la Asociación Psicoanalítica Internacional. Realizó conferencias, ponencias y publicaciones en diversos eventos y medios especializados. Integró la Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación. Fue distinguido con los Laureles Magisteriales y Palmas Magisteriales en el grado de Maestro.

Odette Vélez Valcárcel (compiladora)

Es psicóloga educacional por la Pontificia Universidad Católica del Perú, con estudios de doctorado en el programa «Educación y Democracia» de la Universidad de Barcelona. Es profesora de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas y de la Maestría en Terapia de Artes Expresivas de TAE Perú; consultora profesional de Flores de Bach registrada en el Bach Center de Inglaterra; y codirectora de Proyecto Mandala, iniciativa que desarrolla experiencias de aprendizaje para el equilibrio y la transformación de personas y organizaciones. Sus temas profesionales son la pedagogía, las relaciones humanas, la salud y las artes. Ha publicado El poder de educar. Una mirada al vínculo pedagógico, Ética y ciudadanía. Los límites de la convivencia, el poemario Árbol sin nombre, entre otros.

Agradecimientos

A Marcos Gheiler, por la fortuna de habernos encontrado y de haber cultivado un profundo vínculo de amistad; por haber trabajado juntos y haber aprendido uno del otro; y, sobre todo, por confiarme la responsabilidad de editar y publicar sus conferencias.

A Fanie Malamud, por su infinita paciencia y cariño, y por la gran confianza.

Al Fondo Editorial de la UPC, especialmente a Mónica Jacobs, Úrsula Freundt-Thurne y Milagros Morgan, por creer, desde el inicio, en este proyecto editorial.

A Lili Galván, por su apoyo y entusiasmo para hacer realidad esta publicación.

A Pilar Sousa, por su generoso aporte en la aclaración de ciertos términos psicoanalíticos.

A Christian Estrada, por ser —una vez más— compañero de viaje desde su impecable labor como corrector de estilo.

A Martín, por su atenta y amorosa compañía.

Introducción

La obra que hoy tenemos entre manos es una ofrenda para honrar la vida —y también la muerte— de Marcos Gheiler Mucinik, un hombre excepcional, de espíritu intenso y apasionado, de energía vital e impetuosa, comprometido con el logro de una sociedad mentalmente más sana. Este libro es un homenaje para un auténtico pionero que, con entusiasmo inusual, realizó, en el Perú y en otros países de América Latina, una de las más arduas labores académicas y sociales: la aplicación del psicoanálisis a la educación.

Como acostumbraba decirnos, uno de sus principales deseos era acabar con la idea de que un acto analítico solo puede ocurrir en un consultorio. Marcos aspiraba a que el acto analítico también tuviera lugar en el aula y a que los educadores pudieran desarrollar una capacidad analítica de entendimiento del mundo psíquico de sus alumnos. Trabajó con perseverancia para que se les brindara a los maestros una formación en la que pudieran conocerse más a sí mismos y, desde allí, aprender a ser más tolerantes con sus alumnos, sin dejar por ello de ser exigentes. Otro de sus grandes sueños era que la idea de Freud sobre la figura de un educador analizante fuera profundamente estudiada y difundida por otros psicoanalistas, para contribuir con la educación desde el psicoanálisis¹. En pocas palabras, se propuso el difícil desafío de ofrecerles a las nuevas generaciones —a través del desarrollo de una actitud analítica en maestros y maestras— la oportunidad de educarse para ser mentalmente sanas.

Muchos de sus anhelos se fueron cristalizando gracias a la incansable labor que desplegó durante más de cuarenta años como psiquiatra y psicoanalista, y, en los últimos treinta, como especialista en la aplicación del psicoanálisis a la educación, tarea que difundió, a través de conferencias, ponencias y publicaciones, en diversos eventos nacionales e internacionales, y que lo llevó a ocupar diferentes cargos en el ámbito educativo.

Marcos fue consultor y asesor en varios colegios e instituciones de nuestro país y de Latinoamérica. Asimismo, fue fundador, director y docente del Centro de Desarrollo Humano y Creatividad (CDC), asociación civil dedicada a la formación y especialización en Tutoría y Consejería Educativa; y de la Escuela de Psicoterapia Clínica y Aplicada (EPCA), entidad orientada a formar profesionales psicoanalíticos para trabajar en el consultorio y «más allá del consultorio». Además, desempeñó diversos cargos en diferentes entidades psicoanalíticas, tanto a nivel nacional como internacional.

Testigo y partícipe de importantes transformaciones en maestros y maestras, algunos de sus esfuerzos y logros fueron, con justa razón, gratamente reconocidos. Integró la Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación y, en 2001, sus propuestas fueron incorporadas en los decretos de ley sobre Tutoría y Prevención Integral. Además, recibió del Ministerio de Educación los Laureles Magisteriales en 2002 y las Palmas Magisteriales en 2004.

Su compromiso con el desarrollo humano lo llevó no solo a profundizar su trabajo clínico con los pacientes, sino también a interesarse por la sociedad y a proyectar su labor hacia esta, empleando las herramientas del psicoanálisis para ayudar a esbozar posibles soluciones a algunos de los principales problemas de la educación y del medio ambiente. Como buen psicoanalista, creía firmemente que para entender qué impulsa a las personas a sentir, pensar y actuar de determinada manera había que comprender los procesos inconscientes de la mente. Marcos definía el inconsciente como «aquella parte no visible del iceberg que es la base y la mayor parte de nuestro ser, que gobierna nuestras vidas más de lo que quisiéramos aceptar, que nos hace ver el rol de los instintos y del deseo». En este sentido, estaba convencido de que una sociedad que subestima la importancia del inconsciente, que se resiste a su estudio y que elude su responsabilidad sobre los contenidos del mismo se expone a quedar presa de este, repitiendo errores y dilatándolos eternamente. De allí que su trabajo estuviera orientado a difundir la importancia de aprender a observar y a entender los mecanismos inconscientes —personales y colectivos— que revelan muchos aspectos de nosotros mismos y ofrecen nuevas posibilidades para un mejor

entendimiento de nuestra vida.

Maestro en el conocimiento de las complejidades y las paradojas de la mente humana, en el saber de la música, la educación, las plantas y el mundo, sabio en la expresión de su alegría de vivir y aprender, siempre supo cautivarnos con su palabra lúcida y franca. Escucharlo era una invitación a despertar la propia imaginación. Desde que lo conocí —quince años atrás—, el huracán de energía de este hombre traspasó por completo mis inquietudes intelectuales. Era el verano de 1996 y yo me encontraba sumergida en innumerables reflexiones, dudas, ilusiones y decepciones en relación con mis primeros ejercicios como docente. Como le ocurre a la mayoría de profesores jóvenes, por un lado, estaba deslumbrada y entusiasta con todo lo que suponía enseñar (preparar clases, diseñar metodologías, crear evaluaciones, dialogar con los estudiantes); deseaba aplicar en esta tarea mucho de lo que había aprendido en mi formación como psicóloga educacional. Sin embargo, también me sentía confrontada y, por momentos, abrumada con una serie de aspectos interpersonales que surgían en el aula —vinculados con los estudiantes y con la relación que establecía con ellos— que sobrepasaban mi comprensión y mi forma de abordarlos, afectaban las condiciones de aprendizaje, y para los cuales ninguna teoría me había preparado suficientemente.

Es así como llegué, gracias a la sugerencia de un amigo, al Primer Curso Interdisciplinario de Capacitación para Educadores y Profesionales Afines, organizado por el Centro de Desarrollo Humano y Creatividad, institución que Marcos dirigía, en el colegio León Pinelo. Fueron cinco meses inolvidables. A decir verdad, no tanto por el desarrollo de las motivadoras conferencias que diversos expositores realizaron sobre diferentes temas ni por las interesantes discusiones de textos que tuvimos en diálogo con varios profesionales, sino principalmente, y de manera significativa y singular, por la experiencia vivida en la Discusión Analítica de Casos (DAC), conducida personalmente y de manera brillante por Marcos.

Se trataba de un método de trabajo grupal que él mismo había creado en 1983

para la capacitación de profesionales del campo educativo y que, sin lugar a dudas, condensaba magistralmente la esencia de su propuesta. Era una práctica que permitía que cada uno de los participantes —educadores y otros profesionales afines— comprendiese aquellas cuestiones problemáticas para las cuales nunca teníamos respuestas claras y funcionales, y frente a las cuales siempre intentábamos las mismas soluciones y cometíamos los mismos errores. Se realizaba a partir de casos —situaciones problemáticas— traídos por los propios participantes, lo cual garantizaba que las preocupaciones y las dudas que se suscitaban promovieran un aprendizaje significativo entre nosotros. El relato del caso constituía un estímulo que generaba una suerte de fenómeno grupal. Con frecuencia, el problema era resignificado por el grupo —a modo de caja de resonancia—, lo que permitía descubrir lo primordial en él. La técnica utilizada por Marcos permitía enfocar claramente el obstáculo y nos ayudaba a resolver dificultades de una manera creativa. Así, este trabajo de discusión se convertía en un espacio de intercambio —y no de escucha pasiva— para que reflexionáramos sobre nuestro trabajo, es decir, para que pensáramos en nuestros alumnos, en nosotros mismos como docentes, y, sobre todo, en el vínculo construido entre nosotros y los estudiantes. Siempre nos recordaba que no había forma de entender a un ser humano si no era en su vínculo con los demás.

Estar allí, en ese espacio que rápidamente y de modo familiar empezamos a llamar «DAC», era como ingresar a un lugar especial, casi mágico, donde algo importante siempre emergía, «nos» ocurría. Vivíamos una experiencia grupal que favorecía un aprendizaje individual. Traer un caso propio para ser discutido en grupo era un modo no consciente de recordar, a través de esa acción concreta, algo que estaba atrapado en nuestra memoria; era como acercarse inconscientemente a la comprensión de algo no entendido sobre la conducta de algún alumno y la de uno mismo. Así, el escenario de esta metodología nos invitaba —y en ocasiones nos exigía— a comprender nuestra particular manera de reaccionar al modo de ser de nuestros alumnos y a sus particulares comportamientos; a reconocer los mecanismos psicológicos de defensa que solíamos usar para protegernos, y para evitar el dolor y la frustración en determinadas circunstancias; y a conocer nuestras expectativas, nuestras reacciones a la satisfacción o frustración de estas para, desde allí, intentar mejorar nuestro vínculo con los estudiantes.

El arte y la destreza con que Marcos conducía este espacio ayudaban a desentramar los «puntos ciegos» que usualmente impedían tanto la comprensión del problema como la aplicación de soluciones. La labor continua con este método facilitaba el abordaje de situaciones interferidas por afectos, conflictos internos o emociones que permanecían inconscientes, rescatando las enseñanzas ocultas allí donde solo parecía haber un mero inconveniente de disciplina o alguna disfuncionalidad individual o grupal. De esta manera, se creaba una atmósfera de exploración personal sobre temas particulares que incidían, favorable o desfavorablemente, en la relación con los alumnos. Se generaba una gran oportunidad para atesorar aprendizajes realmente enriquecedores a partir de situaciones cotidianas que examinábamos considerando factores emocionales dejados usualmente de lado.

La Discusión Analítica de Casos nos confrontaba con situaciones nuevas, siempre desde un clima de acogimiento y facilitación. Lo impredecible, lo desconocido y lo insospechado eran su principal compás. Un permanente diálogo entre lo esencial y lo circunstancial permitía asegurar la autenticidad. A partir de la presentación del caso, todos los profesores —y no solamente quienes lo presentábamos— teníamos la oportunidad de contactarnos con características personales que nos llevaban a sentir, pensar y actuar de determinadas maneras, beneficiosas o perjudiciales para el estudiante y para el grupo; así, íbamos percibiendo no solo otras alternativas de acción, sino entendiendo y, poco a poco, transformando nuestra lógica habitual ante diversas situaciones —similares o distintas a las planteadas—. Con las transformaciones que se iban operando en el grupo surgían, a su vez, otras nuevas maneras de ser y estar.

Semana a semana, mes a mes —siempre en el contexto de este Primer Curso Interdisciplinario de Capacitación para Educadores y Profesionales Afines—, asistimos con sumo interés a este espacio de DAC. Nos fuimos transformando, fueron cambiando nuestros vínculos en el grupo y, con todo ello, se fueron modificando nuestras acciones pedagógicas en beneficio de nuestros estudiantes. Fue un proceso largo. Y, al experimentar las propias dificultades para alcanzar respuestas profesionales más adecuadas y comprobar que las verdaderas transformaciones personales tomaban tiempo, empezamos a hacernos más capaces de comprender que eso mismo ocurría con nuestros alumnos y, desde

ese entendimiento, empezamos a hacernos más capaces de acompañarlos en los procesos de cambio que esperábamos de ellos.

Fue así como conocí a Marcos, en el contexto de la experiencia directa de la Discusión Analítica de Casos, en un lugar privilegiado de aprendizaje y desarrollo personal y profesional que no quise dejar y que, luego, tuve la ocasión de cultivar por un buen tiempo bajo su conducción en otros grupos de DAC. Algunos años después, en 1999, fascinada por su propuesta de trabajo y por su manejo profesional, le propuse formar un grupo de DAC para profesores de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) —donde me desempeñaba como coordinadora de un curso del Área de Humanidades—, experiencia que nos dejó valiosos aprendizajes. Además, ese mismo año tuvimos la oportunidad de coincidir laboralmente en el Plan Piloto de Tutoría en el marco del Proyecto de Bachillerato del Ministerio de Educación, en el cual Marcos ocupó el cargo de consultor y donde también nos ofreció inolvidables lecciones.

Todas estas experiencias consolidaron un vínculo de mucha afinidad y cariño entre ambos, y fueron la antesala del trabajo que luego realizamos, en 2003, cuando me invitó a enseñar junto con él el curso Psicoanálisis y Educación en la Maestría en Temas Psicoanalíticos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Fueron meses de intensa labor de sistematización de reflexiones teóricas que Marcos venía desarrollando hacía años a partir de la lectura de la obra de Freud y otros autores, y de su experiencia profesional. Fue un laboratorio pedagógico, en diálogo permanente con los estudiantes, en torno a la revisión y el análisis de las principales contribuciones del psicoanálisis a la educación, así como a la discusión acerca de la viabilidad de una pedagogía psicoanalítica y de las objeciones a esta.

Y fue recién al finalizar esta tarea que Marcos nos convocó a César Bedoya —sociólogo y amigo— y a mí para colaborar con él en un proyecto que, sin saberlo, se convertiría nueve años después en la presente publicación. Se trataba de un proyecto editorial personal cuyo objetivo era compilar una selección de sus mejores conferencias. César y yo tuvimos la misión de leer sesenta

conferencias con el firme propósito de escoger las más destacadas, tomando en cuenta nuestro conocimiento de su trabajo y nuestro criterio profesional. Fruto de esta faena, elegimos inicialmente quince conferencias y sugerimos una serie de ideas para que Marcos emprendiera la publicación de su libro.

Desafortunadamente, el tiempo se fue pasando y, como suele ocurrir en muchas ocasiones, el proyecto del libro se quedó en el tintero, opacado por la vorágine laboral y por los nuevos proyectos y prioridades profesionales de su autor.

Sin embargo, años después, en diciembre de 2009, cuando fui a visitar a Marcos al enterarme de la intempestiva aparición de su enfermedad, volvimos a recordar el proyecto y hablamos de él con cierta nostalgia pero también con ilusión. Pude advertir que los ojos le brillaban al pensar en la posibilidad de retomarlo y concretarlo: «Me encantaría sacar adelante el libro y ojalá la vida me alcance para verlo publicado», me dijo aquella vez, razón por la cual decidí ayudarlo a hacer realidad ese viejo deseo. Lamentablemente, el tiempo no nos alcanzó para que él pudiera ver esta obra acabada, pero nos queda el consuelo de saber que se fue con la certeza de que este libro se publicaría de todas maneras. La última vez que hablamos, antes de su partida, me dijo: «Te quedas a cargo de esta tarea, pero esta vez tendrás que terminarla tú sola».

Ahora que la obra tiene vida propia, podemos decir «misión cumplida». Esta publicación es un conjunto de catorce conferencias² que Marcos realizó entre 1993 y 2003. Nueve de ellas fueron desarrolladas en nuestro país, en la ciudad de Lima; y las otras cinco, en tres países latinoamericanos —una en Argentina, dos en Brasil y otras dos en Chile—. Estas exposiciones se llevaron a cabo en diversos eventos (congresos de educación, psicología, psicoterapia, psicopedagogía, psiquiatría y psicoanálisis, y jornadas de trabajo en colegios) organizados por instituciones nacionales e internacionales, cuyo objetivo central y común era generar espacios de reflexión sobre la educación, y sobre la relación de esta con otros campos y disciplinas afines. El público al que estas conferencias fueron dirigidas estuvo conformado, principalmente, por profesionales del campo educativo (educadores, psicólogos, directores, tutores, coordinadores y asesores), y por psicoterapeutas, psicopedagogos, psicoanalistas y otros profesionales interesados en la educación.

Esta recopilación de conferencias busca compartir las ideas y las experiencias que Marcos desarrolló a partir de, como señalamos líneas antes, una de sus primordiales pasiones: la aplicación del psicoanálisis a la educación. La reflexión y el diálogo que nos propone en sus exposiciones pretenden, de manera clara y sencilla, presentar muchas de las contribuciones del psicoanálisis a la educación: la existencia del inconsciente y de la sexualidad infantil, así como la necesidad de conocerlos y entenderlos; la importancia de los primeros años en la vida de un ser humano; la relevancia y pertinencia de algunos conceptos — transferencia, contratransferencia, pulsión, proyección, resistencia— y su posible uso en el trabajo educativo en el aula; la idea freudiana de un educador analizante y de una posible pedagogía psicoanalítica; entre otros aportes.

A través de ejemplos y casos breves, estas conferencias proponen pensar la educación como una ética que se vale de recursos de la pedagogía y del arte del psicoanálisis. De manera especial, se realza el valor de la propia persona del educador —decía Marcos: «En materia educativa interesa más lo que el maestro es que lo que el maestro sabe y conoce»—, por lo que se plantea la necesidad de que su formación y capacitación atienda, esencialmente, al conocimiento de sí mismo y a su propio desarrollo personal como herramientas fundamentales.

Esta selección de conferencias apunta a generar una reflexión sobre la importancia de que el educador sea capaz de profundizar en sus propios afectos, pulsiones, componentes infantiles, aspectos personales irresueltos, entre otros elementos, y tenga el valor de reconocerse a sí mismo y reconocer el rol primordial que juegan la singularidad y la complejidad de su persona en su quehacer como educador. De esta manera, será capaz de entender el mundo psíquico de sus estudiantes y el valor de la subjetividad en las relaciones humanas, con lo cual podrá manejar de forma más saludable su posición de poder como adulto y orientar a sus alumnos en su crecimiento y desarrollo emocional con un mayor margen de garantía de salud y equilibrio.

Se trata de una obra que invita a los educadores a que piensen en la posibilidad de desarrollar una función analítica que les permita aprovechar las múltiples vicisitudes y dificultades que surgen en su relación con los alumnos y que no están en el programa educativo oficial —esas frente a las cuales su propio mundo inconsciente responderá lo quieran o no—, y las puedan integrar en el proceso de aprendizaje, en busca del crecimiento psicológico de los alumnos. En otras palabras, es una invitación a que los educadores se atrevan, formándose desde una perspectiva psicoanalítica, a aventurarse en el mundo del inconsciente y a vencer el miedo a la incertidumbre para abrir la posibilidad de aprendizaje y transformación. Se trata de una ruta para ingresar a los procesos mentales subyacentes, especialmente cuando la enseñanza y el aprendizaje se ven «interferidos» por diversos impulsos y comportamientos que, generalmente, no queremos ver ni atender pues no los consideramos parte de «la clase programada», pero que son parte esencial del proceso educativo.

Esta publicación rescata, además, la relevancia del vínculo educativo—y sus semejanzas con el vínculo madre-hijo— en el proceso de aprendizaje y, por ende, la importancia de la labor tutorial de los maestros al interior de las escuelas. Nos hace pensar en cómo, si bien el aprendizaje puede ser doloroso y frustrante, también puede ser placentero y satisfactorio, por lo que es indispensable que todo educador aprenda a escuchar los contenidos manifiestos y encubiertos que emergen de sus alumnos y de sí mismo; a contener y acoger a otros que están en proceso de maduración y formación; y a ser capaz de gozar y tolerar frustraciones para, así, sembrar en los estudiantes el deseo de vivir, de aprender y de transformar sus corazones.

Esta obra nos recuerda que la relación educativa es un vínculo afectivo, de amor, con un contenido ético, pues supone, ante todo, un acto de reconocimiento. Y nos permite evocar dos aspectos esenciales en la tarea educativa pero que a menudo olvidamos por priorizar cuestiones técnicas y cuantitativas: la importancia del respeto e interés por los estudiantes, por su propia historia, su mundo interno, sus necesidades y expectativas; y la necesidad de reconocerlos y atenderlos como seres únicos y singulares, con voz propia, y no como un conjunto de apellidos y números, como una masa anónima y uniforme que hay que amoldar según diversos perfiles y exigencias sociales, o como un grupo de

clientes a los cuales hay que atender obedeciendo a un acto contractual.

*

Como ocurre con la mayoría de textos pensados para ser conferencias, los escritos de Marcos fueron elaborados para ser leídos en voz alta por él mismo, de manera presencial y efímera; o, en algunos casos, para ser una guía a partir de la cual estructurar un discurso ordenado y claro, dirigido a una población en especial. Muchos de ellos incorporaban anotaciones y preguntas personales, ideas incompletas, referencias inconclusas, datos por precisar y diversos cabos sueltos, pues no fueron creados para una publicación. En este sentido, el trabajo de compilación y edición de este libro ha consistido en revisar y afinar el contenido y la forma de cada una de las catorce conferencias, respetándolas al máximo pero dándoles un tratamiento más formal en cuanto a su redacción.

Para efectos de la edición, se han agregado, a pie de página, algunas aclaraciones conceptuales sobre ciertos términos psicoanalíticos que el propio autor consideraba necesarias. Asimismo, se ha completado una serie de datos sobre cada una de las conferencias (año, lugar, contexto, etcétera)³, sobre la bibliografía consultada por el autor en estas y sobre algunas otras referencias que hemos considerado pertinentes para su adecuada contextualización y comprensión. Cabe añadir que todas las notas a pie de página corresponden a estas aclaraciones bibliográficas o conceptuales del trabajo de edición, menos aquellas en las que se indica explícitamente que son notas del autor.

*

¿Cómo no hacer realidad este sueño? ¿Cómo no compartir el tesoro que habita en estas conferencias? Tener a cargo la edición de esta obra ha sido un gran

honor y también una gran responsabilidad, pues es un compromiso con la difusión del pensamiento y del modelo de trabajo de Marcos en nuestro país y en el resto del mundo. Pero, además, esta labor ha significado un verdadero placer porque ha sido como volver a dialogar con él, intensamente, como solíamos hacerlo. He escuchado su voz y su risa, mentalmente, una y otra vez, mientras iba repasando cada uno de sus escritos y venían a mí gratos recuerdos y complicidades en una catarata de imágenes.

Marcos fue un hombre con un sinfín de anécdotas; le encantaba evocar historias, relatos, metáforas, refranes y dichos. Una de sus frases favoritas y que recordaba con frecuencia era la siguiente: «Lo que natura no da Salamanca no presta». Sin lugar a dudas, a Marcos la naturaleza le dio innumerables dones que supo aprovechar y compartir con gran amor y auténtica vocación. Ahora que lo extrañamos, honremos su recuerdo disfrutando del tesoro que nos dejó a través de su voz y su palabra.

■

Si me pidieran que defina a Marcos con dos palabras, estas serían «pasión» e «intensidad». Su primera gran pasión fue Fanie, el amor de su vida. La intensidad que puso en su relación con ella fue un elemento fundamental para conformar una vida matrimonial rica en experiencias y devociones, con alegrías y tristezas compartidas que nutrieron a una familia capacitándola para enfrentar la vida con igual pasión.

Su segunda gran pasión fue la música. No le bastó con ser un gran conocedor de música y un melómano excepcional. Su intensidad lo llevó a arrancarle los secretos al violín, a establecer una relación estrecha con el piano y a dirigir un coro.

Su tercera gran pasión fue la psiquiatría. La intensidad con que buscó entenderse y entender los ignotos caminos por los que discurre la mente humana lo condujo a lo más profundo del psicoanálisis, disciplina a la que hizo importantes aportes que, estoy seguro, algún día serán debidamente reconocidos por sus colegas en el Perú, como ya lo han sido en Argentina y Brasil.

Su cuarta gran pasión fue la educación, a la cual llegó gracias a su intensa convicción de que el psicoanálisis podría ser un instrumento valioso para transformar el clima social dentro del aula, mejorando las relaciones entre los alumnos, y la que se establece entre estos y sus profesores. La intensidad que puso en su trabajo en el aula y con grupos de docentes lo guió por desarrollos imaginativos que abrieron nuevas rutas de investigación y trabajo para el psicoanálisis. No dudo de que sus colegas irán reconociendo estos aportes como contribuciones pioneras a medida que sus planteamientos, escritos y metodologías vayan calando entre los estudiosos del tema, de la misma forma que marcaron profundas huellas en los maestros que accedieron a sus cursos y talleres en el Centro de Desarrollo Humano y Creatividad, que formó para desarrollar y difundir sus teorías y experiencias.

Su quinta gran pasión fueron las plantas. Las estudió, coleccionó, cuidó, reprodujo y amó con una intensidad que se refleja en el jardín que construyó con paciencia y sapiencia, y que es motivo de admiración. Nunca pude entender de dónde sacaba las veinticuatro horas adicionales que le permitían ir de hoja en hoja, de planta en planta, cuidándolas y recordando sus nombres y sus orígenes.

Además, como si para él el tiempo fuera un globo que se expandía para acomodar toda su vitalidad, era un gran lector y un conversador capaz de discutir por largas horas sobre cualquier tema que lo apasionara. Podía decir con Terencio: «Hombre soy y nada de lo humano me es ajeno». Y como si todo esto fuera poco, hizo un culto de la amistad, siempre pronto a dar consejo, compañía, apoyo y presencia al amigo.

Marcos vivía en un movimiento perpetuo que desafiaba las leyes de la vida y que, por una complicada asociación de ideas, me traía a la memoria —si bien en un contexto y connotación diferentes— uno de los diálogos que Umberto Eco pone en boca de los dos personajes principales de su novela *El nombre de la rosa*. Me refiero a aquel pasaje en el que Jorge Burgos le pregunta a Guillermo de Baskerville: «¿Qué te preocupa de mi celo?», y este le contesta: «Tu prisa».

Y si nos dio una lección de vida, también nos brindó una lección de muerte. Muchos fantaseamos con la idea de una muerte súbita, sorpresiva, como la mejor salida de este mundo. Él supo, con certeza y en detalle, dada su condición de médico, que la suya iba a ser no solo una muerte anunciada, sino también predecible en todas sus etapas. Y lo que para muchos hubiera sido motivo suficiente para echarse a esperar el desenlace, para él fue un acicate para agregarle otras veinticuatro horas a sus días y entrar en una vorágine de viajes, proyectos, reuniones, convocatorias y todo tipo de actividades que acrecentaron su presencia en la memoria colectiva de quienes lo admirábamos y queríamos.

Amante (más que esposo), padre, abuelo, amigo, músico, médico, consejero, educador, innovador, botánico y mucho más. ¿Cómo podían tantas cosas caber en una sola cabeza? Necesitamos otro Marcos para que nos aclare este enigma.

Creo que todo lo anterior podría resumirse en una frase brillante de él mismo — como fueron todas las suyas— y que nuestro amigo común Ed Schonberg recordó cuando le pedí que me hiciera un comentario sobre Marcos: «Siempre me dio la impresión de que vivía a una temperatura más alta que el común de los mortales: sus entusiasmos eran simplemente más intensos. Una frase que utilizaba muy a menudo decía: “¡No te puedes imaginar!”. Era como si él mismo se sorprendiese frente a la intensidad de sus propias vivencias».

Isaías Flit*

■

Las discrepancias y polémicas en torno a la validez del psicoanálisis aplicado se encuentran hoy en el terreno internacional psicoanalítico en un punto muy elevado. Psicoanalistas en el mundo entero se preguntan si esta ciencia puede y debe aplicarse a las necesidades de otros conocimientos y actividades humanas, o si debería más bien preservarse exclusivamente para aquellas tradicionales, de tratamiento e investigación del psiquismo humano, y para una ayuda en el desarrollo y conformación de la persona.

Pero es tarde ya para detener la marcha de su avance y sería ingenuo intentarlo. Querámoslo o no, el psicoanálisis está siendo aplicado aunque no siempre del modo más adecuado. Como las ideas no le pertenecen a nadie, ni siquiera a sus propios autores, las personas las toman y las utilizan como pueden o quieren. Y esto ocurre igualmente con el psicoanálisis, que no siempre ha sido entendido del modo correcto. Las tergiversaciones han alcanzado no solo al público en general sino también a los intelectuales y profesionales de otras áreas, y se han instalado en sus mentes actuando desde allí a pesar de no habérselo propuesto. Un ejemplo conocido es la idea, errónea en su acepción de fondo, de que el psicoanálisis interpreta todo teniendo en última instancia y como único parámetro de entendimiento la condición sexual del ser humano. Más grave y falaz aun ha sido la idea de que el psicoanálisis propondría una cierta liberalidad sexual, sea como cura, como ideología o por la simple conveniencia de no reprimir nuestros impulsos más auténticos.

No voy a entrar ahora en el detalle de esta problemática, aunque es necesario agregar que el psicoanálisis, al tomar términos del hablar cotidiano, ha sugerido, sin desearlo ni proponérselo, equívocos y malentendidos. Y es responsabilidad de los psicoanalistas comprender mejor qué papel hemos cumplido en el origen y conformación de esos prejuicios. La línea que separa el significado de ciertos conceptos, próximos y semejantes, es a veces sugerente, como la que suele trazarse entre libertad y libertinaje. Pero sabemos también, felizmente, que las personas utilizan como pretexto tales confusiones para satisfacer sus propios deseos.

En cualquier caso, parece ser que encontramos en este panorama una de las razones por las que los legos ven al psicoanálisis como elitista y como un estudio que se aleja de la realidad. No intentaré convencer de lo contrario a los que piensan así. Sí diré que esta fuerza que nos empuja a los psicoanalistas a preservar el análisis casi como una ciencia pura y a recluirnos en nuestro trabajo clínico con pacientes lo explica. Posiblemente, esta actitud tenga sus raíces en la necesidad de apartarnos y encerrarnos a pensar y seguir desarrollando esta incipiente ciencia, así como de preservarla de los ataques por los que se vio violentada desde su nacimiento.

Pero no quiero quedarme aquí con la elaboración de nuestros sentimientos de culpa. Deseo, más bien, relatarles lo que hemos podido hacer para avanzar en el establecimiento de vínculos sólidos de trabajo interdisciplinario, en los que el conocimiento teórico del psicoanálisis —que surge de la observación de la mente y del trabajo clínico con pacientes— ha sido y está siendo aplicado al trabajo cotidiano de los educadores y también de los psicólogos que, hasta antes de ello, restringían significativamente su labor y creatividad profesionales.

Una emergencia determinó la demanda inicial². Una vez resuelta, me solicitaron que continuara en algo que podríamos llamar «prevención y profilaxis» en un trabajo grupal con los alumnos. Ya no se trataba de un problema puntual por resolver sino de una propuesta de largo aliento en la que había que aplicar lo que sabíamos hacer a una necesidad nueva que quizás no podríamos atender con nuestros conocimientos tradicionales y técnicas conocidas. Y así fue efectivamente. El inicio y luego un largo periodo fueron un solo de traspies. Sin embargo, y aunque pueda parecer extraño e incluso contradictorio, diré que fue también un continuo desarrollo de descubrimientos muy importantes: era posible hacerlo.

Los maestros descubrieron con esta experiencia el rol gravitante que juega su propio mundo intrapsíquico en la labor educativa que desempeñan,

especialmente en el vínculo con sus alumnos —determinando, a menudo, diversas situaciones que constituyen las frecuentes quejas que tienen en relación con ellos—. Descubrieron a aprender —no en textos ni en teorías escuchadas en clases magistrales sino a través de sus propias experiencias— cómo sus propios afectos, emociones, sufrimientos, complejos y conflictos les permiten, a su vez, entender el carácter complejo de aquello que hubieran querido deshacer en sus alumnos mágicamente con un simple consejo o con la aplicación de una receta infalible. Poco a poco, fuimos viendo que guardar tales ilusiones de respuestas efectistas conlleva también el altísimo costo de poner de lado la posibilidad real de afrontar tales dificultades, aunque hacerlo implicara un esfuerzo mayor.

Pero, sobre todo, empezaron a verse a sí mismos, a reconocerse en planos y aspectos hasta entonces desconocidos. Y empezaron también, paulatinamente, a observar que ellos mismos, como personas, logran una mejor relación —menos suspicaz— con la autoridad. Si bien esta experiencia surgía de un interés original por los alumnos, ello no desmerecía el efecto real de lo que les estábamos ofreciendo, lo cual empezaban a valorar. Sin embargo, para muchos no fue fácil. Se confundió el dolor con el daño, la dificultad con lo imposible, la exigencia con la persecución, y todo ello les hacía aun más difícil la tarea. Los «demonios» de los niños fueron dando lugar a los demonios que habitan en el interior de todos. Los maestros empezaron a perder miedo a sus propios demonios y a dialogar con ellos cara a cara.

Así, se fue abriendo un diálogo distinto con los alumnos y también una escucha cada vez más amplia en la que contenidos nuevos empezaron a aparecer sin que se sintieran tan amenazados. Los alumnos empezaron a decir, en un marco de seriedad y respeto, lo que antes solo era posible verbalizar como ofensa o en broma. Una promoción, con la que venimos trabajando ya por cuatro años consecutivos, percibió —y lo expresó así— que estaban finalmente siendo tratados como «seres humanos».

Esta misma intensidad es la característica central del trabajo individual que realizamos León Trahtemberg³ y yo. Fue necesario reconocer, por ejemplo, que,

de no haber mediado aquella casual emergencia, posiblemente él nunca habría buscado a un psicoanalista como asesor para el colegio. Pero tal reconocimiento abría, a la vez, un plano de prevención para futuras resistencias, elemento que era necesario también transmitir a los colegas de su campo. No bastaba ya continuar con una mirada del psicólogo como la de aquel profesional dedicado a aplicar pruebas, confeccionar estadísticas y, en el mejor de los casos, dar consejos. Había que enfrentar también la insuficiente formación del psicólogo para desempeñar esta nueva responsabilidad profesional que ni la universidad ni las especializaciones posteriores terminan de cubrir cabalmente en relación con este tipo de necesidades.

Creo que estamos ahora precisamente en ese punto: la necesidad de implementar una formación adecuada para la capacitación no solo de maestros y psicólogos sino, sobre todo, de profesionales capaces de asesorar, desde una perspectiva psicoanalítica, a quienes como directores de colegio, tutores y maestros requieren una comprensión de los conflictos intrapersonales e interpersonales, individuales y de grupos, lo que, naturalmente, se extiende a todos aquellos que tienen bajo su responsabilidad a grupos humanos en los que el conflicto está siempre presente.

Este fue uno de mis caros deseos cuando gesté y organicé el Primer Encuentro Interdisciplinario: Psicoanálisis y Educación, y cuando publiqué el libro Psicoanálisis y educación, en el que compilo todos los trabajos y ponencias allí presentados: encontrarnos los profesionales de estas dos actividades, pues tenemos, por un lado, mucho en común y, por otro, la responsabilidad y el interés compartidos de forjar seres humanos y ayudarlos a lograr un desarrollo saludable y eficaz, en libertad, para la vida.

Para concluir, una reflexión en torno a este último punto. En la antigüedad, los artistas decían, refiriéndose a las artes plásticas, que existían dos métodos para la realización de las técnicas de arte: las que se trataban per la via di porre y aquellas otras que eran abordadas per la via di levare. La pintura, perteneciente al primer método, se caracteriza por ir «agregando» material sobre el lienzo

hasta que la figura final está terminada. La escultura, perteneciente al segundo grupo, se caracteriza por «retirar lo que sobra» frente a un bloque de granito hasta «des-cubrir» la figura oculta de este.

En la educación, tal vez más que en el psicoanálisis, han de combinarse—con ciencia y arte— estos dos caminos. Pero, por mucho que nos esforcemos en respetar la naturaleza propia del otro per la via di levare, nuestra sola presencia será tomada por él o ella y siempre lo impregnará también per la via di porre. Si tenemos esto en cuenta, podremos enseñar en un espacio de mayor libertad en el que la educación solo será la naturaleza propia y esencial de aquel vínculo humano.

■

¿Qué quiso decir Freud cuando en 1932, en su Conferencia 34³, aseguró que la única preparación adecuada para el oficio de pedagogo era una formación psicoanalítica profunda?

Freud no confundió nunca el educar con el analizar, y muchas veces insistió en la necesidad de estar alerta para no hacer lo uno por lo otro en nuestra tarea analítica. Sin embargo, podría decir que, como ocurrió con sus expectativas —o ilusiones— sobre los fundamentos biológicos de la mente, Freud siempre mantuvo muy relacionados estos conceptos, intercambiándolos y, a menudo, sorprendiéndonos al usar uno de ellos en lugar del otro.

Este interés de Freud por la educación lo encontramos desde 1888, cuando habla de los efectos de una «educación afeminadora»⁴, hasta 1937, cuando en su obra *Análisis terminable e interminable* afirma lo siguiente: «Es indiscutible que los psicoanalistas no han alcanzado por entero en su propia personalidad la medida de normalidad psíquica en que pretenden educar a sus pacientes»⁵. Esta equivalencia de conceptos aparece más de una vez a lo largo de su obra, en la que, además, podemos observar la recurrencia del concepto de análisis como una «re» o «post» educación⁶.

No por ello hemos de concluir que para Freud educar y psicoanalizar fueran lo mismo, ni que un sujeto bien psicoanalizado sea una persona bien educada. Sin embargo, sí es necesario remarcar que para él un cierto trabajo analítico del educador era fundamental en su tarea e, incluso, llegó a denominar educador analista o analizante al que lo hiciera⁷.

¿Cuáles son los alcances y las limitaciones de estas ideas hoy en día? ¿Cómo podemos entenderlas, y hasta qué punto podemos y debemos aplicar la experiencia y el quehacer psicoanalíticos al área educativa?

Quienes han vivido en sus propios procesos analíticos la recuperación y la construcción de la capacidad de pensar podrán dar fe de las amplias posibilidades que en la hora de clase tendría un profesor capacitado psicoanalíticamente. Desde la perspectiva netamente educativa, y me refiero aquí exclusivamente a los aspectos vinculados con el desarrollo y el crecimiento psicológicos, la hora de clase contiene los elementos necesarios para favorecer o perjudicar tales y otros procesos en el estudiante, así como en el profesor mismo.

Vicisitudes del rendimiento, funcionamiento intelectual, conducta y disciplina, relación con los demás, entre otros aspectos, son manifestaciones y, muchas veces, síntomas de patología mental. Si en lugar de ser tomados como obstáculos o interferencias por los educadores fueran entendidos de esta manera, podrían ser incorporados al proceso educativo y articulados en un desarrollo integral. De lo contrario, su represión o exclusión deja espacios vacíos o perturbados que interrumpen el crecimiento psicológico de los niños y jóvenes estudiantes, y dejan inacabada la tarea educativa. La hora de clase, entonces, como la hora analítica, se constituye en el acontecimiento nuclear del proceso educativo. Por ello, todo lo que ocurra en esta requiere ser conservado y no reprimido ni excluido.

Volvamos a nuestra frase del principio, a la afirmación de Freud: la única preparación adecuada para el oficio de pedagogo es una formación psicoanalítica profunda. Seguramente, Freud no estaba proponiendo para el educador una formación psicoanalítica como la que seguimos los psicoanalistas. Si esto es así, es decir, si no queremos hacer del educador un psicoanalista o un terapeuta, ni de la hora de clase una sesión psicoanalítica, ¿qué del psicoanálisis hemos de ofrecerle al educador? ¿Qué conocimientos teóricos y técnicos y qué tipo de experiencia personal? ¿Hacia dónde debe apuntar un trabajo psicoanalítico con educadores y qué objetivos debemos buscar con ello? ¿Qué es lo psicoanalítico que necesita el maestro poseer para realizar mejor su tarea pero sin alterar las estructuras propias de su identidad profesional? ¿Cómo el maestro puede incluir en la experiencia educativa los hechos cotidianos, especialmente aquellos de alto impacto en niños y jóvenes? ¿De qué manera puede el maestro abocarse a la

enseñanza de su materia sin descuidar sino más bien integrando los obstáculos y las dificultades que surgen en dicho proceso? ¿Cuáles son los métodos que los psicoanalistas debemos utilizar para abordar mejor esta tarea con los educadores y cuáles son las condiciones que nosotros precisamos tener para ello?

Ni los maestros ni los psicoanalistas hemos sido formados para este escenario. Sin embargo, tenemos diversos espacios como este congreso y de hecho son muchos ya los colegas que tienen una definida intervención en el campo educativo.

Cuando los psicoanalistas hablamos de educación, ¿cuál es nuestro punto de interés? ¿Será que nos interesamos en quien es educado o, más bien, en quien educa? ¿Pensamos en los métodos educativos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje o en el vínculo comprometido en dicho proceso? En realidad, pensamos en el niño, en el maestro, y en el vínculo y los métodos pedagógicos. Y, de manera específica, pensamos en cómo un mejor conocimiento del niño, que los modelos psicoanalíticos de la mente nos ofrecen, puede brindarle al maestro recursos adicionales para comprender y actuar mejor sobre ciertas situaciones del niño y sobre el vínculo que se establece con este.

¿Qué de lo que ofrece el psicoanálisis puede ligarse a las necesidades del campo educativo y fertilizar las expectativas de los educadores y cómo? Hoy, después de más de diez años de labor ininterrumpida con estamentos educativos, no tengo una respuesta acabada, pero me siento dispuesto para acercar algunas experiencias y nociones con las que he venido trabajando.

Estoy consciente de la extrañeza y reparos que podría provocar en muchos el uso de ciertos conceptos psicoanalíticos para aplicarlos a un campo como el de la educación, al que no le pertenecen. Y son evidentes, también, la dificultad y el riesgo de conceptualizar los sucesos de tales circunstancias extrapoliándolos de la sesión analítica a estas otras situaciones. Me voy a permitir la licencia, sin embargo, de utilizar nuestro modelo psicoanalítico —como metáfora y como una

base real— para ampliar el concepto de educación y para leer los sucesos educativos desde esta perspectiva. No quiero que se entienda esto como un paralelo ni como una equivalencia, sino como una extensión libre —y por el momento con el rango de hipótesis— para discutir algunas ideas que presento aquí para su mejor esclarecimiento.

Si cabe pensar —como muchos autores lo afirman— una cierta acción profiláctica y, eventualmente, terapéutica a partir de la relación profesor-alumno, se torna necesaria una definición funcional del concepto educación que las incluya. Las definiciones tradicionales más completas de este término contienen aspectos de adaptación a la vida social y desarrollo de los estados físicos, intelectuales y morales de los niños y adolescentes. Curiosamente, excluyen de modo sistemático los aspectos psicológicos individuales, excepto la voluntad y la vida estrictamente consciente. El mundo intrapsíquico y las relaciones objetales⁸ no están considerados.

¿De qué manera los conceptos teóricos básicos y nuestra técnica psicoanalítica pueden aportar elementos para ampliar la perspectiva y profundidad de dicha definición? ¿De qué modo la idea de profilaxis, que va de la mano con el concepto de desarrollo y crecimiento psicológico, se agrega a una educación concebida tradicionalmente —en el mejor de los casos y en palabras de Kant— como el «desarrollo de todas las fuerzas que anidamos en nuestro interior y su realización más completamente posible pero sin que lleguen a dañarse entre sí»?⁹.

Los procesos inconscientes, que bien pueden dar luces sobre el sujeto individual y sobre las relaciones interpersonales, no se toman en cuenta en dicha definición y, como consecuencia lógica, no forman parte tampoco del currículo ni de la capacitación de los educadores.

Decíamos más arriba que el modelo psicoanalítico nos puede servir como metáfora y como base real para la comprensión de estos sucesos. Veamos algo

que sucede en la clínica psicoanalítica. El psicoanálisis se inicia con las primeras asociaciones del paciente y con las primeras intervenciones e interpretaciones del analista. Allí comienza a develarse el inconsciente, pero recién alcanza una dimensión cualitativamente superior cuando aparecen las resistencias¹⁰ y los fenómenos transferenciales¹¹. Es la comprensión de estos acontecimientos, sobre todo cuando perturban la relación y el trabajo analítico, lo que nos muestra más cabalmente el mundo interno del paciente.

Desde la perspectiva de la educación, cuando el maestro tiene conocimiento del registro inconsciente, el solo hecho de estar atento al mundo intrapsíquico lo ubica ya en una actitud educativa de alerta. Es la exclusión de algo significativo que priva al alumno de una pieza importante para su desarrollo lo que el maestro deberá incluir en el proceso de aprendizaje. El acto educativo consiste en la detección y comprensión de estos hechos y en la acción sobre estos.

Voy a describir al pedagogo analista del que nos habla Freud, entonces, como una persona que ha aprendido introyectando¹², y se ha identificado con el arte psicoanalítico y puede desempeñarlo como una función ahí donde se le requiere desde su rol de maestro, sea porque se ha producido un obstáculo que interrumpe la tarea de enseñanza-aprendizaje, sea porque puede favorecer el desarrollo psicológico de los estudiantes.

Veamos un símil desde nuestra experiencia analítica. Sabemos que la sesión, toda ella, tiene un carácter analítico (la escucha, la empatía, nuestros procesos internos); sin embargo, consideramos que son nuestras intervenciones y particularmente la interpretación las herramientas principales en este proceso. Del mismo modo, el proceso educativo se da en la totalidad de la experiencia: en la relación profesor-alumno, en el vínculo del alumno con todos y en todo aquello que participa en dicha situación. Pero el acto propiamente educativo por parte del educador se da en momentos privilegiados en los que él puede tener una participación integrada a un continuo y, a la vez, integradora de este. De esta manera, se evita así la pérdida de una experiencia, situación o vivencia emocional significativa.

Conceptos como «hora analítica», «proceso», «interpretación», «resistencia», entre otros, pueden ser aplicados para entender el acontecer educativo en la hora de clase, en la que pueden surgir también resistencias, manifestaciones transferenciales, actings¹³, entre otras situaciones que revelan contenidos inconscientes sobre los cuales el maestro puede tener alguna intervención. Y es justamente esta intervención a la que quisiera llamar «función analítica» o «acto educativo». De allí que surja la evidente necesidad de seguir buscando expresiones equivalentes del argot psicoanalítico para el mundo educativo.

Frente a situaciones como las antes mencionadas, un maestro tradicionalmente bien preparado llega, a lo sumo, a dar buenas explicaciones, recomendaciones y consejos a sus alumnos. Difícilmente está dispuesto a abrir un espacio de escucha, conocimiento y reflexión porque, probablemente, se preguntaría, como una vez me dijo un maestro sin darse mucha cuenta de lo que me decía: «Y luego, ¿qué hago con todo lo que salga?».

La respuesta evidente a esta pregunta es que no hay una fórmula para responderla y que el problema no es qué hacer con lo que sale sino qué hacer con uno mismo para poder confiar en lo que se haga. Es por ello que para los psicoanalistas el propio análisis y la supervisión son los pilares de su formación. Ahora bien, como no se trata de que todos los maestros se psicoanalicen —no porque sea una mala idea sino porque es impracticable— y ya que de lo que se trata es de propiciar la construcción y desarrollo de una función psicoanalítica en el maestro sin que este pierda su propia identidad, es fundamental la pregunta acerca de qué métodos son apropiados para tal fin.

Como asesor psicoanalítico en una escuela, he realizado dinámicas grupales, seminarios teóricos, técnicas de entrevista y discusiones analíticas de casos (DAC), entre otros. Y encontré en estas últimas el método más seguro para integrar los demás recursos metodológicos. Pude comprobar que su uso temprano favorece un proceso más integrado y ofrece un mayor cuidado de los

aspectos vinculados a la identidad profesional del maestro. En mi opinión, las ventajas de las discusiones analíticas de casos ocurren porque

se trabaja con un material cotidiano del profesor y con el cual este se identifica plenamente;

el educador comparte esta experiencia y otras situaciones e inquietudes profesionales con colegas en un trabajo grupal;

el profesor puede sentir al psicoanalista como un «compañero» (no un par) en una tarea común, lo que favorece la posterior elaboración de las resistencias; y

el educador puede experimentar las vicisitudes de su vínculo con el analista en un espacio más suyo, lo que facilita el establecimiento de una fuerte alianza de trabajo que hará más viable después la profundización de su mundo interno.

Para terminar, este asunto de la técnica me recuerda una broma que André Green¹⁴ gustaba hacer a propósito del hecho de que Freud hubiera planteado diversas teorías pero una sola técnica. Dice Green: «¿Saben cuál es la diferencia entre un hombre con sentido común y un psicoanalista? El primero, cuando intenta introducir una llave en una cerradura y no lo consigue, cambia la llave. Cuando un psicoanalista no logra introducir una llave en una cerradura, cambia la cerradura»¹⁵.

■

Hace unos días, llegó a mis manos, por casualidad, un folleto de inscripción a unos seminarios ofrecidos por la organización que difunde las ideas de Edwards Deming², uno de los principales propulsores del concepto de calidad total, tema por el que me he estado interesando últimamente. Me sorprendió que estos seminarios estuvieran dirigidos no solo a ingenieros, estadísticos, administradores, etcétera, sino también a educadores. Este hecho me llevó a preguntarme, una vez más, si era posible aplicar la noción de calidad total a la educación y si, de alguna manera, podía servirme de ella para ilustrar el modo en que concibo la tarea educativa y la propuesta que he venido desarrollando a lo largo de tantos años de experiencia como consultor educativo y conductor de seminarios de capacitación para maestros y profesionales que trabajan con ellos.

En principio, resulta difícil aceptar sin mayores reparos la extrapolación de un concepto empresarial e industrial, más propio de ingenieros, administradores o economistas, al ámbito educativo. Yo mismo he sentido en carne propia este rechazo, agravado en mi caso por el hecho de que muchas de las deficiencias y vacíos que encuentro en la formación de los educandos se debe, en mi opinión, a lo que llamo «la industrialización de la educación».

¿A qué me refiero con esto? Pienso que la preocupación por llevar los servicios educativos a un número cada vez mayor de personas, por educar a más alumnos por escuela y por aula, es decir, la necesidad de ampliar la oferta para cubrir una demanda educativa en crecimiento permanente, ha devenido en una estandarización de las expectativas de autoridades, profesores y padres de familia a partir de la cual se realiza una suerte de «producción» de alumnos en serie que tienen como meta fundamental ingresar a la universidad.

Este no es solo un problema peruano. Tal vez algunos de ustedes hayan visto la película Pink Floyd The Wall³. Hay en ella una escena que ilustra magistralmente lo que quiero decir. Se ve a una masa infinita de niños, miles de escolares uniformados, caminando —o, más bien, marchando militarmente— en

innumerables filas paralelas y perfectas por lo que parece ser algo así como una banda sin fin. Luego de un movimiento de cámara, uno se percató de que en realidad se trata de una inmensa máquina en la que se moldean niños y que, además de ser producidos, ellos mismos forman parte de un enorme engranaje industrial. Y cada uno de ellos, cada alumno, resulta siendo solo uno más de los cientos de miles de ladrillos de una pared.

Ustedes saben tan bien como yo que el colegio no es una fábrica, pero hagamos juntos un esfuerzo y exploremos la posibilidad de sacar provecho a un concepto como el de calidad total, ahora tan en boga en nuestro país, y cuya aplicación se precia de tener tan efectivos resultados en otras latitudes, inclusive en el campo educativo.

El primer esfuerzo que tendríamos que hacer es partir de la premisa de que el alumno es un «producto». Estoy seguro de que convendrán conmigo en que esta es una primera dificultad puesto que implicaría su cosificación, es decir, concebirlo como una mercadería susceptible de ser colocada en el mercado al libre juego de la oferta y la demanda. Pero no nos restringimos a esta acepción económica. Si lo hiciéramos, los psicoanalistas tendríamos también que renegar, por ejemplo, del uso de conceptos como los que utilizamos para dar cuenta de lo que sucede en la vida mental y que hablan de «mecanismos» o de «funcionamiento», términos herederos del desarrollo de la mecánica en el siglo pasado. Preguntémosnos, entonces, si, de alguna manera, el alumno puede ser considerado un producto y, además, si es un producto de la escuela.

Solemos decir, por ejemplo, que todo hombre es producto de sus circunstancias. Podríamos seguir en esa línea y recordar un concepto ya clásico que, estoy seguro, todos ustedes conocen y también enseñan a sus alumnos en el colegio: «El hombre es una unidad biopsicosocial». Estos factores biológicos, psicológicos y sociales se desarrollan, modifican e interactúan entre sí en un proceso continuo que dura tanto como la vida del individuo, desde su infancia hasta la senectud. Del resultado de esta interacción dependerá, en consecuencia, el destino del hombre.

Aun cuando a lo largo de este proceso es posible distinguir diferentes etapas, la infancia y la adolescencia constituyen periodos cruciales en los que se va estructurando la personalidad y se da la búsqueda, construcción y consolidación de la identidad del individuo. En este sentido, creo que podríamos concebir al niño como un producto en proceso, es decir, como un conjunto de potencialidades que serán desarrolladas y conducidas hacia una definición más o menos final, aunque nunca totalmente acabada.

Ahora bien, esos periodos cruciales coinciden cronológicamente con los de su vida preescolar y escolar, vale decir, abarcan la etapa comprendida entre los dos o tres años, y los diecisiete o dieciocho años. Ello convierte al colegio en un espacio privilegiado en el que, a través de la relación con compañeros, maestros y autoridades escolares, el niño va registrando, incorporando y afianzando formas de concebir y acercarse a sí mismo, al mundo y a los demás, que influirán sobre su futuro comportamiento social, laboral y familiar, y, de manera determinante, sobre su salud mental.

Haciendo un segundo esfuerzo, podríamos seguir realizando el paralelo con la industria y —a pesar de que todos sabemos que el alumno no puede ser considerado como un producto cualquiera, como, por ejemplo, un lapicero, ni como la más inteligente de las computadoras— podríamos coincidir en que la escuela podría ser entendida como una fábrica, aunque quizás se ajuste, más precisamente, al modelo de una factoría, en tanto llega a ella un conjunto de partes o piezas (las potencialidades del alumno) que deberán ensamblarse según una forma particular que estará determinada por los objetivos, perfiles y currículo de cada institución.

El siguiente paso sería preguntarnos cuál sería entonces el rol del maestro y de la institución. El maestro sería, en este caso, el encargado de darle a este «alumno-producto» un acabado que en la industria sería de lujo, porque solo puede ser dado uno por uno, con la destreza, creatividad y originalidad del trabajo

artesanal. Al acompañarlos en el desarrollo de su propio ser, el maestro tiene en sus manos la posibilidad de «convertir» a cada uno de sus alumnos en un producto único y exclusivo, acorde con sus propias potencialidades, talentos y singularidades. Sin embargo, este trabajo no depende únicamente del maestro, sino de todos aquellos que de alguna u otra forma están involucrados o influyen en el proceso de «producción» educativa: desde quienes lo dirigen y supervisan (autoridades escolares, psicólogos y otros especialistas), pasando por quienes se ocupan de que este se realice en las mejores condiciones (personal administrativo y auxiliar) y por los demás «productores» y «productos» (el resto de la plana docente y de alumnos), hasta los proveedores (la familia) y el entorno (los medios de comunicación y la sociedad en general).

Entonces, con las salvedades a las que me iré refiriendo a lo largo de mi exposición, podremos concluir que el alumno podría ser considerado como un producto básico, aunque no solamente, de la escuela. Veremos también las características sui géneris de este «producto», de sus «productores» y del proceso de producción educativa. Antes de retomar mi propuesta inicial, es decir, de explorar en qué medida podemos sacar provecho de la aplicación del concepto de calidad total en la concepción y mejoramiento de la tarea educativa, permítanme hacer una breve reseña histórica del concepto de calidad total, para luego desarrollarlo e intentar su aplicación al ámbito educativo.

Como buena parte de las innovaciones en el campo de la industria y la tecnología, el concepto de calidad total tiene también sus orígenes en el desarrollo de la industria bélica y en la carrera armamentista. Durante la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos, país involucrado en el último momento en esa guerra y debiendo combatir en varios frentes, tuvo que responder al reto de fabricar miles de miles de armas en el menor tiempo posible para equipar a sus grandes contingentes de soldados, aviadores y marinos, y, por supuesto, asegurarse de que esas armas fueran buenas. El sistema de control de calidad clásico utilizado hasta entonces, el de probar el funcionamiento de los productos una vez terminados, evidenciaba grandes deficiencias. En este caso concreto, el volumen de la producción impedía probar cada arma una por una. Es entonces cuando Deming —el mismo del folleto que recibí hace unos días— y Joseph Juran desarrollan un primer sistema estadístico para realizar el control

sobre la base de un muestreo que permitía probar, en lugar de, por ejemplo, cada uno de los cien fusiles de un lote, solo cinco de estos y determinar, según los resultados, si el lote debía revisarse mejor o si ya se podía mandar al frente. Además, este sistema aplicaba el control de calidad no solo al fusil cuando este estaba terminado sino a la producción de sus partes, lo que significó no solo un gran ahorro de tiempo sino también de dinero ya que las piezas falladas o defectuosas eran detectadas mucho antes y no tenía que esperarse a descubrirlas al final del proceso de producción.

Sin embargo, una vez finalizada la guerra, no fue la industria estadounidense la primera en beneficiarse de esta innovación e incorporarla a la concepción de sus procesos productivos. Paradójicamente, fueron los japoneses quienes la adoptaron, perfeccionaron y convirtieron en una de las bases de lo que sería la gran revolución industrial y tecnológica que pondría al Japón a la cabeza de las preferencias del mercado internacional, inclusive del propio mercado estadounidense. Recién cuando los japoneses empiezan a ganarle todos los mercados, Estados Unidos comienza a investigar cuál había sido el secreto de su éxito, lo que lo lleva al desarrollo cabal del concepto de calidad total y otros afines que ahora, tras la «repatriación» —por así decirlo— de Deming, difunde a través de seminarios, numerosas publicaciones y videos.

Las innovaciones fundamentales que propicia el concepto de calidad total son las siguientes:

Concibe la producción como un proceso que involucra a toda la empresa, inclusive a sus proveedores, clientes y entorno en general. Por ello, el control de calidad de la producción se convierte en el aseguramiento permanente de la calidad de todas las fases del proceso.

Quien conoce mejor su trabajo es quien lo realiza. Por ello, la búsqueda de la calidad total es una tarea de responsabilidad compartida (los gerentes son, más que jefes, líderes de un equipo que participa en las decisiones).

Todo trabajo puede ser mejorado, lo cual implica el desarrollo y

perfeccionamiento continuo no solo del producto sino del proceso mismo de producción y de las etapas previas (concepción) y posteriores (comercialización y distribución). El resultado es la potenciación del desarrollo interactivo y de retroalimentación continua de la empresa en su conjunto y, por supuesto, del producto que esta ofrece al mercado.

Antes de referirme más extensamente a las innovaciones introducidas por el concepto de calidad total e imaginar su aplicación al campo educativo, me parece necesario que nos pongamos de acuerdo en relación con qué es aquello a lo que llamamos educación. Es decir, ¿de qué educación estamos hablando?

Pienso que, efectivamente, la educación puede concebirse desde tres perspectivas distintas. En la primera, puramente cuantitativa, a partir del ideal del conocimiento como objetivo, se tiende a reducir el proceso educativo a aspectos cognitivos e intelectuales y a sobrevalorar la infraestructura y el equipamiento (aulas, carpetas, computadoras, etcétera) para impartir un mayor número de conocimientos a los educandos. Desde esta perspectiva, no importa la calidad personal del alumno sino la cantidad de conocimiento que posee y es capaz de manejar. Se tiende, pues, a universalizar el perfil del educando, despersonalizándolo y convirtiéndolo en un producto similar a cualquier otro de la misma «fábrica». Es lo que yo llamaba al principio la «industrialización de la educación». Como resultado «de calidad» de esta concepción, podríamos tener, por ejemplo, un alumno erudito y muy capacitado intelectualmente, que ingresa a la universidad la primera vez que postula y en los primeros puestos, pero que, personalmente, es incapaz de relacionarse adecuada y satisfactoriamente con los demás, a quienes somete o a quienes se somete. Desde esta perspectiva, hablar de excelencia, de calidad en educación y de la forma de evaluarla implicaría hablar de cifras, de estadísticas, de productividad, en fin, de todo menos de personas, de profesores y alumnos.

Una segunda perspectiva sería puramente cualitativa, en la que los aspectos materiales y pedagógicos son puestos de lado para centrarse en el desarrollo personal del alumno. Según este punto de vista, no importa cuánto sabe el

alumno ni si ha adquirido por lo menos los conocimientos indispensables o desarrollado sus capacidades y talentos intelectuales para poder desempeñarse satisfactoriamente en su vida profesional y laboral. Lo que importa es la clase de persona que es. Si bien esta perspectiva privilegia un aspecto sumamente importante y central, podría llevarnos a la situación —exagerada por cierto— de formar analfabetos que resultan ser buenísimas personas o incluso a preguntarnos para qué mandamos a nuestros hijos al colegio (bastaría ocuparnos nosotros mismos de su formación moral, espiritual y religiosa en casa, o contratar a una persona confiable que pueda brindársela). Esta concepción procura la individualización y personalización de la educación que se convierte, así, en una labor para la cual sería casi imposible trazar objetivos y evaluar logros basándonos en algún tipo de generalización metodológica.

Estoy seguro de que todos ustedes estarán de acuerdo conmigo en que la perspectiva «ideal» sería aquella que sintetice las dos anteriores, en la que el énfasis principal estaría puesto en la formación personal del individuo pero propiciando de manera más integral su desarrollo académico, de manera que, respetando su singularidad, pueda desarrollar al máximo sus potencialidades. Esta sería una perspectiva plena, centrada en la labor del maestro y en el desarrollo personal del alumno.

Retomemos, ahora sí, mi propuesta inicial y veamos en qué consistiría la búsqueda de la calidad total en la educación así entendida.

El proceso educativo involucra a la sociedad en su conjunto: desde el ministro de educación, pasando por el conserje del colegio más humilde, hasta los medios de comunicación, cada quien desempeñando su rol particular. La aceptación de esta premisa implicaría el establecimiento de criterios consensuales como referentes que nos permitan asegurar la calidad de cada etapa del proceso educativo. Quiero, sin embargo, dejar sentada aquí mi reticencia a hablar de patrones o perfiles, aun cuando soy consciente de que estamos obligados a realizar generalizaciones en ciertos niveles. Sin estas, por ejemplo, no podríamos estar aquí hablando de «la educación» y solo podríamos hablar de la educación en el

caso de Pedrito o de Juanita.

Esto nos llama la atención sobre un asunto central: no se puede hablar de la educación si no se habla, básicamente, de maestros y de alumnos, es decir, de personas. Personas que piensan, sienten, actúan, que llegan a la escuela con un bagaje existencial previo y que vivirán fuera de las aulas experiencias distintas de las que tendrán en ellas durante su permanencia en el colegio. Todo ello influirá en el proceso educativo.

Creo que estarán de acuerdo conmigo en que la mayor parte de los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación en el Perú se ha centrado particularmente en el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento, así como en el aspecto cognitivo-intelectual, en la trasmisión de conocimientos. Si bien hay cada vez más personas que se preocupan por concebir el proceso educativo desde una perspectiva más integral —que incluya el aspecto formativo, el desarrollo de la personalidad y la construcción de la identidad del alumno, en los cuales el maestro como persona tiene una influencia determinante—, son pocas las que han tomado en cuenta la importancia del mundo intrapsíquico —tanto en los profesores como en los alumnos— y del vínculo educativo básico. Veámoslo así: en el caso de la materia, la unidad funcional más pequeña es el átomo; en el caso del tejido vivo, es la célula; en el caso del funcionamiento mental, es el vínculo del niño con la madre; y en el caso de la educación, es el vínculo profesor-alumno.

Una perspectiva como la psicoanalítica, que toma en cuenta la dimensión inconsciente, permite, precisamente, entender a cabalidad que, sea por acción u omisión, el educador siempre favorece o interfiere el desarrollo integral de sus alumnos. Sus características personales, sus dificultades, actitudes, prejuicios, preferencias y valores determinan la manera en que perciben y enfrentan diversas situaciones al interior del aula; su atención y disposición a incorporar, dentro del proceso educativo, los estímulos que afectan los comportamientos individuales y grupales; y el tipo de vínculo que establecen con sus alumnos. Es decir, la forma de ser del educador determina aquello que trasmite

implícitamente —más allá de los conocimientos teóricos e incluso sin proponérselo— con su sola presencia. Por ello, la mejor herramienta formativa que tiene el maestro es su propia persona.

Además, y estoy seguro de que ustedes lo saben o intuyen íntimamente, nadie mejor que el propio maestro para detectar, debido al contacto diario que tiene con sus alumnos, qué es lo que está ocurriendo con estos, si están avanzando o retrocediendo en su desarrollo. El profesor va acumulando durante su ejercicio profesional —a veces sin tener conciencia de ello— una serie de conocimientos, intuiciones, ideas y teorías para explicarse los problemas y comportamientos de sus alumnos. Este conocimiento «empírico» resulta sumamente valioso y con frecuencia es el que le ha permitido enfrentar situaciones críticas en el salón de clase con solvencia y ofrecerle al alumno un espacio continente para ayudarlo a manejar conflictos que interfieren en su desempeño escolar.

Para lograr una educación de calidad, quienes definen las políticas educativas — los planificadores y los directores— deben apuntar a la revalorización de los maestros, no como eslogan, sino mostrando su convicción en el valor de sus conocimientos y experiencias, facilitándoles espacios para que puedan sistematizarlos y requiriendo su participación en la toma de decisiones y acciones educativas.

A lo largo de mi trayectoria, he podido constatar que la mejor manera de potenciar los recursos y conocimientos del maestro es en el marco de un trabajo grupal, sea en el propio centro educativo cuando se trata de resolver problemas que se dan en su interior, sea fuera de él en cursos y seminarios de capacitación más amplia, ya que se ve enriquecida con la participación de maestros de diversos colegios, con experiencias, idiosincrasias, problemas y urgencias distintos que contribuirán significativamente a ampliar su espectro de atención y, por tanto, sus posibilidades de acción. El trabajo grupal permite a los maestros compartir experiencias y beneficiarse del intercambio, conocerse a sí mismos, ser conscientes de cuáles son sus reacciones hacia los demás, qué prefieren y qué rechazan, qué afectos incorporan a su comportamiento y cuáles reprimen,

siempre con la ayuda de un especialista que les proporcione un espacio de esclarecimiento y comprensión de ese mundo inconsciente que interviene de manera determinante en nuestro comportamiento.

El aporte psicoanalítico permite entender situaciones que se presentan al interior del aula en las que, por ejemplo, sentimos la impertinencia de un alumno como un ataque a nuestra persona y, en lugar de aprovecharla para entender lo que está ocurriendo al interior del vínculo que tenemos con el alumno y de la dinámica establecida en el aula, nos sentimos heridos y devolvemos impulsivamente el ataque entrando en un círculo de violencia del que cada vez será más difícil salir. Solo después de haber pasado por una experiencia en la que nos haya sido posible hablar libremente, sin temor a la crítica y al juicio de los demás, de aquello que nos molesta de nuestros alumnos, nos intranquiliza, nos hace sentirnos furiosos, heridos o decepcionados, tendremos la posibilidad de entender la necesidad de ponernos en contacto con nuestro mundo afectivo para comprender lo que está pasando con nuestros alumnos. Esto nos permitirá, a su vez, ofrecerles también a estos un espacio de confianza y escucha.

En el contexto del centro educativo, las fases productivas están representadas por los periodos anuales en los que se divide la permanencia en el colegio. En ese sentido, el aseguramiento de la calidad educativa es un esfuerzo que debería involucrar no solamente a los directores, tutores o profesores actuales de un alumno o promoción, sino a todos sus profesores —sea cual sea la materia que enseñen— y, eventualmente, a todos los profesores que haya tenido. Se trata, pues, de un trabajo en equipo. Como anécdota, les contaré que, en una oportunidad en la que me llamaron como asesor pedagógico para ayudar a resolver los problemas que tenían los maestros con una promoción escolar cuando esta cursaba el primer año de secundaria, tuve casualmente una conversación con una persona que había sido maestra de esta promoción cuando había estado en el nivel preescolar. Me sorprendió la capacidad que tenía esta maestra para inferir quiénes eran los principales «alumnos-problema», conocer qué circunstancias familiares podrían estar en la base de ellos, identificar el tipo de dinámica que establecían con sus compañeros, entre otros aspectos. Esta fue una contribución muy valiosa para entender lo que estaba pasando con estos alumnos y que, lamentablemente, no se había tomado en cuenta.

En ese sentido, no debemos perder de vista que el proceso educativo abarca la totalidad de los doce años de vida escolar, razón por la cual no debemos dar por cancelado todo lo anterior cuando el alumno es promovido a un grado superior. En caso contrario, estaríamos desperdiciando la posibilidad de tener un panorama más rico y completo de su desarrollo personal, de detectar conflictos en el momento que se presentan por primera vez y de hacer un seguimiento que permita evaluar si la labor educativa en su aspecto más formativo está siendo lo suficientemente adecuada.

Una educación de calidad no puede excluir la convicción de que tiene sentido creer que son los alumnos los únicos que pueden hablar con pleno conocimiento de sí mismos y que, como todas las personas, son los únicos poseedores de sus propias verdades. Cualquier conducta o actitud de un alumno proporciona la oportunidad de saber más de él, de nosotros mismos o del resto de los alumnos, y, eventualmente, de nuestro país y de la sociedad. Una educación integral requiere que lo emocional no sea omitido o percibido y tratado como un factor que interfiere en la consecución de los objetivos educativos. De ser así, daría origen a actitudes defensivas, represivas, distantes y rígidas que actúan negativamente en el desarrollo y crecimiento psicológico de los alumnos. Lo emocional debe ser rescatado, entendido e incorporado.

La calidad de la educación está íntimamente vinculada con los modos particulares en que nos relacionamos con los alumnos, es decir, con nuestros propios conceptos, estructuras mentales y creencias. La manera en que reprimimos a nuestros alumnos —que, por lo general, corresponde a la manera en que nos reprimimos a nosotros mismos— puede ser un excelente ejemplo para entenderlo. Podemos convenir en que no es posible educar sin poner límites, sin establecer reglas, construir normas y asumir acuerdos. Ello implica contener nuestros impulsos y los de los demás, frente a lo cual tenemos básicamente tres posibilidades: facilitarles desarrollos distintos, despreocuparnos de lo que ocurra con ellos e imponer su extinción. Creo que una buena manera de ilustrar estas tres posibilidades es a través de una metáfora.

Para nosotros la Costa Verde no es solo un camino al lado del mar; es también un símbolo político, estético y de comunicación. Hace varios años era una porción de nuestro litoral en la que los acantilados casi verticales de más de cien metros de altura dejaban entre estos y el mar una franja muy angosta que no podía, sino en muy contados metros, ser utilizada como playa. Es así que uno de los antiguos municipios decidió hacer unos diques con la finalidad de ganarle terreno al mar. Fuera de algunos que lograron efectivamente su cometido de modo casual, la mayor parte de estos rompeolas quedaron solamente como mudos testigos de una buena intención.

Por muchos años se abandonó la idea de ampliar las playas para los veraneantes limeños hasta que ocurrió que otro alcalde decidió hacer una vía rápida —el «zanjón»— para unir varios distritos de nuestra ciudad. De esta obra salía una enorme cantidad de tierra y piedras que los volquetes echaban indiscriminadamente en ciertos lugares de la Costa Verde. Un ingeniero que solía pasearse por allí, observó esto y pensó que toda esa «basura» podría ser utilizada de una mejor manera que solo haciendo cerros y cerros sin ningún plan. Estudió entonces las corrientes submarinas de nuestra costa y determinó algunos puntos en los que estas corrientes se desplazan de tal manera que, si se interrumpía su recorrido, terminaban depositando en ese lugar las arenas que arrastraban. Es así que, por propia cuenta, sin más autoridad que su propio deseo y su conocimiento, se instaló todas las mañanas a recibir a los camiones que llegaban con el desmonte indicándoles el lugar donde debían echarlo. Logró convencer a los camioneros y empezó a construir diques en los lugares que él previamente había determinado. Así avanzó hasta que el municipio de turno se enteró y, por razones que jamás pude comprender, le impidió la continuación de su obra.

Poco a poco, con el paso del tiempo, los limeños empezamos a observar con asombro que las angostísimas playas comenzaron a ampliarse decenas de metros y que los mismos diques que les habían dado lugar iban desapareciendo bajo las arenas. De ese modo, algunos kilómetros de hermosas playas fueron conquistadas. Varios años después, un gobernante anunció que continuaría la pista de la Costa Verde hasta llegar a La Punta. Para quien escucha con oído

analítico no cabía duda de que en el caso de este gobernante tal anuncio tenía más el significado megalómano del arribismo político que el del beneficio real para la ciudad. Y así fue. No consideró el conocimiento ni el trabajo anterior — como, lamentablemente, ocurre hasta ahora, tal como podemos comprobar por los derrumbes de la tercera etapa de la Costa Verde que han sido noticia últimamente— y, en lugar de «ganarle» tierra al mar, le echó tierra cortando el cerro y avanzando tan rápido como pudo para alcanzar la meta propuesta — política, claro— lo antes posible.

Creo que se pueden ver claramente los contenidos de esta metáfora: tres modos y estilos de represión o de canalización y desarrollo de las fuerzas instintivas. Y, como consecuencia, pueden observarse allí, en tres figuras, los distintos efectos de la represión sobre dichos impulsos.

En el primer caso, ocurrió que los diques no fueron construidos en el lugar correcto. No se formó la playa y lo que quedó al descubierto fue el dique mismo, solo el dique como monumento a la ignorancia o ineficacia. Quedó a la vista el intento, fallido, de contención. No nos resultará muy difícil imaginar lo que ocurre en el caso de la relación alumno-maestro —o en la relación padre-hijo— cuando ponemos diques indiscriminadamente en el lugar o momento equivocado.

El segundo caso proviene del cuidado y el interés por la realidad del otro, al ayudarlo a contener y usar sus propias fuerzas. Se gana terreno al mar, es decir, se amplían sus playas mentales y el camino que se construye se aleja de los embates de su braveza, que ya no podrá destruir sus bases tan fácilmente. Cuando esta tarea termina, la obra cubre aquello que le dio origen, es decir, los diques de la represión. Como diría el Principito de Saint-Exupéry: «Lo más importante quedó invisible a los ojos».

Y, finalmente, lo que ocurre cuando, movido por pulsiones autoritarias —de dominio, omnipotencia, egocentrismo, egoísmo y control—, se avanza sin

importar cómo, es decir, sin escuchar las voces de las corrientes submarinas. El resultado es, entonces, que no se le gana ningún terreno al mar, sino que, por el contrario, se construye un camino peligroso, en el que la catástrofe no deja lugar a la esperanza, pues no puede preservarse ni siquiera la intención ni las bases sólidas que la sostengan.

Estos son, por tanto, los caminos de la violencia y la manera en que esta se instala irremediable e irrevocablemente si no se reconoce que solo respetando la propia naturaleza y la del otro se podrán emprender los caminos de la verdadera creación.

Por ahora solo diré que tendríamos que reflexionar sobre si nuestras represiones como educadores han sido buenas o malas: ¿hemos tomado en cuenta la naturaleza singular de cada individuo o la hemos desconocido, negado o estigmatizado? En la medida en que la singularidad del alumno sea respetada, estaremos reprimiéndolo no para dañarla sino para extender sus playas mentales hacia la solidaridad y la creatividad. Muy diferente es cuando esto se consigue a la fuerza, lo cual es más común de lo que creemos. No puedo dejar de decirles, sin embargo, que puede ocurrir que, pese a nuestros esfuerzos, los resultados no sean los esperados. Lamentablemente —o quizás felizmente—, en lo concerniente a las relaciones humanas, nada está garantizado. Como dijo Václav Havel⁴: «La esperanza no es la certeza de que algo bueno va a ocurrir sino la convicción profunda de que algo tiene sentido más allá de sus resultados».

Consideraciones finales

Espero que, como en mi caso, el intento de aplicar los conceptos de calidad total a la educación les haya permitido reflexionar sobre algunos aspectos fundamentales de lo que implicaría una educación que tenga sentido. El paralelo con el proceso de producción industrial ha puesto en evidencia, por ejemplo, los

peligros que entraña lo que yo llamo «la industrialización de la educación», llamando la atención sobre un asunto esencial que no debe perderse de vista: cuando se habla de alumnos, se habla de personas y no de productos idénticos unos a otros. Las generalizaciones en el campo educativo —en cuya definición deben participar todos los involucrados en él— son solo metodológicas; sirven para trazar objetivos y evaluar la calidad de nuestra labor en tanto partan de un consenso entre autoridades políticas, escolares y maestros, y contemplen que cada alumno tiene necesidades, potencialidades y recursos distintos y singulares, que deben ser tomados en cuenta, respetados y estimulados.

Si concordamos en que el individuo puede ser considerado un producto —en el sentido más amplio del término— puesto que el desarrollo de sus capacidades intelectuales, de su personalidad e identidad es resultado de un proceso de interacción de varios factores, cuyo periodo crucial coincide con los doce años de educación escolar, podremos concluir que la influencia del colegio puede ser determinante en su vida. La calidad de la educación que ofrecemos estará, entonces, estrechamente ligada a la atención que brindemos a esta conclusión. Al ser el vínculo maestro-alumno la unidad educativa básica, tenemos como tarea prioritaria focalizar nuestros esfuerzos en la persona misma del maestro y revalorizar su importante función educativa, teniendo conciencia de que en el desarrollo integral de sus alumnos influye más lo que el maestro es y cómo actúa que los conocimientos teóricos que trasmite.

Algunos piensan que basta proponer la necesidad de una retribución salarial adecuada sin la cual el profesor no puede transmitir a sus alumnos su satisfacción por el trabajo. Otros agregan que se requiere además que los maestros sean reconocidos profesional y socialmente a la altura de su función. Es más, proponen que este reconocimiento debe formar parte de una estrategia gubernamental de desarrollo magisterial. Yo pienso que hay una falacia en esto. No tengo ninguna duda de que mejorar los sueldos de los maestros y reconocer lo valiosa que es su función social es fundamental y que debe hacerse. Pero creo que el respeto no se consigue por decreto. Mi propuesta es que nosotros mismos, los propios maestros, debemos revalorizar la importancia de nuestra labor para poder conquistar el reconocimiento de los demás.

Por ello, la preocupación por mejorar la calidad en educación debe concretarse en la posibilidad de que los maestros puedan perfeccionarse y desarrollarse personalmente a través de la experiencia de intercambio y del propio intercambio de experiencias con sus colegas, en el marco de cursos y seminarios de capacitación fuera de su propia institución, y donde, con la ayuda de un especialista y la experiencia y conocimientos acumulados por docentes que provienen de distintos ámbitos, puedan extender su panorama personal. En el caso de problemas al interior de los centros educativos, el trabajo de los maestros en equipo con la asesoría de un especialista les permitirá descubrir y reconocer que nadie mejor que ellos mismos para detectar sus orígenes y determinar las acciones para resolverlos, puesto que quien mejor conoce su trabajo es quien lo realiza. Esto permitirá la utilización y valorización de la mejor herramienta educativa: el propio maestro.

La búsqueda de la calidad en educación es un proceso que no concluye nunca. Siempre podrán mejorarse las metodologías y técnicas, e innovar teorías relativas a la educación, tanto en su aspecto pedagógico como en el formativo, por el solo hecho de que la sociedad se va modificando continuamente y con ello se crean nuevas necesidades y problemas. En esta transición hacia el nuevo milenio, los vertiginosos cambios tecnológicos y científicos hacen que los conocimientos se vuelvan obsoletos mucho más rápidamente, y que lo que hoy sirve mañana no sea suficiente. Estamos obligados, entonces, a que nuestros esfuerzos por perfeccionar todos los aspectos de la educación y por mejorar la calidad de nuestra labor sean permanentes. Y, sobre todo, a no perder de vista la importancia de los aspectos afectivos y singulares de cada individuo para que el desarrollo de la humanidad no conduzca a la alienación y robotización, arrollando y destruyendo aspectos fundamentales de nuestro mundo interno, sino respetando lo mejor que tenemos: nuestra propia naturaleza.

«De las más bajas pasiones surgen las más

elevadas manifestaciones del espíritu.»

Sigmund Freud

-
-

En general, se ha hablado del psicoanálisis de muchas maneras. La gente se ha acercado a él y lo ha rechazado, lo ha disfrutado y lo ha sufrido, lo ha utilizado empeñosamente en diversas áreas y lo ha desconocido, lo ha idealizado y también lo ha descalificado y denigrado. Como ven, no son pocas las pasiones vinculadas con la historia del psicoanálisis. Pero no hablaremos de esas pasiones ahora. Quiero empezar, más bien, contándoles cómo se define y se describe al psicoanálisis. Tradicionalmente, es definido como una teoría de la mente, un método de investigación del inconsciente, un método de tratamiento y, últimamente, como un conjunto de conocimientos acerca del mundo interno del ser humano, útiles para ser aplicados a otras ciencias, áreas del conocimiento y actividades del ser humano en general.

Aquí merece la pena precisar la diferencia entre un trabajo interdisciplinario y el psicoanálisis aplicado propiamente dicho.

En el primer caso, los psicoanalistas, conjuntamente con profesionales de otras áreas, intentamos una tarea común, colocando nuestros esfuerzos en un mismo objeto para aproximarnos a él desde perspectivas más amplias y profundas. Así, nos prestamos, unos a otros, nuestras herramientas de trabajo, nuestras técnicas y modelos conceptuales para mirar un mismo objeto «con los ojos del otro». En este sentido, un trabajo inter o multidisciplinario puede terminar siendo aquel en

el que no solo son varios sujetos mirando un mismo objeto sino también varias miradas distintas que pueden darse desde un mismo sujeto hacia el mismo objeto.

En el caso del psicoanálisis aplicado, lo que interesa es extrapolar teorías, métodos y eventualmente técnicas a una actividad diferente —y aquí la que nos interesa es la educación—. De todo esto pueden surgir varias líneas de acción:

Entender las relaciones, semejanzas y diferencias entre el psicoanálisis y otras áreas de estudio.

Conocer los aportes del psicoanálisis a otras áreas del conocimiento y la comprensión que nos ofrece acerca de los fenómenos correspondientes a estas.

Conocer los aportes de los psicoanalistas a otros profesionales para que estos mismos, a través de su desarrollo personal, amplíen la aproximación a su propio quehacer.

Conocer los aportes de profesionales de otras áreas del conocimiento a los psicoanalistas a fin de que podamos ampliar nuestra perspectiva del ser humano en el trabajo analítico.

Como ven, estas definiciones intentan describir qué hace el psicoanálisis, para qué sirve y cuáles son sus alcances. Pero creo que hay otras definiciones no oficiales que, capturando ciertas situaciones, pretensiones y experiencias cotidianas del psicoanálisis, lo describen mejor, sobre todo para quienes no se dedican a esta práctica. Existe, por ejemplo, una definición según la cual el psicoanálisis es «la ciencia de la sospecha», porque en esta práctica descubrimos que nuestro mundo interno está siempre listo para sorprendernos con aspectos desconocidos de nosotros mismos y de los demás. Pero una definición que escuché últimamente, que me interesa transmitirles hoy porque resume y comunica la esencia del trabajo analítico aplicable a otras actividades, dice así: el psicoanálisis es una cita con uno mismo.

En 1991, organicé el Primer Encuentro Interdisciplinario: Psicoanálisis y Educación. Allí hablé de la etimología de la palabra «encuentro» que treinta años atrás habíamos aprendido con el doctor Carlos Alberto Segúin². Él nos hizo ver que esta palabra proviene de otras dos: «en» y «contra». Por eso hablé acerca de la necesidad, en todo encuentro, de traspasar las barreras del «en-contra» para ir a un «en-cuentro».

También ahora estamos en un encuentro. Quiero, entonces, dar un paso más allá y proponerles no solo un «en-cuentro» entre profesionales distintos, educadores, psicólogos y psicoanalistas —como fue el de aquel entonces—, sino «un encuentro de cada uno de ustedes con ustedes mismos». Voy a decirlo mejor: «un encuentro de cada uno de nosotros con nosotros mismos». Tal vez podamos, desde allí y con lo que yo les diga a continuación, entender mejor esta definición de psicoanálisis que les acabo de mencionar.

En su escrito «Influenciar y ser influenciado», Donald Winnicott³ empieza diciendo: «No hay ninguna duda de que la gran piedra de toque en la búsqueda sostenida por las ciencias humanas, ha sido la dificultad encontrada por el hombre para reconocer la existencia y la importancia de los sentimientos inconscientes. Desde hace tiempo, las gentes han mostrado que conocían el inconsciente. Sabían, por ejemplo, lo que es sentir una idea que va y viene, encontrar un recuerdo perdido o la capacidad de ser inspirados —ya sea por el bien o por el mal—. Pero existe una gran diferencia entre estos relámpagos intuitivos de conocimiento y la comprensión intelectual del inconsciente y de su lugar en el orden de las cosas. Se ha necesitado un gran coraje para que el descubrimiento de los sentimientos inconscientes se pueda hacer; descubrimiento al cual el nombre de Freud estará siempre unido»⁴.

Pienso que en materia educativa, así como en el caso del psicoanálisis y algunas otras actividades del hombre que tienen que ver con el ser humano, es inevitable estar en contacto con el mundo inconsciente de uno mismo y con su influencia

determinante en ese quehacer. Es posible que fuertes tendencias inconscientes influyan en el hecho de que un individuo decida ser carpintero, astronauta o ingeniero de sistemas. Sin embargo, cada una de las pequeñas cosas que realizará en dicha actividad estarán, probablemente, mucho más relacionadas con lo aprendido en términos de técnica y conocimientos que con impulsos inconscientes. En otras palabras, es posible que un carpintero «elija» su oficio no solamente porque lo aprendió desde pequeño al lado de su padre sino también porque «se identificó» con este y porque su «elección» terminó siendo entonces una manera de mantener vivo el recuerdo de su padre dentro de él. Sin embargo, cada mesa que construye, cada talla que realiza, cada ensamble que hace, será producto de su conocimiento y de sus habilidades, y no estará básicamente influenciado por sus pasiones, como ocurre en el caso de un oficio en el que las relaciones humanas son el tema central del trabajo.

En este último caso, nuestras pasiones, afectos e impulsos, conscientes e inconscientes, se juegan inevitablemente y no solo en el hecho de decidir una determinada actividad sino que van a marcar cada una de nuestras acciones en ella. Por ejemplo, seguramente las frustraciones, complejos y otras vicisitudes del inconsciente de este carpintero no determinarán sustancialmente la calidad de su trabajo. Pero en el caso de un profesor, sus conflictos, frustraciones y otros aspectos de su historia y de su vida interna van a determinar que trate de tal o cual manera a sus alumnos; que se interese de tal o cual forma por ellos; que sea tolerante, exigente o rígido; y, por último, que le interese o no, de verdad, educar.

Un día, en un taller que realizamos con educadores —que es la manera como trabajo analíticamente con ellos—, sucedió una situación que ahora quisiera tomar de ejemplo. Cuando estábamos empezando a conocernos, entrando en ambiente y logrando un espacio de intimidad grupal, súbitamente se abrió la puerta del aula donde nos reuníamos y tres personas con cámara filmadora en mano y sin previo aviso ingresaron y se dispusieron a filmar nuestra reunión. Esta situación fue producto de un malentendido en las indicaciones que las autoridades del evento habían dado, pero la ocurrencia nos fue de gran utilidad para trabajar el sentimiento de intimidación que un grupo de personas puede experimentar cuando se ve interrumpido repentinamente el estrecho vínculo establecido entre ellas. Algunos hablaron de cómo este tipo de situaciones ocurre

cotidianamente en los colegios y de cómo las autoridades se permiten ingresar al salón de clase sin reparar en la interferencia que se genera entre el maestro y sus alumnos cuando este espacio de intimidad se ve violado.

Pudimos entender cómo en ese vínculo están las huellas de las relaciones más tempranas con quienes nos acompañaron desde los primeros días de nuestras vidas. Se hizo evidente que la relación madre-hijo es un modelo por tener en cuenta siempre porque está enclavado en nuestras profundidades afectivas y que no es posible entender lo que el profesor hace con sus alumnos si no lo miramos desde ese vértice —hecho que se hace más evidente en el caso de la profesora y los niños de preescolar—.

Todos se habían sentido perturbados por esa inesperada interrupción, pero esperaron que sea el coordinador quien tomara la acción en sus manos, como cuando los niños en clase esperan, naturalmente, que sea su profesor quien se enfrente al «entrometido» y como una madre, razonablemente sana, que evita las intromisiones que puedan afectar el vínculo con su hijo y su natural desarrollo.

Pero ¿por qué cuando los psicoanalistas hablamos del vínculo en general y del vínculo profesor-alumno nos referimos siempre al modelo de relación madre-hijo? ¿Qué necesidad existe de relacionar este vínculo «educativo» con aquel otro tan temprano en la vida de todo ser humano, como es la relación de una madre con su bebé?

Primeramente, es necesario decir que, cuando hablamos de madre, estamos queriendo precisar fundamentalmente una función y un rol que, por lo general, realiza la madre misma y que, también por lo general, es la que mejor lo hace. Pero, a la vez, es conveniente recordar y tener presente que muchas veces no es la madre biológica quien cumple esta función; en muchas ocasiones, es otro miembro de la familia, una persona externa de la familia o una institución, lo cual no resulta indiferente. Observaciones científicas muy serias y de larga data demuestran que el cuidado del propio bebé es enteramente personal, una tarea

que nadie puede asumir y realizar con igual eficacia. Esta consideración es muy importante para los educadores, especialmente para las educadoras de preescolar. No es casual que las maestras de jardín de niños se refieran no solo a sus alumnos de una manera enteramente personal llamándolos «mis niños», sino que también, cuando hablan de los padres de estos, los llamen con frecuencia «mis padres». Esta capacidad de «apropiación», de asumir con un nivel de pertenencia tan familiar este vínculo, revela una realidad interna que no deja duda ni del modo ni de la fuerza con la que se establece esta particular relación, que tiene mucho de maternal porque ellas saben —hablo de un saber intuitivo— que están continuando y complementando la función materna. ¿Cómo podría ser de otro modo cuando las necesidades maternas de un ser humano son tan prolongadas y, a pesar de ello, a los dos o tres años de edad ya tiene que pasar varias horas con «esa otra mamá» cuando va al nido?

Revisemos, entonces, algunas de las ideas sobre este vínculo madre-hijo y observemos la manera en que estos patrones se continúan en la relación profesor-alumno.

En primer lugar, una de las características del ser humano que lo diferencian de la gran mayoría del resto de animales es la profunda impotencia con la que nace. Es cierto que existen animales, especialmente entre los mamíferos, que requieren de sus madres por un tiempo prolongado, pero en ningún caso por tanto tiempo como en el ser humano. Como consecuencia, el vínculo con un otro resulta psicológicamente vital en la existencia humana, al punto de que no es posible entender ni definir a una persona si no es en la relación con los demás, así como no es posible describir a un bebe si no es en relación con su madre. Del mismo modo, tampoco es posible hablar de un alumno si no es en relación con sus profesores, su colegio y el sistema educativo. El alumno tampoco existe solo y no podemos entenderlo sino en el vínculo particular que se establece entre él y cada una de las personas e instancias de su colegio y del sistema.

Nada que se haga resulta más importante para un bebe que la presencia viva de su madre y esa presencia es transmitida en su nacimiento desde el primer instante.

Los obstetras y pediatras que están entendiendo este hecho crucial del nacimiento tratan de que la madre reciba al bebé inmediatamente después del nacimiento para que este pueda sentir el calor de su cuerpo, su alegría, su dolor y su felicidad, pero, sobre todo, su «ser vivo».

Aunque un niño no siempre necesite algo concreto de la madre, lo que sí necesita saber es que, si la requiere, ella estará allí y esa sola seguridad favorecerá un desarrollo emocional saludable. De la misma manera que en nuestras guías telefónicas, si somos cuidadosos, vale decir, si hemos internalizado y llevamos dentro una buena experiencia de cuidados maternos, tendremos apuntados en algún lugar muy a la mano los teléfonos que nos puedan resolver las exigencias más comunes. En otras palabras, solo una razonable dependencia por un periodo de tiempo suficiente, que a veces es necesario revivir y continuar en la relación con los maestros, brinda la posibilidad de desarrollar una saludable capacidad de independencia y libertad para actuar en la vida.

En segundo lugar, los académicos e investigadores de la psicología y sobre todo del psicoanálisis han indagado sobre si es mayor el efecto nocivo provocado por la ausencia de la madre que por una satisfacción inmediata, continua y permanente de los deseos y necesidades del niño. ¿Es preferible una falta de madre o una sobreprotección por parte de esta? La respuesta a la que han llegado es que resulta más dañina la sobreprotección.

Pero tomemos este asunto con pinzas pues no es tan simple. En primer lugar, porque esta es una típica pregunta imposible, ya que un bebé sin madre simplemente no existe, es decir, muere. Por tanto, ausencia total de madre es un contrasentido; siempre alguien tendrá que hacerse cargo del bebé. La pregunta, entonces, sería ¿cuánta «madre» necesita un niño? o ¿cuánto necesita de su presencia?, y, especialmente, ¿cuánto necesita de su ausencia?, ¿por qué? o ¿para qué?

La madre tiene que satisfacer las necesidades del bebe recién nacido, que vienen unidas a sus deseos y que luego se van diferenciando. Poco a poco, se hacen más claros los deseos y también la capacidad de espera y tolerancia en el bebe. El ponerse en contacto con estos deseos le permite que se vaya conociendo a sí mismo y reconociéndose, a la vez, en la diferencia con los demás. Va descubriendo los límites entre él-con-sus-deseos y el- mundo- exterior-a-él.

Pero imaginemos ahora una situación en la que la madre está todo el tiempo con su niño, sin dejarlo solo un instante y satisfaciendo todas sus demandas de inmediato. ¿Qué ocurrirá entonces? Sucederá que el niño no sentirá su deseo, no se podrá poner en contacto con él porque la madre no permite que este deseo se constituya ni que el niño tome contacto real con él. Por tanto, el deseo no podrá jugar el rol que le toca en la construcción de su persona.

Entonces, ¿cuál es aquí el rol de la madre o «el rol madre»? Esta función consiste en buscar un lugar, en ese amplio espacio que hay entre el deseo y la realidad, satisfaciendo y frustrando en dosis adecuadas, tarea difícil y, las más de las veces, imposible de lograr. Así, «entre el deseo y la realidad» resulta ser un espacio ancho, móvil y flexible en el que la madre, antes que cualquier otra persona, deberá saber moverse, por una parte, sin ausentarse y, por otra, sin convertirse en una-con-su-niño-del-todo.

En tercer lugar, el vínculo madre-hijo está caracterizado por la contención. Ante un dolor muy grande que ataca a una persona de improviso, por ejemplo, por la pérdida de un ser querido, el abrazo de alguien cercano, aun sin palabra alguna, resulta insustituible. Una mano sobre el hombro, una palabra cálida y afectuosa, un fuerte abrazo o un hombro amistoso para llorar nuestras cuitas resulta vital. Aun cuando nunca ocurra que lo necesitemos, resulta sumamente tranquilizador saber que contamos con esa posibilidad.

Esta disponibilidad ofrece, sin embargo, algo más. La mente humana no es una unidad, no es un solo bloque, sino que está conformada por pequeñas fracciones,

compartimentos diferenciados, mejor o peor integrados entre sí. Esto nos permite comprender, por ejemplo, que, cuando algo nos hace sufrir y decimos «estoy roto en mil pedazos» o «me dejarás con el corazón destrozado», significa literalmente eso: que las partes que nos constituyen, y que normalmente funcionan integradamente, se han separado y no hay un orden o este se ha debilitado.

En la enfermedad mental, por ejemplo, esto es muy evidente: un sujeto puede estar muy perturbado —loco, como decimos corrientemente— y a la vez funcionar muy bien en algunas áreas de su vida. Y esto mismo, en algún grado, ocurre con todo ser humano. Nunca todos nuestros compartimentos llegan a actuar en un solo bloque, de allí que los psicoanalistas nos intereseamos por el conflicto como una condición consustancial al ser humano.

Volvamos ahora a la idea de la disponibilidad de la madre y la capacidad de contención. Mientras más joven es el animal humano, menos capaz es de contener lo que ocurre en su mundo interno. Me refiero, por ejemplo, a la angustia de separación que un bebe puede experimentar si se ve solo e imagina que su madre no regresará. Ese bebe no podrá contener el miedo de quedarse solo. Alguien tiene que tranquilizarlo y darle la seguridad que él mismo no puede proporcionarse. ¿Qué hacemos para lograrlo? Instintivamente, lo cargamos, lo abrazamos, casi como ofreciéndole otra «piel» porque la suya, por el momento, no basta. Repetidas experiencias como esta lo llevarán, poco a poco, a fortalecer su propia «piel» hasta tener la suficiente resistencia. Y si todo transcurre bien, podrá contener él mismo, más adelante, sus propios impulsos y emociones. Claro que, como decía antes, nunca logramos esta capacidad totalmente y, de tanto en tanto, tomamos prestada alguna otra piel, de alguien cercano por lo general, mientras logramos atravesar alguna crisis que excede nuestras propias posibilidades de contención.

Continente y contenido son un par inseparable y un eje psicológico central del desarrollo. El niño y el alumno requieren que la madre y el profesor se ofrezcan, entonces, como un continente que les permita crecer, integrarse y desarrollar.

Resumiendo y precisando, el niño —con su madre— y el alumno—con sus profesores— requieren un ser vivo, presente, disponible y dispuesto; continente y capaz de tolerar frustraciones, de estar con él y de dejarlo, estar muy cerca y alejarse, satisfacerlo y frustrarlo, sostener sus ilusiones y compartir sus vivencias de desilusión, acompañarlo a criar una esperanza por la vida y fortalecerlo para enfrentar la realidad que algún día necesariamente lo va a decepcionar: en fin, ayudarlo a construir una fe sabiendo, también, que no somos inmortales.

No sé si un profesor necesita que la psicología le enseñe el mejor modo de hacer las cosas. Lo que sí podemos hacer los psicólogos y, en este caso, los psicoanalistas conjuntamente con los educadores es considerar que un reto fundamental de la tarea educativa es el conocimiento del mundo intrapsíquico — el normal y el patológico—, que no son áreas exclusivas del profesional clínico sino de todo aquel que pretenda jugar un rol en la vida y desarrollo psicológico de un otro, como ocurre de manera privilegiada en el caso del maestro.

Los sucesos de la vida escolar brindan extraordinarias oportunidades para intervenir de manera decisiva en el mejor desarrollo y salud mental del educando. Desaprovecharlas demuestra no solo una pasividad indiferente, ya en sí misma lamentable, sino que, en muchos casos, favorece y precipita el surgimiento de patologías mentales. Esto quiere decir que, si no existen los debidos cuidados en una institución educativa, se puede contribuir a la aparición de desafortunadas distorsiones en la estructura de la personalidad de los estudiantes, cuando no una seria patología mental. Pero esta misma influencia puede llevar, por el contrario, hacia pautas de desarrollo saludables.

Observar y entender la relación madre-hijo puede resultar útil. Veamos: ¿cómo baña una madre a su bebe?, ¿lo deja remojándose en una batea con agua jabonosa hasta que se ablanda la suciedad, luego lo refriega hasta sacársela toda, lo retira y lo cuelga a secar como haría con su ropa? ¡No! Definitivamente, una madre no suele hacer esto. En primer lugar, si es una mujer razonablemente sana,

se anticipa con agrado al momento del baño. Este detalle que podría parecer absolutamente trivial resulta, sin embargo, fundador del vínculo que establecerá con su hijo. Asimismo, se preocupa por que la temperatura no esté ni muy fría ni muy caliente, evita que el jabón le irrite los ojos y cuida que no se golpee. Luego coloca algunos objetos flotantes sobre el agua, le conversa, le pide que le alcance su manita y cariñosamente se la jabona, etcétera. En otras palabras, trata de que el baño sea no solo placentero, evitando que ocurran cosas malas, sino que lleva también a cabo toda una serie de acciones que constituyen una experiencia enriquecedora para la relación entre los dos. De esta manera, en cada encuentro, se van enlazando entre madre e hijo una enorme cantidad de emociones, y se construye así un vínculo insustituible para el desarrollo de ambos que posee una fuerza muy particular. Este vínculo y esta fuerza se irán constituyendo, desde el primer contacto entre ambos, en el alimento psicológico con el que ese nuevo ser se irá formando. El bebe, desde el principio, va internalizando y haciendo suyo ese vínculo y ese rol, de modo que llegará el momento en que todo eso, como adulto, lo podrá hacer él solo.

Si algo importante para la educación han observado los psicoanalistas en relación con este tema es que ese vínculo inicial con la madre se continúa en el colegio. Y en estos tiempos en que llevamos a nuestros hijos a los centros educativos desde edades cada vez más tempranas, este asunto adquiere mayor importancia y trascendencia.

Siempre he tenido la oportunidad de comentar que una de las experiencias más difíciles y a la vez más gratificantes que tuve como psicoanalista cuando empecé a trabajar con educadoras —especialmente con educadoras de nivel inicial— fue el tipo de vínculo que establecimos ellas y yo. Por un lado, yo llegaba con la intención de enseñarles cosas nuevas que harían más fácil y más efectiva su labor. Por otro, ellas tenían una experiencia muy distinta, en la que el psicoanálisis aparecía como una realidad aparte y para la cual no existía un espacio mental construido. Allí —ahora puedo verlo claramente— se estableció una lucha y creo que vale la pena contarla porque estoy convencido de que es de la propia experiencia de donde sacamos los aprendizajes más sustanciales, más consistentes y más perdurables, ya que son los que tienen más sentido para nosotros.

Visto a la distancia, catorce años después, creo que la lucha se entabló a un nivel inconsciente, en términos de dominio y control. ¿Quién tenía el poder sobre quién? Cada uno, tanto ellas como yo, creíamos saber algo que por sí solo bastaba. Éramos, por decirlo así, como si nos creyéramos una madre que tiene todo lo que su hijo necesita y que es capaz de proporcionárselo. Yo quería demostrarles que traía un aporte para ellas y ellas, en cierto modo, se bastaban por sí solas. Hasta ahora puede ocurrir, aunque de hecho las intensidades, hoy en día, han disminuido.

Finalmente, decidí dejarme vencer. Decidí abrirme y aprender de ellas. Y aprendí. Aprendí que eran personas con características muy definidas y especiales. Algunas eran excelentes psicólogas aficionadas sin saberlo; tenían una extraordinaria memoria y podían hablar de cada uno de sus niños como si los conocieran de toda la vida. Entendían muchas cosas, aunque a veces no se daban cuenta de ello. Entonces, comprendí que era solo desde allí que yo podía empezar. Mi actitud cambió. Podría decirse que, en vez de ser la madre que podía hacerse cargo de su bebe, acepté ser el bebe por un tiempo; pero claro, un bebe muy alerta, observador y pensante. Las cosas empezaron a cambiar porque acepté el valor de ellas, sus conocimientos y experiencias, sus ocurrencias, inquietudes y propuestas.

Que yo confiara más en ellas llevó a que ellas confiaran más en mí. Empezaron a hablar de cosas más complejas, difíciles e íntimas. Todo fue articulándose en un modo de trabajo en el que ellas y yo, como adultos, pudimos asumir con más facilidad ese bebe que está dentro de todos nosotros y pudimos dejarnos enseñar. Aprendimos juntos y pude también enseñarles algunas cosas.

¿Se dan cuenta de cómo mi primer intento fue el de querer ponerlas en remojo en una bañera, en lugar de preparar el baño, disfrutarlo y participar lúdicamente? Porque, claro, lo que faltó decir en el ejemplo del baño fue que tampoco la madre arranca a su hijo violentamente de lo que está haciendo, lo desviste

mecánicamente y lo introduce al agua. Más bien, lo hace con cuidado, respeto y curiosidad por lo que él, en ese instante, está haciendo. Lo acompaña, lo persuade cariñosamente de aceptar el baño y, si es necesario, juega con él un rato acompañándolo en lo que él está haciendo.

Pasemos ahora al ámbito educativo. No creo que sea necesario ponerles ejemplos de lo que hace un profesor con sus alumnos y de cómo se vincula con ellos. Ustedes lo hacen todos los días y más bien es de eso de lo que hablaremos cuando ustedes intervengan con sus preguntas y reflexiones. Pero puede resultar útil, sin embargo, contarles algunas experiencias en las que, partiendo de esa columna vertebral que es el vínculo, hemos podido encontrar miradas nuevas — aunque muchas veces solo lo fueron porque permitieron precisar y subrayar una mejor conducta, posible de adoptar—. Digo esto porque, muchas veces, en mi experiencia, los profesores, sobre todo cuando tienen muchos alumnos a su cargo, creen que no pueden relacionarse mejor con cada uno de ellos por falta de tiempo.

En una reunión con educadores, una directora relata que una niña de trece años comenzó a faltar al colegio, y en algunas oportunidades iba, pero luego se escapaba llevando con ella a una compañera menor. Se enteró de que esa alumna acudía dos o tres veces por semana donde un brujo porque tiene cierta anomalía en la piel que no cede con otros tratamientos. «¡Y ustedes saben lo que el reglamento dice respecto a esta conducta: la alumna debe ser expulsada!», dijo la directora. Sin embargo, ella, con una gran voluntad y amor por su trabajo, decidió reunirse con la alumna, sus padres, la encargada de OBE⁵, la tutora y la psicóloga. «El resultado —cuenta finalmente— fue que la niña me agradeció; me dijo que después de esa reunión se había sentido más tranquila y que no volvería a repetir sus escapadas».

Una de las primeras cosas que llamaron la atención en los colegas educadores que escuchaban el relato fue que la directora había decidido esta reunión con todas estas personas sin antes conversar a solas con la alumna, a lo cual la directora respondió: «¡Imagínense, tengo mil doscientas alumnas en mi plantel;

no existe el tiempo para hacerlo!».

La discusión prosiguió y, producto de este intercambio, una interrogante flotaba en el ambiente: ¿cómo fue posible un feliz resultado sin haber establecido la directora ni siquiera un vínculo personal con su alumna? También yo tenía esta interrogante, pero me la planteaba de otra manera, quizás porque, como dijimos, el psicoanálisis es la ciencia de la sospecha y estamos, efectivamente, entrenados para sospechar. Me preguntaba si aquel había sido realmente un resultado feliz, perdurable y consistente. Luego me planteaba lo siguiente: supongamos que efectivamente lo fue; entonces, tenemos que entender cómo lo logró. ¿Qué ocurrió en esa reunión que abrió en la niña la posibilidad de confiar, cuando el marco de esa reunión había sido tal que hubiera atemorizado a cualquier niño de esa edad? Más concretamente, me planteaba —y en esto influía inevitablemente el conocimiento que yo ya tenía de esta directora y la convicción de que su acercamiento a esta alumna probablemente había sido razonablemente cuidadoso — que debía haber habido algún gesto, alguna palabra, alguna actitud que permitiera el establecimiento de tal supuesta relación de confianza. Finalmente, quedó una inquietud acerca de cómo puede hacer un profesor o un director, cuando tiene que vérselas con tantos alumnos a los que muchas veces ni siquiera conoce, para establecer un vínculo razonablemente confiable, considerando el cortísimo tiempo con el que cuenta.

En realidad, no suelo dar consejos, menos aún recetas; sin embargo, me ocurre a veces que una imagen viene a mi mente y pienso que puede servir como un buen ejemplo, sobre todo si no la tomamos en su literalidad sino como un modo de pensar y aproximarnos a un problema. No como una fórmula sino como una reflexión para seguir pensando juntos. Y fue esto lo que ocurrió. Les dije entonces: «Se me ha ocurrido algo que es posible y que tal vez no tome mucho tiempo hacerlo, a condición de que quien lo haga sienta realmente como suyo el hacerlo. Porque si hay algo que los niños detectan rápidamente es la mentira, la falsedad y cuando esto ocurre ya no pueden confiar más, lo cual termina siendo un verdadero desastre. Es mejor entonces no falsificar los sentimientos y, si no es posible hacer otra cosa mejor, es preferible no hacer nada».

Yo tenía la ventaja de haberme sentido seducido por la historia. Me había conmovido y sentía que la directora había sufrido auténticamente esa situación y que también era real su alegría de haberle dado esa solución, aun cuando yo no entendía cómo lo había logrado. «Imagínense que somos esa directora», les dije. «Ya hemos hecho pasar a todos a la oficina, excepto a la niña con la que aún estamos afuera; y entonces, antes de ingresar, le decimos algo así como: “Antes de que entremos las dos, quería decirte algo; por eso hice pasar primero a los demás. Quería decirte que lamento mucho no haber podido conversar a solas contigo antes de esta reunión. Es eso lo que yo hubiera querido, pero no tuve el tiempo para ello. Quiero entonces que consideres esta reunión, también, como si estuviéramos a solas tú y yo, a pesar de que están también los demás; y luego que termine, puedes contar conmigo si es necesario y buscarme en cualquier otro momento. Si lo haces yo buscaré un huequito en mi horario para ti”». No sé si esta niña buscará esta reunión. Lo que sí sé es que se llevará con ella una posibilidad real y un vínculo que, aunque no lo use para este hecho concreto, estará ya dentro de ella.

Les decía hace un rato que no se trata de que la psicología o el psicoanálisis le diga al profesor sobre cómo hacer bien las cosas, sino de observar y mostrarle a él su propio actuar para que, en el intercambio con sus colegas y con el analista, puedan surgir nuevas y mejores alternativas. ¿Qué hizo el psicoanálisis en este caso? ¿Cómo así ayudó el psicoanalista?

Si esta misma directora, a solas conmigo, me hubiese contado esta historia y al final me hubiese preguntado: «¿y usted, doctor, qué hubiera hecho?», probablemente le hubiera contestado en primer lugar que no lo sé. Claro que de inmediato le hubiera propuesto que lo conversemos para ver si se nos ocurría algo mejor. No sé si esta imagen, esta idea que yo tuve y que les trasmití a ellos fue la mejor alternativa. Para mí fue la primera de entre las que aparecieron en mi mente que tuvo sentido. Pero esto no ocurrió en mí de manera aislada, es decir, no fue un acto de creación individual. Esto ocurrió en un diálogo intenso, en un espacio de trabajo en el que la intención y la consigna eran descubrir nuestras ocurrencias y darles cabida en la sesión, compartiéndolas con los demás. Nada estaba prohibido decir. Ni las cosas más difíciles, ni aquellas de nuestra intimidad, que no solemos publicar, pero que en este espacio de trabajo

adquirían el carácter de piezas insustituibles de un rompecabezas por ser armado, de eslabones de una larga cadena por construir.

Por ello, más de una vez, cuando alguien soltaba una risita y luego no quería comentar nada al respecto, tenía que persuadirlo de que la explique. Muchas veces, nos encontramos con algún sentimiento o con alguna idea inaceptable o vergonzosa, pero que, al ser compartida y aceptada por los demás, deja de perturbarnos y nosotros dejamos de ser tan implacables con nosotros mismos.

Como ven, fue un acto de creación más bien colectivo, en el que jugué a lo sumo un papel aglutinante, luego de ayudarlos a pensar más allá de lo cotidiano, a descubrir lo que subyacía a sus conciencias y jugar finalmente un rol sintetizador, que, más de una vez, pudo muy bien ser cumplido por otros miembros del grupo. Mi idea final no fue, entonces, sino el producto del trabajo mental de todos. Por eso, cuando la compartí con ellos, hubo una suerte de suspiro colectivo en el que yo mismo estuve incluido. Todos nos pudimos sentir, recién en ese momento, como cuando después de mucho esfuerzo se ha logrado resolver una incógnita y como si hubiésemos sido capaces de echar a andar un motor después de todo ese trabajo.

Como puede verse, no ha sido tampoco este un trabajo exclusivamente intelectual; en ambos casos, tanto en el relato de la directora como en el trabajo grupal, predominó una experiencia afectiva. Se estableció un vínculo de confianza facilitador y un trabajo con nuestros afectos, y pudimos ver, además, nuestra manera particular de establecer relaciones con los demás y con nosotros mismos. Incluso, hubo los que no dijeron nada, aquellos cuyo silencio brindaba un sólido piso para el trabajo. Los que con su reflexión silente —a veces con una sonrisa, un leve gesto o una mirada intensa— confirmaban una presencia activa más allá de las palabras.

Creo que con este relato he podido describir, aunque quizás no del todo claramente, el espíritu de la Discusión Analítica de Casos (DAC), columna

vertebral del trabajo analítico que vengo desarrollando en los últimos años con educadores.

Para terminar, y quizás también porque escribiendo estas líneas ha venido a mi memoria un gran maestro al que nunca me he referido públicamente, quiero contarles una anécdota relacionada con la definición del psicoanálisis que mencioné antes. Había empezado yo mi especialidad de Psiquiatría en el Hospital Obrero de Lima y al segundo día me recibe mi maestro muy temprano en el hospital y me pregunta por el primer paciente que me habían asignado: «Y, doctor —me dijo—, ¿qué hizo usted?». «Le di un tranquilizante, doctor Valdivia», le contesté. «¿Por qué?», me volvió a preguntar. «Porque estaba muy angustiado», le respondí. «¿Quién?», agregó.

■

Suele decirse que los niños son el futuro del país. Si atendemos al hecho de que buena parte de la niñez transcurre en las aulas, parece de más extendernos sobre la importancia de la educación escolar. Y esto explica la preocupación mostrada en los últimos tiempos por mejorar la calidad de la educación, lo cual se ha venido traduciendo en la construcción y mejora de la infraestructura y equipamiento, y en el interés por desarrollar nuevas metodologías basadas en la aplicación de diversas teorías psicológicas e innovaciones tecnológicas. Sin embargo, el análisis del currículo escolar, y de los planes y programas de formación y capacitación de los maestros pone en evidencia que el énfasis de estos esfuerzos ha estado, básicamente, en la trasmisión y adquisición de conocimientos teóricos. Comparativamente, son mínimos los proyectos orientados a tomar conciencia de que estas iniciativas no son suficientes y a volcar su atención a otras áreas de la educación para evitar reducirla estrictamente a lo cognitivo-intelectual.

¿Por qué he elegido hablar de la identidad del educador en un simposio dedicado al tema de la niñez y la identidad? Creo que no resulta muy difícil deducirlo. El espacio educativo es uno de los escenarios donde se desarrolla el proceso de búsqueda y construcción de la identidad. En otras palabras, la coincidencia de este proceso con los, por lo menos, doce años de vida escolar convierte al colegio en un espacio privilegiado en el que, a través de la relación con compañeros, maestros y autoridades escolares, el niño va registrando, incorporando y afianzando formas de concebirse y acercarse a sí mismo, al mundo y a los demás. Estas, además, influirán en su futuro comportamiento social, laboral, familiar e, inclusive, sobre su salud mental. La influencia que tiene la escuela como experiencia vivencial constituye, así, un factor determinante en la construcción y consolidación de su identidad, el cual debe ser tomado en cuenta para contribuir a la prevención de dificultades y problemas futuros.

De allí se desprende la necesidad de que se difundan más y mejor los modelos que conciben el proceso educativo desde una perspectiva más integral, que incluye aspectos formativos fundamentales como el fortalecimiento de la

autoestima y de la creatividad, y la asimilación e incorporación de actitudes, valores y principios. Estos aspectos, que tienen que ver con el desarrollo y crecimiento psicológico del educando, no pueden ser estimulados exclusivamente a través de una mejor selección y trasmisión de los contenidos de las asignaturas, sino prestando atención a los vínculos que establece el alumno a lo largo de su trayectoria escolar.

El vínculo educativo básico es aquel que se establece al interior del binomio alumno-maestro. No es ninguna novedad afirmar que los profesores desempeñan un papel decisivo en la formación de las futuras generaciones. Como ya se ha dicho, su influencia va más allá de los conocimientos teóricos que trasmite a sus alumnos; es decir, trasciende el aspecto intelectual.

Tomemos como ejemplo la construcción de identidad del alumno como ciudadano. El hecho de que el educador muestre respeto por las opiniones de sus alumnos, aun cuando discrepe de ellas, es una manera más efectiva de promover el desarrollo de valores cívicos, como el respeto por los demás, que la lectura de un texto. Otro ejemplo es el de la actitud del maestro hacia la sexualidad. Si se niega o se muestra evasivo frente a la posibilidad de hablar con sus alumnos acerca de algún episodio ocurrido dentro del salón que implique abordar el tema, quizás esta actitud de rechazo o temor implícito hacia lo sexual deje mayor huella en los alumnos que una charla de orientación sexual donde solo se les brinde abundante información que, además, será más difícil de elaborar si no está acompañada por una actitud abierta, espontánea y confiable de quien la proporciona.

Como lo he afirmado en muchas de mis conferencias, el educador, sea por acción u omisión, siempre favorece o interfiere el desarrollo de sus alumnos. Su forma de ser, sus particularidades, sus virtudes y sus defectos determinan la manera en que percibe y resuelve diversas situaciones al interior del aula. Sus actitudes, prejuicios y valores influyen significativamente en su capacidad de atender e incorporar dentro del proceso educativo los estímulos que afectan los comportamientos individuales y grupales; es decir, intervienen en el tipo de

vínculo que establece con sus alumnos. Así, todo aquello que el educador transmite implícitamente con su sola presencia —más allá de los conocimientos teóricos e incluso sin proponérselo— es determinado por lo que él es como persona.

Esta constatación es bastante sabida o por lo menos intuita. Sin embargo, dicho conocimiento no ha sido instrumentalizado en el diseño y concepción de los programas de formación y capacitación docente. No se ha reparado en la necesidad que tiene el maestro de perfeccionar la más valiosa herramienta educativa que posee: su propia persona. En el mejor de los casos, cuando la preparación y entrenamiento de los maestros considera el aspecto psicológico y personal, el foco de atención está fijado en el alumno. Lo mismo ocurre en el ejercicio de su función pedagógica: con frecuencia solo se toma conciencia de la importancia de la dimensión afectiva y emocional cuando aparece un caso «problema». En tales situaciones, la atención también se centra en el alumno y muy raramente en el vínculo establecido con él y en el grado en que las emociones y actitudes del propio maestro están involucradas en el comportamiento del alumno. Así, en el sistema educativo tradicional, orientado a la adquisición de habilidades intelectuales y de contenidos establecidos por el programa oficial, lo emocional tiende a ser omitido, o percibido y tratado como una dimensión que entorpece la consecución de dichos objetivos, lo que da lugar a actitudes defensivas, represivas, distantes y rígidas por parte del educador.

Un ejemplo de esta realidad aparece cuando el educador, al ser interrogado por un alumno en relación con un tema ajeno al de la materia que está impartiendo, responde ridiculizándolo para silenciarlo y someterlo, previniendo la propagación de la «dispersión» y la «distracción» entre sus demás alumnos. Al verse constreñido por los límites impuestos a cumplir el dictado de los contenidos previstos como parte de su asignatura, cualquier intervención que lo interrumpa, y sobre todo si tal interrupción puede prolongarse y retrasarlo respecto de la programación curricular, suele ser percibida por el maestro como una amenaza y un desafío a su autoridad. Ante ello, puede reaccionar agresivamente por el temor a perder el control de la hora de clase, en lugar de aprovechar la oportunidad para realizar un trabajo educativo —que considero central— adicional al de la enseñanza: estimular a los alumnos a incorporar las

inquietudes de los demás a su propia reflexión, y a entablar un intercambio de opiniones que desarrolle su espíritu crítico y a través del cual ejerzan el derecho a discrepar.

Soy consciente de que mi propuesta exige mucho de los maestros, dada la dificultad que implica realizar la labor pedagógica mientras se mantiene una actitud de alerta a lo que sucede para aprovecharlo en el momento mismo de su ocurrencia con fines formativos. Sin embargo, la posibilidad de integrar aspectos psicológicos, éticos y creativos al ejercicio de su función pedagógica no depende tanto de los conocimientos teóricos que haya adquirido el docente a lo largo de su formación, sino de la posibilidad de potenciar y aplicar sus propios recursos, tanto los personales como los que ha ido forjando durante su trayectoria como educador.

Decíamos al comenzar esta conferencia que la mejor herramienta educativa es la propia persona del maestro. Pues bien, para extraer el mayor provecho posible a cualquier herramienta, primero hay que conocerla, aprender para qué sirve, enterarse acerca de sus características, sus virtudes y sus limitaciones. Luego, la experiencia de su utilización permitirá discurrir otras y mejores formas de emplearla y, sobre todo, de concebir y desarrollar una herramienta superior. Así, la mejor manera de que el maestro se sirva de su herramienta principal para realizar la función pedagógica a plenitud, a través del establecimiento de un vínculo empático, confiable y acogedor con los alumnos, es conociéndose a sí mismo. Solo así podrá identificar de qué manera su propio mundo afectivo — conducta, actitudes, dificultades y resistencias— interfiere o favorece el crecimiento y desarrollo psicológico, ético y creativo de sus alumnos, y, así, plantearse la posibilidad de perfeccionar el desempeño de su función.

Por otro lado, el maestro va acumulando, durante su ejercicio profesional —a veces sin tener conciencia de ello—, una serie de conocimientos, intuiciones, ideas y teorías para explicar su propio comportamiento y el de sus alumnos. Este conocimiento «empírico» resulta sumamente valioso y con frecuencia es el que le ha permitido enfrentar situaciones críticas con solvencia, intervenir para

ayudar a un alumno a tener un mejor desempeño, etcétera. Se trata de que el maestro aprenda a valorar su propia experiencia y se dé a sí mismo la oportunidad y el tiempo de sistematizar este «saber» y confrontarlo, y qué mejor si lo hace con sus propios colegas.

Como siempre señalo, en mi trabajo como asesor educativo y responsable de talleres dirigidos a maestros, he encontrado que la metodología más apropiada para promover la potenciación y aplicación de sus propios recursos es el intercambio de experiencias entre ellos en el marco de una dinámica grupal y, especialmente, a través de discusiones analíticas de casos (DAC). Sea que se realicen al interior del propio centro educativo o fuera de este, la confrontación de experiencias y conocimientos derivados de ellas se ve enriquecida por la atención a la propia vivencia de intercambio, que le permitirá al maestro observarse a sí mismo y tomar conciencia —con la ayuda de los otros participantes— de cómo se relaciona con los demás, cómo reacciona ante otras opiniones, qué lo estimula a la participación, qué lo retrae y qué lo distrae. Podrá también descubrir qué es lo que le resulta difícil de tolerar, qué cosas lo conmueven, qué otras lo enternecen, cuáles son sus preferencias, qué le disgusta, cuáles son sus puntos débiles y sus virtudes, entre otros aspectos.

Una ventaja adicional del trabajo grupal es que el maestro podrá aprender a reconocer los diversos estilos de relación que establecen los miembros del grupo entre sí y con el moderador, los roles que se atribuyen unos a otros y la manera en que son asumidos, rechazados o recreados; y cómo todo ello, además de las características particulares de cada uno de los miembros y las circunstancias internas o externas, determina las fluctuaciones, los ritmos, la fluidez o el estancamiento de la dinámica grupal. Es decir, podrá experimentar por sí mismo situaciones similares a las que se dan al interior de un salón de clase.

Me refiero, entonces, a un proceso en el que, a través del intercambio de experiencias y de la experiencia del intercambio, el maestro tiene la oportunidad de «des-cubrir» conocimientos —acerca de sí mismo, de sus alumnos y de su labor— que ya tenía pero que no sabía que poseía, de enriquecerse con el aporte

de los demás y los señalamientos del coordinador del grupo, y, principalmente, de sacar a la luz recursos con los que ya contaba pese a que, tal vez, no habían sido suficientemente aprovechados en el ejercicio de su función pedagógica.

Para terminar, quisiera ilustrar mi exposición con una escena extraída de una de mis últimas reuniones con un grupo de profesores con el que trabajo. El tema en cuestión era el caso de niños muy inteligentes, talentosos, rápidos y eficientes, pero que, al mismo tiempo, son sumamente dependientes y demandantes con los profesores, y que requieren de estos constantemente su atención y aprobación. Los profesores empiezan a discutir acerca de la manera más adecuada de enfrentar y manejar esta situación tan paradójica. Se menciona, por ejemplo, que en otros países existen escuelas concebidas para este tipo de niños especiales o extraordinariamente talentosos, en las que se les ofrece un espacio pedagógico más acorde a sus propias necesidades. De repente, una de las profesoras se anima a compartir su experiencia con Pedrito, un niño con esas características, y relata: «A medida que los niños iban terminando su ejercicio, pasaban a formar una fila delante de mi escritorio para su revisión. Es una norma establecida y repetida en clase constantemente que los niños deben respetar el turno que les corresponde según el lugar que ocupan en la fila. De pronto, veo una vez más a Pedrito peleando con los niños que tiene delante de él pues desea colarse a como dé lugar para que lo atiendan antes que a los otros». Después de relatar que innumerables veces había intentado explicarle a Pedrito, en circunstancias similares, que debía respetar su turno, la profesora agrega enfáticamente: «Esta vez encontré la solución y le dije: “A ver tú pues, Pedro, que estás tan apurado”. ¿Y saben lo que ocurrió? Se quedó paralizado y desde entonces no ha vuelto a ocurrir esto».

Después de este relato, abro la discusión. Luego de un lapso en que las profesoras empiezan a comentar el incidente tímidamente, poco a poco van subiendo el tono de voz y diciendo con más confianza lo que verdaderamente piensan. Una de ellas se atreve a decirle a la profesora de Pedrito: «Oye, yo creo que has sido bien agresiva con Pedrito y, a decir verdad, te diría que lo has humillado delante de los demás niños». Con la ayuda de las intervenciones de las otras profesoras, fui poniendo en evidencia que la situación no había sido «resuelta» como había anunciado la profesora de Pedrito. Llamé la atención

sobre el sentimiento que había acompañado a esta declaración: la maestra había hablado con mucha rabia y es claro que, si la situación se hubiese efectivamente «resuelto», su rabia no habría persistido.

Luego, alguien se refiere al niño al que le tocaba ser atendido en la fila y que había resultado perjudicado cuando la maestra pasó por encima de la norma sin mayor explicación. Le pregunto a la maestra de Pedrito cómo se habría sentido si ella hubiera sido ese niño. Ella responde: «Me habría dado mucha rabia». Después de haberse puesto en el lugar de ese niño, la profesora puede comenzar a dejar a un lado su rabia, apareciendo con claridad su capacidad para reconocer la furia que sentía cuando no sabía qué hacer con Pedrito en tales ocasiones, furia que había teñido su actitud hacia Pedrito y de la que también habían sido víctimas, de manera indirecta, el otro niño y el resto del grupo. Poco a poco, la maestra va llegando por sí misma a la conclusión de que tal vez habría podido intervenir de una manera más adecuada prestándole a Pedrito la atención por la que se sentía tan urgido, trasmitiéndole que percibía su angustia y que estaba preocupada por resolverla, y, también, diciéndoles a los demás niños que, a veces, existe la posibilidad de ser flexible con la norma si la circunstancia así lo requiere.

La pregunta que se plantea el grupo es cómo hacer dicha intervención. Alguien propone que podría haberse preguntado al niño al que le tocaba ser atendido si tenía algún inconveniente con que, por esa vez, no se respete su turno para atender a Pedrito, quien se mostraba tan ansioso. Otra dice que le parece mejor preguntarle a toda la clase para que ellos, en grupo, decidan aceptar o no la ruptura de la norma. Se conversa acerca de la importancia que tiene el inculcar un valor como el respeto por los derechos de todos. Yo intervengo para señalar que pienso que los valores básicamente no se inculcan, sino que se desarrollan. Propongo que, en este caso, podría haberse realizado una intervención como la siguiente: «¿No les parece que podríamos parar aquí por un momento —es decir, la corrección del ejercicio, la fila— para que yo pueda atender a Pedrito? Me preocupa saber qué es lo que está ocurriendo con él, que está tan urgido». Con ello, se puede conseguir una alianza de los niños con la maestra, para que puedan llegar por sí mismos a la conclusión de que ante una situación urgente, como el malestar de un niño, puede flexibilizarse la norma e inclusive interrumpirse la

tarea fijada, sin que por ello se esté pasando por encima de sus derechos. Por otro lado, Pedrito sentiría que la maestra estaba preocupada por él y que verdaderamente tenía la intención de ayudarlo a resolver su problema. Probablemente —y esto hemos podido comprobarlo en nuestra experiencia—, Pedrito se habría dado cuenta de que su ansiedad por ser atendido no tenía un fundamento preciso, que estaba pensando solo en sí mismo y no en los demás, y, tal vez, habría dicho: «No, no me pasa nada». Entonces tal vez habría retornado a su lugar en la fila, y habría empezado a prestar atención a sus impulsos y a contenerlos. También hubiera podido ocurrir que, en efecto, Pedrito necesitase en ese momento preciso la atención de la profesora.

Podríamos seguir especulando más alrededor de este caso, como lo hicimos en esa reunión. Sin embargo, espero que con él haya ilustrado lo suficiente la propuesta central que he traído hoy: que la capacitación del educador solo puede realizarse a partir de su propia experiencia, en un intercambio con sus colegas, de tal modo que pueda desarrollar y entender mejor su propio funcionamiento psicológico y su relación con los demás. Solo así se afianzará en su propia identidad y contribuirá más efectivamente con el desarrollo de la identidad de sus alumnos.

Podemos ver que el hecho central aquí fue el descubrimiento de la rabia de la maestra por parte del grupo, señal evidente de que dicha situación había sido aparentemente resuelta pero que pudo resolverse realmente al ser consciente de su rabia, aceptarla y elaborarla.

■

Me pidieron que tratara el tema de la disciplina y, aunque no he indagado acerca de cómo está siendo la situación disciplinaria en vuestro colegio, ni cómo está siendo vista y juzgada por profesores y padres, puedo plantear algunas especulaciones. Se me ocurre, en primer lugar, que puede haber una preocupación en los adultos —padres y maestros— por actos de indisciplina, generalizados o puntuales, que no logran «manejar» ni solucionar. En segundo lugar, sospecho que tal vez no estén de acuerdo en cuáles pueden ser consideradas situaciones de indisciplina y cuáles no, ni en cómo abordar tales situaciones. Por último, pienso —aunque esta idea me parece más alejada como posibilidad— que lo que puede ocurrir es que sus hijos sean muy tranquilos, mucho más tranquilos que el promedio de la mayoría de escolares. Pero descarto esta alternativa porque usualmente este tipo de conducta no preocupa tanto (aunque muchas veces sí debería preocupar).

Me voy a quedar con las dos primeras razones y no voy a seguir especulando. Prefiero dejar que ustedes me cuenten directamente cuáles son sus preocupaciones respecto a la conducta de sus hijos de manera que podamos tener un debate abierto.

Lo primero que quiero plantearles es la relación que existe entre la idea de disciplina y dos asuntos: uno vinculado con el cumplimiento de leyes y normas que nos permiten un cierto ordenamiento en la dimensión personal de nuestras vidas, y otro vinculado con el acatamiento u obediencia de leyes y normas que tiene que ver más con nuestra relación con los demás. Ambos asuntos están ligados; sin embargo, si el primero —nuestro orden personal— no afecta la relación con los demás, difícilmente se torna en objeto de nuestra preocupación. Así, si un hombre adulto, artista genial, y más aún si es soltero, acostumbra trabajar en sus obras de arte hasta las tres o cinco de la madrugada y levantarse a las dos de la tarde, decimos de él que es un genio extravagante. Pero, si un niño o un joven escolar desea hacer eso mismo, decimos que es indisciplinado porque no nos obedece. En otras palabras, nos preocupa la indisciplina en la medida en que nos afecta, sea porque nos genera fastidio o preocupación o porque desordene las cosas tal como consideramos que estas «deberían ser».

Lo segundo que quiero transmitirles es la definición de indisciplina con la que trabajaremos: un modo de comportamiento que se opone a las reglas de un grupo y, por tanto, a las expectativas que el grupo tiene respecto a cada uno de sus miembros.

Si a los dos años o antes uno de nuestros hijos abre un cajón y saca un dulce, podemos ser indulgentes. Es más, seguramente la mayor parte de los padres reaccionará sin mayor fastidio la primera vez que observe esta conducta. Será la oportunidad para enseñarle lo que no se debe hacer, aunque puede ocurrir que las reacciones de los padres sean otras. Un padre o una madre pueden reaccionar con molestia y severidad, y darle un palmazo al chico, o gritarle un «¡no!» que lo paralice. O, en el otro extremo, puede provocarles gracia y hasta satisfacción porque observan en su hijo una nueva habilidad —abrir el cajón— que hasta ese momento no habían observado. Ustedes podrán imaginar las enormes diferencias que cada una de estas actitudes parentales puede generar en la vida de un niño pequeño y también los diferentes efectos de estas si se tornan en conductas repetitivas.

Además, necesitamos vincular estas reflexiones a las diferentes necesidades y deseos de los niños y las niñas según las etapas que están viviendo, y a la manera en que la madre, el padre y otros adultos responden en cada momento.

El primer objeto en el mundo con el que todo niño se relaciona es su propia madre o con quien cumple ese rol. Y más específicamente con el pecho materno. Cada madre, ya desde ese mismo momento, tendrá reacciones distintas ante el modo en que su hijo se aproxima a ella. Porque un bebe puede acercarse a mamar con mayor o menor energía, con interés o con desgano, con mayor o menor exigencia, entre otras posibilidades. Esta es la fuerza de su impulso, a la que podríamos llamar también «agresividad»².

Un niño puede provocarle dolor muy tempranamente a su madre sea mamando con mucha fuerza, sea despertándola a media noche, sea no queriendo mamar o enfermándose. Y la madre no siempre responderá a esto de la mejor manera. Este es el punto de partida. En esos primeros meses, el bebe desarrolla y aprende una cantidad de cosas que tendrán que ver con su posterior conducta y, por tanto, con su disciplina. Aprende, en primer lugar, a relacionarse con otro de quien depende; aprende lo que es el placer y el dolor; vive sensaciones de goce y de displacer, primero en relación con lo que le ocurre a él y luego con lo que él puede provocar en otro. En esa época, no solo llora sino aprende a reír, o por lo menos a sonreír, y, entre otras cosas, también aprende a reconocer la satisfacción y la molestia que puede provocar con sus acciones o con su estado en los demás. En otras palabras, establece las bases de su vínculo con el mundo y del ordenamiento de sus relaciones con los demás.

Y la historia continúa. Cuando el bebe se pone de pie, puede alcanzar otros objetos que antes no alcanzaba y la madre tiene que «adaptarse» a esta nueva situación. La manera en que esta reacciona ante sus primeros acercamientos contribuirá a un descubrimiento y uso creativo de tales objetos o, por el contrario, estimulará el replegarse sobre sí mismo, la destructividad, la conducta antisocial, es decir, la indisciplina.

Esta última reflexión requiere una aclaración: todos nacemos con un potencial constructivo, creativo, de amor, y también con un potencial destructivo y de odio. Y precisamos desarrollarnos integrando ambos potenciales de tal modo que podamos crecer con la tranquilidad de que no vamos a dañar a las personas y objetos que queremos. Pero en este proceso ocurrirá inevitablemente que alguna vez rompamos un vidrio, peguemos a un hermanito, derramemos la sopa caliente en las piernas de mamá, etcétera. Si las cosas marchan razonablemente bien, o sea, si una razonable firmeza de los adultos se combina con una razonable tolerancia y comprensión de lo que está ocurriendo, ese niño irá logrando cada vez más una conducta coherente.

Todo niño necesita comprobar que su agresión no aniquilará a los adultos que se

encargan de él, es decir, que estos pueden contenerlo y ponerle límites. Así, no es lo mismo una madre que ante una agresión o una mala palabra de su pequeño hijo le dice que eso está mal y, eventualmente, le da una palmadita en la mano mientras le brinda una buena explicación, que aquella madre que ante la misma situación le da una zurra, le grita y, quizás, hace una crisis nerviosa, se tira de los pelos y sale gritando de la casa. La mente del niño se irá estructurando sobre la base de estas experiencias—saludables o insanas— y su conducta posterior estará en buena medida determinada por ello. Pero, aun cuando podamos afirmar que detrás de toda conducta antisocial existe una «falla» en el vínculo, esto no significa que esta «falla» u ocurrencia la podamos identificar fácilmente.

Veamos un ejemplo que para mí resulta muy esclarecedor y espero que lo pueda ser también para ustedes. Es un ejemplo privilegiado porque ese hecho vincular, «la relación causa-afecto», que por lo general queda oculto y suele ser difícil de descubrir, en esta ocasión estuvo muy a la mano y permitió ver con bastante claridad una relación causal directa muy evidente.

En una oportunidad, una señora me relató lo siguiente: «Estaba con mi esposo tomando desayuno, como todos los domingos, cuando llegó una amiga con su hijita de un año y ocho meses. La niña se acercó a mi esposo y él le dio una galleta. Ella la tomó en sus manos, miró a mi esposo y le dijo “caca”. Mi esposo y yo nos asombramos, pero también nos provocó cierta gracia y una gran curiosidad, y, antes de que tuviéramos tiempo para cualquier reacción, nuestra amiga le gritó y le dio un palmazo. Nuestro asombro fue mayor, pero esta vez nos sentimos preocupados por la reacción de nuestra amiga. Conversamos entonces con ella y nos contó que últimamente su hija “había agarrado esta costumbre”. Charlamos por algunos minutos y en un momento le pregunté: “¿Y cómo aprendió tu hija a decir la palabra ‘caca’?”, a lo que ella, del modo más natural, contestó: “Es que yo, cuando quise quitarle el pecho le decía ‘esto es caca, feo’ y le quitaba el pecho”. Después nos enteramos de que la niña tenía esta misma conducta cada vez que le pedían un beso o cuando su madre se despedía de ella dejándola a cargo de otros. La niña primero daba el beso o se despedía y de inmediato agregaba “¡caca!”».

Vemos aquí dos cosas. La primera es que, inducida por la madre, esta niña asoció lo bueno y agradable —el pecho y la leche— con lo sucio y lo malo, es decir, con las heces. A consecuencia de ello, otras cosas que le gustaban, como las galletas, adquirieron también ese otro significado. Pero tenemos que entender que no ocurre esto porque ella crea o sienta que las galletas son como las heces. Tal vez lo que ella está sintiendo es que la galleta, como el pecho, también se la puedan quitar. Esto aparece más claro cuando ella usa esta misma expresión cada vez que la madre se va, dejándola con otras personas. Allí la madre efectivamente «se quita», la deja y ella revive la pérdida del pecho.

Poco tiempo después, esta niñita empezó a abrir cajones y descubrió dónde estaban guardados los dulces. Y allí empezó otra historia que, a la vez, era la continuación de la anterior. Sin embargo, lo que suele ocurrir es que solo nos preocupamos por esta segunda parte. Si un niño toma cosas que no son suyas, está ante dos caminos posibles. El primero es aprender, en un razonable vínculo con los adultos, que existen cosas que no le pertenecen y renunciar a ellas. El segundo es que no desarrolle dicha capacidad de renuncia y, como consecuencia, robe, envidie o agreda de otras formas como expresión de un reclamo no satisfecho y de una privación no resuelta.

En otras palabras, cuando el manejo de estas situaciones por parte de los adultos no ha sido el más conveniente, se puede producir una reacción antisocial en el niño que, de no ser resuelta a tiempo, se estructura y perdura, y se manifiesta comúnmente con la agresión y el robo. Ante este tipo de conductas, lo que suelen hacer los adultos es indagar y castigar. Es sumamente difícil que la persona que tiene a su cargo una institución promueva un diálogo cuando se ha producido una conducta antisocial. Del mismo modo, es difícil que un profesor, un padre o una madre intenten dialogar con un niño antes que castigarlo.

Es necesario decir acá que ningún interrogatorio —y estoy diferenciando aquí diálogo de interrogatorio ya que son dos modos de vínculo totalmente diferentes— puede llegar a la verdadera etiología del problema, a la verdadera causa, aunque «el culpable» diga algunas cosas que sean verdaderas. Y si bien es difícil

dialogar con un niño que ha realizado una conducta «inaceptable», es posible intentarlo si uno está dispuesto a comprometerse seriamente. Lo que podemos lograr al hacer esto es establecer un vínculo diferente que facilite en el niño el desarrollo de aquello que, en su momento, no pudo alcanzar. Ciertamente, a veces, se hace imprescindible que este tipo de intervención esté a cargo de un especialista. Sin embargo, lo que nos interesa aquí es abrir una posibilidad diferente, al interior del colegio y de la familia, en la que, sin dejar la firmeza y el establecimiento de límites, sea posible otra calidad de vínculo. Este nuevo tipo de vínculo, al dar lugar a la construcción de otras estructuras mentales, podría evitar la repetición interminable de las mismas conductas.

■

Estudios realizados hace ya más de dos décadas demostraron que la violencia puede ser provocada por la reducción del espacio físico vital. Se experimentó con un número inicial de personas en un espacio físico determinado que permaneció siendo el mismo mientras el número de personas se iba incrementando. Y, dejando de lado el detalle numérico, se descubrió que, invariablemente, llegado un cierto límite, lo que originalmente aparecía como fastidio o mortificación se tornaba en agresión sostenida.

Trasladémonos ahora al campo de las relaciones interpersonales, a la dimensión de lo estrictamente psicológico. La agresión necesita ser entendida como una pulsión consustancial a la naturaleza de la vida, y, a la vez, como una capacidad de respuesta a estímulos internos y al mundo circundante.

El primer vínculo, la primera relación interpersonal de todo ser humano se establece con la madre o con alguien que cumple esta función. Y esta relación podemos tomarla como modelo de comprensión del desarrollo del sujeto en lo que respecta al destino de sus pulsiones instintivas en general y agresivas en particular, y también para entender mejor algunas de las características básicas del tipo de vínculo interpersonal que establece más adelante.

Cuando un niño nace, llora. Si esto no ocurre, los que están próximos a él se preocupan. Este llanto, usualmente, no es experimentado como una agresión o como un ataque. Sin embargo, también existen madres, y adultos en general, menos tolerantes o incapaces de tolerar el llanto y otras manifestaciones semejantes del bebe. Veamos qué pasa en un caso y en otro.

En el primer caso, la madre, como decimos comúnmente, acoge el llanto de su hijo o, para decirlo de manera más completa, acoge a su hijo y lo calma con caricias, con palabras tiernas y otras expresiones que no son sino la prolongación

natural y espontánea de una actitud mental. A esta actitud la vamos a llamar «contención». ¿Qué pasa cuando esto ocurre? El displacer inicial manifestado por el niño a través del llanto, sea producto del dolor, del hambre o de otra cosa, es, por así decirlo, tomado por la madre en sus manos. Es como si, en un diálogo verbal, uno —la madre— le dijera a otro —el hijo—: «No te preocupes. Deja tu displacer en mis manos; de eso me hago cargo yo». Y eso es lo que literalmente ocurrirá, sea que además se le dé al niño aquello que concretamente está requiriendo o no. En este caso, si la madre no logra entender la razón del llanto de su bebe, igualmente intentará calmarlo y apaciguarlo: lo cargará, lo abrazará y le dirá alguna palabra que lo tranquilice. Podemos convenir que esta experiencia, repetida a lo largo de la vida, construirá dentro del niño la posibilidad de hacerse cargo de él mismo algún día: hacerse cargo de su propio dolor, de su hambre, de sus propias necesidades y deseos, así como de sus dudas, incertidumbres y emociones no suficientemente entendidas.

¿Qué pasa en el segundo caso? El llanto del bebe, decíamos, es vivido por la madre como una agresión o, más aún, como un ataque. Hay que decir que esto no es infrecuente. De hecho, en alguna medida, todos podemos experimentar una agresión dirigida a nuestra persona por el rol que ocupamos como si fuera un ataque intencional a nuestra persona particular. En este segundo caso, ocurrirá algo muy diferente que en el caso anterior. Aquí la función materna —que en el primer caso se va construyendo de tal modo que el niño puede ir prescindiendo cada vez más de la persona concreta y real de la madre a la vez que va aprendiendo a cumplir ese rol él mismo— se va construyendo en el niño como un hecho perturbado y cumplirá una tarea disfuncional.

Esto ocurrirá porque una persona con las características de esta madre no solo será incapaz de brindar un espacio de contención sino que, por el contrario, lejos de ayudar a digerir y metabolizar la vivencia de malestar que generó tal conducta de agresión en el bebe, colocará en él su propio malestar, su propia angustia, su propia agresión. Y con esto lo perturbará aún más en lugar de aliviarlo.

Así, este proceso de elaboración de las pulsiones, en el que todo bebe requiere

indispensablemente de la ayuda de la madre, termina siendo dejado en sus propias manos, y, además, aumentado y complicado por ella. Y el niño, incapaz de realizar por sí mismo esta función, vivirá esta ausencia de ayuda como una agresión directa contra su persona, lo que marcará aspectos importantes de su conducta y personalidad futuras.

Como es sabido, la escuela es una continuación inmediata y directa de los cuidados y educación que se brindan en el hogar —especialmente en los primeros años—. Las maestras de educación inicial saben muy bien esto y de hecho tratan a estos «pequeños alumnnitos» como si ellas fueran sus mamás. Los cargan, los acarician, los apaciguan, les cambian sus pañales y se refieren a ellos como «mis niños»; incluso, identificándose con ellos, se refieren a los padres de «sus» niños como «mis padres». Todo esto tiene sentido porque de lo que estamos hablando es de la «función madre» que ellas están realizando.

¿Cuál es esta función y cuál es el desarrollo psicológico que garantizaría de modo suficiente una aproximación razonablemente saludable para ayudar al niño en su propio crecimiento psicológico? La primera condición, la característica más general, es la consolidación de un yo definido y diferenciado. La madre no solo debería saber muy bien quién es ella, como un proceso cognitivo intelectual. Es necesario también que en su propia evolución se haya gestado una diferenciación clara y una individuación que le permita actuar frente a los demás como «otros», como verdaderos interlocutores, poseedores de su propia individualidad, es decir, no tomarlos como extensión o parte de ella misma. Si esto es así, la madre será entonces capaz de:

Escuchar: brindar un espacio de escucha con una actitud apropiada y ponerse en contacto con su propio mundo interno; escuchar simultáneamente lo que surge de ella misma sin confundirlo ni mezclarlo con lo que el otro —su hijo— expresa; escuchar no solo lo que queremos escuchar sino lo que verdaderamente se está diciendo, tanto en los contenidos manifiestos como en los encubiertos (dicen que no hay peor ciego que el que no quiere ver ni peor sordo que el que no quiere escuchar).

Contener: brindarse como un «otro» —yo— capaz de acoger a ese yo incipiente que es el niño, como un aparato mental maduro y consistente capaz de recibir dentro de sí a ese otro que se está formando con todas las turbulencias propias de ese estadio, sin perturbarse ni sentirse dañado o atacado y, por tanto, sin perturbar, atacar ni dañar a otro.

Satisfacer y frustrar saludablemente: por un lado, ser capaz de gozar y de tolerar frustraciones; por otro, ser capaz de proporcionar placer o satisfacción, y de frustrar adecuadamente. La capacidad de placer y de trabajo son dos pilares esenciales de la salud mental. Para ello, haber desarrollado y mantenido una capacidad lúdica que permita el disfrute, aun al interior del trabajo más serio y responsable, será una garantía de ello. Si esto es así, la madre —y también la maestra— será capaz de enseñar, ya no con el modelo de «la letra con sangre entra», sino integrando dolor y placer, es decir, frustración y alegría.

De hecho, aprender puede ser doloroso, frustrante y molesto. Estos son componentes naturales de cualquier desarrollo, cambio o crecimiento psicológico e intelectual, pero puede —y debe— ser también placentero y satisfactorio, y es tarea de los padres primero y de los educadores después brindar a los niños y a los jóvenes modelos sanos de identificación para tener más adelante una actitud y visión más sana de la vida. Se hace claro que no me estoy refiriendo aquí solo al aprendizaje de las materias convencionales en una escuela sino a ese otro aprendizaje más vinculado con el desarrollo mismo y con el crecimiento psicológico: aprender a existir, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a compartir, aprender a ganar, aprender a perder, aprender a poseer, aprender a renunciar. En otras palabras, aprender a vivir.

Veamos ahora, como ejemplo, un caso ocurrido al interior de un colegio. Les quiero pedir que lo escuchen en varias líneas en paralelo: la vida individual; la relación madre-hijo y su transposición a la relación profesor-alumno; y las angustias de la madre, de la profesora y de otras personas involucradas.

Una profesora de nivel preescolar —estamos hablando de niños de dos años de

edad como promedio— abre una sesión de Discusión Analítica de Casos (DAC) diciendo: «Tengo un niño que no aguanto más, no sé qué hacer con él, no lo tolero, ni a él ni a su madre. Todos los niños hacen cosas, pueden ser malcriados, pero lo que él hace no es normal», en este punto se interrumpe y empieza a llorar denotando que se ha visto francamente desbordada por la situación. Luego continúa: «Tira cosas al wáter —titubea—, me es difícil decir esto, no sé cómo decirlo». La aliento a contar los hechos tal como sucedieron y a que no se preocupe por las palabras que tenga que emplear. Suelo animar a los educadores, en los cursos y programas de capacitación, a que reproduzcan los términos que los niños y jóvenes emplean, y a que expresen lo que ellos mismos sienten y piensan sin poner reparos en la terminología. Hago esto considerando que el nuestro es un trabajo de capacitación profesional en el que «lo verdadero» —y las palabras cumplen un rol preponderante en ello— ocupa un lugar central, por lo que no podemos ni debemos tomarlo como un espacio social en el que hay que cuidar las formas.

Ante esto, agrega, como aliviada pero sin ocultar su vergüenza: «Mete los rollos de papel higiénico en el wáter y también las toallas, con caca, y luego las saca y las exprime en una de las cabezas de los chicos y de él mismo». Luego de un breve respiro, agrega: «¡Es que tiene una mamá...! Es una mujer fría, falsa. Hace como que se interesa por el niño pero... —llora otra vez, se recupera y continúa—, hace planes para ella pero no lo incluye al niño y todos cuentan que él necesita a su madre, pero no la soporta. Y conmigo él es muy demandante, lo que me impide atender al resto de chicos porque me ocupa todo el tiempo». Llora otra vez; luego agrega: «No lo soporto más. Tengo miedo de volverme como ella, no quiero ser así». El grupo y yo nos mantenemos en silencio con ella y, poco a poco, se va calmando. Se enjuga las lágrimas y finalmente agrega: «Pero yo lo quiero, es un chico lindo, tierno; me provoca mucha ternura».

Hasta aquí la primera parte de la sesión. Se trata de un caso que elegí para pensar juntos hoy en algunas perspectivas de la agresión y la violencia no suficientemente atendidas, que están en el núcleo de aquellas otras, más llamativas, que suelen ser las que desencadenan —voy a suponerlo así— preocupaciones profesionales y sociales que nos llevan a reunirnos en paneles como este.

Quiero poner especial atención sobre algunos puntos:

Se trata de un niño de muy corta edad —dos años— cuya conducta agresiva violenta no solo la tranquilidad de sus compañeritos sino también el estado psicológico de la maestra.

La maestra hace una descripción de una problemática que involucra no a un sujeto individual —el niño— sino, desde el principio, a una relación dual: la dupla profesor-alumno («un niño que no aguanto más») y la relación madre-hijo («¡Es que tiene una mamá...!»). Donald Winnicott² decía: «No existe tal cosa como un bebe», refiriéndose al hecho de que solo es posible pensar en un bebe en la relación con su madre. Nosotros podemos decir parafraseándolo que no existe tal cosa como un alumno: este solo existe en su vínculo con el profesor.

La maestra hizo una clara detección de un desorden psicopatológico, pero no se atrevió a confiar plenamente en esa observación empírica. Ella dijo: «...pero lo que él hace no es normal». Aun así, logró diferenciarlo de una simple malacrianza.

La maestra muestra claramente su propia afectación, vale decir, la medida en que este hecho ha desbordado sus posibilidades profesionales de hacerse cargo de la situación. Esto no suele ser considerado ni en la formación de los educadores ni en las capacitaciones posteriores. Parece ser que se parte del supuesto de que el educador debería ser capaz de tolerar cualquier acontecimiento, vínculo o patología mental de sus estudiantes sin necesidad de una preparación suficiente para ello. Y aquí encontramos la violencia fundamental de la temática educacional: la ausencia de una capacitación que favorezca el desarrollo y crecimiento psicológicos de los educadores.

El clímax de la perturbación en la maestra está representado por el momento en que expresa su temor de dejar de ser ella misma para convertirse en una otra — como la madre de su alumnito—.

Finalmente, la escucha y la contención «diferenciada» que el grupo de trabajo le ofrece a la maestra facilitan en ella una recuperación, no solo al lograr nuevamente su tranquilidad y calma sino, sobre todo, al poder, desde allí, marcar

la diferenciación entre ella y la madre del niño por un lado, y entre el antes y el ahora por otro. Esto estuvo marcado por el momento final de este relato en el que ella dice: «Pero yo lo quiero, es un chico lindo, tierno; me provoca mucha ternura».

La maestra logró diferenciarse de la madre cuando dijo «Pero yo...», y alcanzó también una dimensión en la que el niño para ella es diferente; es decir, el niño «es otro con ella». De esto se deriva un concepto fundamental que nos lleva a señalar otra forma de violencia. Los alumnos, como hemos visto, aun cuando poseen características más o menos definidas, no son entes estáticos ni son los mismos con cada profesor. De hecho, aun cuando conservamos las características básicas de nuestra identidad personal, tampoco los adultos somos los mismos con cada persona ni tenemos el mismo comportamiento en cada ocasión o circunstancia. Al no considerar este potencial de ser diferente ni el cambio y desarrollo en relación con los distintos vínculos que cada alumno puede establecer con cada nuevo profesor, se genera una violencia institucional y se categoriza a cada uno: «Fulano es extraordinario compañero», «mengano es terriblemente egoísta», «zutano es un flojo que no cambia con nada» y «perencejo es un modelo que todos deberían imitar». Esta es, también, otra forma de violencia: los alumnos suelen ser señalados con un estereotipo desde muy temprano en su vida escolar y durante todos los años de esta. Es el «hazte fama y échate a la cama» y su opuesto incluidos.

Cuando en la adultez el «extraordinario compañero» aparece como mezquino y envidioso, «el egoísta» se muestra como generoso y amistoso, «el flojo» surge como profesional brillante y «el modelo» —ha ocurrido más de una vez— se manifiesta como psicótico suicida, los maestros simplemente suelen comentar: «¡Qué raro!» o «¡Qué pena!». A nadie se le ocurre sistematizar ese desconocimiento para incluirlo en el currículo de formación o capacitación docente. Y con ello llegamos nuevamente a la primera forma de violencia que mencionamos líneas antes: la falta de preparación profesional en relación con el componente psicológico y psicopatológico en la formación y capacitación docente.

La lista continúa, pero el tiempo es corto. Por ello, quiero terminar con otro caso muy breve para señalar otra dimensión de la violencia de la que, por lo general, no hablamos con libertad. Recientemente, se llevó a cabo en el Perú la Octava Conferencia Internacional Anticorrupción y un titular de primera plana de un periódico decía que los Gobiernos que toleraran la corrupción en sus países no recibirían ayuda de los organismos internacionales correspondientes. Podría parecer una perogrullada decirlo, pero creo que faltó agregar que tampoco la recibirían los gobiernos corruptos. Con esto quiero referirme a todos los niveles de gobierno y no solo al manejo del Estado. Que el poder corrompe no es un secreto; por tanto, decir que todo ser humano es pasible de corrupción no es tan equivocado. Y una manifestación de ello es el abuso de poder.

El poder del adulto sobre un niño es una realidad concreta, pero, si damos crédito a la coexistencia de mecanismos infantiles en el adulto, deberíamos partir de la necesidad de que cada adulto —y ahora me refiero a los educadores— alcance un conocimiento y un manejo más saludable de sus componentes infantiles. Me refiero a un desarrollo, elaboración e integración de sus afectos y pulsiones, a una revisión y trabajo de sus niveles éticos y psicopatológicos, entre otros aspectos, de manera que su posición de poder sea mejor utilizada y pueda ponerse, así, al servicio de la misión educativa con un mayor margen de garantía de salud y equilibrio al servicio de las generaciones venideras.

Para terminar, quiero retomar lo que les decía al principio en relación con aquel experimento vinculado con la disminución del espacio físico como generadora de violencia. Obviamente hay allí una falacia. No existe tal cosa como un espacio físico que no esté íntimamente ligado y significado por nuestro psiquismo. Espacio físico y espacio mental son inseparables, y los investigadores que no toman en cuenta la vivencia de realidad que tienen nuestros sueños, fantasías y, en general, el mundo intrapsíquico no alcanzarán en sus investigaciones y resultados la verdadera dimensión de lo humano.

Quinientas personas, una al lado de otra, escuchando un concierto, viendo una deliciosa obra de teatro o compartiendo una experiencia cualquiera se sentirán absolutamente confortables, aun teniendo apenas 45 cm² para cada uno. Y un muchacho que no logra hacer amistades se sentirá absolutamente mal así tenga todo el campo de fútbol para él solo mientras camina perseguido por sus propios fantasmas.

Las personas estamos más allá de lo concreto y es justamente en esos espacios mentales, en esas dimensiones intrapsíquicas, que hemos de comprender las diversas maneras, muy sutiles a veces, que usamos, con frecuencia sin saberlo, para comprimir el espacio vital del otro y violentarlo. Y con ello violentamos también nuestra propia esencia o, mejor dicho, aquella que el hombre busca desde siempre en su historia: la de ser persona, la de ser un ser humano.

Finalmente, diré que el desarrollo —concepto que juega un rol medular en la temática educacional— registra en sus orígenes y contenido el conocimiento que, desde siempre, el hombre posee acerca de su naturaleza dualista y ambivalente. Desarrollo, entre otros significados, alude a una violencia implícita de la cual necesitamos estar alertas y cuidarnos. Este concepto viene de des que significa «sin», y arrollar que implica «daño», «no hacer caso a las leyes», entre otros aspectos. De manera que «desarrollar», que habla de incrementar, acrecentar y ampliar, debe ir de la mano con un estado de atención permanente para evitar el daño que está implícito en dicha acción.

A nadie le es ajeno esto ya que el hombre afronta un riesgo descomunal de una autodestrucción ante el intento de llevar adelante «el desarrollo de la vida civilizada contemporánea». Progreso y desarrollo se ven amenazados hoy en día precisamente porque esa porción de su contenido, el violento daño hacia la naturaleza, no fue —y no es— tomado seriamente en cuenta.

Creo que vale la pena, entonces, que ubiquemos el tema de hoy en el contexto de esa característica dual de nuestra naturaleza humana y busquemos una

comprensión que nos permita ir más allá de las curas sintomáticas que, por lo general, se asemejan a la paz entre las naciones cuando, al terminar las guerras, dejan campos minados en sus franjas fronterizas que, como bombas de tiempo, siguen matando, aunque no hagan mucha noticia. Propongo, por eso, escudriñar el trabajo educativo cotidiano en el que la agresión y la violencia son parte inseparable de nuestra naturaleza, de nuestra vida y de nuestro trabajo.

«Aguedita, Nativa, Miguel?

Llamo, busco al tanteo en la oscuridad.

No me vayan a haber dejado solo,

y el único recluso sea yo.»

César Vallejo

-
-

I

Quiero compartir el caso de un profesor que, en una sesión de trabajo, relata haber entregado una constancia de notas a una alumna de trece años. Dice: «Después de recibir la constancia, desapareció». Continúa con la narración y agrega: «Luego de veinte minutos, viene un colega y me dice que la alumna está llorando en la sala de profesores, en la habitación de descanso, al fondo de ese pabellón. Me pongo a pensar que para llegar hasta ahí tiene que haber atravesado todo el recinto habitual donde tomamos un café o conversamos entre clase y clase». «Tú estabas», le dice una maestra a otra, interrumpiendo al profesor. «Sí», contesta la otra maestra. «Alguien gemía con tanto sentimiento que me hizo recordar el momento en que mi propio padre estaba en trance de morir y nada me consolaba. Quise averiguar quién era y llegué hasta la sala de descanso. Descubrí así que se trataba de una niña de segundo de secundaria que conocía. “Ah, se trata de una alumna”, pensé. “¿Quién le habrá permitido entrar?”».

El profesor retoma la narración: «Otros colegas, atraídos por el llanto, se acercaron a la niña y, uno a uno, intentaron calmarla sin conseguirlo. Entonces, yo fui a buscarla, hablé con ella. Un rato más tarde, salimos conversando hasta el patio tranquilamente».

La actitud del profesor que cuenta la historia muestra cómo la posibilidad de comunicarse con la alumna genera un acompañamiento psíquico y consigue calmarla. En cambio, la actitud de una de las profesoras mencionadas parece copiada de una película de terror. Frente a una niña que gime y que le hace recordar su propio sufrimiento y dolor, no solo permanece indiferente sino que únicamente atina a recordar las reglas de utilización del local preguntándose quién habría autorizado el ingreso de la niña a la sala de descanso («nuestra» sala de descanso). Parece admitir el dolor solo en ella misma y no en una alumna (dijo: «Ah, se trata de una alumna», como queriendo decir «no se trata de una igual a mí»). Quedémonos con esa imagen.

Hace un tiempo, cuando yo le contaba esta historia a un amigo, cometí un lapsus al referirme al profesor: en el instante en que narraba cómo fue a consolar a la alumna que lloraba sin parar en la sala de reposo, dije «profesora» en lugar de «profesor». Es obvio que, así, estaba reconociendo la actitud maternal del docente.

II

En las ciencias se suele buscar unidades mínimas, representativas del conocimiento; así, metodológicamente, se considera a la célula como unidad anatómica y fisiológica de la materia viva. Voy a arriesgar la idea de que esa unidad representativa es expresión, por un lado, de aquello hasta donde el hombre llegó con su conocimiento y, por otro, constituye un eje articulador y

determinante de nuevos procesos, acciones y conocimientos. Desde esta perspectiva, podríamos afirmar —como lo he dicho en otras oportunidades— que la unidad mínima que expresa de manera sintética y global el proceso educacional es la relación profesor-alumno.

Pienso que un punto crítico que tiene incidencia en la calidad del quehacer educativo es que el maestro no tiene conocimiento del conocimiento que tiene. Para muchos, enseñar es transmitir los contenidos de un curso y todo lo que sea otra cosa iría en contra de las tareas y responsabilidades educativas —aunque ocurra dentro del proceso educativo—. Sin embargo, puede afirmarse, incluso sin encontrar oposición importante, que la tarea educativa es, fundamentalmente, formativa.

En un sentido amplio, la política educacional general incluye un diseño educativo que puede aplicarse a nivel nacional, que considera objetivos y currículos, y que puede inclusive prever medidas concretas como la utilización masiva de computadoras. Pero sea cual sea esta política, la realidad cotidiana de la educación se da finalmente en la díada profesor-alumno.

Fue Freud quien en el consultorio se percató de que la necesidad de «curar» los síntomas de un paciente era menos importante que la necesidad de abordar una situación obstaculizadora e interferente del tratamiento, a la que llamó neurosis transferencial² y a la que le dio un valor prioritario porque, según él, dentro de ella podían comprenderse los acontecimientos fundacionales de una patología determinada.

Veo al maestro frente al «mal comportamiento» de los estudiantes y otras vicisitudes del ámbito pedagógico experimentando una afrenta narcisista³ al no encontrar en su arsenal metodológico fórmulas que reduzcan esas conductas de naturaleza transferencial entre el profesor y el alumno. Arrojar a un estudiante fuera de clase, gritarle y continuar como si nada hubiera pasado son acciones que —juzgadas superficialmente— podemos considerar explosiones insensatas,

producto de la ignorancia y el descontrol. Sin embargo, es precisamente a partir de tales reacciones que tenemos que empezar a comprender, elaborar y generar el acto educativo porque dichos comportamientos conforman, precisamente, el elemento crítico emergente del encuentro de dos situaciones: la conducta del alumno por un lado y la falta de capacitación psicológica del maestro por otro. Lo que emerge, entonces, es síntoma de esta situación que sigue manteniéndose en los límites de la ignorancia y la sospecha.

III

Quiero compartir con ustedes ahora otro caso. Una maestra cuenta que tiene en su clase a un niño de doce años que no controla esfínteres. Parecía que iba a decirlo con palabras propias de un lenguaje más directo (menos eufemístico), pero se interrumpe y luego dice: «Se hace el uno y el dos. La madre lo ha llevado a distintos tratamientos, pero los ha ido interrumpiendo». Comentamos el caso largamente. Aparecen críticas al colegio. Alguien habla de la posibilidad de que el alumno tenga una espina dorsal bífida, lesión que podría influir sobre el control de la micción y la defecación.

A partir del relato, queda claro que los padres de este niño se separaron cuando él era un bebe. La madre tuvo después otro marido, de quien luego también se separó. Este hombre había asumido a plenitud su rol de padre, tanto que el niño lo seguía visitando en el momento en que la profesora narra la historia. Sin embargo, en el sentido más estricto, este niño había sido abandonado dos veces. Se había quedado a la intemperie, con su dolor, frustración, cólera, desconcierto, por lo menos inicialmente, como ocurre en otras situaciones similares.

El instante crítico de la discusión, el momento de quiebre, se produce cuando otra profesora plantea la siguiente reflexión: «Los amigos son violentos con Daniel, pero él no reacciona con violencia». La sospecha es un elemento con el que trabaja el psicoanálisis. En el inconsciente no existe contradicción entre el sí

y el no. Los abogados suelen decir que una defensa no requerida es una autoacusación manifiesta. En el trabajo psicoanalítico, si alguien niega alguna cosa sin que nadie lo haya afirmado, tenemos que sospechar que esa afirmación está dentro de la persona que ha hecho la negación.

La profesora piensa, sin decirlo directamente, que aquel que recibe una burla debería agredir de alguna forma, cosa que aparentemente no hace el niño pues permanece manifiestamente pasivo frente a los sarcasmos de sus compañeros. Pero el chico, al hacerse la pila y la caca, agrade al grupo. Frente a esta situación, algunos compañeros son sobreprotectores y ayudan a limpiar lo que hace, mientras que otros lo insultan con más vehemencia, se ríen y se burlan de él. La situación es muy incómoda. Todo apesta.

Daniel estaba expresando una vívida frustración por la pérdida de los dos padres, y por una madre lejana que lo saca de los tratamientos y se ocupa de él tarde, mal y nunca. Asimismo, en el colegio tampoco consigue que le reconozcan su presencia. No consigue llamar la atención de sus profesores para que se acerquen a él ni que se interesen en lo que ocurre. Con esto no quiero negar que el modo de buscar ese acercamiento es muy especial, pero también es evidente que el punto crítico de la díada profesor-alumno está marcado por la distancia y la indiferencia. Este síntoma está en los actores y en la propia institución.

Este niño es un «cagado» que se «caga» en los demás (con el permiso de ustedes voy a usar estos términos porque creo que es la única forma de transmitir, en este contexto, lo esencial de lo que quiero comunicar). Ha colocado sus excrementos en medio del vínculo con los otros y ha hecho además un cerro con ellos, dentro del cual él está metido. He aquí una imagen en relación con el punto inicial de este relato: no es entonces un niño que no controla esfínteres, sino que, por el contrario, lo hace, pero no sabe desde dónde ni por qué. Donald Winnicott⁴ dice que el niño nunca sabe por qué hace lo que hace y, por tanto, no tiene sentido preguntárselo. Es el adulto y, en la escuela, el maestro quienes tienen que darles sentido y significación a sus acciones.

Han transcurrido tres o cuatro meses desde esa reunión en que la profesora contó el caso. No se había dado cuenta de algo evidente y no había hecho algo por Daniel hasta ese momento, pero decidió conocerlo y ayudarlo. Un tiempo después, al finalizar una sesión en que tratábamos otros casos, quiso ponernos al tanto de las últimas novedades de Daniel: «La vez pasada lo vi leyendo un libro de Oscar Wilde y le pedí que me anotase la frase que más le llamara la atención. Poco tiempo después, me la alcanzó. Era esta: “El mundo se ha reído siempre de sus propias tragedias como único medio para soportarlas”». Luego, la profesora agrega: «¿Sabían la última de Daniel? Él me la contó así: “El otro día un compañero me dijo ‘¡cagón!’ y yo le dije: ‘Yo seré cagón pero luego me baño, en cambio tú estás recontracagado’”».

Colofón

Si nos ubicamos en el lugar de encuentro de las coordenadas psicoanálisis y educación, el punto crítico fundamental está en un conjunto de situaciones, en uno y otro lado, que se encuentran y se conjugan. De esta manera, adquiere identidad propia y comienza a jugar con sus propias reglas. Este punto crítico es suficiente en sí mismo para esclarecer todo lo que en él emerge. Aclaremos: ocurre que en medio del proceso de enseñanza-aprendizaje surgen acontecimientos que «interrumpen» u «obstaculizan» la tarea pedagógica y este es un punto crítico porque allí el educador está frente a dos caminos: el primero, rechazar las interferencias poniéndolas fuera del campo educativo para continuar con la función pedagógica «interrumpida»; el segundo, entrar en la función educativa.

La crisis de la educación, vista desde esta perspectiva, reside en la incapacidad de reconocer al interior de la tarea pedagógica la verdadera naturaleza del quehacer educativo y la función específica del educador. Así, la tarea de los profesores y de los analistas será, en cada situación concreta, reconocer este

punto crítico y abordarlo con todas sus capacidades intelectuales y afectivas.

■

Durante mi exposición, nos vamos a detener en algunos conceptos e ideas que resultan importantes en diversos ámbitos de la vida de los seres humanos y que en el plano educativo adquieren una gran importancia por su carácter determinante en el sostenimiento de las bases de todo nuestro quehacer.

Hay una palabra sobre la que quisiera reflexionar en voz alta: «desarrollo». Es una voz de uso cotidiano, tanto que, como nos ocurre con otros vocablos, poco nos detenemos a meditar sobre todas sus implicancias. Hablamos del desarrollo de un niño, del desarrollo de una materia, del desarrollo de un país, del desarrollo de una conferencia, del desarrollo de la educación. Podríamos decir que la palabra «desarrollo» es muy utilizada en varios aspectos de la vida humana desde una perspectiva individual del sujeto —y allí los psicoanalistas hablamos, por ejemplo, de las etapas del desarrollo— hasta aspectos más globales que tienen que ver con la macroeconomía, la industrialización y la preservación de la biodiversidad.

En relación con la industrialización y la biodiversidad quisiera conjugar dos coordenadas: desarrollo y creatividad. Durante milenios, el ser humano ha ido desplegando cada vez más su capacidad de extraer de la naturaleza los recursos que requería para lograr mayor comodidad y expansión en su vida. Pero ahora los avances tecnológicos nos producen temor pues nos han colocado al borde de una catástrofe ecológica que pone en peligro a la tierra misma como casa de todos los seres vivientes que podríamos desaparecer. Tenemos que crear y no destruir, desarrollar y no pasmar o aniquilar.

Partiendo del origen de la palabra «des-arrollar», en donde des significa «sin», podemos observar tres significados: el primero es no atropellar, no dañar, no desbaratar; el segundo es desenrollar o desenvolver, quitar envolturas que encubren lo original, lo propio, lo verdadero; y el tercero es no confundir con argumentos irrefutables, respetar las razones del corazón frente a las razones de la lógica.

Si nos detenemos en la persona, «desenrollar» muestra una perspectiva del progreso como algo que proviene del interior del individuo y no de influencias externas, y «desenvolver» es ir a lo que está dado, des-cubrirlo, quitarle las envolturas, las máscaras, lo que en psicoanálisis llamamos «las conductas reactivas».

Ayudamos a desarrollar a las personas, a que estas puedan buscar sus peculiaridades y talentos. Los seres humanos tenemos algunas características parecidas a otros seres vivos, pero la diversidad de nuestros desarrollos, habilidades y talentos, que pueden ser considerados metafóricamente como frutos, es una peculiaridad humana que ningún animal o planta posee. Aún más sorprendente es que muchos de estos frutos diversos puedan ser producidos por un solo hombre si este está bien dotado. Aquello de «no le pidamos peras al olmo» no es aplicable a los seres humanos. El ser humano da frutos insólitos, lo que no quiere decir que todo sea posible. Pensar que lo podemos todo nos lleva a sufrimientos, desilusiones y, en ocasiones, a torturas que, en nombre del progreso, del aprendizaje o del «deber ser», ponen de lado lo que, con un poco de sentido común y renuncia, podemos alcanzar sin sufrimientos innecesarios.

El desafío central en materia educativa es, desde esta perspectiva, dar lo mejor interfiriendo lo menos posible con lo propio del individuo y facilitándole, a la vez, el desarrollo de sus singularidades. O dicho de otro modo: ayudarlo a desarrollar al máximo su singularidad tratando de no privarlo de lo mejor de los conocimientos y la cultura.

Se dice, y es un argumento irrefutable, que necesitamos de orden y disciplina, pero el mejor modo de conseguirlos no es mediante la fuerza y la represión. Necesitamos de la obediencia, pero en el proceso educativo nos tropezamos con la desobediencia y con ella también tenemos que trabajar (pensar sobre ella y actuar con ella).

Recordemos que «arrollar» significa «atropellar», «destruir». El concepto de desarrollo nace como una advertencia que tiene que ver con el conocimiento y, por tanto, con el temor de una potencialidad destructiva del hombre. Entonces, nos habla no solo de avanzar o progresar sino de avanzar y progresar sin destruir.

Desarrollar significa también no confundir con argumentos irrefutables. Este sentido complejo concentra varias acciones potencialmente peligrosas. En mi país, el Perú, todos conocemos los riesgos de la sobrexplotación de las especies marinas que son convertidas, por la alta tecnología de nuestras fábricas de la costa, en harina de pescado. Los argumentos que son utilizados para llevar a cabo esa operación se apoyan en la necesidad del ingreso de divisas para el pago de nuestra deuda externa. Los entendidos encuentran en este acto un absurdo fundamental: que no se combate el hambre de la población. El hecho es más absurdo todavía porque ese pescado puede ser utilizado directamente para el consumo humano; en cambio, se lo pulveriza y se lo convierte en harina para el engorde de animales del primer mundo. Además, el kilo de harina de pescado tiene un precio internacional de unos pocos centavos de dólar, mientras el kilo de un pescado barato vale unos dos dólares. De otro lado, por cada 8,6 millones de toneladas de pescado se obtienen 1,6 de harina de pescado. La diferencia más los productos químicos contaminantes utilizados en el proceso son echados al mar, al que terminan contaminando. Y toneladas de «humo de pescado» son lanzadas a la atmósfera. Así, el pescado es convertido en un contaminante que tiene un efecto directo sobre el organismo humano.

El asunto del pescado lo tomaremos como una metáfora. Existen pensamientos propios que son destruidos; tenemos que aprender a respetarlos. Los peces, nuestras ideas, tienen que ser atrapados por nosotros para ser utilizados de manera provechosa. Esto es lo natural. Que otros piensen por nosotros es destruir nuestra originalidad, dañar nuestra estima personal y nuestro desarrollo, contaminar nuestra persona, lo que trae como resultado un envenenamiento y una pérdida de nuestras identidades. Todo esto lleva al sostenimiento iluso del poder: a río revuelto, ganancia de pescadores. Resumiendo y aclarando: podemos pensar nuestros propios pensamientos y crear con libertad, o dejar que

nos los destruyan y dejar de ser nosotros mismos.

Los llamados «argumentos irrefutables» son frecuentemente utilizados para convencer sobre ciertas ventajas del progreso y del desarrollo sin que las personas tengan posibilidad de pensarlos y menos aún de organizar racionalmente el producto natural de su propia reflexión. En otras palabras, las autoridades no solo pulverizan el pescado convirtiéndolo en harina sino también nuestras ideas, e impiden, así, un verdadero desarrollo.

Conocedores del rol central del maestro en la educación, uno de nuestros propósitos es que la persona abandone sus resistencias y temores, que se ponga en contacto con ideas que siempre tuvo dentro y que no se atrevió a pensar, aquello que la educadora francesa Jacqueline de Romilly² llama «el tesoro del saber olvidado». Las personas no solamente sabemos cosas porque alguien nos enseñó. Hoy estamos seriamente interesados, sin dejar de «administrar conocimientos» en el sentido más convencional, en acercarnos a conocer y comprender las ideas originarias que trae cada ser humano y la manera en que es posible ayudar a los niños y jóvenes a encontrarse con dichas ideas, descubriéndolas como propias y desarrollándolas.

No debemos dejarnos atropellar por ideas. Frente a un nuevo conocimiento, los maestros tenemos que «desenrollar» nuestra propia personalidad y nuestra historia. Una teoría solo puede tener sentido para actuar pedagógicamente si resuena y se ancla en nuestras vivencias y afectos más íntimos. No debemos olvidar que los niños traen un saber e intuyen otros. Einstein decía: «Las palabras son y siguen siendo un sonido vacío y el camino de la perdición siempre ha estado sembrado de fidelidad verbal a un ideal. Las grandes personalidades no se forman con lo que oyen o dicen, sino mediante el trabajo y la actividad».

EL MAESTRO COMO HERRAMIENTA DEL PROCESO EDUCATIVO

El maestro es la herramienta fundamental del proceso educativo; su personalidad juega un rol determinante en el vínculo con los alumnos, y, por eso mismo, tiene la obligación de auscultar dentro de sí para conocer y elaborar sus aspectos personales, e incorporarlos a su trabajo cotidiano. Es cierto que hasta ahora poco se ha hecho desde la institución educativa por estimular este proceso indispensable, pero cada vez más educadores perciben la importancia del autoconocimiento.

Vivimos una época de cambios profundos y veloces, y el aprendizaje de teorías psicológicas y psicopedagógicas tiene que estar, de manera imperiosa, relacionado con la formación personal del educador porque solo desde el interior de una experiencia personal el maestro puede comprender el funcionamiento de la mente que luego las teorías le ayudarán a sistematizar.

El maestro necesita crecer y desarrollarse como persona para alcanzar niveles óptimos de calidad profesional, porque, como modelo de identificación y como guía de los procesos de desarrollo de los estudiantes, lo que él es resulta tan importante como lo que sabe y conoce.

Desconocida por algunos, desvalorizada por muchos, negada por otros, la relación natural que existe entre vida personal y desempeño profesional tiene especial relieve en la educación por la influencia que indudablemente ejerce el maestro sobre sus alumnos.

Si todo lo antes dicho es cierto, la psicología no solo es útil para entender al alumno sino, sobre todo, para ayudar al educador. La frecuente introspección puede ayudarlo a conocerse mejor a sí mismo, y a revisar y entender mejor su relación con los alumnos. Es él mismo, y no su garganta ni la modulación de su voz ni el conocimiento que posea, la herramienta del proceso educativo. Así, las

posibilidades que ofrece el psicoanálisis y otras escuelas psicológicas para el crecimiento y desarrollo deben ser ofrecidas primero al educador, para que se beneficie y crezca psicológicamente y pueda así cumplir mejor su tarea.

Se dice comúnmente que los alumnos llegan hasta donde las capacidades de los maestros lo permiten. Pero, más que talentos o habilidades, lo que está en juego es el «conocimiento vivencial» de sus posibilidades y limitaciones, la comprensión de las vicisitudes del psiquismo humano y, sobre todo, su integridad como persona. Los maestros demandan y requieren que les sean reconocidas sus particularidades personales y que se les brinde los espacios para conocerlas, sistematizarlas y desarrollarlas adecuadamente en su trabajo cotidiano. En el proceso educativo, un maestro que conozca sus posibilidades y dificultades estará en mejores condiciones de ser esa herramienta educativa que concebimos.

LA INCORPORACIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS OBSTÁCULOS E INTERFERENCIAS EN EL PROCESO PEDAGÓGICO

El maestro debe ser una antena potente y afinada que capte los sonidos y también los ruidos. Los sonidos serían toda esa dimensión programada de la educación: la propuesta pedagógica, el diseño de las clases, el diálogo en el aula, etcétera. Los ruidos serían las mortificaciones, interrupciones y obstáculos, la mala conducta, el incumplimiento de las tareas, y los afectos que se movilizan en alumnos y maestros. Si expulsamos a un alumno del salón de clase o no abrimos un diálogo frente a una situación que surge de pronto, ¿qué estamos arrojando afuera?, ¿qué estamos acallando? No lo sabemos. Nuestra propuesta es que todo esto pertenece al proceso educativo y el maestro necesita aprender a incorporarlo e integrarlo.

El desafío permanente de cada maestro estaría en ser como aquel científico que, estudiando las interferencias radiales al buscar sus programas favoritos en esos

radios antiguos que se manipulaban con perillas, descubrió que ellas provenían de la galaxia. Este descubrimiento le permitió inventar el radiotelescopio que, como seguramente todos ustedes saben, va más allá de las posibilidades que nos permiten las leyes de la óptica con las que funcionan los telescopios corrientes y nos facilita captar sonidos que provienen de los confines del universo.

Se suele decir que «todo depende del cristal con que se mire». En la tecnología contemporánea se utilizan aparatos que permiten conocer la naturaleza de un objeto por la luz que emite o refleja al atravesar otro objeto conocido. Esto permite registrar las ondas características y singulares del objeto conocido, lo que, como sugeríamos antes, equivale al mismo profesor que, «atravesado por las ondas de luz incandescentes de las travesuras de sus alumnos», podrá ser capaz, de esta manera, de determinar o diagnosticar la naturaleza de ese «ataque de violencia» o de esa «simple interrupción». En la medida en que el maestro se conozca mejor, determinará con mayor precisión el origen de la estructura del objeto del cual provienen dichas «emisiones». Habrá ganado, entonces, en su capacidad y refinamiento para la comprensión de la naturaleza humana; no es solo una buena antena que percibe, detecta e identifica un objeto, sino también alguien que comprende la naturaleza de su proveniencia. Así, además de ser la antena que proponíamos, también será una suerte de espectrómetro, como el que se usa en los laboratorios y en las naves espaciales cuando se quiere conocer los mundos más lejanos.

¿PARA QUÉ VAMOS AL COLEGIO?

En principio, todos admitimos que se va al colegio para aprender, pero sucede que, desde que ingresa un infante hasta que termina, transcurren aproximadamente catorce años y durante todo ese tiempo se dan sucesos que simplemente rompen todos los esquemas pedagógicos convencionales. Por ejemplo, la maestra empieza a enseñar las primeras letras o matemáticas a niños de tres o cuatro años y, de pronto, uno de ellos grita, otro se orina, el tercero muerde a su compañerito, entre otras tantas situaciones. Entonces, empiezan los problemas o las posibilidades para hacer alguna otra cosa, además de enseñar.

Este ejemplo muestra claramente la importancia que tiene no solo el hecho de ir al colegio a aprender, en el sentido más tradicional de la palabra, sino también el de ir al colegio a crecer psicológicamente, que también significa aprender en un sentido más completo y amplio.

Para el maestro, un niño o un joven cuyas actitudes y comportamiento no van de la mano con lo planeado en el programa suelen ser vistos como interferencias que deben ser eliminadas. Sin embargo, con el ejemplo del radiotelescopio hemos visto que tenemos que aprender a trabajar con las interferencias porque ellas nos avisan de la naturaleza exacta del cuerpo que las emite, en este caso, el niño. Cuando eliminamos las interferencias, lo que hacemos es dejar afuera toda posibilidad de aprovecharlas a favor del desarrollo y crecimiento del alumno. Esta es para mí la clave del proceso educativo: en medio del proceso enseñanza-aprendizaje ocurren cosas que, si aprendemos a rescatar y a utilizar, pueden ayudarnos a acompañar mejor a nuestros alumnos en su desarrollo y a estimular su creatividad.

Frente a un niño que grita o se porta mal en el aula hay dos alternativas. La primera sería intentar una solución inmediata: expulsarlo de clase, enviarlo donde un especialista, gritarle, bajarle puntos en conducta, entre otras. La segunda alternativa sería tratar de detenerse y, antes de reaccionar, tomar conciencia de todo lo que esto provoca dentro de uno. Luego podríamos acercarnos al alumno y usar nuestros mejores recursos para escuchar y tratar de comprender lo que se oculta detrás de esa manifestación. Dicho de otro modo: la creatividad pedagógica empieza y se desarrolla desde la percepción de la propia perturbación emocional que determinados sucesos pueden desencadenar en nosotros.

Esto me recuerda una anécdota personal que tal vez alguno o alguna de ustedes ya me ha escuchado contar antes. Acababa de empezar a ejercer mi especialidad en Psiquiatría en el Hospital Obrero de Lima. Era mi segundo día y el médico jefe me pregunta por el primer paciente que me había asignado: «¿Y, doctor Gheiler, qué hizo usted?». A lo que yo respondí: «Le di un tranquilizante, doctor

Valdivia». «¿Por qué?», me preguntó él. «Porque estaba muy angustiado», le contesté. «¿Quién?», me dijo.

En muchas situaciones de la vida —incluidas las de clase, por supuesto—, sentimos angustia. La angustia en los maestros puede ser muy grande y en los niños del mismo modo. Leemos en los diarios casos de niños que por angustia y por temor al castigo no solo abandonan el colegio o su casa sino que son capaces incluso de suicidarse. Según dicen, la emoción más antigua del ser humano es el temor y el temor más antiguo es a lo desconocido. Si rastreamos la historia de la humanidad y el desarrollo de la civilización, veremos la enorme creatividad desplegada a partir de tales temores: desde los esbozos más primarios de la mitología y las religiones hasta la creación artística, literaria, tecnológica, científica y cultural están ligados a tales circunstancias de nuestra vida afectiva, aun en la actualidad.

Pero ¿cómo estos temores ejercen desde nuestras mentes un efecto importante coadyuvando o interfiriendo en nuestro trabajo y de qué manera intervienen en el desarrollo de nuestra creatividad? Veamos un ejemplo. Una maestra dice a un grupo de niños de tres y cuatro años: «Vamos a hacer un trabajo libre, dibujen lo que quieran». Acto seguido, un niño hace una raya en el papel, se la muestra a la maestra y esta le dice: «¿Y por qué no completas tu dibujo?».

Esta frase, dicha así, revela que la profesora está asumiendo que el dibujo está incompleto. Pero aunque consideremos esa posibilidad, es decir, así sea un dibujo incompleto, suponiendo que la intención del niño sea continuarlo, este ha respondido a la consigna de la maestra. Algo tan simple como la pretensión de enseñar algo nuevo y encontrarse con que el concepto de autoridad es relativo o tan simple como la posibilidad de que un niño pueda crear algo inesperado, tal vez inconcluso o simplemente distinto, es una experiencia vital que puede generar en el maestro grandes ansiedades. ¿Qué le impidió a la maestra pedirle al niño que le contara lo que era esa línea? O de repente preguntarle: «¿Qué niño está caminando por este camino? ¿A dónde va? Cuéntame», y con estas palabras abrir la posibilidad de crear una historia que pudiera ayudar a la consolidación

del vínculo pedagógico.

Un maestro como el que proponemos no es solo un pedagogo en el sentido convencional. Se trata, más bien, de un educador analizante, aplicando libremente mi interpretación del concepto freudiano de 1934. También podríamos decir que no existe nombre para este tipo de trabajo. Me pregunto qué importancia puede tener eso si tal vez algún día esta propuesta pueda llegar a ser parte natural del quehacer educativo. Anteriormente, el cirujano no se lavaba las manos antes de una intervención quirúrgica; no había modo de establecer una relación lógica entre la presencia de microorganismos y los procesos infecciosos que estaban detrás de tantas muertes post operatorias. Igualmente, será necesario que el educador conozca la influencia de toda su persona en el trabajo que realiza y construye, que aprenda con una capacitación adecuada las técnicas para percibir las señales de posibles contaminaciones y, así, poder utilizar esta mutua influencia entre profesor y alumno en provecho de ambos.

CODA

El aspecto trascendente del trabajo pedagógico es el desarrollo humano. Y la autonomía, la iniciativa, el equilibrio emocional, la tolerancia y la autoestima son indispensables en el proceso educativo.

Para terminar, quisiera dejar en claro que nuestra propuesta tiene el afán de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa tomando como base la formación psicológica y el desarrollo personal, tanto del educador como del alumno; promoviendo la creatividad en ambos; y reconociendo, valorando y desarrollando sus características singulares y distintivas.

Quisiera afirmar de manera rotunda que el futuro de la humanidad, en buena

parte en manos de quienes pretenden ser artífices de la formación y crecimiento psicológico de las nuevas generaciones, tendrá que incorporar no solo conocimientos, legado y herencia convencional de nuestra cultura, sino también —y como ejemplo de singularidad y creatividad— la naturaleza original de las propias personas, sabiendo que esa diferencia garantiza mucho mejor la convivencia que la pretendida igualdad que no solamente es ilusa sino imposible.

De manera concreta, propongo que la columna vertebral de la formación y capacitación del educador sea su propia práctica y experiencia profesional, porque solo en el permanente y continuo intercambio entre lo que él es, hace y descubre día a día por un lado y lo que los demás son, hacen y descubren por el otro, se irá trenzando una realidad más completa que incluirá, por tanto, lo que el niño es, hace y descubre. Se habrá construido, así, un verdadero respeto por el otro al reconocerlo como semejante (término que sin duda no se utiliza por casualidad) pero nunca idéntico. Solo así cada uno será uno mismo, tanto el alumno como el profesor.

■

Recientemente, en un periódico local, hemos leído que un juego de computadora, Calabozos y Dragones (Dungeons & Dragons), utilizado por más de cien millones de jóvenes en los últimos diez años, se basa en el uso de tres conceptos: el orden, equivalente al bien y a la legalidad; el caos, equivalente al mal; y la tolerancia, equivalente a la neutralidad. Se pueden establecer alianzas y combinaciones entre ellos obteniendo como resultado nueve combinaciones diferentes. Resulta interesante destacar que los resultados que se obtienen de estas combinaciones demuestran que ninguno de los elementos originales basta por sí mismo y que algunas combinaciones que podrían parecer las más convenientes no siempre lo son.

Por ejemplo, la combinación de orden y tolerancia no resulta necesariamente mejor que la tolerancia unida al caos, con lo que se demuestra que el desorden y el caos son importantes y requieren ser incorporados también para obtener resultados satisfactorios. El caos y el desorden forman parte de la naturaleza humana y son particularmente importantes en la etapa de la adolescencia. Por un lado, pueden reprimirse o negarse y, por otro, pueden favorecer el ordenamiento a través de un elemento articulador. Y es esto último lo que quiero destacar porque la teoría del caos es una contribución importante no solamente para las ciencias físicas, sino también para la economía y, en general, para la comprensión de los sistemas complejos.

A medida que desarrolle esta charla, veremos que, respetando la tradición e incluso lo más arcaico que subyace en el fondo de todo ser humano y que ordena nuestro actuar, el desafío está en avanzar introduciéndonos en la paradoja —e incluso, por qué no, en la contradicción— y aprendiendo cada vez más a tolerarla no solo porque es consustancial a la naturaleza humana sino también porque solo desde allí, desde ese lugar, podremos encontrar la plasticidad requerida en el quehacer educativo.

Ninguna de las teorías pedagógicas alcanza por sí sola a explicarlo todo, ni sirve

tampoco de guía absoluta y unívoca para llevar adelante nuestro trabajo educativo. El desafío de la educación no consiste en aplicar una teoría, sino en construir un modelo pedagógico que admita la presencia de toda esa diversidad teórica y pragmática a través de un orden personal —sin duda diferente en cada uno— que logre una articulación en medio de todo este caos.

Lo que quiero decir es que cada educador es quien tiene que articular tanto la complejidad de las teorías como las situaciones complejas que cotidianamente se le presentan en el campo educativo. No es que la existencia de muchas teorías cree un caos, sino que la situación educativa es compleja en sí misma y, por eso, surgen tantas y tan variadas formas en el intento de entenderla. Es tarea de cada educador, entonces, pensarlas y ordenarlas dentro de su mente. De la misma manera, es función del educador ser el eje articulador de las situaciones complejas y caóticas que ocurren al interior de su tarea educativa.

El caos apareció como una propuesta en sí misma. La teoría del caos, el desorden y la complejidad, que ha subvertido ya el orden de las ciencias exactas con sus originales e inquietantes postulados, dice, en palabras de Georges Balandier²: «La ciencia actual ya no intenta una visión del mundo totalmente explicativa; la visión que produce es parcial y provisoria. Se enfrenta a una realidad incierta, con fronteras imprecisas y móviles, estudia “el juego de los posibles”, explora lo complejo, lo imprevisible y lo inédito. Ya no tiene la obsesión de la armonía, le da un gran lugar a la entropía y al desorden, y su argumentación, si bien enriquecida con conceptos y metáforas nuevos, descubre progresivamente sus propias limitaciones»³. Pero nada de esto está desarrollándose fácilmente; por el contrario, existe una gran resistencia y una comprensible incredulidad. Comprensible porque algo característico de la naturaleza humana está en arribar a respuestas, a supuestas verdades que nos brinden apoyo y seguridad, y esta nueva ciencia nos propone abandonarlas e ingresar al núcleo de la tormenta, someternos a la incertidumbre y a la permanente búsqueda. Para ello, hemos de abandonar la seguridad que nos brindan tanto el conocimiento convencional como las soluciones rápidas, transitorias y efectistas, características de nuestras capacitaciones convencionales.

Para comprender el rol que el adulto tiene en el crecimiento y organización mental del niño, usaré un modelo de desarrollo: la relación madre-bebe. Una madre amamanta a su bebe en las ciudades más desarrolladas y en los pueblos más primitivos, no porque alguien se lo enseñó sino porque a partir de un instinto internalizó y se identificó con la particular manera en que se realizó con ella dicha función. Como consecuencia, una madre amamanta a su bebe y, mientras esto ocurre, pueden pasar otras cosas a la vez, como que el bebe muerda el pezón de la madre, que le golpee el pecho con su manita, que libere gases, defeque y orine. También puede ocurrir que no quiera mamar porque no tiene apetito, le duele la barriga, o ya satisfizo su necesidad de alimento aun cuando la madre pueda considerar lo contrario e insistir en darle de mamar.

Una madre no suele castigar a su hijo porque estas cosas ocurran, aunque algunas mujeres mentalmente perturbadas podrían hacerlo. Existe una suerte de convención universal por la cual toda madre es capaz no solamente de tolerar que sucedan todos estos hechos, sino que «sabe» que todo ello es absolutamente natural. Y sabe también otra cosa: que esto irá cambiando aun cuando ella tolere y acepte todas estas manifestaciones y no le enseñe a su bebe que eso no se hace. Pero si transportamos esto, por un instante, a la relación de dos personas adultas o a una relación en la que intervengan también adolescentes, veríamos esta escena como un caos absoluto, como una inadecuación total.

Estoy proponiendo esta idea como una metáfora que nos brinda un modelo de pensamiento para aproximarnos a este fenómeno: la madre tolerando estos acontecimientos desordenados, y conteniendo dentro de ella las angustias y reacciones de su hijo y los sentimientos que todo esto provoca en ella. Del mismo modo, el maestro, mientras brinda un conocimiento desarrollando su clase, tiene que estar listo para contener, atender e integrar los acontecimientos que surjan en el aula. Si el maestro, así como la madre, es capaz de lograrlo, podrá constituirse en articulador de una estructura mental saludable y brindar un espacio a sus alumnos para el desarrollo de una autodisciplina.

En una ocasión, cuando realizaba una Discusión Analítica de Casos (DAC) dentro de un programa de capacitación de profesores, una maestra relató el caso de un niño en quien el médico había diagnosticado hiperactividad por razones orgánicas cerebrales, lo que había motivado que no pudiera permanecer por mucho tiempo en diversos colegios pues su conducta no era tolerada. Frente a este caso, los profesores del grupo, en primer lugar, aceptaron el diagnóstico de hiperactividad de base orgánica; luego, sugirieron seguir las pautas e indicaciones del médico tratante; por último, le dieron a su colega consejos sustentados en dicho diagnóstico. El desorden apareció cuando algunos miembros del grupo plantearon cosas diferentes y, en consecuencia, el grupo se dividió en dos: de un lado, los profesores que se aferraban al diagnóstico del neurólogo e insistían en que «si el especialista lo dice es porque así es» y, del otro lado, unos pocos profesores que «empezaron a recordar» algunos hechos del relato original que podían abrir una comprensión diferente de este niño hiperactivo, sobre todo por ciertas características familiares vinculadas con el abandono y el maltrato.

En pocos minutos, la sesión de grupo se había tornado caótica. Unos profesores se enfrentaban a otros, varios hablaban al mismo tiempo, se habían formado pequeños subgrupos que dialogaban entre sí y no faltaba uno que otro profesor que parecía estar en un curioso soliloquio. En medio de esta situación, un miembro del grupo —una profesora que solía ser especialmente rechazada por los demás, dadas ciertas características de aparente inadecuación— levantaba la mano como pidiendo permiso para hablar. Pero, durante largos minutos, mientras sucedía todo lo descrito, yo no respondía a su demanda, lo que hacía ver toda esta situación más caótica aún.

Sin embargo, yo percibía mi resistencia a darle la palabra. Sentía una cierta ansiedad anticipatoria, ante la sospecha de que ella fuera a tener una intervención que desencajara con nuestro tema. Me detuve en esta ansiedad. Podía decirse, entonces, que por unos instantes estuve dividido en dos: de un lado, percibiendo todo ese desorden y, del otro, la amenaza de una nueva inquietud. Tomé el riesgo y le pedí a la profesora que hablara. Tras las esperadas protestas del grupo, dijo: «Yo quería contarles que tengo un hijo a quien, cuando tenía catorce o quince años, le salieron erupciones y pústulas por todo el cuerpo,

especialmente en las piernas, la barriga, la ingle y los genitales». Hizo un relato minuciosamente descriptivo y preciso que nos empezó a incomodar, tanto por lo inesperado y aparentemente desconectado con el tema original de discusión como por el grado de privacidad de su relato.

Yo hubiera podido hacerle ver a esta profesora que «eso no tenía nada que ver con nuestro tema» y decidir regresar a la discusión sobre el niño hiperactivo que, como consecuencia de su «falta de disciplina, inquietud e incapacidad para cumplir las normas», había pasado de colegio en colegio sin que ninguno de estos le diera la solución que necesitaba y ahora se encontraba con matrícula condicional en el colegio al cual pertenecía la profesora que nos traía el relato. Pero no hice esto. Decidí jugarle otra carta, dejarla concluir su extraño relato y ver si en este aparecía algo útil para nuestro trabajo. Le pedí entonces que continúe y dijo: «Fuimos de médico en médico, de dermatólogo en dermatólogo, sin encontrar solución hasta que uno nos sugirió ir donde un psicólogo. Fuimos y mi esposo le contó que nuestro hijo, de noche, se movía y hacía crujir la cama, cosa que escuchábamos hasta nuestro dormitorio, y que cuando desayunábamos, para no hablarle directamente de lo que sospechábamos, su papá lo trataba con burlas y risas irónicas». Y terminó diciendo: «Mi esposo aceptó las recomendaciones del psicólogo, quien nos hizo ver lo inconveniente de esta conducta burlona, con lo que nuestro hijo mejoró radicalmente».

La intención de la profesora al traernos este relato fue, y así lo dijo, mostrar a sus colegas que, efectivamente, una enfermedad de aparente origen somático, infeccioso en este caso, podía ser determinada o influida por circunstancias de orden psicológico y familiar. Pudimos ver la relación, que se evidenciaba con su descripción, entre ese niño que había sido echado sucesivamente de colegio en colegio —«peloteado», como decimos en nuestro argot— y este otro que igualmente había pasado de médico en médico. Asimismo, constatamos cómo aquella situación caótica por la que había atravesado el grupo había favorecido este entendimiento. Es decir, los profesores, sin ser médicos especialistas, pudieron detectar, usando el sentido común y la lógica más natural, un factor psicológico importante en la génesis de ambas enfermedades.

Así, el primer orden establecido y definido por la aceptación pasiva a la autoridad —el médico— fue cambiado por un segundo orden en el que el caos y las ocurrencias espontáneas jugaron un papel fundamental. Lo que hice ante esto fue, como la madre de la que hablábamos al principio, tolerar el desorden y mi propia ansiedad frente al mismo, y aceptar las diversas manifestaciones simultáneas y caóticas de los miembros del grupo, es decir, una aparente indisciplina transitoria y un estado de alerta a la aparición, en ellos y en mí mismo, de algo útil para un entendimiento diferente y un reordenamiento posterior. Y, efectivamente, esto ocurrió. El grupo se ordenó de un modo distinto y se comportó disciplinadamente pero no porque yo «les diera la orden» de hacerlo, sino porque les ofrecí, además de mi tolerancia, un elemento ordenador que había surgido del grupo mismo en medio del caos y de la indisciplina.

Veamos ahora otro ejemplo relatado también por una profesora. Una joven entra a su salón de clase en el momento en que esta se inicia y se echa sobre su carpeta a llorar desesperadamente. Entonces, la profesora le indica con delicadeza a la delegada del salón que la acompañe al baño y nos explica: «Es que necesitaba desahogarse y requería un espacio íntimo para ello». Y agrega: «Y, además, así pude hacer mi clase». La intimidad y la vergüenza se constituyeron en los temas principales de nuestro diálogo. Estas fueron las mayores preocupaciones del grupo: «¿Cómo vamos a permitir que ella llore delante de sus compañeros? Cualquiera se sentiría tremendamente avergonzado». Durante casi una hora, las intervenciones se sustentaban en estas ideas y otras semejantes, estando todas más o menos de acuerdo con la conducta adoptada por la profesora porque así ella podía «hacer su clase». Hasta que, luego de una hora de discusión, una profesora se muestra inquieta durante unos minutos tratando de decir algo sin conseguirlo. Le pedí que hablara y dijo: «Ahora yo estoy sintiendo que lo que yo quisiera hacer sería acercarme a esta alumna y ponerle la mano en el hombro, decirle algo y ella seguro lloraría y lloraría». «Pero luego se iría calmando», agregó otra profesora, «porque se sentiría acompañada y comprendida por ti».

El espíritu del grupo había cambiado. Vino a mi mente la imagen de esta profesora acompañando a la alumna, conteniendo su dolor y su llanto, y esta tranquilizándose. Sin embargo, me di cuenta de que no veía en esa imagen al resto de los alumnos. Me pregunté qué podría estar ocurriendo con todos los

demás alumnos en ese momento y me los imaginé callados, observando, sintiendo una serie de cosas y acompañando a las dos —profesora y alumna— en esta situación. Les pregunté entonces a los profesores del grupo: «¿Los demás alumnos dónde están?». «¡Alrededor de ellas!», respondió una profesora de inmediato, lo que mostró que ella también le daba un lugar central a la pregunta sobre dónde estaban los demás: estaban alrededor. La escena era el centro de atención de todos los alumnos y, por tanto, era lo más importante que hubiera podido ocurrir en la experiencia educativa de ese día.

Pudimos ver cómo el espacio físico del baño podía, con creces, ser reemplazado por un espacio mental afectivo y que no era necesario que la alumna saliera de la clase para calmarse. Allí me percaté de la inquietud que por unos minutos había tenido la profesora que intervino y le pregunté entonces a la profesora que trajo el relato inicial: «¿Cómo te estás sintiendo en este momento?», a lo que ella respondió: «Muy aliviada porque efectivamente eso es lo que yo hubiera querido hacer». Y agregó: «Y ahora sé que, si surge algo semejante, lo haría de esta otra manera». «¿Quieres decir que te habías quedado inquieta?», le pregunté. A lo que respondió muy emocionada: «¡Claro, por eso traje este caso!».

Se hizo evidente que era importante no solo calmar la inquietud de la alumna sino reconocer también la inquietud que había embargado a la maestra. Entre todos habían construido una regla, una norma disciplinaria distinta que no burlaba la necesidad de un orden ni iba en contra del objetivo educativo. Más aún, el grupo de profesores llegó a la convicción de que, de ser necesario, se tendría que sacrificar el contenido de esa clase para hacer lo que habíamos imaginado, pues este momento se constituiría en la experiencia educativa necesaria para, después, hacer mejor la clase y, además, se habría ganado algo importante: cada alumno, identificándose con la situación, tendría, desde ese día, más tranquilidad al saber que, si lo necesitaba, contaría con el apoyo de su profesora.

Si tomamos este caso y el análisis posterior que se realizó en grupo como el descubrimiento por parte de la profesora de haber querido hacer algo que no

pudo ni siquiera reconocer como un deseo y de haberse quedado atrapada en una norma que aplicaba sin pensar, podríamos concluir que había hecho la clase sobre la base de un desorden encubierto, oculto por un orden aparente que estaba sostenido en una represión masiva de ella y de sus alumnas, y sobre la base de un supuesto que, me parece, es patéticamente limitante en el trabajo educativo: la falta de autonomía y libertad para que cada educador se encuentre con el ser pensante, sensible e intuitivo que es. Nuestro trabajo grupal permitió que aflore un eje articulador de un orden diferente que, lejos de impedir el dictado de la clase correspondiente y a pesar de «quitarle» a la profesora algunos minutos, ofrecía un modelo educativo que incorporaba nuevos criterios:

Que los alumnos no solo van al colegio a aprender —además que no pueden aprender cuando están interferidos por factores emocionales que interrumpen su capacidad de concentración y entendimiento—, sino que, quiérase o no, forme o no parte del plan escolar, los jóvenes estudiantes se están constituyendo como personas humanas. Es decir, están en pleno crecimiento y desarrollo psicológico, y todo lo que ocurra en la experiencia educacional influirá para bien o para mal en ellos.

Que, incluso bajo efectos de interferencias emocionales, los alumnos muchas veces pueden aprender y esto puede resultar aun más grave, no porque estemos en contra del aprendizaje en sí mismo sino porque este se ha realizado al costo de excluir algo de mayor importancia: la base y sustento de una convivencia humana que contemple y que incluya el dolor del otro y la solidaridad.

Que, igualmente, los afectos y las inquietudes del propio maestro tienen que ser considerados, aun cuando estos lleven a cuestionar, discutir y modificar el orden establecido, las normas y la disciplina convencional. Este escenario debe lograrse sobre la base de una capacitación profesional que reconozca a la persona del maestro, sus sentimientos, sus intuiciones, sus ocurrencias, es decir, su singularidad personal como base de la construcción de los instrumentos fundamentales de su trabajo educativo. Y esta tarea tiene que hacerse incluyendo no solo el conocimiento aprendido de las diversas teorías sino también la experiencia cotidiana del educador.

Existen colegios en los que la disciplina se basa en la obediencia incondicional a ciertas reglas, cuyo cuestionamiento queda absolutamente vedado. Todos reconocemos la necesidad de normas y reglamentos para el buen funcionamiento de las instituciones. Pero, cuando el maestro se identifica con estas masivamente y hace suyo ese modelo en su totalidad, sin ponerse en contacto con su espontaneidad y sus deseos, no logrará una armonía natural en la relación con sus alumnos. El desafío del maestro es ubicarse en un espacio que le permita sopesar, de un lado, el mandato de la institución y, del otro, sus propias ideas y experiencias, asumiendo con autonomía y responsabilidad su rol y brindando este modelo a sus alumnos.

He tratado de ofrecer un aporte centrado en el rol del maestro como articulador, a partir de situaciones diversas que se producen al interior del espacio educativo, sobre todo cuando estas aparecen como situaciones de caos, desorden e indisciplina. Frente a ellas, tenemos dos alternativas. Una primera es ordenarlas de inmediato, lo que a veces es necesario y constituye la mejor opción, pero sabemos que aun así no basta y es indispensable otra alternativa aislada de la primera o complementaria a la misma. Entonces una segunda opción es, en lugar de reprimir, excluir u ordenar, incorporar ese desorden aprovechándolo en el trabajo educativo. En otras palabras, en el primer caso pasamos por encima del obstáculo, de los motivos que lo determinan, de los afectos que genera en alumnos y profesores, y hasta de la curiosidad y el deseo de saber y entender el origen de lo ocurrido. En cambio, en el segundo caso nos detenemos a observar, abrimos un espacio para comprender, respetamos y tomamos en consideración la curiosidad, los afectos y el deseo de entendimiento, y en lugar de «pasar por encima» de la situación o echarla afuera —excluirla— para seguir con nuestra tarea, nos introducimos en ella, y la hacemos parte del proceso educativo y de nuestra tarea aprovechando dicha circunstancia.

En el caso de los adolescentes, tomar en cuenta el caos y el desorden resulta de particular importancia pues es una etapa del desarrollo humano en la que el orden se ve desbaratado por cambios físicos y fisiológicos. La fuerza del impulso sexual y las transformaciones del cuerpo se constituyen en ejes sobre los cuales empiezan a girar las inquietudes del adolescente. Y son precisamente estas situaciones y sus derivados los que los adultos se ven en la necesidad de

afrontar. Muchas veces, se pierde el norte porque esta es una etapa muy confusa para el joven y generadora de conflicto para quienes están cerca de él. La exigencia psicológica que experimenta el adulto frente a un adolescente es inmensa y necesita estar preparado para enfrentar situaciones contradictorias. Además, aun cuando intente acercarse con las mejores intenciones, muchas veces no logrará su cometido ya que el adolescente no siempre está en condiciones de dejarse ayudar.

La adolescencia es una de las etapas más difíciles de nuestro desarrollo y algunas de sus características son su enorme complejidad, desorden y aparente falta de sentido. Es como si todo estuviera regido por el caos. Y en buena parte es así porque los impulsos escapan al control, no solo de los demás sino de uno mismo. Justamente es esto lo que más perturba a padres y maestros: que los jovencitos obedientes de ayer ya no se ajustan hoy a ninguna regla. E incluso, si observamos más detenidamente, veremos que muchas veces los mismos maestros son incapaces, por un tiempo, de encontrar una regla sobre la cual regirse.

No voy a dar recetas para enfrentar tales situaciones. Solo diré que, si existe algo que no debe faltar, es la capacidad del adulto de continuar, firme, al lado del adolescente, como una presencia incondicional. Firme en colocar los límites claros para que él o ella, en su propensa y natural necesidad de rebelarse, tenga parámetros seguros que no es capaz de poner; y presencia incondicional en el sentido de que, pase lo que pase, haga lo que haga el adolescente, tiene que saber que cuenta con nosotros como soporte y como eje articulador.

En los ejemplos que les traje, hemos podido ver que en los adultos, bajo determinada circunstancia, aflora nuestro ser infantil y adolescente. Pudimos ver un grupo de profesores a los que yo hubiera podido decirles qué hacer, qué pensar y hasta qué sentir. Pero hice todo lo contrario. Dejé que la confusión surgiera y que emergiera también la calma potencial que había en ellos. Primero, fueron sumisos como niños; luego, rebeldes como adolescentes; y encontraron, finalmente, un camino propio después de una gran confusión y desconcierto.

Yo hubiera podido poner orden y guiarlos hacia donde yo, como profesor, consideraba prudente, pero no hice eso. Como recordarán, en el primer caso dejé que la profesora continuara y concluyera su «extraño y perturbador» relato con la confianza de que podría encontrar allí algo importante y útil para el grupo. Y actué así partiendo del supuesto de que, si se le había venido eso a la mente, en medio de esa tumultuosa situación, alguna conexión tendría con lo que allí, en el grupo, estaba ocurriendo y que me daría, por tanto, la pista para un ordenamiento cuyo sentido estaría anclado en la creación de ese particular grupo.

En el segundo caso, comprendí que el temor fundamental de los maestros era que el llanto de la alumna produjera una situación caótica dentro de la propia profesora, que se creía incapaz de contener y controlar sus propios afectos. Pero, cuando vivieron la experiencia grupal en la Discusión Analítica de Casos, comprobaron lo contrario y un cambio importante empezó a operar en ellos.

Si reconocemos la complejidad del mundo y estamos de acuerdo también en que uno de los objetivos fundamentales de la educación es adquirir destrezas y capacidades para enfrentar y a la vez formar parte de esa complejidad, necesitamos aceptar primero que somos también, cada uno de nosotros, seres complejos; que no es posible, por tanto, tener respuestas sencillas, lineales y acertadas para cada acción o conducta humana; y que muchas veces, para encontrar una buena respuesta, debemos tolerar mil preguntas y mucha incertidumbre.

El rol del maestro es ser o encontrar un eje articulador para las diversas situaciones que se producen al interior de los espacios educativos y necesitamos aceptar ese difícil rol, muchas veces paradójico, que nos toca cumplir. Por un lado, ordenar directa y concretamente las situaciones de desconcierto, caos o desorganización —reprimiendo conductas e imponiendo normas y autoridad—. Y, por otro, saber que podemos penetrar en el caos y en el desorden, acompañarlo y atravesar la situación abriendo un espacio para su desarrollo y

entendimiento. Si logramos hacer esto último, podremos incorporar los obstáculos e integrarlos como parte de nuestra condición humana, columna fundamental del trabajo educativo.

«Silencio, alumnos, la clase va a empezar.»

-
-

La mayoría coincide en que, entre los aportes más geniales de Freud, estuvieron sus descubrimientos sobre la sexualidad y el inconsciente. Pero su invento más extraordinario fue la asociación libre, esa consigna que ya casi no resulta necesaria dársela a los pacientes para iniciar el tratamiento psicoanalítico: «Diga usted todo lo que se le ocurra, todo lo que se le pase por la cabeza, lo que piensa, lo que siente, aunque considere que todas las cosas que diga son banalidades o pensamientos vergonzosos, deseos, recuerdos... todo aquello que le venga a la mente». Este fue no solo un invento genial sino también un gran desafío, porque se requiere coraje moral para relajar nuestra natural censura y poder decirle a otro lo que ni siquiera nos lo decimos a nosotros mismos: sueños, fantasías, ocurrencias, deseos, pasiones, recuerdos, lapsus... la lista es interminable, infinita. No dejamos jamás de pensar, sentir, recordar, fantasear, desear y, así, nuestro inconsciente se va develando.

Y allí empieza todo porque esa comunicación natural y espontánea de nuestro ser podemos escucharla o negarla. Escucharla no solo en el sentido de oírla físicamente, no solo de percatarse de las palabras, ideas y contenidos, sino también en el sentido de la credibilidad que le damos, en oposición a su negación, represión y sepultura nuevamente en el inconsciente.

Freud proponía que crecemos psíquicamente en la medida en que nos vamos apropiando de nuestros contenidos inconscientes; nuestro yo se va enriqueciendo con ellos. Para que eso sea posible, tenemos que admitir la existencia del inconsciente. ¿Cómo damos crédito a ese otro yo, a esa voz que nos dice cosas al oído desde nuestro interior, que nos advierte unas veces, nos asusta y acobarda otras tantas, y nos impulsa otras más? Somos más persona, más ser, en tanto más incorporamos esas partes ocultas a nuestra propia conciencia, mientras más asumimos responsablemente que también somos eso o «ello», como lo llamó

Freud.

Pero, como decíamos, esto no es fácil porque nuestra censura natural no solo impide que admitamos ese inconsciente ante los demás, sino que también nos lo oculta a nosotros mismos como cuidándonos de una autocrítica y de un dolor, lo que supone que estos habrán de ser muy severos. Y resulta que, a más severidad con uno mismo, menos conocimiento real de la propia persona. Además, a más severidad con uno mismo, por el mismo motivo, más severidad con los demás. Porque, lógicamente, uno, además de evitar escuchar la voz de su inconsciente porque duele, también impide que los otros se lo muestren. ¿Qué mejor manera, entonces, de no ver sus propios deseos que silenciando y reprimiendo los de los demás?

Y ahora sí, con todo lo dicho hasta aquí, podemos entrar al aula. Ahora será fácil distinguir las diversas posiciones que un educador puede adoptar frente a sus alumnos, aunque no necesariamente sea consciente de ellas. Por un lado, se asume una represión sistemática, con una disciplina y rituales rígidos que no admiten cuestionamientos, ni toleran el menor diálogo ni reflexión. Con esto se pretende asegurar, por lo general, ideas que quieren imponerse sin ser pensadas: creencias de cualquier tipo que deben ser admitidas y seguidas por los alumnos sin discusión, «sin dudas ni murmuraciones». En el otro extremo, se puede observar no la libertad sino el exceso, la indisciplina, la falta de reglas, límites y contención que lleva no solo a las acciones desmesuradas que conducen a unos alumnos a atropellar a los otros sin culpa ni restricciones, sino que también le permite a quien impone este relajo absoluto realizar sus propias fantasías perversas sin pena ni arrepentimiento.

En el medio está el ancho margen entre estos dos extremos. Allí, unos tratan de ubicarse tomando un poquito de uno y un poquito del otro, haciendo una mezcla que muchas veces parece más un esperpento. Es como el resultado de una sumatoria de manotazos de ahogado que no termina de hundirse y que apenas sobrevive.

Tenemos otra posibilidad que no es precisamente el justo medio (por lo general injusto) sino una nueva, diferente, que inevitablemente toma de uno y otro extremo —debemos aceptar que nuestra persona está conformada de ambos— pero que no los intenta combinar como si fueran barajas de naipes (dicho sea de paso, esa figura maquiavélica muchas veces es real: tratar de ser justo de manera mecánica, pretendiendo que las buenas matemáticas harían un buen ser humano y también una buena sociedad). Me refiero, y con esto volvemos a la asociación libre, a escuchar, respetar, considerar e incluir nuestro mundo interno — inconsciente— a nuestra vida cotidiana, y, en nuestro caso, a la vida cotidiana del aula. Me refiero a una escucha en la que no se trata solo de oír atentamente y respetar la opinión del otro —los alumnos— sino de detenerse a pensar los contenidos y los significados que emergen de ellos y de uno mismo: ideas, dichos, conductas, insultos, peleas, impertinencias, ataques a la autoridad, lo que sea.

Más allá de las acciones y medidas concretas que cada institución y cada maestro decida tomar frente a todos estos contenidos, esta alternativa implica detenerse a pensar esas ocurrencias y esos actos como manifestaciones inconscientes que deben ser entendidas como un aporte a la comprensión global de lo que ocurre en el aula. Es más, solo si se hace esto se podrá tener una mirada real del fenómeno total. Si no se toman en cuenta estos contenidos, se estará escindiendo la realidad y dejando de lado una parte. De esta manera, nunca se podrá tener una comprensión global de los hechos, y sin esa comprensión nunca se podrán tomar medidas adecuadas sino solo parciales y transitorias.

El psicoanálisis nos muestra un ser humano diferente del que quisiéramos creer que somos. Nos enseña que tenemos un inconsciente que, como la parte no visible del iceberg, es la base y la mayor parte de nuestro ser, y que gobierna nuestras vidas más de lo que quisiéramos aceptar; nos hace ver el rol de los instintos y del deseo. Nos revela una dualidad que mantiene vivo el conflicto. Nos hace ver que, si logramos modificar las cosas «por la fuerza de voluntad» y yendo contra pulsiones contrarias que viven activamente en nuestro mundo

inconsciente, este cambio no será duradero ni verdadero y que, de una manera u otra, esas fuerzas inconscientes harán oír su voz. Nos advierte un mundo mental complejo que se juega en los procesos vinculares y muchos otros elementos que en el campo educativo resultan de absoluta importancia. Que el educador profundice en ello resulta una ayuda valiosísima en su tarea como orientador y guía, en su conversión en maestro, un maestro con el coraje de conocerse y reconocerse a sí mismo, de ser consciente del rol fundamental que juega la singularidad de su persona, su modo de ser compuesto, por decirlo así, de elementos que él en cierto modo conoce pero que no sabe que conoce. Solo así podrá aventurarse en el conocimiento de sus alumnos y aprender de estos lo que naturalmente saben; logrará acompañarlos activamente en el proceso de crecimiento y desarrollo psicológico siendo capaz de comprender el mundo interno, lidiar con los conflictos, los deseos y con la complejidad de las relaciones intersubjetivas que se establecen en el ámbito educativo.

Todos los días observamos la intolerancia de los maestros frente al mundo de los niños. Cuando en pleno trabajo surge algo imprevisto —un grito, un mal comportamiento, una mota tirada de un lado al otro o un pequeño alumno que se orina en clase—, la respuesta del maestro sufrirá la influencia de esos aspectos personales, de ese mundo inconsciente al que me he referido. La mayoría de las veces no se tiene la menor idea de cómo aprovechar estos hechos, estas «interferencias», para el desarrollo y el crecimiento psicológico de los alumnos. Ante esto, proponemos que cada maestro explote al máximo sus propias singularidades para hacer de eso una herramienta y aprovechar aquello que aparece, surge y que no estaba dentro del programa. Si el educador no lo aprovecha, se pierde y, por lo general, no sabe qué está perdiendo, qué está desaprovechando y se queda sin crear un espacio adecuado con capacidad para incorporar e integrar tales acontecimientos al proceso educativo, ya que el temor a lo nuevo y el desconocimiento de su propio potencial lo paralizan. Lo mismo ocurre cuando el profesor saca a un alumno de clase sin elaborar ni procesar, en una discusión abierta con sus discípulos, el significado y el impacto que esto está teniendo en el aula. Pierde, así, todo aquello que determina la conducta del alumno y que desencadenó la furia del profesor. Tales sentimientos quedarán sepultados y no se utilizarán para ampliar las dimensiones mentales de alumnos y profesores, ni agregará nuevas luces de comprensión a su entendimiento de la vida.

Atreverse a explorar los sentimientos de todos frente a esos sucesos, aventurarse en ese mundo inconsciente y vencer el miedo a la incertidumbre abrirían la posibilidad de conocimiento y transformación. Se daría paso a una función analítica del educador y se ingresaría a los procesos mentales subyacentes, especialmente cuando la enseñanza-aprendizaje se ve interferida o cuando «algo» de una particular riqueza se ve amenazado con perderse. Bastará entonces una palabra, un gesto, una actitud, abrir un espacio de diálogo breve, una conversación que sustituye una parte o toda la clase programada, o tal vez ni un pestañear, pero siempre registrar lo que ocurre para incorporarlo como parte del propio aprendizaje y desarrollo, para utilizarlo cuando se juzgue oportuno.

Interrumpir la clase para ahondar en la comprensión de «una interferencia» no solo da lugar a abordarla y eventualmente resolverla, sino también, y esto es lo más importante, a reubicarla al interior del verdadero interés de los alumnos. Y también a resignificar el trabajo y a contextualizarlo en un espacio de mayor amplitud, lo que repercutirá igualmente en la ampliación del desarrollo psicológico y mental de los estudiantes al comprender la complejidad de las relaciones que las personas establecemos con las cosas supuestamente simples del universo.

Si lo lográramos, la frase tan común «Cállense, muchachos, que no me dejan hacer la clase» quedaría obsoleta. El profesor, el verdadero maestro, se preguntaría en esa circunstancia lo siguiente: ¿cuál es, en este momento, «la clase»? ¿cuál es la lección educativa que, más allá de los contenidos de «su curso», les está dando a los estudiantes?, ¿qué puede hacer para no sepultar (reprimir) en el inconsciente las razones que impulsan a los alumnos a comportarse de tal o cual manera? Así, le dará curso a su propia curiosidad y querrá saber lo que pasa en las mentes de sus alumnos y no se limitará a seguir «instruyéndolos» más allá de cualquier consideración. Estará listo a ser interrogado y cuestionado, o a escuchar las ocurrencias más extrañas y atrevidas, y se sentirá dispuesto a descubrir lo que no quiso ver hasta ese momento en sus alumnos y en él mismo.

Si todo esto puede ocurrir, quizás también se atreva a «des-cubrir» con sus alumnos otras cosas, aquello no programado en los sílabos de estudio pero que, todos sabemos, forma parte esencial del proceso educativo, y no tendrá necesidad de repetir el consabido «Silencio, alumnos, la clase va a empezar».

«La esperanza no es la certeza de que algo bueno va a ocurrir sino la convicción profunda de que algo tiene sentido, más allá de los resultados.»

Václav Havel

-
-

El tema que nos convoca, «los hijos de hoy», nos obliga a reflexionar acerca del futuro que estamos forjando para la humanidad y, más específicamente, para nuestro país desde un presente tan complejo como el que la crisis política actual nos ha revelado. No podemos voltear la cara a la responsabilidad que nos corresponde como herederos del poderoso conocimiento psicoanalítico. Cuando en 1932 Freud denunciaba en su conferencia 34² que la reflexión más inmediata nos enseña que la educación no ha cumplido hasta ahora sino muy imperfectamente su misión y ha causado a los niños graves daños, parecería estarnos hablando hoy, pidiéndonos prestar atención al peligro de descuidar la educación. Así, en esta mesa, queremos escucharlo y pensar juntos en un momento en el que nos encontramos con necesidad de esperanza para nuestro país y cuando el desarrollo de la civilización ha abierto una enorme variedad de posibilidades para que la pulsión autodestructiva del hombre se manifieste.

Recientemente, un científico aseveró que la única salvación para el mundo estaba en la curiosidad infantil. Como investigador, él manifiesta haber comprobado que la audacia de los descubrimientos y propuestas de investigación de quienes se sienten libres de curiosear en ámbitos vedados para los demás les ha permitido plantear soluciones para las consecuencias de los actos más destructivos del ser humano a nivel ambiental. Pero ¿cómo podemos estar seguros de que nuestros maestros promoverán la curiosidad y creatividad de nuestros niños y no actuarán reactivamente aniquilándola?

Acerca de esta realidad, los psicoanalistas sabemos de la íntima relación que existe entre la curiosidad infantil y la sexualidad, y también cómo ambas se ven coactadas, deformadas y hasta anuladas por una prejuiciosa e irracional represión. Sabemos también que, para que un maestro sea capaz de contener en lugar de reprimir las manifestaciones pulsionales de sus alumnos, debe ser capaz de detectarlas cuando emergen en él y en sus alumnos, y, a la vez, recuperarse del impacto para poder pensar en vez de actuar, de tal manera que pueda ofrecerles la oportunidad de elaborar estas vivencias para su desarrollo.

Freud entrecruza las coordenadas del psicoanálisis y la educación y nos advierte de no educar a nuestros pacientes, tanto en el sentido de instruirlos como en el de reprimirlos. Pero también define al análisis como una reeducación, con lo cual abre una paradoja que, en mi opinión, resuelve cuando propone la figura de un educador analizante. Además de ser un buen maestro en el sentido pedagógico, un educador analizante tendría la capacidad de detectar los momentos en los que la tarea pedagógica se ve interrumpida por el surgimiento de fenómenos inconscientes, de ingresar en ello y de elaborarlo para regresar luego a la tarea. Al hacer esto, sería capaz de rescatar aquello que usualmente es echado afuera y, por tanto, sería capaz de integrar en lugar de disociar. Es decir, estaría aprovechando la oportunidad para ofrecer, en una dimensión distinta, una experiencia psicológica que ampliaría el desarrollo mental de sus estudiantes.

Veamos un ejemplo. Se trata de una profesora de francés que recibe entrenamiento en la Escuela de Psicoterapia Clínica y Aplicada (EPCA). Ella nos cuenta que estaba empezando a trabajar con un grupo de alumnos que había estado a cargo de un profesor que acababa de ser despedido repentinamente. Ni bien había comenzado a relacionarse con ellos, fue capaz de notar cierta amenaza que se cernía sobre el vínculo pedagógico cuando, un día, sus alumnos le preguntaron «¿Cómo se dice “guillotina”?», y luego «¿Cómo se dice “asalto”?» e inmediatamente después «¿Cómo se dice “golpe de Estado”?». Frente a esta situación y todavía sin conocer muy bien a ninguno de los alumnos, no titubeó en decirles: «Veo que se sienten mal de haber perdido al anterior profesor y que encontrarse imprevistamente acá conmigo es como si se hubiese

producido un golpe de Estado».

Así, pudo ayudarlos a comprender y destrabar la rabia frente a la pérdida y al sentimiento de intromisión. Además, no solo empezó a establecer desde el principio una buena alianza de trabajo y a retomar seriamente la tarea de aprender el francés, sino que también instaló una nueva dimensión de ayuda en la que los alumnos —profesionales adultos— descubrieron que podían contar con la inteligencia analítica de la maestra (para entenderse a sí mismos y ampliar su mundo mental). Saliendo por un instante de la labor estrictamente pedagógica e ingresando al análisis de la relación interpersonal —intersubjetividad— y del mundo intrapsíquico, dio el gran paso que, desde mi entender, hace la diferencia entre la función pedagógica y el acto educativo.

En este sentido, podríamos hablar de un descuido importante de nosotros los psicoanalistas en relación con la educación como elemento formativo y preventivo —o dañino— respecto a la salud mental. No parece haber en nosotros, en lo que respecta a este tema, ni el interés ni la preocupación que desplegamos frente a nuestros pacientes, ni el afán por sistematizar teorías, técnicas y metodologías para ofrecerles a los educadores herramientas analíticas de trabajo. De otro lado, paradójicamente, ponemos a nuestros hijos en manos de maestros con carencias, a veces extraordinarias, en su propia formación y desarrollo tanto personal como profesional. Creo que esta es una herencia de la particular coyuntura médica en la que surgió el psicoanálisis pero que, por último, ni siquiera el mismo Freud tomó como pretexto para desentenderse del tema. No por nada afirmó que la aplicación del psicoanálisis a la pedagogía y educación de las generaciones venideras era lo más importante de todo aquello que el psicoanálisis cultivaba.

Dominio y poder utilizan el conocimiento. Por tanto, mantener en la ignorancia a los demás facilita la consumación de tales deseos o su ilusión. Pero una verdadera democracia solo será posible en un país en el que cada uno sea capaz de pensar, tener juicio propio y entendimiento, es decir, en un país informado y analíticamente educado. Esto nos traslada a la dimensión política: se trata de

persuadir a nuestros gobernantes de la necesidad de entender que cualquier recurso que afecte la salud de la población no puede depender de banderas ideológicas, burocracias ministeriales ni gobernantes de turno. Caso contrario sería aceptar que de estas instancias políticas dependerá que se sigan realizando los programas de vacunación que evitan que nuestros hijos enfermen o mueran.

Los mejores sueños son los que uno ni soñó que se realizarían. Desde que empecé a trabajar con educadores, fue creciendo dentro de mí una ilusión, como diría Václav Havel³, una esperanza: que cada profesor sea capaz no solo de brindar conocimientos a sus alumnos, sino que desarrolle también las herramientas y el espíritu necesarios para ofrecerse como un acompañante, como un tutor cuya presencia y palabra catalicen un desarrollo más saludable de los niños y jóvenes estudiantes. Tal vez este deseo surgió en mí porque sufrí en carne propia la ignorancia de mis maestros y la desidia de un sistema educativo en el que el sufrimiento psíquico de los alumnos era ignorado o simplemente «no existía».

Después de varios años, alcancé una meta menos ambiciosa que hoy, creo, tiene más sentido: que en el colegio cada alumno tuviera a su alcance, por lo menos, a una persona que pudiera ayudarlo a entenderse mejor, a calmar las ansiedades propias de su crecimiento, a procesar e integrar las ocurrencias de su existencia, y a incorporar lo que sin esa ayuda quedaría fatalmente excluido. Probablemente llegué a este objetivo porque, felizmente, también me encontré con uno o dos adultos que me brindaron esa ayuda cuando más la necesité.

En este sentido, después de casi veinte años capacitando y supervisando el trabajo de educadores, fui sorprendido por dos decretos supremos firmados por el Presidente de nuestro Gobierno transitorio, doctor Valentín Paniagua, sustentados en ideas y principios que vine propugnando y enseñando todo este tiempo. Uno era para que la educación incluya un acompañamiento tutorial psicológico, no ya como un hecho casual sino profesionalizado y sin que sea confundido ni sustituido por actividades administrativas ni académicas. El otro se plasmó en la creación de una Oficina de Tutoría y Prevención Integral para

formular, dirigir y monitorear acciones de prevención primaria en salud mental, colocando a los maestros y tutores en la primera línea de acción dentro de esta tarea. Entonces, podemos compartir la alegría de que, en el Perú, finalmente, un Gobierno ha sido capaz de valorar estos aportes e introducirlos en la dimensión educativa y establecer su prioridad a través de una legislación. El próximo paso podría ser que nuestros futuros Gobiernos entiendan estas necesidades como verdaderas urgencias para la población e implementen capacitaciones serias y de largo aliento.

A través de los años, he tenido la oportunidad de conversar con muchos educadores y de supervisar el trabajo de muchos de ellos en el Perú, Brasil, Argentina, Suiza e Israel. Y a partir de estos encuentros, he podido constatar que lo que ocurre en el Perú es muy semejante a lo que sucede en estos otros países y que las razones por las que la educación de nuestros niños permanece aún desatendida por disciplinas como la nuestra son muy similares en cada uno de estos países también. Una de ellas tiene que ver con una brutal disociación entre la formulación de las políticas educativas y la realidad cotidiana del trabajo de los educadores.

Como ya he repetido en diversas conferencias, así como la célula es la unidad biológica funcional de todo tejido vivo, propongo la idea de que el vínculo profesor-alumno es la unidad física y funcional en la que se encuentra lo sustancial e invariable de la experiencia pedagógica y educativa, y es en esa díada donde reside la esencia del potencial creativo para su desarrollo. Este es el aspecto «micro» indispensable que se debe tomar en cuenta en la construcción de las «macro» políticas educativas, y en estas la capacitación psicoanalítica de los educadores debe ocupar un lugar central.

Por otro lado, no es posible una verdadera capacitación psicoanalítica del educador si no se toma como punto de partida su propia experiencia profesional. Del mismo modo, como hemos visto, no es posible concebir políticas educativas si no se sustentan en el conocimiento y la experiencia de todo lo vinculado con la relación profesor-alumno. Así, nos movemos entre lo «micro» del vínculo

intersubjetivo del aquí y ahora, y lo «macro» de la educación de hoy y del mañana.

Anthony Bateman⁴, ligado a la teoría interaccionista, plantea que cierto tipo de pacientes no logran incorporar —y ni siquiera entender— una interpretación dirigida al esclarecimiento de su mundo intrapsíquico si no nos detenemos previamente a mostrarles ese aspecto de su patología a través de lo que ocurre en su relación interpersonal con nosotros, lo que tiene relación directa, por supuesto, con la elaboración de la transferencia⁵. Extrapolando esta idea al campo educativo, resulta evidente que el maestro necesita desarrollar la capacidad de procesar sus experiencias transferenciales y reacciones contratransferenciales⁶ en relación con sus alumnos porque, de lo contrario, muy pocos de estos podrán aprovechar un señalamiento aislado acerca de su conducta que no involucre el contexto de su relación con el maestro, su mundo familiar y otras realidades concretas. Será muy distinto que un profesor le diga a su alumno: «Es lógico que te sea tan difícil interesarte por el estudio cuando estás aterrorizado por las peleas continuas de tus padres», a que le diga encolerizado y en tono de burla: «¡Cómo siempre, pues, Fulanita: no has hecho tu tarea! ¡Seguramente tienes otras cosas más importantes en qué pensar!». Y aquí el maestro ni sospecha que en esta reprimenda se está expresando una percepción acertada de la situación (que su alumno efectivamente tiene otra cosa mucho más importante en qué pensar), pero, como Freud diría para el caso del sexo, el maestro no puede comprometerse con estas ideas, aunque sean suyas; o, como lo diría Wilfred Bion⁷, «no las puede pensar», ni sabe cómo hacerlo. Creo que todos podemos convenir en que el impacto sobre la construcción del psiquismo de ese niño será muy distinto en cada caso.

El gran salto que hemos de dar está en «des-cubrir» el conocimiento que sustenta la intuición del maestro a fin de que pueda rescatar, procesar y sistematizar el saber que acumula en su trabajo cotidiano. En este encuentro entre la intuición y el conocimiento, estaríamos dando el salto que convierte en ciencia la experiencia. El maestro requiere no solamente profesionalizarse y tecnificar su escucha sino también desarrollar una eficiente capacidad de contención y comprensión de lo que ocurre con sus alumnos, de lo que sucede dentro de él mismo y de lo que acontece dentro de ese particular vínculo. Además, necesita

poder pensar y tolerar el dolor que todos estos eventos pueden implicar eventualmente. Hacia esa dirección debería orientarse la reeducación y la formación de los maestros a fin de alcanzar ese nuevo oficio, esa nueva forma de educar propuesta por Freud, vinculada con la figura de un educador analizante: un profesor que no solo haya aprendido a escuchar los deseos y conflictos del otro y de sí mismo, sino que además pueda contenerlos y pensarlos en lugar de actuarlos. Quizás solo así podría realizarse el sueño que relataba Khalil Gibrán⁸ cuando un hombre se acerca a él y le dice: «Vi a un esclavo durmiendo y no lo desperté porque seguramente soñaba que era libre». A lo que Gibrán le respondió: «Si ves a un esclavo soñando que es libre, despiértalo y enséñale qué es la libertad».

Pero ¿cómo así el educar involucra un potencial preventivo? Lo hace en la misma medida en que la terapia y el análisis contienen un potencial formativo y reeducativo, ampliando y profundizando las dimensiones humanas del sujeto. Nuestros hijos, hoy, necesitan que psicoanalistas y maestros nos unamos para ayudarlos a enfrentar los retos del desarrollo. Ahí el psicoanálisis tiene mucho que aportar a la conformación de un nuevo magisterio y a la reconstrucción, por tanto, de un nuevo Perú. Y mucho más claramente hoy, cuando ante tan enorme crisis podemos vislumbrar el potencial reparador de la educación para responder a la pulsión de muerte que ha dañado tanto nuestro país y ofrecer verdaderas alternativas para la vida.

Por ello, mi propuesta en esta mesa es incorporar en la formación de psicoanalistas y terapeutas teorías que permitan comprender cada vez mejor la problemática social referida a la educación y ofrecerles a los educadores una capacitación analítica sobre la base de su propia experiencia. Para ello, tendríamos que decir —parafraseando a Saramago en su reciente presentación de una nueva edición de la novela de Ciro Alegria *El mundo es ancho y ajeno*, y refiriéndose al mundo indígena— que resulta necesario que los mismos educadores empiecen ellos mismos a decir quiénes son y qué es lo que hacen (no vamos a saberlo mientras ellos mismos no lo digan). Por este motivo, hemos creado espacios, como la Discusión Analítica de Casos (DAC), en los que el maestro tiene la palabra y en los que puede confrontar su experiencia con la de otros colegas y comprender lo que hace y por qué lo hace. Allí, los profesores

procesan las ideas que quedan atrapadas en ellos sin elaborar, y, en un intercambio de experiencias, construyen un modelo mental que les sirve de procesador que incorpora esas reflexiones a modo de una experiencia de intercambio, de un ente dialogante que les sirve de eje articulador y de herramienta para rescatar y desarrollar el sentido común y para ampliar su ser docente.

De esta manera, apropiándose de su experiencia y pensamientos, y desarrollándose en la confrontación con las experiencias e ideas de sus colegas, puede construir espacios mentales para ayudar a sus alumnos a enfrentarse con lo diferente. Y quiero creer que con ello estamos ganando ya algo en la construcción de una sociedad más justa y una niñez más respetada. Porque no es posible cambiar una sociedad a través de leyes y decretos si no cambian, a la vez, las personas en la intimidad del hogar y de los grupos significativos de la infancia y la adolescencia.

Para terminar quiero recordarles una definición de salud mental que fue considerada hace ya algunos años, según la cual esta surgía del coito internalizado y, más adelante, de la relación total entre los padres. Extendiendo esta idea hacia la relación entre nosotros, los adultos, profesionales preocupados y ocupados en los hijos de hoy, deseo proponer formalmente a los directivos del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima, y a otras instituciones, el aunar nuestros esfuerzos y lograr una colaboración e intercambio para aportar cada uno lo medular de sus experiencias a fin de brindar a nuestros hijos y nietos de hoy lo mejor de cada uno de nosotros.

Cuando un acto de indisciplina queda sepultado por el castigo, no podemos alcanzar la comprensión de aquello que determina y desencadena aquella indisciplina.

-
-

En esta charla, vamos a tratar de aproximarnos a algunas ideas sobre el vínculo humano desde la perspectiva psicoanalítica. Para ello, resulta importante tener en cuenta que existen prejuicios sobre el psicoanálisis que impiden escuchar y entender libremente sus propuestas y teorías, especialmente en torno a la sexualidad.

Efectivamente, la sexualidad es estudiada por el psicoanálisis desde Freud y también por muchos otros profesionales no psicoanalistas. La diferencia está en que al psicoanálisis le interesa la sexualidad no solo desde la perspectiva de las así llamadas relaciones sexuales o coitales, sino en la medida en que nos brinda un conocimiento, primero, sobre el desarrollo psicológico humano y, segundo, sobre los vínculos entre las personas. Y es sobre ello que hablaremos hoy acá. Nos alejaremos del concepto de la sexualidad para ir al del vínculo y empezaremos por recordar que la primera relación humana de todo recién nacido, de todo ser humano, es con una madre. Cuando usamos la palabra «madre», nos estamos refiriendo no solo a la persona de quien se espera, naturalmente, el cumplimiento de esta función, sino a cualquiera que la asuma y también a la función misma.

Nos interesa plantear aquí algunas ideas centrales:

Las características principales de la personalidad se constituyen en los primeros cinco años, y de estos el primero resulta fundamental.

El bebe y la madre no pueden ser comprendidos, ni siquiera descritos o definidos, si no es en la relación del uno con el otro. De la misma manera, el profesor y su alumno deben ser entendidos también como una unidad.

El desarrollo que el infante inicia en su hogar se continúa en la escuela y este proceso se realiza cada vez a edad más temprana; así, las maestras de nivel inicial tienen cada vez más la oportunidad de influir en el desarrollo de los infantes, lo que las obliga a estudiar y entrenarse en estos menesteres.

Sabemos que más tarde también se puede ejercer una influencia importante en la persona y, eventualmente, facilitar cambios sustanciales. Al respecto ha aportado mucho el psicoanálisis con tratamientos psicoterapéuticos que, en un principio, tuvieron por finalidad la cura a través de la palabra y que, luego, se fueron ampliando hacia fines más ambiciosos relacionados con el desarrollo y crecimiento mental (lograr mayor amplitud de las funciones de la mente, y comprensión de sí mismo y de los demás).

En los ejemplos que expondré, ustedes verán el rol fundamental que juega el intentar comprender al otro. Podrán apreciar cómo, si queremos influir de manera significativa en el alumno, el tratar de entender una determinada conducta puede resultar más importante que preocuparse por la conducta misma. Cuando digo significativa quiero decir que no nos basta conseguir un cambio en la conducta, sino que buscamos la comprensión de dicho comportamiento y ofrecérsela a nuestro alumno. Si lo hacemos así, este podrá, primero, percibir directamente que estamos preocupados principalmente por él o ella como persona total y no solamente por lo que hace o dice, lo cual le permitirá sentirse respetado. En segundo lugar, adquirirá un entendimiento de lo que determina su actuar y, con ello, un instrumento para pensar acerca de este y, de ser necesario, combatirlo. Finalmente, se establecerá un vínculo profesor-alumno de una naturaleza más profunda y comprometida entre los dos, una relación en la que el respeto del alumno hacia su profesor será ya no solamente porque es la autoridad formal sino porque el alumno lo descubre como tal, en el sentido de un adulto

que tiene interés por él y es capaz de entenderlo. Todo esto se constituye en una experiencia particular que abona favorablemente al desarrollo ético y psicológico del alumno. Volveremos a tratar este punto cuando hablemos de los atributos del educador.

Entender resulta particular en el psicoanálisis porque, en última instancia, está referido a algo que llamamos el mundo interno, mundo intrapsíquico o inconsciente. Entender lo que ocurre en el inconsciente—para lo cual usualmente se requiere un entrenamiento de muchos años, además del propio análisis personal— está íntimamente ligado al sentido común y a la capacidad de comprenderse a uno mismo, vale decir, de conocer y comprender el propio inconsciente. Les mostraré ahora cómo no siempre utilizamos en el momento necesario la comprensión de las cosas que, por sentido común, todos tenemos, pero que, al aflorar y mostrarse de manera casual, puede revelar esa sabiduría.

Les contaré que un sacerdote de avanzada edad, al que una vez le hacíamos un homenaje, dijo, en medio de su inteligente y ameno discurso, que había un cura a quien odiaba tanto desde su infancia que, de niño, rezaba a Dios todas las noches para que se muriera. Fue extraordinario observar que todos, sin excepción, compartimos con amplias risas ese relato. En otras palabras, a nadie se le ocurrió pensar que este hombre, maestro de maestros, reconocido, querido y admirado, había sido de niño un ser perverso. Nuestras risas, por el contrario, revelaban, en una suerte de gran secreto a voces, que todos sabemos que los niños pueden albergar esos sentimientos y que ello no establece ningún pronóstico sombrío sobre su futuro. Esas risas amigables revelaban, también, la aceptación implícita de que esa era una experiencia compartida. ¿Quién no ha sentido cólera y hasta odio por alguien en su infancia? ¿De niño quién no tuvo esos deseos al verse privado de una satisfacción o herido de alguna forma?

En esa risa espontánea se expresaba una gran solidaridad, un conocimiento y una complicidad entre adultos. Como si con esa respuesta nos dijéramos unos a otros: «¡Es natural! Y, además, qué bueno que él lo diga así, tan tranquilamente, por nosotros». Como si esta risa hubiese sido a la vez una expresión de descarga.

Como si, al escuchar a nuestro querido y admirado maestro confesando esa debilidad, nosotros nos hubiésemos sentido también autorizados a lo mismo y aliviados de un gran peso.

¿Ocurre lo mismo en la experiencia cotidiana del colegio y del hogar?
¿Aceptamos los adultos que los deseos y sentimientos más negativos de nuestros hijos o alumnos los hemos tenido también nosotros? ¿Recuerda el gavilán cuando fue polluelo? Veamos.

A veces creemos que un «¡no!» dicho a tiempo siempre es el mejor recurso cuando un niño o un adolescente expresan un sentimiento negativo. De hecho esta respuesta es un medio eficaz, pero probablemente lo sea para apenas acallar la manifestación de algo que por dentro continúa y que, eventualmente, se puede instalar con más fuerza ante la negativa y la represión. Muchas personas creen que, si les hacemos saber a los niños que, al igual que ellos, nosotros también hemos tenido tales sentimientos y deseos, y que aun siendo adultos podemos tenerlos, estaremos incentivándolos a hacer lo que quieren. Pero no es así porque «del dicho al hecho hay mucho trecho». Admitir que los deseos son consustanciales a la naturaleza humana no significa que estemos recomendando actuar en consecuencia ni, mucho menos, que eso sería lo mejor.

Si un niño o adolescente intenta atacar físicamente a un compañero, ciertamente no vamos a permitir que lo haga, especialmente si conlleva un riesgo. Pero impedirselo no basta; podemos ayudarlo mucho más si, igualmente, reconocemos que su sentir puede ser, en sí mismo, legítimo, vale decir, si en vez de acusarlo de ser malo o perverso le hacemos ver que puede haber tenido razones válidas para sentir aquello y que, por último, todos podemos tener tales deseos. Si actuamos de esa manera, ese niño o adolescente podrá reconocer que nos acercamos a él con la verdad, lo que contribuirá fuertemente a desarrollar un vínculo de confianza, y será más factible ayudarlo a contener ese impulso si contamos con esa base.

No voy a entrar en mayor detalle sobre esta idea, pero es importante decirles que, cuando reconocemos la legitimidad de un sentimiento, la persona misma, toda ella, se siente reconocida y esto resulta especialmente fundamental en el campo educativo. De otro lado, ¿cómo podemos pedirle a alguien que no sienta lo que siente o que no desee lo que desea? Lo difícil en una situación así está en admitir que nadie es dueño de sus deseos y que tampoco nosotros lo somos. Lo que sí podemos hacer es confrontar nuestros deseos, pensarlos, tener un diálogo con ese yo interno que tiene esos deseos y asumir nuestra responsabilidad frente a ellos. Y asumirla siempre supone, primero, admitir dolor, frustración y rabia; luego esta responsabilidad se consolida y fortalece en la medida en que somos capaces de aceptar que ese malestar nos pertenece y que ningún otro tiene que pagar por ello. Esto va de la mano con la idea de que todos tenemos el derecho de buscar el placer y la felicidad siempre que no sea a expensas de otro. Solo si somos honestos con nosotros mismos, es decir, si estamos dispuestos a confrontar la verdad, podremos ser igualmente honestos con nuestros alumnos.

Observemos que lo que ocurrió ante el relato del sacerdote fue que pudimos reconocernos², volver a vernos en ese relato y, con ello, legitimar su sentir y el nuestro. El desafío es poderlo hacer también con nuestros alumnos. Y eso no siempre lo logramos. Pero si podemos alguna vez decirle a un alumno algo así como: «A mí también me suele ser difícil contener las ganas de pegarle a alguien cuando estoy muy molesto o indignado», lo ayudaremos a desmitificar y a no idealizar a los adultos, lo cual resulta fundamental para el desarrollo de la autoestima y del mutuo respeto.

Veamos otro ejemplo. Hace un tiempo, al final de una mañana de trabajo en mi consultorio, me percaté de que faltaba en mi mesa una pipa que yo usaba solo para tomarla en mis manos y tenerla entre los labios desde que había dejado el cigarrillo. Me di cuenta de que esa desaparición había ocurrido en un instante en que yo había salido a atender la puerta estando con uno de mis pacientes, cosa que por lo general no suelo hacer. No lograba recordar con qué paciente estaba mientras había ocurrido esta situación. Descarté rápidamente a cuatro de los seis que había visto y me dispuse a estar sumamente atento a los otros dos en lo referente a alguna comunicación que pudiera darme luces sobre lo ocurrido, pues consideré que era preferible no mencionar la desaparición de mi pipa. Uno de

estos dos pacientes, un joven de diecisiete años, adicto a la marihuana, que había sido traído por su madre, alrededor de tres semanas después de lo ocurrido dijo en una sesión: «... porque si hay algo que realmente me duele de la relación entre mis padres es que nunca veo expresiones de afecto entre ellos. Es como si no se quisieran, como si eso me lo estuvieran quitando a mí, como si me hubiesen privado de ello toda la vida». Y luego de un silencio intenso agregó: «Eso me da rabia, me da mucha rabia, me dan ganas de...». Llegado este momento, se quedó en silencio nuevamente, pero esta vez, cuando se dispuso a hablar, empezó con un tema totalmente distinto, dejándome sentir que no tenía intención de completar esa frase sino más bien de evitar lo que estaba pensando.

Entonces, le dije: «Veo que lo que has estado hablando te provoca sentimientos muy intensos y que no te sientes como para compartir eso conmigo. Mira que al actuar así, es decir, al no decirme lo que estabas sintiendo y pensando es como si me quitaras algo. Es como si la cólera que sientes al ver que te quitan algo que tú valoras te empujara a hacer lo mismo con los demás y también aquí conmigo. Sin embargo, creo que debemos admitir que a cualquiera le resultaría más fácil y menos doloroso callarlo en lugar de hablarlo». Luego de mis palabras, se quedó en silencio los pocos minutos que faltaban para el fin de la hora. Pensé que su falta de respuesta se debía a que no era él quien había sustraído mi pipa y que, entonces, mi interpretación no tenía sustento real. Pero decidí esperar pacientemente. Cuando llegó a su siguiente sesión, lo primero que hizo, antes de sentarse, fue alargar la mano y entregarme mi pipa. No habló de ello. Simplemente se quedó en silencio y cuando empezó a hablar se refirió a su madre diciendo: «Ella nunca me ha dado lo que yo verdaderamente necesito; es como si no se diera cuenta de que yo existo. Y de la misma forma actúa con mi padre. Y no es que él sea un santo, pero no sé por qué la culpo a mi madre de todo. Es como si él la quisiese más a ella que ella a él. Creo que en verdad ella no quiere a nadie». Parecía que con esto último me estuviera hablando de su incapacidad de quererse él mismo y de cómo sentía que esto era así porque su madre no lo había querido.

Un tiempo después, la madre puso fin al tratamiento de su hijo. Le prohibió comunicarse conmigo y no respondió a mis intentos de comunicación con ella. Antes de iniciar el tratamiento psicoanalítico con este joven, yo había tenido

entrevistas con la madre, quien siempre había evitado venir con el padre diciendo que «no era necesario» y «yo me las arreglo sola, mi esposo no cuenta, es un cero a la izquierda». Ella había dejado entrever que tenían una relación marital nula desde que este único hijo de la pareja había sido concebido y que eso estaba «muy bien». Resultaba evidente que el joven había crecido sin amor, sin una percepción de gozo entre los padres y sin sentirse querido por estos. En consecuencia, el «robo» aparecía en su relación conmigo como un síntoma que condensaba y representaba esa falta y esa necesidad experimentadas en el transcurso de su vida. Es decir, era como si al llevarse mi pipa se llevara no solo el objeto concreto sino también aquello que sentía que le faltaba.

De otro lado, esta interrupción del tratamiento por parte de la madre debía entenderse, también, como un mensaje y como un síntoma. O, más propiamente, como una actuación (acting)³. Era como si ella hubiese reconocido en ese gesto de su hijo —el devolverme la pipa— algo que la perturbaba, pero que era incapaz de pensar, así como evitaba también «recordar» situaciones personales, propias de su historia, que habría tenido que confrontar y tolerar con dolor. Todo esto no fue en absoluto consciente. Ella, seguramente, ni se percató de todo esto; simplemente «actuó». Se podría decir que probablemente intuyó que este «incidente» podría ser el inicio de una cura, cosa que efectivamente era. Y, en lugar de alegrarse y seguir apoyando el tratamiento de su hijo, fue dominada por el peso de una confrontación extraordinaria: darse cuenta o más bien «sentir sin darse cuenta» de que todo aquello que había depositado en su hijo, toda la contaminación mórbida producto de su propia patología —y que en el caso de su hijo se manifestaba en síntomas diversos, especialmente en la adicción—, le retornaría y ella no era capaz de contenerlo. Fue como si, súbitamente, ella hubiera podido experimentar la posibilidad de que él deje de ser depositario y portavoz de su dolor y sus desdichas, y de padecer intensamente el imperativo de tomar la responsabilidad de lo que era suyo o seguir depositándolo en su hijo.

Pero los padres no retiran tan fácilmente a sus hijos de la escuela, lo cual ofrece una oportunidad que, evidentemente, no es aprovechada. Podría aprovecharse si los educadores recibiesen en su formación o a través de posteriores capacitaciones psicoanalíticas la posibilidad de enfrentar con recursos teóricos y técnicos situaciones como las vistas. Aprovechar el contexto pedagógico para

esta finalidad resulta totalmente legítimo y es absolutamente factible. Si bien es cierto que enviamos a nuestros hijos a la escuela para que aprendan, para que reciban conocimientos y desarrollen su intelecto, es cierto también que todo esto acontece precisamente durante aquellos años en los que el niño y el joven están en pleno crecimiento. Como consecuencia, nuestras acciones no serán inofensivas, sino que tendrán una repercusión en su personalidad, sea por lo que hagamos o por lo que dejemos de hacer. En otras palabras, se quiera o no, sea parte o no de los planes educativos, la sola presencia del educador y las características particulares de la institución educativa tendrán una influencia en el estudiante.

Por otro lado, la institución, el tutor y, muchas veces, el profesor mismo pueden convocar a la familia para contar con su apoyo y participación. Los padres, por lo general, están dispuestos a colaborar en virtud tanto de la habilidad de los docentes para entablar un diálogo como del hecho de que desean que sus hijos permanezcan en la escuela. Este panorama ofrece una base más sólida porque, así, el maestro no actúa aisladamente sino como representante de una institución y también de la sociedad. Si los institutos pedagógicos toman en cuenta este potencial e incorporan un entrenamiento psicoanalítico del docente en su currículo, será posible avanzar en esta dirección y constituirse el maestro activamente en un catalizador efectivo del desarrollo psíquico y mental de los jóvenes estudiantes.

Veamos esto a través de otro ejemplo. Una vez, en un curso de capacitación, durante una Discusión Analítica de Casos (DAC), una profesora cuenta que un niño de seis años, a pesar de que llegaba siempre con su lonchera al colegio, nunca comía de ella y tomaba siempre alimentos y bebidas de las loncheras de sus compañeros. Terminado el relato, una profesora dice: «Yo creo que a un niño que roba hay que castigarlo de manera ejemplar». Otra docente agrega: «Sí, porque de lo contrario eso puede instigar a sus compañeros a hacer lo mismo y él nunca dejará de hacerlo». Otra colega complementa: «Yo creo que hay que llamar a los padres, contarles lo sucedido y hacerles ver que ellos tienen que reprenderlo». Finalmente, otra maestra añade: «Yo estoy de acuerdo con ambas medidas, pero además yo lo pondría en matrícula condicional y si no se reforma no debería continuar en el colegio».

Luego de las recomendaciones y medidas, la profesora que trajo el relato recuerda un hecho «olvidado» hasta ese momento y dice: «Les contaré que, preocupada por mi alumno, fui a su casa y vi que era un ambiente terrible y agresivo. El padre humillaba permanentemente a la madre y a veces la agredía físicamente. La madre, a su vez, maltrataba a sus hijos incluyendo a mi alumno y a la hija menor que tiene apenas tres años. Y cuando el padre llegaba borracho nadie se libraba». Este recuerdo genera un cambio en el grupo de profesoras y proponen hablar con los padres, pero, esta vez, para persuadirlos de que no sean agresivos, recomendarles que comiencen una terapia familiar, sugerirles un colegio para niños especiales y darles otros «consejos».

La sesión avanzaba en este nuevo tono cuando, de pronto, Gisela, una profesora que había permanecido en silencio, dice: «Creo que Luisito en su casa no encuentra lo que quiere, lo que necesita y lo toma de sus compañeros». En un primer momento, pensé que estaba refiriéndose a lo que esa conducta del niño representaba y no al hecho concreto en sí. Pronto me di cuenta de que no había sido esa su intención. Sin embargo, su aproximación había variado: en lugar de centrarse en la conducta del niño como algo reprochable, se preocupaba por el niño y sus necesidades. Era evidente que una nueva escucha había aparecido y con esta un nuevo sentido, un nuevo significado del relato. En síntesis, se había establecido otro vínculo entre los miembros del grupo y el niño protagonista del relato.

A partir de ese momento, el clima afectivo de la sesión y las opiniones variaron. Ya no reprochaban la conducta de Luisito ni insistían en hacer juicios de valor o establecer castigos, mucho menos hablaban de sacarlo del colegio. Ahora se preocupaban por la vida miserable que él tenía que soportar, por todo aquello que sus padres no podían darle y por el mejor trato que requería para poder estar mejor. Esto bastó para establecer una nueva conexión de sentido. Entonces, señalé que veía que el espíritu del grupo había variado significativamente, como si de alguna manera hubieran entendido, sin percatarse de ello, que la frase de Gisela no quedaba limitada a lo literal y lo concreto, sino que contenía —tal como parecía haber sido fraseada— un valor simbólico. Era como si Gisela

hubiese dicho que Luisito representaba en los alimentos que llevaba en su lonchera todo aquello que él rechazaba de su hogar; y en lo que sus compañeros traían en sus loncheras, aquello que él deseaba y que sentía que le hacía falta.

A partir de allí, el diálogo sufrió un cambio aún más radical. Las profesoras se preguntaban cómo podrían encontrarse con Luisito y abordar su caso bajo esa nueva perspectiva. Pensaban posibilidades diversas, desde hablar con los padres —esta vez para explicarles que «su hijo necesitaba ser entendido»— hasta decirle al propio alumno, por ejemplo, «yo sé que eres un buen niño y tengo confianza en que vas a superar este momento difícil». Sin embargo, nada de esto parecía traer al grupo una sensación suficiente de bienestar y de estar realmente resolviendo el problema.

Volví a intervenir, pero esta vez sugiriendo lo siguiente: «¿Qué pasaría si le decimos a Luisito lo que propuso Gisela?». En ese momento se le hizo muy difícil al grupo articular una frase satisfactoria. Ante el silencio y asombro de las maestras, les propuse entonces: «¿Cómo creen que sería para él si le dijéramos algo así como: “Ya veo, Luisito, que tú quisieras que las cosas en tu casa fueran muy diferentes, pero te sientes impotente para cambiarlas y a veces esto te genera tal frustración y rabia que intentas obtener lo que te falta de otra manera. Cualquiera con todo lo que tú tienes que pasar en tu casa se sentiría mal o peor que tú. Si yo fuera niño también me sentiría impotente para cambiar las cosas y eso me daría mucha rabia. Y seguramente intentaría, como tú, obtener lo que me falta de otra manera». El cambio fue notorio. La rabia del grupo, originalmente dirigida hacia el niño, se había tornado, primero, en pesar y ahora las maestras se preguntaban qué podían hacer con alumnos con problemas similares y contaban casos de alumnos que las habían hecho sentirse muy frustradas e impotentes. Ahora ya no solo pensaban en Luisito sino también en ellas. Hablaban de lo que sentían con uno y otro alumno, y trataban de aplicar lo que habíamos hablado para ayudarlos.

Al hacerse evidente y explícito que la sustracción de la comida representaba otra cosa, se estableció entre las profesoras y Luisito un vínculo diferente. ¿Y qué

produjo este cambio? Diversos aspectos:

El poder hablar del caso en un espacio de libertad, sin juicios ni críticas del coordinador del grupo.

La posibilidad de discutir, intercambiar ideas y discrepar.

La presencia de un profesional psicoanalíticamente entrenado que, en sí misma, facilitó que afloren pensamientos que suelen evitarse, permanecen guardados en el inconsciente o son rechazados por el grupo y por el coordinador, al no estar dada la posibilidad de contener tales ideas.

La capacidad de los miembros del grupo para desarrollar y manifestar, en estas circunstancias, tales ideas y afectos reprimidos que, al hacerse conscientes, pudieron ser utilizados.

La posibilidad, como psicoanalista y coordinador del grupo, de captar aquello cuando emergió y mostrárselo al grupo.

El sentimiento final que todos nos llevamos de esa sesión fue que tenía sentido decirle algo de todo lo reflexionado a Luisito, no porque tuviéramos la certeza de que con esto él dejaría de tomar los alimentos de sus compañeros, sino porque al escucharnos sabría que lo estamos respetando y entendiendo, y, eventualmente, podría comprenderse él mismo algo más. Una capacitación analítica con experiencias así es lo que yo propongo realizar sistemáticamente, a la vez que se aprenden las bases psicoanalíticas necesarias para comprender el psiquismo humano. Es así como yo entiendo la propuesta de un educador analizante, a lo cual, para completar la figura, solo quedaría agregar el análisis personal.

Les decía al principio que cuando un acto de indisciplina queda sepultado por el castigo no podemos alcanzar la comprensión de aquello que determina y desencadena dicha indisciplina. No quise decir con ello que no debemos reprender, poner límites y castigar. Lo que debe quedar claro es que, si el

educador no tiene curiosidad e interés por comprender los orígenes de esa conducta, no avanzará mucho en su intento de ayudar a su alumno.

En este sentido, podemos considerar varios tipos o categorías de docentes. En primer lugar, están los docentes que ponen su interés y su empeño exclusivamente en transmitir los conocimientos propios de la materia correspondiente. Un ejemplo de este tipo de maestro es uno que me enseñó botánica cuando yo cursaba primer año de secundaria. Dominaba su tema ampliamente, y era muy ordenado y didáctico. Sin embargo, tenía una característica peculiar: si algún alumno conversaba con otro o surgía algún comportamiento que, a su criterio, interfería con el dictado de la clase, lejos de decir algo al respecto, continuaba como si absolutamente nada estuviera ocurriendo. Si esa situación seguía y el ruido se incrementaba, él disminuía el volumen de su voz prosiguiendo su clase de ese modo. Esto llevaba a algunos alumnos a tratar de acallar a aquellos que hacían ruido, cosa que a veces conseguíamos, pero si el ruido continuaba in crescendo, el profesor seguía bajando más y más su tono de voz hasta hacerse prácticamente inaudible. Por último, dejaba de dictar oralmente su clase y, manteniendo su acostumbrada indiferencia hacia lo que sucedía, se volvía hacia la pizarra, tiza en mano, y escribía el resto de la temática del día en la pizarra, dejándola allí para quien quisiera hacer algo con ella. Luego de los cinco minutos de recreo en los que, desesperadamente, tratábamos de copiar en nuestros cuadernos lo más posible, entraba otro profesor que, generalmente, sin hacer caso a nuestros ruegos, borraba todo, frustrando nuestro afán y desatando una inquietud que se prolongaba, muchas veces, a lo largo de esa otra hora de clase.

Quiero destacar, en primer lugar, que este tipo de docente privilegia su rol de transmisor de conocimientos y se ubica, por decirlo así, entre los conocimientos que él adquirió y los que él trasmite. Su lugar queda delimitado por el conocimiento y, ya que es él quien lo posee, resulta que está, entonces, centrado en sí mismo. Es el típico educador narcisista que, en mayor o menor grado, se ve impedido o limitado de estar atento a otras cosas, o para quien, simplemente, estas otras cosas no son importantes. Por ello, a estos docentes no les parece importante conocer las razones que subyacen a las conductas de sus alumnos y, mucho menos, desarrollar metodologías y técnicas para abordarlas.

En segundo lugar, están los docentes que van algo más allá y se interesan también por lo que ocurre a partir del momento en el que transmiten tales conocimientos. Se preocupan por las metodologías pedagógicas y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Toman atención en lo que el alumno aprende y en cómo aprende, y ponen empeño en afinar sus métodos didácticos adaptándose a las dificultades de entendimiento y aprendizaje de sus alumnos. Así, estos docentes no se limitan ya únicamente a la transmisión del conocimiento ni se ubican solo entre lo que saben y transmiten, sino que extienden el espacio académico a los procesos que siguen a su enseñanza, es decir, a la comunicación misma. Su lugar está entre el conocimiento que transmiten y lo que ocurre con este. Este tipo de docente se vincula con el conocimiento y las metodologías pedagógicas.

En tercer lugar, están los maestros que expanden aún más el campo educativo y se aventuran a ir más lejos que los anteriores. Si el primer tipo de docente se ubica de manera estática en el conocimiento mismo y el segundo tipo de docente ensancha el campo educativo al incorporar el rol de la didáctica y las dificultades de aprendizaje, este tercer grupo de docentes se moviliza en un espacio todavía más vasto, incorporando lo formativo como parte de su tarea. Se preocupa entonces no solo por el aprendizaje o por lo estrictamente pedagógico sino también por el desarrollo emocional, psicológico, ético y espiritual de su alumno. En otras palabras, es capaz de utilizar el espacio del aprendizaje también como una oportunidad para otras cosas tanto o más importantes. Este docente, en una hora de clase, puede pasar de su rol de expositor al de investigador que indaga los obstáculos y dificultades de sus alumnos, o al de orientador y consejero, y es capaz de escuchar pacientemente, si es necesario, los problemas de sus alumnos. Se preocupa por el bienestar de estos, y trata de despertar la curiosidad y motivar o ampliar sus intereses. Los ayuda a desarrollar sus talentos, a afianzarlos y a utilizarlos mejor. En otras palabras, este tipo de maestro utiliza recursos que traspasan los límites propios del profesor convencional para ejercer un rol más amplio y variado que contribuye a un desarrollo más integral. Este maestro realiza una labor que coincide, en cierto modo, con la tarea que algunas personas le atribuyen al tutor. Se vincula, más que con el conocimiento o las metodologías, con el alumno como totalidad.

Hasta aquí, seguramente, no les habré dicho nada nuevo. Solo he pretendido destacar tres maneras de educar que, seguramente, todos conocemos, tres maneras en que un profesor puede jugar su rol y asumir una identidad, tres maneras de ubicarse, de ocupar un lugar y de movilizarse (o de permanecer estático) al interior del campo educativo.

Sin embargo, quisiera presentarles mi propuesta de un cuarto tipo de docente, que es resultado de una larga experiencia como médico psicoterapeuta y psicoanalista, y de una dedicación, en los últimos veinte años, a la aplicación de esta práctica profesional al campo educativo, desarrollando métodos de capacitación que ofrezcan instrumentos teóricos y técnicos a los educadores para cumplir una función que yo ubico en un campo intermedio entre el propiamente educativo —o, más exactamente, el campo pedagógico— y el psicoterapéutico psicoanalítico. Así, si el primer tipo de docente se ocupa del conocimiento, el segundo del conocimiento y las metodologías pedagógicas, y el tercero del conocimiento, las metodologías pedagógicas y el alumno mismo, este cuarto tipo de educador que estoy proponiendo toma todas estas tareas y, además, se entrena para contribuir activamente en el desarrollo psicológico de los estudiantes y en la prevención de su salud mental, e impulsa la educación como un espacio activo de transformación social tomando en cuenta los procesos inconscientes, es decir, el mundo interno y no solo lo manifiesto.

Esta clasificación puede ser pensada tanto para describir los tipos de maestros propiamente dichos como para describir los casos en que los profesores actúan solo de esa particular manera. Asimismo, esta tipología puede servir para identificar modos de funcionamiento de los maestros que discurren entre uno y otro tipo según diversas circunstancias.

Tomaré el concepto «tutor», del que antes hablaba, para explicar esta idea relativa a ciertas funciones y capacidades del educador vinculadas con esta propuesta. La palabra «tutor» proviene del latín *tueri*, que significa cuidar,

proteger, y que está también en el origen de la palabra tuitivo, referida al que ampara y defiende, así como tuición, que significa acción, efecto de guardar o defender. Esto nos acerca al término «intuición», definida convencionalmente como la percepción íntima e instantánea de una idea o una verdad, y que proviene del latín *intueri*, que quiere decir mirar atentamente y con penetración. *Intueri*, a su vez, proviene de *in*, hacia dentro o al interior, y *tuitio*, que, igual que *tueri*, significa defensa, acto de custodiar, amparar o proteger⁴.

Entonces, si tuitivo es el que ampara y defiende, propongo que «intuitivo» pueda ser quien ampara y defiende lo de adentro y desde adentro. Intuitivo sería aquel que cuida y protege algo que está al interior del sujeto y no tan solo en lo exterior, en lo aparente. Y es esta la idea que yo quiero agregar para avanzar en la comprensión de mi propuesta. Si solo cuidamos lo de afuera, lo que vemos o escuchamos, lo que percibimos superficialmente, estaremos dejando lo esencial de la persona.

Así, propongo considerar el concepto «tutoría», íntimamente relacionado con el término «intuición» y con algunas ideas y sinónimos de este último, como algunos diccionarios de la lengua española lo sugieren: conocimiento, entendimiento, imaginación, ingenio, olfato, presentimiento y sensibilidad. Con esto quiero dejarles una reflexión acerca de la función tutorial como un componente fundamental de la labor educativa y como un punto de partida para pensar en un tipo de docente que, para diferenciarlo del profesor, algunos podrían llamar maestro y que Freud llamó educador analizante.

En mi opinión, el ideal de educador estaría dotado de ciertos atributos, algunos de los cuales he ido sugiriendo a lo largo de mi charla y que ahora voy a describir con mayor detalle⁵. Quisiera que los examinen cuidadosamente y los discutan para ver en qué medida corresponden o no con el ideal de educador que ustedes tienen. Sus concordancias, discrepancias, reflexiones y cuestionamientos serán, sin duda, aportes a partir de los cuales podremos seguir discutiendo.

ATRIBUTOS DEL EDUCADOR

Identidad. Viene de idem, igual. La identidad del educador se sostiene sobre su capacidad de seguir siendo él mismo, más allá de las exigencias y demandas institucionales (de su propio colegio y el ministerio correspondiente). Debe ser capaz de aceptar ciertas imposiciones, siempre que se condigan con sus valores educativos, y también de enfrentarlas cuando se aparten de estos. Asimismo, debe ser capaz de ser él mismo, más allá de ser neutral y mantener una distancia suficiente en relación con sus alumnos: no muestra una frialdad afectiva sino la capacidad de diferenciar sus afectos de los de ellos.

Amor a la verdad. Nunca contentarse con lo sabido. Podrá estar equivocado pero nunca aferrado a certezas, tanto respecto a los conocimientos como a los juicios sobre sus alumnos y sobre sí mismo. Está siempre dispuesto a mirar dentro de él, y no solo hacia el alumno o hacia el conocimiento en sí. De la misma manera, no se contenta solo con las respuestas, sino que indaga permanentemente en las preguntas mismas.

Capacidad de ser continente. No es equivalente a container, que alude a un recipiente pasivo. Contener se refiere a un proceso activo en el que el maestro pueda tolerar y acoger las ansiedades, agresiones y demandas de sus alumnos dentro de él por el tiempo necesario para comprenderlas y procesarlas. Solo después de ello, podrá devolver algo elaborado, procesado, desintoxicado, bajo la forma de una interpretación. Ante esto, el alumno podrá experimentar que no angustia excesivamente a su profesor con sus propias ansiedades, lo cual lo llevará a sentirse contenido. Además, el alumno podrá sentir que recibe algo que puede digerir porque está elaborado. Por último, el alumno también podrá incorporar ese modo de ser, sobre todo si se repite con frecuencia, y hacer suya esa actitud. Si no hacemos esto, el alumno, por el contrario, se va «intoxicando» con sus propias angustias, no las logra comprender ni elaborar, y no aprende algo

nuevo de ellas aunque aparente un cambio en su conducta o incluso en sus actitudes.

Capacidad de adelantarse o de anticipación. Tiene que ver con una mezcla de percepción, intuición y presentimiento. Se refiere a la capacidad de adelantarse a las manifestaciones explícitas y no tan explícitas de sus alumnos, captando y entendiendo el significado de expresiones sustitutivas de ciertos sentimientos que no logran comunicar (donde el lenguaje se detiene, lo que sigue hablando es la conducta). Esta capacidad le permite percibir, desde su interior, ciertos estados afectivos y actuar preventivamente frente a ellos.

Paciencia. Proviene de la palabra pathos, que en griego significa sufrimiento. Se refiere a la capacidad de soportar el dolor de la espera, pero no con una actitud pasiva o de resignación sino como un proceso activo de atención y búsqueda. Esta cualidad resulta particularmente importante cuando el maestro no logra entender algo que está ocurriendo con sus alumnos. Si el maestro, en lugar de «escapar» o de actuar apresuradamente, observa y sobre todo se observa a sí mismo, podría descubrir algo que le permita empezar a entender, lo que no siempre es fácil ni agradable. Por ello, la paciencia requiere de coraje para aceptar que uno no siempre sabe o entiende, y para admitir que uno no siempre tiene las herramientas para saber y entender. Se trata de la honestidad de aceptar, en diversas circunstancias, que desconocemos lo que está ocurriendo; de admitir que no entendemos lo que está sucediendo; y, frente a ello, tener la capacidad de esperar antes de actuar. A menudo, uno puede tener la ilusión de que lo que hace puede provocar cambios sustanciales en la conducta de sus alumnos; sin embargo, día a día comprobamos lo contrario.

Capacidad negativa. Es la capacidad de permanecer y convivir con la duda, el misterio y la incertidumbre. Relacionada con el atributo anterior, se refiere a la posibilidad de estar en el vacío, en el desconocimiento, en el no saber ni entender lo que está ocurriendo.

Intuición. Del latín *in*, dentro, y *tuere*, mirar. Kant decía que la intuición sin concepto (sin conocimiento) es ciega y el concepto sin intuición es vacío. En este sentido, una tarea del educador está en conectar ambos cada vez que uno de ellos aparece aisladamente.

Empatía. Del griego *en*, dentro, y *pathos*, sufrimiento. Alude a la capacidad del maestro de colocarse en el papel del alumno, es decir, entrar en él para poder sentir su sufrimiento. No se debe confundir con «simpatía» (sin, al lado de). El opuesto extremo de la empatía es la «apatía», en la que el educador no está sintonizado con las angustias, intereses ni, mucho menos, con los sufrimientos de sus alumnos. Un profesor apático reduce la educación a un mero acto de administración de conocimientos, a menudo, protocolar, monótono y estéril.

Comunicación. Se refiere al hecho de no solamente darle a otro un conocimiento sino además tornarlo común (compartido) para los dos.

Discriminación. Deriva del radical griego *krimen*, que significa hacer separaciones y da origen a las palabras «crítica», «criterio», «crisis», etcétera. En tal sentido, este atributo se refiere a la capacidad del maestro de discriminar entre lo que le pertenece a él y lo que es de su alumno en cuanto a ideas, juicios, criterios y estados emocionales. Esto le permite reconocer y respetar las singularidades y diferencias, y darles lugar a los aportes de todos en el proceso educativo. Si este atributo no estuviera suficientemente desarrollado en el educador, se corre el riesgo de una influencia desfavorable no solo en el aprendizaje sino también en el desarrollo de la personalidad de sus alumnos. Esto puede ocurrir justamente por una suerte de confusión inconsciente de identidades — generada por la imposibilidad de diferenciarse— y la consecuente afectación de los estados mentales de sus alumnos.

Ética. Nos interesa no solo por su significado convencional sino por lo que su etimología nos enseña. «Ética» viene de ethos, territorio natural, o costumbre y carácter. Significa que el maestro no tiene el derecho de invadir el espacio auténtico de su alumno e imponerle sus propios valores y expectativas. Por el contrario, el maestro debe propiciar el derecho del alumno a ser libre y promover su autonomía (auto, propio, y nomos, ley, nombre) sin que esto, a su vez, implique la invasión de la libertad de los otros.

Respeto. El alumno debe ser aceptado tal como es o puede llegar a ser, y no como el maestro quisiera que fuese. Esto no significa que el maestro debe conformarse con las limitaciones de sus alumnos. Etimológicamente, viene de re, de nuevo, y espectore, mirar. Se refiere a la capacidad de tener una segunda mirada de esa persona que tenemos al frente, de poder verla con otros ojos, sin los rótulos ni estigmatizaciones positivas o negativas. Esto resulta importante porque la imagen que uno tiene de sí mismo proviene, en una medida importante, de la imagen que la madre (y otras personas cercanas) ha tenido de uno.

Coraje. Del latín cor, corazón. Resulta indispensable el coraje del maestro para acompañar a sus alumnos en esta larga travesía y estar dispuesto a enfrentar riesgos e imprevistos, más aún si consideramos estos atributos como un desafío, como una condición que debe ser cumplida. Es decir, para ser maestro hay que ponerle corazón.

■

El tema del que me ocuparé en esta oportunidad se refiere a una polémica que lleva años y que, desde mi punto de vista, gira en torno a algunas de las siguientes preguntas: ¿puede el psicoanálisis contribuir a la educación ofreciendo solo conocimientos e ideas puntuales, o es posible que de ambos surja algo con identidad propia que integre lo esencial de cada uno?; ¿podrá el educador beneficiarse del psicoanálisis y aplicarlo a su quehacer profesional solo viviéndolo como experiencia personal y aprendiendo sus teorías, o requiere más bien desarrollar una identidad psicoanalítica —además de su identidad educativa— para constituirse, como propuso Freud, en un educador analizante, en un pedagogo analista y trabajar con un modelo de pedagogía psicoanalítica?; ¿lo educativo es ajeno e impermeable —por su esencia, sus objetivos y su metodología— a lo psicoanalítico, como dos metales que no consiguen una aleación y un producto nuevo, o sí cabe esta posibilidad y tiene sentido, entonces, seguir intentándolo?

No basta soñar, ni ser apasionado y propenso a las ilusiones. Reconozco que tengo de los tres defectos. Se requiere también aterrizar en un mundo de realidad consciente y además, como afirma Kant, la intuición sin conocimiento es ciega y el conocimiento sin intuición es vacío.

Entonces, si es posible, ¿cómo podemos avanzar de la simple aplicación de algunos conocimientos psicoanalíticos, que nos permite lograr algunos cambios importantes y hasta sustanciales, a desencadenar una transformación —en el sentido que Wilfred Bion² propone— que llegue a las mismas estructuras del trabajo del maestro, no ya solamente inspirada en el conocimiento del psicoanálisis sino dejándose impregnar y fecundar por este para gestar una educación diferente? Bion decía que solo es posible crear e inventar aquello que primero está en nuestra mente. ¿Cuáles son los obstáculos, propios y externos, que debemos vencer para ello? Y, si es posible tal cosa, ¿cómo hacerlo?

Para empezar a conocer los aportes del psicoanálisis al campo educativo, invito a

los interesados a realizar un experimento muy simple: tomar un buen diccionario de psicoanálisis, revisar uno a uno los conceptos que allí se muestran y pensar qué podría servir de cada uno de ellos para el trabajo en el aula. Luego vendría una pregunta más difícil y compleja: ¿cómo así podrían servir?

En resumen, ¿el psicoanálisis tiene tan solo la posibilidad de contribuir a mejorar la educación; a entender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje; a comprender el vínculo profesor-alumno, el desarrollo infanto-juvenil y su impacto en la tarea educativa, los trastornos y dificultades del aprendizaje y, sobre todo, el impacto de la personalidad del maestro en sus alumnos? ¿O es posible que el psicoanálisis pueda incorporarse estructuralmente al trabajo educativo, a la identidad y la labor del maestro, y a la educación en general?

APORTES DEL PSICOANÁLISIS A LA EDUCACIÓN

Para organizar mi entendimiento de las contribuciones de Freud a la educación —y, por extensión, las de los psicoanalistas después de Freud—, dividiré tales aportes en tres grupos:

Las contribuciones implícitas: referidas a todo lo que constituye el edificio psicoanalítico como cuerpo teórico, técnico y metodológico, y al uso que se le puede dar en el campo educativo. Se encuentran y se pueden revisar, como señalé, en la literatura psicoanalítica.

Las contribuciones explícitas: referidas a todo aquello que dijeron intencionalmente Freud y otros psicoanalistas acerca de la educación. Es desde allí que Freud propone la figura de un educador analizante —en su obra *El porvenir de una ilusión*— y de una pedagogía psicoanalítica, dejándonos la tarea

de construirla, pero es también desde allí que parece creer que tal idea es irrealizable.

Las contribuciones desde un modelo de trabajo: referidas básicamente a dos características del trabajo de Freud. La primera es la articulación permanente entre la teoría y la técnica, con la que construyó la poderosa herramienta que, en su conjunto, sirvió para penetrar y entender el mundo intrapsíquico. Esta peculiaridad favorecía la observación y emergencia de hechos desconocidos que, a su vez, requerían de nuevos entendimientos teóricos para ser comprendidos, y así sucesivamente. En esta particularidad, el psicoanálisis se asemeja a cualquier ciencia: un hecho observado lleva a un entendimiento y a una teoría, lo que permite una nueva observación y comprensión de los hechos anteriores. La segunda es la capacidad de tolerancia a la frustración, cambio y creación. Cuando las teorías de Freud no alcanzaban para dar cuenta del fenómeno clínico del paciente o del fenómeno interpersonal, ponía de lado sus teorías previas y avanzaba hacia otras. Así, por ejemplo, pasó de considerar la transferencia³ como un obstáculo a ubicarla en el centro del trabajo psicoanalítico; luego se encontró con la contratransferencia⁴, que primero calificó también como un obstáculo y después, igualmente, como una herramienta técnica.

UNA PEDAGOGÍA PSICOANALÍTICA: OBJECIONES Y DISCUSIÓN

Mostraré, a modo de ejemplo, lo que es posible rebatir respecto a tan solo tres de las objeciones que plantean algunos autores sobre la construcción de una pedagogía psicoanalítica.

I. Análisis personal (cura analítica)

Propone que la experiencia analítica personal está en el centro de cualquier verdadero aprendizaje que se desee lograr acerca del psicoanálisis. Tiene como fin la cura analítica, una transformación interna y un entendimiento de sí mismo como condición para realizar una tarea analítica. La objeción que se plantea es de orden práctico y está referida al hecho de que no es posible analizar a tantos educadores porque no hay suficientes analistas que realicen esta tarea. Cabe decir que este es un tema que depende, en realidad, de las políticas educativas de los institutos pedagógicos; del prestigio del psicoanálisis y de su creador (Freud); de la capacidad de convencimiento y entrada al campo de la educación por parte de los psicoanalistas; del uso y desarrollo de otros recursos, como trabajo en grupos por ejemplo; y de la aceptación de una exigencia menor mientras, con el tiempo, se van logrando los demás recursos.

2. Prohibición, sojuzgamiento y sofocación de los instintos

Para demostrar la imposibilidad de una pedagogía psicoanalítica, los autores plantean lo siguiente: ¿cómo sería posible una pedagogía psicoanalítica si lo que busca la pedagogía es prohibir los impulsos, aprender a dominarlos y no dejar que se expresen, para que no impidan la realización de la tarea educativa, mientras que el psicoanálisis abre a esas mismas pulsiones la posibilidad de expresarse para que el sujeto las conozca, y se conozca y reconozca en ellas?

Hay una falacia aquí. Si bien es cierto que en el análisis suele ocurrir que uno se encuentre cara a cara con los propios deseos y pulsiones —sea que el analista «busque» aquello o no—, debemos tener en cuenta que «expresarse» está referido exclusivamente al orden de lo verbal y no al de la acción concreta. Durante el análisis, el paciente puede hablar; es más, podríamos decir que debe hacerlo, manifestando verbalmente todo lo que se le ocurra y «venga a su mente». El paciente podrá callarlo todo y dependerá de la pericia del analista y de las posibilidades del paciente hacer algo productivo de ello. Pero en ningún caso un analista admitirá que el paciente pretenda «actuar» con él tales deseos, sea concretando sus instintos sexuales o los agresivos. Caso contrario, el análisis puede y, eventualmente, debe terminar.

El hecho de que, por lo general, los maestros impidan, acallen y hasta castiguen a los alumnos que se permiten la expresión verbal de sus deseos e instintos es, precisamente, uno de los puntos centrales por discutir. ¿Debe hacerse eso? ¿Es esa conducta de los maestros deseable para el desarrollo de los niños y jóvenes? Estaremos de acuerdo con que el docente tendrá que prohibir las manifestaciones concretas derivadas de estos deseos e instintos, porque, al igual que en el campo psicoanalítico, violan el derecho del otro. Además, las conductas agresivas pueden dañar seriamente y las sexuales, al menos en nuestra cultura, suelen ser actos que preferimos realizar en intimidad y privacidad. El educador no permitirá, entonces, que un alumno se masturbe, intente tener relaciones sexuales con sus compañeros en clase o los ataque físicamente. Pero ¿es diferente eso en una sesión de análisis? ¿Accederá el analista o terapeuta a ello? ¿Que el maestro no tenga el entrenamiento necesario para afrontar estas situaciones de manera semejante a como lo haría un analista significa que no puede intentarse hacer con una formación docente adecuada?

Por otro lado, Freud, en su obra *El interés por el psicoanálisis*, en la parte correspondiente al interés pedagógico, dice: «Cuando los educadores se hayan familiarizado con los resultados del psicoanálisis, hallarán más fácil reconciliarse con ciertas fases del desarrollo infantil y, entre otras cosas, no correrán el riesgo de sobrestimar las mociones pulsionales socialmente inservibles o perversas que afloran en el niño. Más bien, se abstendrán de intentar una sofocación violenta de esas mociones cuando se enteren de que tales intervenciones a menudo producen unos resultados no menos indeseados que la misma mala conducta que la educación teme dejar pasar en el niño»⁵.

Aquí Freud plantea dos asuntos centrales. En primer lugar, que él vislumbra una reconciliación, un reencuentro más saludable de los niños con sus propias pulsiones infantiles y, desde allí, un acercamiento menos contaminado de prejuicios y experiencias negativas ligadas a la propia educación recibida. En segundo lugar, resulta interesante el uso de la expresión «sofocación violenta». Ilse Grubrich-Simitis⁶, en su obra *Volver a los textos de Freud*, plantea que las traducciones de los textos de Freud ofrecen la posibilidad de que las

investigaciones lleguen a comprensiones más amplias que leyéndolo en el texto original. En castellano, «violento» equivale a encolerizado, irascible, bruto y virulento, y «violentamente» es sinónimo de «a empellones», «de mala manera», «a patadas», etcétera⁷. Es lógico deducir de esto que Freud se refería a la manera en que se ejerce dicha sofocación de los instintos y no al hecho en sí de prohibirlos. De hecho, no es difícil compartir la idea de que las malas maneras o modos poco inteligentes de hacer las cosas resultan tan o más dañinos y perjudiciales que las acciones en sí mismas. Igualmente, el maltrato y la falta de respeto, en general y específicamente al momento de proscribir⁸ una conducta, constituyen un ataque a la persona y al vínculo. Esto no se da con la prohibición, medida absolutamente necesaria y que en ningún caso —ni en el aula ni en la sesión psicoanalítica— puede ser olvidada ni puesta de lado.

3. Prevención de la neurosis

El concepto «serie complementaria» fue usado por Freud para explicar la etiología de la neurosis y abrir la discusión sobre las divergencias respecto al origen de la misma. El término fue propuesto para superar la obligación de elegir entre factores exógenos (externos, ambientales y de crianza) o endógenos (internos, genéticos) como determinantes de las neurosis, planteando que ambos factores son complementarios y pudiendo cada uno de ellos ser tanto más débil cuanto más fuerte es el otro. De esta forma, el conjunto de casos puede ser ordenado dentro de una escala en la que los dos tipos de factores varían en sentido inverso (solo en los dos extremos de la serie se encontraría un solo factor)⁹.

Dadas las diferentes opiniones entre muchos especialistas —y, claro, entre los psicoanalistas— acerca de la génesis de las neurosis, resulta sumamente difícil asegurar su prevención en la escuela o en otros espacios. De hecho, Freud afirmó que, se haga lo que se haga, la neurosis es inevitable porque ella está en la naturaleza conflictiva del ser humano, en la necesidad de «reprimir»¹⁰ experiencias dolorosas y en el dilema natural de enfrentar las exigencias que el medio nos ofrece. En mi opinión, de lo que se trata entonces no es de prevenir

las neurosis sino de contribuir «vivamente»¹¹ al desarrollo y ampliación de las cualidades y capacidades mentales, y al crecimiento psíquico y espiritual en su sentido más amplio, es decir, en un sentido ético y moral, vinculado con la justicia, con la responsabilidad hacia los demás y hacia el planeta, y con la construcción de una convivencia democrática.

No cabe duda de que un permanente acercamiento a la problemática de los niños por parte de sus maestros a partir de un entrenamiento que integre un conocimiento de sí mismo, y del funcionamiento de la psique y del vínculo ofrecerá una posibilidad de desarrollo que, usualmente, la enseñanza por sí sola no otorga. Es importante señalar que, para ello, el maestro requerirá, como parte de su formación como pedagogo, no solo el aprendizaje de las teorías que le permitan acceder a estos entendimientos sino tener una experiencia analítica individual o grupal, y una revisión sistemática de su trabajo —de manera equivalente a la supervisión analítica en la formación del psicoanalista—. De esta manera, podrá, desde la misma época de estudiante, ir conociendo y procesando su actuar como docente a la luz de una mirada psicoanalítica que, a modo de supervisión, le ayude a integrar los aspectos cognitivos, afectivos, intrapsíquicos y vinculares, a la vez que va aprendiendo sobre las razones del actuar de sus alumnos. Como lo diría Milan Kundera¹², allí donde habla el corazón es de mala educación que la razón lo contradiga. No hay estudios suficientes para asegurar que una prevención de la neurosis esté garantizada.

Así, queda claro que objetar una pedagogía psicoanalítica con el argumento de que no es posible realizar aquello que sería su más caro anhelo —prevenir las neurosis— se derrumba en su propia formulación. La neurosis, de acuerdo con la teoría y eventualmente con la observación psicoanalítica, simplemente no puede prevenirse ni evitarse, no importa la calidad de educación que se le ofrezca al niño. Claro que resulta indispensable agregar aquí, aunque resulte aparentemente contradictorio con lo afirmado, que la experiencia psicoanalítica en general, y el análisis de niños y la terapia analítica de familias en particular nos demuestran que existen situaciones neurotizantes y que muchas de ellas son bastante conocidas. La descripción que hace Françoise Dolto¹³ de estas situaciones me parece extraordinariamente esclarecedora: la falta de una presencia sensata en la edad temprana, la ausencia de una situación triangular socialmente sana, o la

falta de aclaraciones verbales a preguntas explícitas o implícitas del niño¹⁴.

La presentación de otras objeciones y su discusión correspondiente las dejaremos para otra oportunidad. Solo agregaré una más que, desde mi experiencia, es la principal y que bien puede ser planteada como el desafío fundamental para la construcción de una pedagogía psicoanalítica¹⁵. Esta objeción está vinculada con la dificultad de encontrar la manera en la cual el educador incorpore lo mejor del psicoanálisis, lo haga realmente suyo, y no se vea perjudicado ni enajenado de su propia naturaleza y de su vocación e identidad de educador. Me refiero a aspectos de los educadores que podrían parecer naïf, pero que corresponden muchas veces a las bases estructurales que sustentan su capacidad para hacer lo que hacen; por ejemplo, ciertas características «infantiles» que, principalmente en profesoras del nivel preescolar, facilitan cierta identificación con sus pequeños alumnos, aunque, a veces, pueden constituirse en una dificultad e incluso en un impedimento grave para el trabajo. Así también, cierta frescura, «naturalidad ingenua», que en mis años de trabajo con educadores he observado como una característica nada infrecuente y, por lo demás, muy útil.

Y tampoco se trata de que los maestros asuman ciertas características o comportamientos propios de los analistas o terapeutas analíticos de niños y adolescentes, pues, aunque muchos de estos demuestren ética y eficiencia en su trabajo, esto no significa que sean idóneos para realizar la tarea de un educador. ¿Por qué el ser un buen psicoanalista de niños garantizaría ser un buen educador? Cuando a Bill Gates le preguntaron qué haría si fuese presidente de los Estados Unidos, él respondió: «¿Y qué le hace pensar que yo sería un buen presidente?».

En resumen, creo que resulta importante, en primer lugar, tener presente que ser terapeuta o analista no lo hace a uno un buen educador. En segundo lugar, al entrenar psicoanalíticamente a los educadores, es preciso considerar la identidad propia del educador, respetarla, fortalecerla y desarrollarla, y preservar aquellas características personales interiorizadas durante la formación docente.

EJEMPLOS

Presentaré ahora algunos ejemplos en los que ustedes podrán visualizar, con relativa facilidad, la presencia de componentes psicoanalíticos, y otros en los que la situación analítica puede ser señalada sin mayor dificultad, en la medida en que una interpretación al interior de un contexto específico —que puede denominarse de carácter psicoanalítico— resulta evidente.

1. Cuarenta y cinco minutos son más que una hora

Una profesora que le dictaba clases particulares de inglés a una niña de ocho años describe su enorme «fastidio e indignación» por «las malas maneras» que su alumna mostraba casi invariablemente. Cuenta que «con frecuencia entraba como si estuviera molesta, arrastrando su mochila y mostrándose muy displicente», lo que le hacía sentir que la alumna le faltaba el respeto. Agrega fastidiada: «Así no puedo hacer la clase. Pero ¿qué puedo hacer? Ella necesita ponerse al día».

Semanas después de la Discusión Analítica de Casos (DAC), ella cuenta una sesión diferente: «Llegó la alumna con la misma actitud de siempre, pero esta vez, al verla entrando de esa manera, le dije: “Parece que estás muy molesta, como si algo malo te hubiese ocurrido. ¿Quieres contarme?”. Ella habló entre diez y quince minutos quejándose de varias cosas mientras yo la escuchaba. Luego despotricó contra su madre diciendo que no la atiende, que no se interesa por ella y luego de esto, poco a poco, se calmó. Era como si se hubiera descargado de un gran peso. Le pregunté entonces si quería hacer la clase y me contestó afirmativamente». La profesora concluye diciendo: «Nunca pensé que en vez de perder la hora escuchándola, como siempre pensé que ocurriría, iba a ganar cuarenta y cinco minutos de clase. De hecho es mejor tener cuarenta y

cinco minutos que sesenta que en verdad no lo son».

Una interpretación en análisis podría darse apuntando a tres dimensiones diferentes: afectos, defensas y pulsión. Y una corriente técnica en psicoanálisis plantea que es preferible que sea realizada en ese orden. Vemos aquí que la profesora ha entrado al diálogo con su alumna por el lado de los afectos, cuando le dice que la ve molesta. Cuando hacemos esto, el otro puede sentir que estamos atentos a lo que le ocurre y a cómo se siente, y que respetamos dicho estado emocional. Además, en esta ocasión, la profesora le hace ver que está dispuesta a escucharla, vale decir, a compartir con ella aquello que la perturba, lo que, como sabemos, forma parte de la naturaleza del trabajo analítico. Además, al hacerle saber a alguien nuestro deseo de escucharle «lo que le ocurre», le estamos haciendo saber también, implícitamente, que no tenemos la intención de juzgarlo, y esto resulta fundamental para el diálogo que puede continuar y de hecho forma parte central del «diálogo analítico».

2. Dividir para seguir reinando

La coyuntura actual nos ofrece una oportunidad particular para mostrar la manera en que una asesoría psicoanalítica puede generar en el campo educativo un desarrollo de ideas y acciones que vale la pena tomar en cuenta. Traeré como ejemplo una situación de la política educativa en el país, que tiene una dimensión psicológica —y a la vez educativa— escondida o no reconocida. Se trata de un educador asesorado psicoanalíticamente por mí desde hace años. Frente a la situación del gremio, él había planteado, entre otras opciones, dos propuestas: darle un lugar a la iniciativa privada, y realizar una evaluación y certificación periódica de los docentes para garantizar la calidad de la educación y un trato adecuado al alumnado. Esta persona fue enfática al declarar que seguir posponiendo estas situaciones y poniendo parches como se venía haciendo gestaría una bomba de tiempo. Ante estas declaraciones, tanto el ministro como los dirigentes sindicales lo acusaron, el primero cuestionando su calidad de especialista y los segundos diciendo que la suya era una propuesta chantajista que apunta a dividirlos, someterlos y dejarlos sin trabajo.

Frente a este panorama, el educador, lejos de perder el norte, lo que hizo fue — como Freud nos enseñó— utilizar los ataques de sus adversarios para comprender algo más de la naturaleza humana. Declaró, entonces, que esos ataques eran una oportunidad para conocerlos más porque las personas, cuando están irritadas, «expresan sus pensamientos más profundos». Y se preguntó si estas personas, como educadoras, permitirían que haya funcionarios en el ministerio o alumnos en las aulas a su cargo que piensen diferente a ellos, o si, por el contrario, también los calificarían o despreciarían para anularlos. Luego, reflexionó sobre cómo serían estas personas como padres de un niño de quien el profesor se burla y a quien este desprecia y maltrata. «¿Se pondrían del lado de su hijo para exigir el cambio de profesor o, más bien, ampararían el derecho de su colega a permanecer en su cargo de por vida, maltratando año a año a cientos de alumnos como su hijo?», se cuestionó.

Muestro este ejemplo porque su discurso muestra, de manera palpable, cómo la experiencia psicoanalítica, en este caso de asesoría, puede ofrecer herramientas válidas para sustentar propuestas que, sin ellas, quedarían huérfanas de un sustento más racional. La afirmación hecha por los sindicalistas sobre que dicho educador tenía como intención dividirlos ofrece una posibilidad aun mayor de análisis. Evidentemente, es posible que una idea divida a los grupos, pero eso no significa que esa sea la intención de quien declara esa idea. De hecho, la historia de la civilización está repleta de este tipo de situaciones. Comprender que muchas cosas ocurren no porque esté en la intención de quien propone una idea, sino porque las ideas en sí mismas pueden dividir a las personas —debido a que no todos concuerdan con ellas— resulta esencial para la salud mental del grupo. Y en el campo educativo esto es fundamental, pues un educador suficientemente informado del saber psicoanalítico podría ofrecer una respuesta a sus alumnos — y en este caso a otras personas— a fin de incorporar este saber y hacer algo mejor con la propia angustia que atacar a los demás.

Un ejemplo de respuesta desde esta línea podría ser algo así como:
«Evidentemente que lo que yo les digo puede dividirlos, no porque sea esa mi intención ni ese mi interés, sino porque sería natural que unos concuerden con lo

que yo propongo mientras que otros discrepen. Mi interés, como profesional preocupado por la calidad de la educación, lejos de dividirlos, está en mostrarles que, si los educadores somos exigentes con nosotros mismos y tomamos en serio la necesidad de elevar los niveles académicos y de desarrollo personal, todos nos beneficiaremos y el país contará con un puntal para salir adelante. Se beneficiarían sus propios hijos, la población toda y ustedes mismos, que, además, disfrutarán la satisfacción de estar haciendo cada vez mejor su trabajo».

Pero, si en lugar de haber una franca intención por proponer políticas educativas para el desarrollo del país hay un intento de seguir politizando la educación para continuar en el poder, probablemente ese acercamiento interpretativo no llegue a nada. En otras palabras, aquí el psicoanálisis puede servir para comprender, aunque muy difícilmente para curar.

Aquí el educador les muestra, primero, los mecanismos de defensa que utilizan para evadir la angustia: desvalorizar y descalificar, y luego les hace ver cómo niegan su responsabilidad al no percatarse ni siquiera de que ese alumno, al que obligarían a continuar bajo la tutela de un profesor incapaz, que maltrata y humilla, bien podría ser su propio hijo.

3. La naranja podrida

Una niña de nueve años recibía ayuda, por problemas de lecto-escritura, de una educadora que llevaba un año y medio de entrenamiento psicoanalítico. Durante varios meses, en las supervisiones, no se observaban cambios en su modo de actuar educativo: se preocupaba siempre por realizar todos y cada uno de los ejercicios independientemente del estado mental y afectivo de la niña. Al cabo de un tiempo, ocurre una escena interesante. Ante el pedido de la profesora, la niña pinta una naranja de rosado, a la que luego agrega un manchón negro en el centro mismo de la fruta. La maestra le consulta por su dibujo y la niña dice: «Es que la naranja está podrida». La profesora le dice entonces: «Como ciertas cosas que tal vez sientes dentro de ti y que te quisieras sacar de adentro porque te

molestan», a lo que la niña respondió: «Como cuando me hacen test psicológicos en el colegio». Al cabo de un momento, la niña, como si se tratara de algo no hablado de antemano, señala la naranja y le pregunta a su maestra: «¿Qué es esto?». A lo que esta responde sonriéndole: «Una naranja podrida». Ambas ríen y la clase continúa con los ejercicios planeados.

Con este último ejemplo quiero mostrar ya no solamente el acto interpretativo sino también la transformación paulatina de la maestra, a través de un proceso que integra —además de los ejes conocidos del análisis personal, el aprendizaje de las teorías y las supervisiones clínicas— dos trabajos regulares: la Discusión Analítica de Casos y la supervisión de casos no clínicos. Estos tienen por finalidad desarrollar una aproximación a situaciones educacionales, preparar al maestro para asumir una actividad analítica en espacios educativos y, más adelante, capacitar analíticamente a educadores. Aquí la interpretación es ya más compleja.

RECAPITULACIÓN

Según muchos autores, Freud vivió una etapa de ilusión respecto a la posibilidad de una pedagogía psicoanalítica como modelo pedagógico; luego de unos años se desilusionó y asumió que, a lo sumo, sería posible el uso de ciertos aportes psicoanalíticos en el campo educativo.

Propongo revisar esta idea y pensar algunas posibilidades: primero, considerarla una interpretación libre de esos autores; segundo, aceptar que efectivamente Freud llegó a creer que no es posible pensar en una pedagogía psicoanalítica; tercero, que el concepto mismo de modelo requiere una discusión; y, finalmente, que, independientemente de lo que Freud y otros autores piensan, es posible formular una pedagogía psicoanalítica sustentable.

Se trata de discutir las objeciones que ciertos autores formulan a la viabilidad de este modelo y proponer algunas ideas para una sustentación posible, basándonos en ciertos hechos de la teoría y técnica psicoanalíticas, en la experiencia clínica cotidiana, y en un trabajo consistente con educadores por más de veinte años.

Para ello, es importante hacer una diferencia entre psicoanálisis aplicado a la educación y una pedagogía psicoanalítica como modelo. En el primer caso, se tienen en cuenta ciertos usos, conceptos o propuestas del psicoanálisis; en el segundo, se trata de una asociación funcional, de una incorporación de lo esencialmente psicoanalítico a la tarea y al campo educativo —sin limitar el concepto del psicoanálisis exclusivamente a la labor clínica—.

La pedagogía psicoanalítica tendría como condición una formación o capacitación analítica de los educadores a fin de alcanzar la propuesta original de Sigmund Freud de un educador analizante.

Recientes publicaciones del Fondo Editorial de la UPC

2012

Vélez, Odette (compiladora)

La educación desde el psicoanálisis. La función analítica del educador

Álvarez Falcón, César

El despegue. De las burbujas económicas al desarrollo sostenible

Medina La Plata, Edison

Business intelligence. Una guía práctica

Segunda edición

Sardón Taboada, José Luis (editor)

Revista de Economía y Derecho

Verano de 2012, vol. 9, nro. 33

2011

Lazarte, Marina (compiladora)

Reconstruyendo la libertad. Una selección de artículos de George L. Priest

Chu Rubio, Manuel

La creación de valor en las finanzas: mitos y paradigmas

Galván, Liliana

Creatividad para el cambio

Tercera edición

Sardón Taboada, José Luis (editor)

Revista de Economía y Derecho

Primavera de 2011, vol. 8, nro. 32

Huamán, Laura y Rios, Franklin

Metodologías para implantar la estrategia

Segunda edición

Sardón Taboada, José Luis (editor)

Revista de Economía y Derecho

Invierno de 2011, vol. 8, nro. 31

Yrivarren, Joaquín

Gobierno electrónico. Análisis de los conceptos de tecnología, comodidad y democracia

Remy, Paul

Manejo de crisis. ¿Qué hacer el día en que todo está en contra nuestra?

Wright, Susan y MacKinnon, Carol

Alquimia de liderazgo. La magia del líder coach

Sardón Taboada, José Luis (editor)

Revista de Economía y Derecho

Otoño de 2011, vol. 8, nro. 30

Blanco de Alvarado-Ortiz, Teresa

Alimentación y nutrición. Fundamentos y nuevos criterios

Sardón Taboada, José Luis (editor)

Revista de Economía y Derecho

Verano de 2011, vol. 8, nro. 29

2010

Sardón Taboada, José Luis (editor)

Revista de Economía y Derecho

Verano de 2010, vol. 7, nro. 28

Parodi Revoredo, Daniel

Lo que dicen de nosotros

Sardón Taboada, José Luis (editor)

Revista de Economía y Derecho

Verano de 2010, vol. 7, nro. 27

Millán Falconí, Armando y Vélez Valcárcel, Odette

Ética y ciudadanía. Los límites de la convivencia

Aguirre, Mauricio; Eléspuru, Grace; Flores, Cecilia; Flores, Erika; Gomero,

Liz; Hurtado, Ana María; Maldonado, Claudia, y Reyes, Dora

Redactar en la universidad. Conceptos y técnicas fundamentales

Cuarta edición

Chu Rubio, Manuel

Finanzas para no financieros

Tercera edición

Sardón, José Luis

Libertad económica y régimen político

Benegas Lynch (h), Alberto

Pensando en voz alta

Coveñas, Rafael y Aguilar, Luis

Avances en neurociencias: neuropéptidos

Cifuentes Ramseyer, María Isabel

Piel a piel y caricias

Sardón de Taboada, José Luis (editor)

Revista de Economía y Derecho

Otoño de 2009, vol. 7, nro. 26

Fischman, David

Cuaderno de felicidad

Fischman, David

La alta rentabilidad de la felicidad

Donayre, Christian (compilador)

Constitución, economía y empresa en el Perú

Alayza, Cristina; Cortés, Guillermo; Hurtado, Gisela; Mory, Eliana, y

Tarnawiecki, Nicolás

Iniciarse en la investigación académica

Tarnawiecki, Nicolás (editor)

Documentos de trabajo de Humanidades

Números 3-4

Dreifuss Escárate, Daniel y Vélez Valcárcel, Odette

El poder de educar. Una mirada al vínculo pedagógico

Sardón de Taboada, José Luis (editor)

Revista de Economía y Derecho

Verano de 2009, vol. 7, nro. 25

Si desea información acerca de todas las publicaciones
del Fondo Editorial de la UPC, ingrese a:

www.upc.edu.pe/fondoeditorial

1 Algunos de estos sueños fueron expresados públicamente por Marcos Gheiler en la Revista Ideele (No. 161, marzo de 2004).

2 De las quince conferencias elegidas inicialmente se decidió publicar solo catorce, pues el contenido de dos de ellas era muy similar.

3 Si bien logramos precisar los años en los que se desarrollaron todas las conferencias, así como la ciudad donde se realizaron, lamentablemente hubo algunos casos en los que, por falta de datos, no conseguimos precisar el evento particular en el que se dieron o la institución que invitó al autor a presentarlas.

* Isaías Flit estudió Ingeniería Mecánica. Su actividad laboral ha estado relacionada con proyectos, asesorías y trabajos en empresas e instituciones nacionales e internacionales; con el desarrollo y financiamiento de proyectos científicos y tecnológicos; y con la propiedad intelectual. Ha participado en la enseñanza y difusión de temas vinculados con sus actividades. Su larga y muy cercana relación con Marcos Gheiler surgió de intereses comunes por la literatura y el arte, y sobre todo del diálogo alimentado por la permanente curiosidad en torno a todo lo humano.

1 Conferencia realizada en 1993 en el Instituto Peruano de Acción Empresarial (IPAE), en Lima, Perú.

2 A mediados de la década del ochenta, el colegio León Pinelo solicitó los servicios profesionales de Marcos Gheiler para atender una situación crítica vinculada con un viaje de estudios de una promoción del colegio; este fue el inicio de una labor que él desarrolló como asesor en dicho centro escolar durante varios años.

3 Consultor, conferencista y comunicador social peruano sobre temas relacionados con educación y responsabilidad social.

1 Conferencia realizada en 1994 en el Primer Congreso Latinoamericano de Niños y Adolescentes, organizado por la Federación Psicoanalítica de América Latina (Fepal), en Córdoba, Argentina.

2 En esta conferencia, el autor empieza agradeciendo a los doctores José Cukier (Asociación Psicoanalítica Argentina), Augusto Escribens (Sociedad Psicoanalítica Peruana) y Victoria Zolotnicki (Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires) por la lectura y sugerencias realizadas.

[3 FREUD, Sigmund \(1934\) Conferencia 34. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones. En: Volumen 22: Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis, y otras obras \(1932-1936\). Buenos Aires: Amorrortu Editores.](#)

[4 FREUD, Sigmund \(1888\) Histeria, p. 59. En: Volumen 1: Publicaciones prepsicoanalíticas y manuscritos inéditos en vida de Freud \(1886-1899\). Buenos Aires: Amorrortu Editores.](#)

[5 FREUD, Sigmund \(1937\) Análisis terminable e interminable, p. 249. En: Volumen 23: Moisés y la religión monoteísta, Esquema del psicoanálisis, y otras obras \(1937-1939\). Buenos Aires: Amorrortu Editores.](#)

[6 FREUD, Sigmund \(1926\) Psicoanálisis, p. 256. En: Volumen 20: Presentación autobiográfica, Inhibición, síntoma y angustia, ¿Pueden los legos ejercer el análisis?, y otras obras \(1925- 1926\). Buenos Aires: Amorrortu Editores.](#)

[7 FREUD, Sigmund \(1913\) Introducción a Oskar Pfister, Die Psychanalytische Methode, pp. 351-352. En: Volumen 12: Sobre un caso de paranoia descrito](#)

autobiográficamente (Schreber), Trabajos sobre técnica psicoanalítica, y otras obras (1911-1913). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

8 La relación de objeto es un término utilizado en el psicoanálisis para designar el modo de relación del sujeto con su mundo como resultado complejo y total de una determinada organización de la personalidad. Cfr. LA PLANCHE, Jean y PONTALIS, Jean Bertrand (1971) Diccionario de psicoanálisis, p. 359. Barcelona: Editorial Labor.

9 DURKHEIM, Emile (1985) La definición de educación, pp. 17-18. En: Colegio Los Reyes Rojos (ed.) Educarnos hoy. Lima: Los Reyes Rojos.

10 Durante la cura psicoanalítica se denomina resistencia a «todo aquello que, en los actos y palabras del analizado, se opone al acceso de este a su inconsciente». Cfr. LA PLANCHE, Jean y PONTALIS, Jean Bertrand (1971) Diccionario de psicoanálisis, p. 399. Barcelona: Editorial Labor.

11 Este término designa «la transposición o la trasmisión sobre otra persona —y principalmente el psicoanalista— de sentimientos, deseos, modos de relación organizados o experimentados en otro tiempo en relación con personajes muy investidos de la historia del sujeto. (...) La tendencia a transferir es universal y se encuentra prácticamente en todas las situaciones interhumanas». Cfr. DE MIJOLLA, Alain (2008) Diccionario internacional de psicoanálisis, p. 1337. Madrid: Ediciones Akal.

12 La introyección es «un proceso psíquico fundamental en el desarrollo psíquico del niño, relacionado con las fantasías de incorporación. (...) Desde los primeros tiempos de la relación madre-hijo, constituye un proceso primario organizador de la psique que está en la base misma del amor (...)». Cfr. DE MIJOLLA, Alain (2008) Diccionario internacional de psicoanálisis, p. 695.

Madrid: Ediciones Akal.

13 Este término hace referencia a «la expresión y la descarga de un material analítico conflictivo por la vía de un acto en lugar de una verbalización. El acto se opone de esta manera a la palabra, pero los dos proceden de un emerger de lo reprimido que en un caso da lugar a la repetición y en otro a una aparición del recuerdo». Cfr. DE MIJOLLA, Alain (2008) Diccionario internacional de psicoanálisis, p. 28. Madrid: Ediciones Akal.

14 Psicoanalista francés.

15 GREEN, André (1990) Conferências brasileiras de André Green. Metapsicologia dos limites, p. 180. Río de Janeiro: Imago.

1 Conferencia realizada en 1996 en el centro educativo La Unión, en Lima, Perú.

2 Estadístico estadounidense, profesor universitario, autor de textos, consultor y difusor del concepto de calidad total.

3 Pink Floyd The Wall es un filme de 1982 dirigido por el director británico Alan Parker y basado en el álbum The Wall, del grupo de rock Pink Floyd. El guion fue escrito por el vocalista y bajista del grupo, Roger Waters.

4 Político, escritor y dramaturgo checo.

1 Conferencia realizada en 1996, en un congreso de psicopedagogía, en Sao Paulo, Brasil.

[2 Psiquiatra peruano.](#)

[3 Pediatra, psiquiatra y psicoanalista inglés.](#)

[4 WINNICOTT, Donald \(1985\) Influir y ser influido, p. 111. En: Colegio Los Reyes Rojos \(ed.\) Educarnos hoy. Lima: Los Reyes Rojos.](#)

[5 Orientación y Bienestar Estudiantil \(OBE\).](#)

1 Conferencia realizada en 1996 en el simposio «La Niñez: Construyendo Identidad», organizado por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Unifé), en Lima, Perú. Esta conferencia también fue dictada dos años después, en 1998, con el título «De la función pedagógica al acto educativo» en la Feria Expodidacta, organizada por el Museo de la Nación, en Lima, Perú.

1 Conferencia realizada en 1997, en el colegio Abraham Lincoln, con motivo de un ciclo de conferencias titulado «¿Dónde Está el Maestro?», en Lima, Perú.

2 El término «agresividad» puede tener, al menos, dos acepciones: una vinculada con la capacidad de empuje y otra con el potencial destructivo y de ataque. [Nota del autor]

1 Conferencia realizada en 1997, con motivo del congreso de la Federación Latinoamericana de Psiquiatría de la Infancia, Adolescencia y Familia (Flapia), en Santiago de Chile.

[2 Pediatra, psiquiatra y psicoanalista inglés.](#)

1 Conferencia realizada en 1997, con la colaboración de la cuarta promoción de la Escuela de Directores del Instituto Peruano de Acción Empresarial (IPAE), en Lima, Perú.

2 La transferencia es una función psíquica mediante la cual una persona transfiere inconscientemente y revive, en sus vínculos nuevos, antiguos sentimientos, afectos, expectativas o deseos infantiles reprimidos. La neurosis de transferencia es, según Freud, un momento importante del tratamiento analítico, en el que todos los elementos de la neurosis son actuados en presencia del analista. Se trata de afectos que estaban orientados originalmente hacia los padres u otras personas significativas en la infancia y que en la vida adulta mantienen su presencia y su efectividad psíquica, de modo que es posible transferirlos a escenarios actuales. Es un fenómeno que ocurre espontáneamente en las relaciones entre seres humanos, pero cobran una relevancia especial en la relación terapéutica y se convierten en su instrumento principal para el cambio psíquico de la persona analizada. Cfr. LA PLANCHE, Jean y PONTALIS, Jean Bertrand (1971) Diccionario de psicoanálisis. Barcelona: Editorial Labor.

3 El concepto de narcisismo, que alude al mito de Narciso, significa amor a la imagen de sí mismo. En este sentido, cuando el autor habla de una afrenta narcisista, hace referencia a una herida narcisista, es decir, relacionada con el amor propio. Cfr. LA PLANCHE, Jean y PONTALIS, Jean Bertrand (1971) Diccionario de psicoanálisis, p. 239. Barcelona: Editorial Labor.

4 Pediatra, psiquiatra y psicoanalista inglés.

1 Conferencia realizada en 1998 en la ciudad de Sao Paulo, Brasil.

2 Escritora, educadora y filóloga francesa. Conocida en todo el mundo por sus estudios sobre la civilización y lengua de la antigua Grecia.

1 Conferencia realizada en 1999 en el colegio Cristo Rey, en un evento organizado por Foro Educativo, en Lima, Perú.

2 Etnólogo y sociólogo francés.

3 BALANDIER, Georges (1999) El desorden: la teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento, pp. 10-11. Barcelona: Gedisa.

1 Conferencia realizada en 2001 en Lima, Perú.

1 Conferencia realizada en 2001 en el Primer Congreso de Psicoterapia de Niños y Adolescentes «Los Hijos de Hoy», organizado por el Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL), en Lima, Perú.

2 FREUD, Sigmund (1934) Conferencia 34. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones. En: Volumen 22: Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis, y otras obras (1932-1936). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

3 Político, escritor y dramaturgo checo.

4 Psiquiatra británico y consultor en psicoterapia.

5 Este término designa «la transposición o la trasmisión sobre otra persona —y principalmente el psicoanalista— de sentimientos, deseos, modos de relación organizados o experimentados en otro tiempo en relación con personajes muy investidos de la historia del sujeto. (...) La tendencia a transferir es universal y se encuentra prácticamente en todas las situaciones interhumanas». Cfr. DE MIJOLLA, Alain (2008) Diccionario internacional de psicoanálisis, p. 1337. Madrid: Ediciones Akal.

6 Conjunto de reacciones inconscientes del analista frente a la persona analizada y, especialmente, frente a la transferencia de esta (incluidos los sentimientos proyectados por el paciente hacia el analista). Cfr. LA PLANCHE, Jean y PONTALIS, Jean Bertrand (1971) Diccionario de psicoanálisis, p. 83. Barcelona: Editorial Labor.

7 Médico y psicoanalista británico.

8 Poeta, pintor, novelista y ensayista libanés.

1 Conferencia realizada en 2003 en un congreso organizado por la Institución Teresiana de Chile, en Santiago de Chile.

2 «Reconocer» (de re, repetición, y conocer) significa examinar con cuidado a una persona o cosa para enterarse de su identidad, naturaleza y circunstancias; y también admitir y manifestar que es cierto lo que otro dice o que se está de acuerdo con ello. [Nota del autor]

3 Se entiende por este término «la expresión y la descarga de un material analítico conflictivo por la vía de un acto en lugar de una verbalización. El acto se opone de esta manera a la palabra, pero los dos proceden de un emerger de lo reprimido que en un caso da lugar a la repetición y en otro a una aparición del recuerdo». Cfr. DE MIJOLLA, Alain (2008) Diccionario internacional de psicoanálisis, p. 28. Madrid: Ediciones Akal.

4 Cfr. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992) Diccionario de la lengua española. Madrid: Real Academia Española; CORRIPIO, Fernando (1979) Diccionario etimológico. Buenos Aires: Bruguera.

5 He tomado algunos de estos atributos de la propuesta que el médico y psicoanalista británico Wilfred Bion hace sobre los atributos del psicoanalista. Cfr. ZIMMERMAN, David (1995) Atributos do Psicanalista, pp. 270-276. En: Bion, Wilfred. Da Teoría à prática. Uma leitura didáctica. Porto Alegre: Artes Médicas. [Nota del autor]

1 Conferencia realizada en 2003 en el VIII Congreso Peruano de Psicoanálisis «Fronteras del Psicoanálisis: Nuevas Miradas», organizado por la Sociedad Peruana de Psicoanálisis (SPP), en Lima, Perú.

2 Médico y psicoanalista británico.

3 Este término designa «la transposición o la trasmisión sobre otra persona —y principalmente el psicoanalista— de sentimientos, deseos, modos de relación organizados o experimentados en otro tiempo en relación con personajes muy investidos de la historia del sujeto. (...) La tendencia a transferir es universal y se encuentra prácticamente en todas las situaciones interhumanas». Cfr. DE MIJOLLA, Alain (2008) Diccionario internacional de psicoanálisis, p. 1337. Madrid: Ediciones Akal.

4 Concepto que alude al conjunto de reacciones inconscientes del analista frente a la persona analizada y, especialmente, frente a la transferencia de esta (incluidos los sentimientos proyectados por el paciente hacia el analista). Cfr. LA PLANCHE, Jean y PONTALIS, Jean Bertrand (1971) Diccionario de psicoanálisis, p. 83. Barcelona: Editorial Labor.

5 FREUD, Sigmund (1913) El interés por el psicoanálisis, p. 192. En: Volumen 13: Tótem y tabú, y otras obras (1913-1914). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

6 Psicoanalista alemana.

7 Para esta información, el autor consultó el diccionario de sinónimos y antónimos de la editorial Océano (Barcelona, España), pero no se incluyeron

detalles de la edición.

8 Se usará la palabra «represión» solo para el concepto psicoanalítico que describe mecanismos inconscientes al interior del sujeto. [Nota del autor]

9 Cfr. LA PLANCHE, Jean y PONTALIS, Jean Bertrand (1971) Diccionario de psicoanálisis, p. 420. Barcelona: Editorial Labor.

10 Aquí el concepto «reprimir» es usado en el sentido que tiene en el psicoanálisis para designar el mecanismo o proceso psíquico del cual se sirve un sujeto para rechazar representaciones, ideas, pensamientos, recuerdos o deseos, y mantenerlos en el inconsciente. De acuerdo con Freud, los contenidos rechazados no son destruidos u olvidados por la represión pues están ligados a la pulsión, manteniendo su efectividad psíquica desde el inconsciente. Cfr. LA PLANCHE, Jean y PONTALIS, Jean Bertrand (1971) Diccionario de psicoanálisis. Barcelona: Editorial Labor.

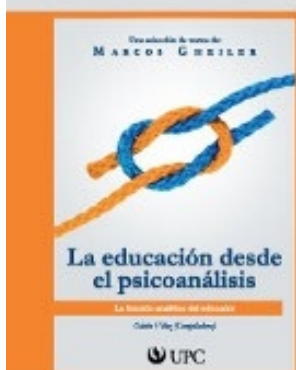
11 Usamos este término en el sentido que Winnicott utiliza para referirse a la «“presencia viva” de la madre». [Nota del autor]

12 Escritor checo.

13 Médica pediatra y psicoanalista francesa.

14 DOLTO, Françoise (1979) Prefacio, p. 18. En: Mannoni, Maud. La primera entrevista del psicoanalista. Barcelona: Gedisa.

15 Esta no es una objeción convencional a una pedagogía psicoanalítica como modelo educativo planteada por los autores que abordan este tema. Más bien, es un planteamiento que hago, producto de reflexiones personales a partir de mi práctica de veinte años capacitando analíticamente a educadores y profesionales afines de diversas instituciones en el Perú y el extranjero. [Nota del autor]



La educación desde el psicoanálisis es un homenaje a Marcos Gheiler Mucinik, un auténtico pionero que realizó, en el Perú y en otros países de América Latina, una de las más arduas labores académicas y sociales: la aplicación del psicoanálisis a la educación.

Producto de esta labor son las decenas de conferencias, ponencias y publicaciones, en diversos eventos nacionales e internacionales, que realizó durante sus más de cuarenta años como psiquiatra y psicoanalista.

Este libro reúne catorce de aquellas conferencias, realizadas entre 1993 y 2003. Allí se presentan muchas de las contribuciones del psicoanálisis a la educación: la existencia del inconsciente y de la sexualidad infantil, así como la necesidad de conocerlos y entenderlos; la importancia de los primeros años en la vida de un ser humano; la relevancia y pertinencia de algunos conceptos —transferencia, contratransferencia, pulsión, proyección, resistencia— y su posible uso en el trabajo educativo en el aula; la idea freudiana de un educador analizante y de una posible pedagogía psicoanalítica; entre otros aportes.

A través de ejemplos y casos breves, estas conferencias proponen pensar la educación como una ética que se vale de recursos de la pedagogía y del arte del psicoanálisis. De manera especial, se realza el valor de la propia persona del educador y rescata la relevancia del vínculo educativo en el proceso de aprendizaje.

Se trata de una obra que invita a los educadores a que piensen en la posibilidad de desarrollar una función analítica que les permita aprovechar las múltiples dificultades que surgen en su relación con los alumnos y que no están en el programa educativo oficial. Los invita, en suma, a que se aventuren en el mundo del inconsciente y venzan el miedo a la incertidumbre para abrir la posibilidad del aprendizaje y la transformación.

Escanea este código
con tu smartphone

