

Lo transferencial en el vínculo educativo con adolescentes. Una lectura desde el psicoanálisis

Transference in the educational link with teenagers. An interpretation from psychoanalysis

Juan Franco* (juanfranco@cpenet.com.ar) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa (Argentina)

Resumen

El psicoanálisis en sus inicios construyó un dispositivo de trabajo clínico al que denominó transferencia. Varios discípulos de Freud a comienzos del siglo XX lo aplicaron a la educación de niños/as y adolescentes en abordajes escolares y prácticas sociales. Uno de los encomendados por su creador fue August Aichhorn para quién este modus operandi le permitía comprender a través de la transferencia, el malestar subjetivo y social de los vínculos actuales, pero que tienen su origen en experiencias anteriores. Es así que se recuperan para este artículo algunos aspectos centrales del tratamiento que realizara con jóvenes, a los que concibe necesitados de asistencia y cuidado. El aporte de su trabajo brindó pistas para analizar los resultados de una tesis finalizada en el año 2015. En la investigación se analizaron relatos de profesores/as que trabajan con adolescentes en escuelas medias. Es por ello que, este escrito pretende articular las voces de los/as diversos/as profesores/as a la luz del trabajo con adolescentes actuales, a la par que retomar los supuestos de Aichhorn, vigentes hoy. La transferencia desde el psicoanálisis nos ayuda a (re) pensar los vínculos que establecen entre adultos/as y jóvenes en especial en el campo de la educación.

Palabras claves: psicoanálisis-transferencia- adolescentes-profesores/as-vínculos escolares

Abstract

In its early days, Psychoanalysis built a clinical work device called **transference**. Several of Freud's disciples in the early twentieth century applied this device to the education of children and adolescents on school approaches and on social practices. August Aichhorn, one of its advocates, sustained that transference allowed for the understanding of the subjective and social discomfort of current ties that have their origin in previous experiences. His work provided clues to analyze the results of a thesis completed in 2015. This article covers some central aspects of the treatment carried out with young people, who are conceived as in need of assistance and care. By

analyzing stories of teachers working with adolescents in middle schools, this paper aims to articulate the voices of teachers under the light of their work with today's adolescents, while returning to Aichhorn's assumptions, which are valid today. **Transference** helps us (re) think the connections established between adults and young people especially in the field of education
Keywords: psychoanalysis - transference - adolescents - teachers - school links -

Introducción

El propósito de este artículo es acercar algunas claves de lectura a partir de los resultados obtenidos en un trabajo de investigación que finalizara en el año 2015(1). En esa oportunidad se indagó acerca de las relaciones que se establecen entre educación, subjetividad y psicoanálisis a partir de la articulación establecida entre la formación recibida en la Universidad Nacional de La Pampa, y la práctica escolar de profesores/as que trabajan en el ámbito provincial.

Fueron desplegadas variadas inquietudes que sirvieron de impulso para la indagación sobre este tema, prácticamente inexistente en esta provincia de La Pampa: ¿Qué lugar ocupó y ocupa la formación inicial en la subjetividad de profesores/as que trabajan en escuelas medias? ¿Por qué se sienten tan desprovistos/as para hacerle frente a las situaciones de conflicto educativas para las que se supone deberían estar preparados? ¿En qué situaciones es posible reconocer aquello que, al trasladarse al vínculo transferencial, opera como motor o como obstáculo para lo educativo?

En tal sentido, ¿Cómo pensar la emergencia de estas modalidades? ¿Qué ha ocurrido con las nuevas condiciones de producción de subjetividad en estos tiempos actuales? El recorrido trazado por la investigación nos acercó a modos de hacer con la necesaria diferencia *entre generaciones* para inscribir y recrear ciertas formas escolares cuando las coordenadas que sirvieron como puntos de referencia encarnados en determinados figuras emblemáticas, ha perdido su eficacia. Hoy, nos encontramos con otras formas de configuración histórica, en las cuales se entrecruzan experiencias concebidas en otros tiempos. Se trata de momentos en que emergen nuevas modalidades en la producción de subjetividades y de lazos pedagógicos. Aquí, se torna potente conocer y analizar las formas que adoptan los diversos cambios subjetivos atravesados por los/as

profesores/as en el recorrido por la formación inicial en la Universidad Nacional de la Pampa (UNLPam), pero también resulta oportuno acercarse a los relatos y las significaciones que atribuyen a las situaciones atravesadas en el vínculo educativo con adolescentes en las escuelas medias.

En relación a los fenómenos transferenciales, podemos decir que ha sido Sigmund Freud quien a principios del siglo XX autorizó a determinados discípulos a aplicar los descubrimientos de la teoría psicoanalítica en el campo de la educación. Este acercamiento a lo educativo, influyó en la posición de permitir el ejercicio del psicoanálisis por parte de quienes no eran médicos, con el único requisito de un entrenamiento previo. En términos generales, la educación es para Freud una profilaxis subjetiva y social, mientras que deja al psicoanálisis las posibilidades de acción terapéutica.

Convencido de que la renovada mirada que ofrece la teoría -pero también advirtiendo las limitaciones- es que le propone a sus seguidores -Oskar Pfister, August Aichhorn, Vera Schmidt, Siegfried Bernfeld, entre otros- la utilización y aplicación en el trabajo con niños/as y adolescentes, docentes e instituciones educativas. Considera que el psicoanálisis brinda una nueva visión del mundo, del sujeto y de la subjetividad, posición que irrumpe en la época ya que introduce una forma radicalmente diferente de pensar al hombre y su relación consigo mismo.

Freud plantea que en las relaciones humanas, tenemos ciertos clisés o modelos de relación al Otro, los que se repiten o se *transfieren* a aquellos que ocupan un lugar de autoridad, como el psicoanalista o el maestro. Este como otros principios de la nueva teoría favorece un trabajo con niños/as, adolescentes escolarizados como así también en un abordaje institucional (comunidades, reformatorios, etc.)

Para este trabajo, se recupera la experiencia y aporte que realizara August Aichhorn. Freud reconoce la experiencia de Aichhorn como director de reformatorios y señala que su encuentro con el psicoanálisis le permitió formalizar una práctica psicoanalítica y fundamentarla y desde allí extrae dos advertencias. La primera, la diferencia entre el niño como sujeto de la educación y el niño que el maestro/profesor fue. El/la educador/a debe poseer formación psicoanalítica, pues si no el niño/a-joven seguirá siendo para él/ella un enigma inaccesible. La propuesta consiste en iniciar un análisis

que recupere y aborde el pasado, dado que la teoría por sí sola no permite una comprobación. La segunda es la diferencia entre el psicoanálisis y la educación y entre el niño y el adulto. El psicoanálisis es un medio auxiliar de la educación pero nunca podrá reemplazarla. Por otro lado, Freud recuerda que el niño/a-joven desamparado/a no es un/a neurótico/a y que no es lo mismo el trabajo reeducativo con un adulto, es decir, un psicoanálisis, que la educación de alguien inacabado.

Sobre la investigación finalizada

El diseño metodológico de la investigación finalizada en 2015 fue cualitativo, interpretativo y documental. Desde el mismo se aborda el conocimiento de los fenómenos humanos y sociales desde la propia visión de los protagonistas y reflejar, de este modo, lo que la gente cree, siente, dice y hace como producto de particulares visiones de mundo.

Por un lado se trabajó con *Historias de vida focalizada* (Mallimaci y González Béliveau, 2007) que se aplicó a una muestra a profesores en el ejercicio de la docencia en el nivel secundario para conocer el proceso de formación recibido, las capacitaciones actuales, en relación a los vínculos transferenciales que se establecen, a los interrogantes que le plantea la práctica áulica y formas de resolución cotidiana de situaciones personales e institucionales. Se trató de un grupo heterogéneo de varones y mujeres, que conforman los nueve profesorados que ofrece la UNLPam(2), variable en edad y en experiencia profesional en el dictado de asignaturas. Desempeñan su actividad en diversas escuelas medias, del centro y de la periferia de la ciudad de Santa Rosa y en escuelas del interior de la provincia, hacia donde se trasladan para el dictado de las asignaturas disciplinares. Se recurrió al tipo de muestreo oportunista (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). La variabilidad de la muestra intencional se construyó a partir del punto de *saturación* de la información (Saltalamacchia, 1992).

Por el otro, se realizó un Análisis documental de Diseños Curriculares, de planes de estudios de los Profesorados en la Universidad Nacional de La Pampa en Facultad de Ciencias Humanas, correspondientes a las carreras de Letras, Inglés, Geografía e Historia y de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, los Profesorados de las carreras de Matemática, Física, Computación, Química, Ciencias Biológicas.

Cabe aclarar que el autor de este artículo forma parte del grupo de docentes del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, situación que amerita pensar en su implicación como investigador en este proceso, donde la reflexividad, inherente al trabajo de campo, es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre el sujeto cognoscente- sentido común, teoría, modelos explicativos- y la de los actores o sujetos, objetos de investigación. (Guber, 2001).

Acerca de la Transferencia en Psicoanálisis

La *Transferencia* es un concepto que surge a partir de las necesidades que la práctica le va imponiendo a quien está empeñado en tratar el padecimiento de sus pacientes. De allí, Freud ([1912] 2010) elabora una teoría a partir del discurso de sus pacientes, se deja guiar por aquello que va encontrando en la práctica y no duda en hacer un giro en sus teorizaciones cuando el devenir de los tratamientos se lo va señalando. Hay consenso entre los practicantes del psicoanálisis en que la transferencia es un término que conceptualiza un *modus operandi*, alude a su saber hacer con el malestar que *transferencia* mediante es posible convertirlo en síntoma, para que el sujeto pueda cernirlo y subjetivarlo. Esto es posible porque en todas las relaciones particulares que se establecen entre las personas, cada uno transfiere los modos en que se las arregló para afrontar el conflicto entre pulsión y cultura; es el resorte ineludible e irreductible del malestar en la cultura. En la transferencia de esos modos, se funda este lazo particular y es lo que lo hace tan poderoso, ya sea que se trate de una relación con un signo amoroso, a la que llamará transferencia positiva o de una relación con un signo hostil, transferencia negativa.

Nos recuerda Aichhorn ([1925] 2006):

“Cuando hablamos de transferencia en relación con la reeducación social, queremos significar la respuesta emocional del alumno hacia el educador, el consejero o el terapeuta, según el caso, sin decir con esto que tenga lugar exactamente de la misma forma que en un psicoanálisis. Freud compara estas estructuras [se refiere a las que se producen en las relaciones primarias del sujeto] sin suponer una rigidez excesiva, con platos a los que se ha bañado de cobre para

poder grabar sobre ellos. Al consejero del niño le es indispensable el conocimiento del mecanismo de la transferencia” ([1925] 2006:115).

El concepto de transferencia es utilizado en numerosos ámbitos, sin embargo, en el campo de la clínica individual es adoptado como un instrumento privilegiado de intervención. La transferencia que se produce entre paciente y analista es el resorte mismo de la cura; constituye su motor terapéutico, pero también su mayor obstáculo y, en eso radica el principio mismo de su poder. Su presencia por fuera de la práctica clínica es planteada por Freud y sus contemporáneos, cuando advierten que *los procesos de transferencia dominan todas las relaciones de una persona con su entorno*: entre maestro y discípulo, entre médico y enfermo, entre otras. Si nos situamos en el campo específico del psicoanálisis veremos que sufre numerosas resignificaciones en los desarrollos de sus propios fundadores, tanto en Freud desde los finales del siglo XIX y principios del siglo XX, como en las elaboraciones posteriores de Jaques Lacan desde mediados de la década de 1950.

Transferencia en educación.

En el texto *Sobre la psicología del colegial*, escrito en ([1914] 2005), Freud trabaja el amor de transferencia en la educación y reconoce que el vínculo que se entabla con el profesor es determinante para el acercamiento o bien el alejamiento del trabajo con los/as docentes; llega a reconocer que, en muchos casos, se cierran las puertas al conocimiento si la transferencia negativa domina la situación. Dice allí:

“Los cortejábamos o nos apartábamos de ellos, les imaginábamos simpatías o antipatías probablemente inexistentes, estudiábamos sus caracteres y sobre la base de estos formábamos o deformábamos los nuestros. Provocaron nuestras más intensas rebeliones y nos compelieron a la más total sumisión, espiábamos sus pequeñas debilidades y estábamos orgullosos de sus excelencias, de su saber y de su sentido de justicia. En el fondo los amábamos mucho cuando nos proporcionaban algún fundamento para ello; no sé si todos nuestros maestros lo han notado. Pero no se puede desconocer que adoptábamos hacia ellos una actitud particularísima acaso de consecuencias incómodas para los afectados. Desde

antemano nos inclinábamos por igual al amor y al odio, la crítica y la veneración. El psicoanálisis llama “ambivalente” a ese apronte de opuesta conducta, y no le causa turbación alguna pesquisar la fuente de esa ambivalencia de sentimientos” (Freud 2005:248).

Sostiene, en este texto, que las actitudes tan importantes en la vida afectiva quedan establecidas en una época muy temprana. En los primeros años de la infancia el cachorro humano fija el tono afectivo de sus relaciones con los otros, con el propio sexo y con el opuesto. A partir de ese momento podría desarrollarlas y orientarlas en distintos sentidos pero ya no logrará abandonarlas. Las personas a las que se liga son sus padres y sus hermanos:

Todos los que luego conozca devendrán para él unos sustitutos de esos primeros objetos de sentimiento (acaso, junto a los padres, también los encargados de la crianza), y se los ordenarán en series que arrancan de la “ímago”, como decimos nosotros, del padre, de la madre, de los hermanos y hermanas, etc. (Freud 2005: 249).

En la segunda parte de la infancia, se produce un cambio en la relación con el padre. A partir de la salida del complejo de Edipo, el niño irá saliendo de su relación endogámica, saldrá de sus juegos familiares para ingresar al mundo que lo rodea. Este paso estará facilitado por los sentimientos que minan la primitiva exaltación del padre y permiten el abandono del padre ideal. El niño comprueba que el padre no es tan poderoso como suponía, ni el más sabio, ni el más bueno; aprende a criticarlo y manifiesta su decepción. La adolescencia será, entonces, ese dar paso a lo nuevo, dejando lo viejo, al padre construido durante la infancia. Expresa Freud en el mismo texto:

“Transferíamos sobre ellos el respeto y las expectativas del omnisciente padre de nuestros años infantiles, y luego empezábamos a tratarlos como a nuestro padre en casa. Les salíamos al encuentro con ambivalencia que habíamos adquirido en la familia, y con el auxilio de esta actitud combatimos con ellos como estábamos

habitados a hacerlo con nuestro padre carnal. Si no tomáramos en cuenta lo que ocurre en la crianza de los niños y de la casa familiar, nuestro comportamiento hacia los maestros sería incomprensible, pero tampoco sería disculpable. Otras vivencias, difícilmente menos importantes, tuvimos como estudiantes secundarios con los sucesores de nuestros hermanos y hermanas; pero estarán destinadas a escribirse en otra hoja” (Freud 2005:250).

Presentación de escenas educativas

En lo que sigue, abriremos dos tópicos de análisis con la intención de ejemplificar situaciones escolares *entre* adultos/as y jóvenes donde se anudan experiencias subjetivantes y que inciden en los vínculos transferenciales. Es ese sentido, el primero de ellos, aborda situaciones que atraviesan jóvenes profesores/as que se topan con adolescentes en las aulas, casualmente cuando también estos docentes atraviesan el final de la adolescencia, con las implicancias subjetivas propias de esa etapa. Esta situación nos permite (re) pensar las diversas situaciones que se configuran a partir de este supuesto y donde el vínculo transferencial moviliza aspectos subjetivos en ambos. En el caso del segundo tópico, se analizan los relatos de profesoras con mayor antigüedad, aquí se observan determinados cambios subjetivos desde donde alojar y producir una trama simbólica a ese/a *otro/a* (adolescente) que se encuentra en proceso de constitución identitaria, frente a diversos malestares que vivencian. Se trata de un grupo de mujeres que atravesadas por experiencias histórico individuales cuentan con recursos psíquicos para activar cambios de posición en su rol docente, situación saludable para el trabajo educativo con adolescentes en esta época. Aichhorn ([1925] 2006) explica que se pueden realizar mejores abordajes con jóvenes, cuando los/as adultos/as escuchan desde otro lugar a las nuevas generaciones y no desde esferas omnipotentes. Es así que propone crear espacios favorables para el abordaje de los malestares subjetivos, los que producen repeticiones y/o desregulaciones pulsionales, y contar con claves de lecturas de esos mismos malestares.

Ser jóvenes y profesores/as, una dupla que obliga a pensar en el *otro*

Presentamos en primer lugar un fragmento de la historia de vida relatada por una profesora de Lengua que desarrolla su tarea en una localidad del interior de la provincia de La Pampa y también trabaja en la capital provincial. En las diversas biografías analizadas en la investigación, se explicitan acerca de las diferencias encontradas en las pautas de crianza, actitudes, estilos personales de jóvenes que residen en pequeños pueblos de la provincia, de aquellos/as que lo hacen en ciudades. Otra situación que se especifica, es que el dictado de materias –en general- suele estar a cargo de maestras y/o profesionales, y no siempre encuentran profesores/as titulados/as que deseen viajar a localidades pequeñas para determinadas asignaturas.

“A mí me parece que tiene que ver con que somos jóvenes, hay cierta afinidad porque somos jóvenes. Me costó mucho en el pueblo y me planteaban porqué yo daba historia y que importa en qué contexto se da, si la maestra nos daba otra cosa, por ahí romper con eso, le pedí a Federico (Profesor de Historia) que fuera a dar una charla, cuando les daba *El Facundo* y vieran el contexto y fueron cambiando así la actitud. Cuando doy las clases soy muy seria. La relación es muy buena y eso de decirles que tienen que estar atentos, interpelar al otro, poner en discusión lo que se está diciendo y más de una vez me han planteado tal tema y me daba risa porque pienso cuando los conocí eran muy obedientes y yo les decía que a veces no es bueno ser tan obediente -tercero del Polimodal- que cualquier cosa que se les pedía obedecían y tenían que problematizar y discutir cosas” (Profesora de Lengua).

La profesora de Letras percibe que hay algo en común con sus alumnos/as y es que son jóvenes. Esto se torna interesante para provocar y favorecer el encuentro escolar que se asienta en códigos, gustos y visiones compartidas; sin que se pierda la asimetría como requisito central en todo vínculo educativo. Esa afinidad, en tanto no se reduce a un encuentro simbiótico, favorece el desarrollo de vínculos *entre generaciones* y, a su vez, poner a disposición los contenidos valorados por la cultura. Intenta darle otra impronta a su materia, se apoya en los saberes que le aporta el profesor de Historia,

desde un trabajo colaborativo entre asignaturas, como forma de abordar la problemáticas comunes desde dos disciplinas.

En el relato manifiesta que desarrolla un texto literario, a partir del cual muestra la discusión de un modelo de país, una forma de gobernar y de educar, y además estimula otros saberes que apuntan a la transmisión de actitudes necesarias para acercarse al conocimiento, como el cuestionamiento de la realidad social, desde una nueva posición que interroga acerca los saberes naturalizados en la sociedad. Como lo sugiere Aichhorn en el trabajo con jóvenes, dar lugar a la palabra –a que esos adolescentes sean portadores de discursos- y que la misma circule entre adolescentes y adultos/as, situación que parece intenta instalar la profesora en las clases. Ayudar a generar pensamiento es una de las tareas más enriquecedoras que ofrece la profesión docente, insiste en darse permisos para cuestionar los saberes ya internalizados, como estrategia que despierta el deseo de aprendizaje en el otro. El deseo de la profesora presenta una apuesta a generar un movimiento, elemento tan importante en la adolescencia y que se vincula con el ejercicio de la interrogación, que le permite preguntarse y pensar si habrá alguna enseñanza que garantice el saber, instancia que le permite probar, en equipo con otro docente, o en forma individual, con los relatos históricos que nos transportan al pasado, pero que también permitan nuevas reflexiones desde el presente.

A continuación recuperamos otro testimonio:

“Lo que impacta mucho es la edad que tengo. Siempre me preguntan ¿qué edad tenés? La mayoría me trata de usted, o de “profe” o “Mati” pero eso cuando entramos más en confianza. También siempre está la incertidumbre de con quién vivo, qué hago, siempre la vida privada de uno. Creo que la relación es buena, me ven como un compañero y hay veces, es difícil llegar. Además lo que siento es mucha deficiencia para cuando entro al aula, quizás yo no conozco la historia o algo de cada uno me gustaría saber. Hay veces que has tenido una charla con alguien y me gustaría saber después si te enteras de algún problema que tuvieron, o a lo mejor ni te percataste. Siempre me cuentan cómo andan en el colegio, qué han hecho. Generalmente, saludo y empiezo la clase, y la charla

se da después o mientras están haciendo un ejercicio en la parte práctica. Eso es lo que a veces muchos me reclaman “Usted dicta mucho no hacemos ninguna actividad”, y demás. Es como que los ochenta minutos los trato de aprovechar, siempre en la formación académica pero siempre, en algún momento, está la charla extra que uno tiene con los chicos. Digo “buena” en el sentido, no sé cómo explicarlo. Sí, lo que tengo es la risa, y se ríen porque dicen que yo me río mucho. Es la risa con ellos, porque me dicen “he, profe usted se ríe más de las cosas que hacemos porque es más joven”, a veces me cuesta más poner el límite” (Profesor de Química).

El profesor de Química es el más joven de los entrevistados que tuvo la investigación, y con veintidós años. Si bien presenta un modelo de enseñanza que intenta mantener en la clase: explicar la teoría y luego hacer una ejercitación, los/as alumnos/as también centran su interés en preguntarle acerca de su vida personal. Consultan por su edad, sus gustos; se interesan en conocer otras facetas, que escapan a la enseñanza de la disciplina química. Esta actitud, en otro tiempo quedaba en un nivel de conjeturas y especulaciones por parte de los alumnos/as, pero hoy, a partir de nuevas formas de relaciones que se establecen, se presentan preguntas que descolocan a los/as docentes. Parece alejada la idea explicitada en *Psicología del colegial*, cuando Freud ([1914] 2005) recuerda desde su lugar como alumno, cómo los imaginaban, con simpatías o antipatías inexistentes, estudiaban su carácter, pero siempre desde la observación. Hoy a partir de las características que presentan los/as adolescentes del nuevo secundario, influidos por el entorno comunicacional, inician conversaciones sin tapujos, hacen preguntas personales a los/as docentes, situaciones difíciles de sortear en algunos casos, tal como lo presenta el joven profesor en el mismo relato.

En el testimonio se evidencia que aquello que impacta al docente de sus estudiantes y que de alguna manera siente como una invasión a su privacidad es lo mismo que él reclama, es decir, conocer un poco más sus historias de vida, para no llegar tarde a alguna intervención. Esa situación nos lleva a pensar si es que deberían conocer sus historias de vida antes y si fuera así, qué función cumpliría en la relación, ¿solo estar en la advertencia que es un/a chico/a con determinados problemas? En este sentido,

seguimos pensando que la teoría psicoanalítica nos ayuda a pensar estos entramados y desde allí afirmar que el vínculo educativo se asienta en un vacío, no viene determinado, hay que inventarlo, reinventarlo en cada momento, como experiencia de conjunto. Esa situación, en muchos testimonios analizados, se supone desde una relación preestablecida.

En ese sentido para Aichhorn insiste en detenerse, observar y escuchar cómo un encuentro con otros, permite pensar y entender los diversos posicionamientos que se construyen en los encuentros, con cada joven. Desde ese lugar se puede conocer gustos, preferencias personales en las jóvenes generaciones, el autor lo explica de la siguiente manera:

“Considero este primer momento de nuestro encuentro de la mayor importancia. Es más que un simple tanteo de la situación. Debe tener una apariencia de certeza y de seguridad y debe emplearse lo antes posible porque en la mayoría de los casos constituye la base de nuestras futuras relaciones. El adolescente hace la misma cosa cuando entra en contacto conmigo. Quiere saber francamente la clase de persona con la que está tratando....El adolescente, sin embargo despliega en esto una habilidad sorprendente. Podemos observar un brillo momentáneo en sus ojos, un movimiento en los labios apenas perceptible, un gesto involuntario, una actitud de “espera vigilante”, aunque es posible que se encuentre en estado de conflicto. Cuanto mayor es, más difícil es saber si va a mostrarse obstinado o abiertamente despreciativo y resistente. Es especialmente difícil cuando adopta un aire de sinceridad o de sumisión untuosa. Si acepto esto como genuino, se siente inmediatamente superior; aunque pueda pensar que tengo ventaja sobre él” (Aichhorn 2006:118).

Volviendo a nuestro relato y como forma de mantener el mandato de centrarse en lo disciplinar, el profesor no quiere perder de vista el objetivo de la clase y siente que debe llevarlos hacia el camino del conocimiento disciplinar; pero, por ejemplo, realizan comentarios acerca de su constante sonreír, que despierta curiosidad, situación que él vivencia como una imposibilidad de ponerles límites, cuando en verdad, podrían leerse

como instancias que permiten preguntas y que podría ser utilizado como un momento para seguir conociendo esas singularidades sin perder de vista los contenidos disciplinares de la Química. ¿Hasta qué punto este profesor que se presenta con un estilo moderno se permite correrse del lugar tradicional de la autoridad? Lo complejo aquí sería confundir desafío con provocación o apertura con invasión de la vida privada.

Se torna potente el planteo que realiza Aichhorn ([1925] 2006) en la cita, al imaginar que en la relación, el/la adolescente también desea saber francamente la clase de persona con la que está tratando y, a partir de la imagen descrita, el docente se presenta con un estilo vincular que no abre espacios para el diálogo, preguntas, planteos, instancias oportunas para promover lo transferencial del lazo social.

En el recorte de la historia de vida que sigue, recuperamos las palabras de una profesora de Historia,

“Yo creí que los estudiantes de la Unidad 10 me respetaban, después el último día de clases les hice hacer una evaluación, anónima diciendo lo que pensaban, los varones te ponían barbaridades como del tipo sos muy linda, ya sabemos cuál es tu auto sino no aprobás te lo vamos a rayar y las nenas me ponían me gusta cómo te vestís; entonces yo me pregunto qué percibieron de lo que yo les dí...nada. Y algunos sí me dijeron las cosas que les gustó, tales temas, qué lecturas. Yo separé las incoherencias, que tampoco son tan incoherentes, por ahí das una imagen que sos joven, que sos boluda, que no sabés nada y ellos perciben eso. En la Unidad 4 era un grupo con muchas mujeres que comandaban el grupo y muy pocos varones y ahí había una líder que era muy estudiosa y la seguían en mi materia; que las líderes eran mujeres, me llevaba bárbaro y ellas sabían que llegaba yo y me ordenaban la clase; decían... a ver que llegó la profe de Historia....yo negociaba, 20 minutos de exposición –ponía el cronómetro– y luego ellos hacían las actividades; me costó al principio, pero después muy bien. Con la EPET, que son todos varones, tienen profesoras de 40 años para arriba y es complicado que te tomen en serio, cuando tomaste una prueba –y claro es la básica- ellos piensan que como sos joven no los vas a evaluar, les vas a perdonar

todo, y les perdonas una, aunque a mí la idea de andar sancionando permanentemente me parece que no funciona...y fue como complicado y con ese grupo siento que terminaron queriéndome, después con el tiempo, cuando llegaba me abrazaban, me preguntaban, porque a mí me parece que esos chicos tienen falta de afecto en la casa. ¿Cuáles o cómo son las manifestaciones de cariños de ellos? Depende, en la Unidad 2 tengo grupos muy cariñosos y las niñas llegan y te dicen...Hola señó..., en cambio los de 14 años o los chiquitos son cariñosos de otra manera, tren el material, buscan tu aprobación todo el tiempo, son buenos, pero también son re chupa medias, en el curso que son todos varones tenés que poner una línea sino los tenés a todos alrededor todo el tiempo, pero son muy afectuosos” (Profesora de Historia).

La escuela tiene el encargo social de educar, pero vemos en los testimonios, que no todo es educable y, en cada caso, el consentimiento y el límite por parte del sujeto se juegan de manera diferente en cada uno de ellos/as. Aparecen diversas situaciones a partir de las cuales resulta importante subrayar en los vínculos que se anudan con la joven docente. También teniendo en cuenta los anteriores testimonios, nos preguntamos ¿Qué cosas en común comparten estos docentes con sus alumnos/as? ¿Qué cuidados deben preservarse en una relación que se inicia y despliega en el aula? La docente relata vivencias en las aulas donde enseña Historia. Percibe en una que durante el año construyó un buen vínculo con ellos/as, pero ante una evaluación, se encuentra con amenazas, con elogios hacia su vestimenta, otros/as que nombran conceptos desarrollados. La docente, en esas circunstancias, realiza una afirmación referida a la imagen de superficialidad y juventud que genera, como sinónimo de imposibilidad de transmisión de los contenidos de la cultura. En cambio, en otra escuela, logra un vínculo de trabajo, negociando con las líderes el encuadre de la clase, pauta diferentes momentos, propone exposiciones y trabajos prácticos. Logra así la conformación satisfactoria de la tarea. En la descripción y teniendo en cuenta la cuestión de género, la docente se siente cómoda por la forma en que esas chicas le organizan la tarea de aula en la que ella puede ofrecer su saber. En cambio, en la tercera descripción, una escuela a la que asisten solo varones, siente que está a prueba

con ellos, por el hecho de ser mujer, porque no siempre la toman con la seriedad que implica su presencia. Recupera diversas etapas vividas en esta aula, desde la tarea con púberes, sostener el encuadre de trabajo, tomar posición acerca de las sanciones, hasta la aparición y formas de manejo de sentimientos afectivos y/o su interpretación de la falta de afecto familiar hacia los alumnos.

La joven profesora explicita cuestiones contra transferenciales fruto de algunas reflexiones, trae al relato lo que a ella le pasa, lo que siente frente a determinadas situaciones personales lo que nos permite pensar que la relación docente alumno/a no es estática, sino en constante movimiento. Aquí el ejercicio de volver sobre sí misma se vuelve potente ya que la subjetividad puesta en juego por la docente nos permite conocer sobre aquellos sentimientos que despiertan las diversas situaciones atravesadas con los/as estudiantes en las aulas. En otros testimonios relevados los y las profesoras ponen en palabras las diversas situaciones de miedo que atraviesan con jóvenes, tratando de adaptarse a las mismas ya que se sienten perdidos o bien apelando a sanciones hacia los jóvenes, situaciones que nos llevan a suponer y afirmar, que muchos docentes/adultos no sabe qué hacer o bien enfrentar situaciones entre generaciones.

Como cierre de este apartado, nos permitimos desplegar una reflexión. Al compartir un estilo cercano, estos profesores jóvenes, en referencia a lo sensible y a lo corporal, perciben que al realizar ese despliegue de movimientos (al igual que el anterior testimonio) luego se transforma en situaciones incómodas que se les va de la mano. Quizá, también convenga repensar el lugar del docente en estas cuestiones planteadas, en los relatos, que ponen en tensión lo referido a la vestimenta, las posturas corporales, las preguntas sobre la vida privada de los/as estudiantes, los estilos de trabajo en el aula, entre otras y luego son convertidos en dictámenes morales que juzgan desde lo bueno o malo las conductas de las nuevas generaciones.

Aprender a mirar, reconocer e interrogarse con el *otro*

En los testimonios que siguen observamos cómo cada una de las profesoras se posicionan desde un lugar de escucha; donde organizan maneras de significar y también de re-significar los efectos producidos en las subjetividades jóvenes;

contornean su recorrido laboral y su proceder a partir de sus experiencias previas de formación. Exteriorizan sobre los posicionamientos frente a su propio deseo, de la valoración de su trabajo, de las implicancias subjetivas, de su compromiso con la labor docente; se dejan tomar por los interrogantes; dan lugar al surgimiento de nuevos proyectos, atendiendo a sus propias exigencias, resistencias y también ambivalencias propias del psiquismo. En cada caso, algún *no saber* hizo de agujero, a partir del vacío estructural a colmar según la singularidad del sujeto del aprendizaje.

“Yo te diría que tuve que ir haciendo un cambio interno muy fuerte. Luchando con concepciones propias que recibí, al momento de la práctica concreta de mis prácticas docentes. El profesor te marcaba todo, te decía que está bien, qué está mal, había toda una cuestión disciplinar muy fuerte. Te observaban hasta la ropa, si estabas bien vestida o no, si era adecuada o no, vos pensá que uno se recibía con veintidós años y no había mucha distancia con los alumnos, así que era de mucho cuidado cómo vos te presentás frente a ellos en las clases, si se paraban, si hablaban, si se sorprendían, si vos lograbas captar la atención de ellos. Pero te digo a mi me costó muchísimo, por la formación que tuve, entender que me tenía que abrir y acercar y lo demás medio venía como solo y no ir estructurada. Yo te digo, mis primeros tres o cuatro años me iba al encuentro con los estudiantes con el librito armada, preparaba las clases desde el inicio, desde que decía Buenas Tardes hasta que lo cerraba, todo perfectamente armado, parecía que de allí yo no podía correrme ni un milímetro. *¿Y cómo fuiste liberándote de esto?* A mí me daba la impresión como joven y con pocos años de antigüedad en esto y, por lo que uno percibe como cultura institucional, yo me daba la impresión que aunque había normas que no estuvieran nunca escritas, vos tenías que cumplirlas. A mí me parecía que si alguien (una autoridad, un colega, un padre) pasaba por la puerta del aula, y vos tenías muchos chicos en movimiento en el aula eso era señal que la cosa no estaba funcionando, entonces y yo cuidaba mucho esa estructura. Quizá a mí no me molestaba que el chico estuviera parado pero sí sabía que era quien era la observada y eso era de mucha preocupación para mí. En esta etapa yo percibía mucha angustia interna en mí y en los chicos yo veía que era muy difícil producir un

sentimiento, un feeling y poder armar algo más positivo. Hoy entiendo que la forma es yendo al diálogo y bien frontal. Yo entiendo que doy el vuelco cuando empiezo a trabajar a la noche. Trabajé muchos años en escuelas nocturnas la cuestión rígida se va sola, tenés gente grande, alumnos de 60 años. En el nocturno yo empecé a abrir un poco más la cuestión. Llegaba un día a la noche y te decían, profe no hagamos nada, hoy estamos cansados, es viernes, estaban planificando donde ir al boliche, donde ir a comer el asado y allí empezás a ver que la escuela no es solo ir a llevar una clase armada de arriba abajo, sino también permitirse el diálogo con los estudiantes desde otro lugar. Allí tuve un caso con un chico, porque a mí me cuesta mucho mirar la cuestión de la sexualidad de las personas, yo no me doy cuenta fácilmente si alguien es homosexual o no. Arrancamos ese año y había un alumno con el que no había llegada, al mismo tiempo yo tenía en ese curso un grupo de alumnos que ya había tenido en otros colegios y que se alegraban de verme allí en ese colegio. Este alumno no aprobaba ninguna de las pruebas que se hacían...hasta que un día le pido que se quede para hablar; entonces yo le pregunté que le pasaba, sino entendía cuando yo explicaba y este alumno me explica sobre su tema, la gran dificultad en las escuelas diurnas y a partir de allí hubo un cambio interesante, establecimos otro tipo de nexo, de relación. Este fue el hecho más fuerte que me llevó a mí a pensar que a estos chicos les pasan cosas y a pensar un poco más en sus historias; yo tengo a alguien enfrente que le pasa cosas igual que a mí y que cada día es distinto a otro” (Profesora de Geografía).

En el relato, la docente explica la metamorfosis vivida desde su formación hace más de veinte años hasta el presente, en relación con los vínculos con los/as alumnos/as. Recuerda en sus inicios la importancia puesta en el cuidado de los detalles formales del encuadre pedagógico, desde la vestimenta, hasta los momentos de la clase. La certeza en lo disciplinar constituía la única faceta a ser evaluada por pares docentes, directivos, o padres. Había un mandato de cómo ser docente. Ella seguía los pasos establecidos a partir de reglas institucionalizadas, situación que percibe y que la aleja de la comprensión de las relaciones vinculares con los/as alumnos/as. Un acontecimiento significativo favorece un cambio de posición a partir de trabajar en

escuelas nocturnas, donde observa las diversas heterogeneidades que allí asisten. Se encuentra con estudiantes de variadas edades, escucha sus historias personales, observa el lugar que ocupa la educación allí. Estas experiencias fundantes le permiten entender que la docencia no solo se centra en el desarrollo de un saber disciplinar, sino que también permite el desarrollo de otros pliegues que colaboran en la formación intersubjetiva de los/as alumnos/as con la cultura.

Decimos que la educación es una oferta, que necesita del consentimiento del otro y por esto, a veces, no se produce. El sujeto de la educación es el que da el consentimiento. Quizá no sea siempre un consentimiento rápido o espontáneo, sino que necesita ser causado por los agentes de la educación, la institución o la misma cultura. La profesora apuesta a la escucha del alumno, le propone un dialogo, lo interroga para que él sea quien decida qué cuestiones quiere contar o no en ese encuentro. Sobre todo, se cuida el resguardo de su intimidad como derecho a la privacidad que cada uno/a de los estudiantes debe tener en las instituciones educativas.

A continuación se presenta un segundo recorte de la historia de vida focalizada de una profesora de Lengua:

“Para mí el trato con los chicos y la docencia es de un crecimiento mutuo, yo he aprendido muchísimas cosas con los chicos, y a mis colegas siempre les digo, que una de las ventajas que tenemos los docentes es que trabajamos con la vida que se renueva permanentemente. Que si pudiéramos apropiarnos de ese beneficio, para enriquecernos, porque hay gente que sufre mucho ser docente. ¿Cuánto de lo tuyo está puesto ahí? Yo creo que se debe a una cosa, soy expresiva, y pongo mucho énfasis en lo que hago, entonces yo les digo por ahí: “¡Hay, que maravilla, cómo pudiste escribir esto tan bonito!”, y ellos me miran como diciendo..., se matan de risa; porque soy muy expresiva y entonces por ahí algunos se enganchan con ese apasionamiento, y que también soy muy espontánea, al igual que ellos, y si yo tengo que decir algo que no me gusta busco la forma de decírselo, porque es así”.

(Profesora de Lengua).

Desde su posición de sujeto de la cultura, sostiene que en el oficio docente se aprende a la par, con otros, como lo expresa el testimonio, a partir de que “la vida que se renueva permanentemente”, y que le permite interrogarse a sí misma, hacer una lectura sobre ella, el contexto y fundamentalmente de la escuela y los alumnos/as.

Aparece un nuevo orden en el discurso a partir del cual, se organizan las nuevas significaciones y se vuelven a ordenar las anteriores, ahora antiguas. Desde la teoría, hablamos de sujetos, aquí son mujeres docentes problematizadas por ellas mismas, problematizadas por la época que les toca vivir y por la respuesta que se espera como profesoras.

Resulta interesante cómo la docente no huye de “esa hoja en blanco”, que significa escribir el encuentro con cada una de las subjetividades alojadas; queda implicada en el discurso, se deja implicar, tiene algo que decir, propone pasión y los/as estudiantes se “enganchan”. Las palabras puestas en juego allí y nuevamente significadas permitan habitar ese mar de los agujeros y transitar los diversos personajes y dramas subjetivos que se despliegan en las adolescencias. La docente produce una invitación a pensar, a pensar(se) y a creer en las subjetividades puestas en juego en el encuentro.

Para finalizar este tópico, presentamos un nuevo recorte de historia de vida docente:

“Sí, yo tengo una particularidad, soy bastante poco observadora en cuanto a que si vos me preguntas cómo estaba vestido aquel alumno, y yo no lo recuerdo, pero si tengo casi una habilidad para saber si estaban bien o mal, o como se sentía. *¿Cómo lo captas?, ¿Cómo te das cuenta?* No sé cómo explicarlo pero, yo miro a un alumno a los ojos, a la cara, y hay algo, lo escucho. No necesariamente tiene que hablar de su vida personal, simplemente si trajo o no trajo un práctico, y veo actitudes si está pensativo, si no lo está, el cómo se dirige a un compañero, hacia donde está mirando. No sé, hay algo en su manera de moverse, de actuar que a mí me indica si ese chico está bien o no está bien, si está interesado o no en la clase. ¿Y qué haces frente a eso? Frente a eso trato de intervenir, no siempre tengo las herramientas necesarias. Trato de preguntarle algo, a veces lo he llamado y hablado con él y trato de preguntarle algo, siempre trato de darle alguna; a veces les pregunto directamente: ¿Te pasa algo?, ¿Te noto distinto?, ¿Te noto raro?, ¿Te noto muy

callado? En general tengo buena relación con los alumnos, no logro que todo el mundo me quiera. No te voy a decir que si tengo un curso de treinta alumnos, todos me quieren; pero en general, tengo buena relación con los alumnos”. (Profesora de Matemática).

La profesora realiza un acercamiento hacia alumnos/as; reconoce que la Matemática resulta una disciplina resistida entre ellos/as. Reconoce que, por su experiencia de observación en determinadas circunstancias, se torna necesario conversar sobre cuestiones afectivas, estados de ánimo o dificultades personales puestas en juego en la clase. Reconoce los atravesamientos al ingresar al mundo simbólico, desconocido para ella, en el que emerge un nuevo lenguaje, un nuevo discurso y participa en algo totalmente diferente e inquietante; debe desprenderse de sus saberes proveedores de seguridades y certezas, para dar paso a la interrogación acerca de la naturaleza humana, de ellos mismos y a las verdades relativas, parciales y temporales propias de las subjetividades con las que se encuentra en las aulas.

Hace referencia a un quiebre que se produce en la clase, da cuenta del proceso de suspender, por un tiempo, la posición de seguir con las explicaciones y los ejercicios de Matemática y tomar otra, centrada en una mirada singular y, desde allí, regular el mal-estar que se presenta en ese instante. Reconoce la incidencia que se logra al escuchar más allá de lo académico, como sujetos portadores de palabras, que refieren al despertar de un cambio de actitudes para favorecer procesos transferenciales positivos que hacen énfasis en la escucha, la pregunta, el acontecer, respetando las diversas texturas y rugosidades que presenta ese decir. La docente deja en claro que los interroga solo acerca del malestar subjetivo y deja que el/la alumno/a diga, se exprese. Tal situación nos lleva a pensar que este cambio de posición situacional favorece el ser mirado y cuidado por la adulta.

Cierre provisorio

August Aichhorn ([1925] 2006) autorizado por Freud utiliza el operador transferencial en el ámbito educativo con jóvenes, y señala el cambio que se produce cuando se los escucha a los jóvenes desde otro lugar.

Las expresiones relevadas ponen al descubierto dos cuestiones. Por un lado, los/as jóvenes viven variadas situaciones de desamparo y sorprende que ante la misma situación, no aparezcan interrogantes hacia quién/es están dirigidas esas manifestaciones que presentan un trasfondo de malestar. Por el otro, los/as profesores/as resignifican la experiencia de educar, se comprometen a partir de las singularidades, la escucha de historias, el tiempo para conocerlos, la oferta de regulaciones pulsionales por nuevos intereses simbólicos y la detección e intervención en conflictos con alumnos/as.

En el caso de los profesores jóvenes, reconocen la cercanía etaria, que puede tornarse un momento para provocar y favorecer el vínculo educativo asentado en códigos, gustos y visiones compartidas, situaciones puestas en tensión en un entramado en el que la imagen, lo sensible y lo corporal se despliega desde determinados movimientos que pueden provocar experiencias incómodas.

También observamos, en el análisis de los relatos de profesoras con mayor antigüedad, que se posicionan desde un lugar de escucha, conversan acerca de lo afectivo puesto en juego en el vínculo educativo, dialogan sobre los estados de ánimo y/o dificultades personales desplegadas en la clase; despliegan lo transferencial que favorece el vínculo, no huyen de esa *hoja en blanco* que significa escribir el encuentro con las subjetividades alojadas allí.

Notas

*Juan Franco. Doctor en Psicología. Universidad Nacional de San Luis. Profesor Adjunto Regular de la cátedra Psicología del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Docente del ISFD Escuela Normal Santa Rosa y del Colegio Secundario de la UNLPam.

1.- Se trata de una investigación que forma parte de la Tesis de Doctorado, que el autor de este artículo realizara en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. La misma se denominó El lugar de los procesos subjetivos en la formación y práctica de profesores de nivel medio de la Universidad Nacional de La Pampa

2.- En el caso de la Facultad de Ciencias Humanas, se encuentran, Historia, Letras, Inglés y Geografía; y en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Computación, Matemática, Ciencias Biológicas, Química, y Física.

Referencias Bibliográficas

Aichhorn, A. (2006). Juventud desamparada (1925). Barcelona: Gedisa.

Freud, S. (2005). Psicología del Colegio (1914). Obras Completas. Vol. XIII. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (2010). Sobre la dinámica de la transferencia (1912). Obras Completas. Vol. XII. Buenos Aires: Amorrortu.

Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Norma.

Mallimaci, F. y González Béliveau, V. (2007) Historias de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino, Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa.

Marradi, A. Archenti, N. y Piovani J.A. (2007). Metodologías de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé.

Saltalamacchia, H. (1992). Historia de vida. Puerto Rico: Ediciones CIJUP.