

Psychoanalysis and education “Or psychoanalysis in superior education”

Jairo Báez*

* Psicólogo. Maestría en Psicoanálisis de la Universidad de León, IAEU. Doctorando en Teoría Crítica. Docente de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá. Miembro del grupo de investigación Psicosis y Psicoanálisis. Correspondencia: jairbaez@gmail.com

Psicoanálisis y educación

“O el psicoanálisis en la educación superior”

Como citar este artículo: Báez, J. (2013). Psicoanálisis y educación “O el psicoanálisis en la educación superior”. *Revista Tesis Psicológica*, 8 (1), 184-191.

Recibido: abril 3 de 2013
Revisado: abril 10 de 2013
Aprobado: junio 2 de 2013

ABSTRACT

Transfer in Freud and the subject supposed knowledge in Lacan, thought as the same thing, in the breast of psychoanalysis, emerge as the concept that allows subjectivity and subjective mobilization; taken in its essence, it becomes also in the motor that well could be powered and power in education context. The reflection to which aims this test, articulates the transference (subject supposed knowledge), with more emphasis in superior education environment; but, equally, it proposes its extension to the education in itself. There is not an education for work and an education for citizen; neither there is an education that promotes reason and it is opposed to affections. In conclusion, you only learn from who is loved and what is loved; but, love is another thing. Nevertheless, the transfer (subject supposed knowledge), must be understood in the context of other three fundamental elements, unconsciousness, compulsion to repetition and pulsing, discussion that won't be given here but, simply, it will be left sketched.

Keywords: Transfer, subject supposed knowledge, social tie, education, society, autonomy.

RESUMEN

La transferencia en Freud y el sujeto supuesto saber en Lacan, siendo lo mismo, en el seno del psicoanálisis, emergen como el concepto que permite la subjetivación y la movilización subjetiva; tomado en su esencia, se torna también en el motor que bien podría ser potencializado y potencializador en el contexto de la educación. La reflexión a la que apunta este ensayo, articula la transferencia (sujeto supuesto saber), con mayor énfasis en el ámbito de la educación superior; pero, igualmente, propone su extensión a la educación en sí misma. No hay una educación para el trabajo y una educación para el ciudadano; tampoco hay una educación que promueva la razón y se contraponga a los afectos. En conclusión, solo se aprende de quien se ama y lo que se ama; empero, el amor es otra cosa. No obstante, la transferencia (sujeto supuesto saber), ha de entenderse en el contexto de los otros tres elementos fundamentales, el inconsciente, la compulsión a la repetición y la pulsión, discusión que no se dará acá sino, simplemente, se dejará bosquejada.

Palabras clave: Transferencia, sujeto supuesto saber, lazo social, educación, sociedad, autonomía.

Preámbulo

Antes de cualquier palabra en torno a la educación desde cualquier ámbito que se precie de particular o general, una pregunta obligada en contexto es ¿Para qué la educación? ¿Educamos para la obediencia, para seguir manteniendo el statu quo de una verdad revelada y ya nunca más cuestionada, en tanto fue hecha por personas bondadosas que quieren el bien común para una común sociedad y un común sujeto, o educamos para la autonomía y la autodeterminación de un sujeto y una posible sociedad? Esta pregunta me ha acompañado desde el mismo momento que asumo la docencia a nivel superior y no dejó de hacerla a los encargados de diseñar y mantener el control sobre los programas curriculares, cada vez que me encuentro en una institución de las que se precian de su misión de educar. La pregunta la asumo fundamental porque de ello va a depender la teoría y el método que han de inducir a los objetivos trazados y que puedan amparar cualquier decisión que lidere la comprensión, la investigación y las técnicas educativas.

El mensaje no debería, en lo posible, ser ambiguo; sin embargo, es con lo que siempre, o con mucha frecuencia, nos topamos los que fungimos como docentes o maestros: recibimos enunciados que refrendan la autonomía y la autodeterminación de los sujetos y la sociedad, pero las prácticas educativas se avalan y se evalúan teniendo como derrotero la educación para la obediencia y el seguimiento de parámetros fijos y precisos de cumplimientos acordes con lo establecido por teorías y rutinas, ineludiblemente dadas como blindadas a toda crítica. La educación, en nuestro medio, sigue siendo marcada por la adquisición y apropiación de teorías y prácticas traídas de otro lugar, para seguir manteniendo la estructura de colonialismo que ha sido constante en nuestro contexto social, desde la misma presencia de la Iglesia para evangelizar

nativos. De una educación para obedecer al Rey y las Sagradas Escrituras hemos pasado a una educación para obedecer a los grandes sabios y las políticas de educación nacional e internacional, sin poner en serio un mayor cuestionamiento a los orígenes de su creación. Los sabios en educación, imbuidos por el espíritu rousseauniano, no se equivocan y las políticas estatales surgen de personas altamente calificadas en lo que trata de la educación para los ciudadanos (Rousseau, 1762/1977). No queda más, pues, que obedecer; obedece el docente obligando al estudiante a obedecer.

No obstante y en contravía, algo se resiste en mi posición como docente y puedo dar fe que no soy el único que como educador se resiste a creer que la obediencia y aceptación de la palabra revelada por los sabios, por lo general, foráneos (norteamericanos o europeos) sea el derrotero para asumir el rol y la función en una institución de educación superior. Y aprovechando la ambigüedad en el mensaje, -el psicoanálisis va a afirmar que siempre va a ser así-, que emana de las mismas políticas de educación estatal. Doy por hecho que la autonomía y la autodeterminación del sujeto y una controvertible sociedad entre ellos, son el camino que debe guiar mi posición cuando me asumo como educador.

Es por esto, por creer, y aún en contracorriente y contra lo imposible, que se puede promover la autodeterminación y la autonomía del sujeto y de la sociedad, que uso el psicoanálisis como teoría para apoyar una práctica educativa congruente con los mencionados intereses. Uso el psicoanálisis en tanto aún me considero psicólogo y no tengo claro mi deseo de ser psicoanalista; y lo uso no en el buen sentido de la palabra, porque no sé cuál sería el mal sentido o el mal uso que se pueda hacer de una teoría; así que simplemente, lo uso para pensar mi lugar en la educación. Lo uso en tanto me brinde

posibilidad para reflexionar sobre el acto educativo en el contexto; no lo uso para que me digan psicoanalista ni menos para defender a Freud o a Lacan, ni a ningún otro de los psicoanalistas, que a la postre no me representan ningún beneficio económico, ni me otorgan ninguna dádiva, por preservar sus bastas creaciones psicoanalíticas. Esto quiere decir, entre otras cosas, que no hablo de la educación por el psicoanálisis; sino que hablo de la educación desde el psicoanálisis, desde el uso que hago del psicoanálisis, creyéndolo teoría y método, con posibilidades de asumirlo críticamente y no como palabra revelada que se debe mantener incólume so pena de ser calificado como hereje y analfabeta.

La transferencia

En el seno del psicoanálisis hay un concepto crucial, a mi forma de ver, para comprender y entender el acto educativo. Este concepto surge temprano en la obra de Freud (1912/1986b; 1915/1986c; 1918/1986d); y tal vez sea de los pocos conceptos que han logrado sobreponerse a cualquier cisma ocasionado y registrado en la historia e historicidades del psicoanálisis. Se trata de la *transferencia*, concepto que remite a la estructuración del inconsciente y la dinámica de obligatoriedad en que queda preso un sujeto para responder a las vicisitudes del entorno y de su más profundo interior. Dar lo que no se tiene al objeto equivocado, clisé que con frecuencia define el amor en el psicoanálisis, conlleva la definición misma de la *transferencia* y la operación que podríamos hacer con este concepto en la educación. De las más íntimas propiedades de las cuales el sujeto pueda ufanarse se puede dudar, porque todas le han sido concebidas en calidad de subrogado y recibidas de forma ilusoria. Pensando que las más íntimas propiedades sean las pulsiones y que estas movilizan el mundo psíquico con toda la repercusión que puedan tener en un mundo tangible, externo y

real, podemos entender el lugar de la *transferencia* en la construcción de una realidad y el lugar de la práctica que se pueda desarrollar en ella. Si el sujeto ha quedado constreñido a desplazar y condensar sus pulsiones ante la Ley que prohíbe el incesto, no queda más remedio que dar a otro lo que le correspondería por derecho propio a un objeto que le ha sido, de inicio, prohibido, vedado. Esta prohibición de base es lo que haría posible el acto educativo, independiente de si su objetivo es la sumisión o la emancipación; este acto de entrega afectiva será el motor que lleve a uno u otro lugar en el acto educativo.

En la dinámica educativa que emerge de la *transferencia*, estructural del inconsciente, la autonomización del sujeto o la sumisión a un amo, están garantizadas. Desde luego esto exime cualquier relación de causalidad actual entre educador y educando, pues la misma *transferencia* que ocasiona el acto educativo también lo coarta; más cuando pensamos la educación en un acto posterior a la estructuración del inconsciente y, mucho más, si estamos pensando, en exclusivo, la educación a nivel superior. De entrada tendríamos los educadores arsenal de argumentos desde el psicoanálisis para justificar la inoperancia de la educación de tal o cual sentido (autonomía-obediencia), en tanto pronto se habría descubierto que si el quid de la educación está en la *transferencia*, entonces a quienes les correspondería asumir la responsabilidad sería a los padres, pues a un educador, por temprano que llegara un sujeto, ya llegaría troquelado por ellos. De ahí que podamos entender la educación como uno de los imposibles que describiera Freud, (1937/1986e), junto a la política y la cura psicoanalítica. Y también, justificaría la perorata escuchada con frecuencia de queja y denuncia: las universidades culpan de la imposibilidad a los colegios de secundaria, estos a las escuelas de primaria, las escuelas a los jardines infantiles y los jardines a los padres de familia.

No obstante, la operación con la *transferencia* ha de ubicarse entre esa fijación pulsional y la relación de objeto, posible mediante la condensación y el desplazamiento freudianos (Freud, 1905/1986a) o, lo que es lo mismo, la posibilidad metonímica y de metaforización laciana (Lacan, 1955/ 2004). Si el educador ejerce como objeto transferencial y no como sujeto concededor, la relación que el educando tiene con el saber va a ser diferente. El educando no va a ubicar el saber en el educador y el educador no se va a ubicar como dueño del saber; en cambio, se instaura una relación, por parte del educando, de saber directo con y de los objetos y, por parte del educador, una relación de mediador para que el educando siga su propio camino hacia el saber, finalmente inacabado. Y si en el saber adquirido del objeto, subyacen las prácticas a ejecutar, no habría necesidad de imponer ni transmitir técnicas precisas, unívocas e inequívocas para todos en una institución educativa, porque cada educando daría cuenta y adoptaría las prácticas que converjan con su saber. El tecnicismo, desde la *transferencia*, daría lugar a la reflexión continua, a la investigación constante y a la crítica frecuente. Así, la educación para el trabajo, pues no puede haber otra, que la educación para el trabajo, para responder al acto vital, tendrá otro sentido; no el sentido de la repetición de las prácticas del educador, sino las prácticas que surgen del acto reflexivo del estudiante. Diferenciar en el acto educativo, la educación para la operatividad, la educación técnica y la educación superior no tiene sentido en la lógica de la educación por la *transferencia*, pues hasta la adopción de la acción más sencilla de manipulación de un objeto, deberá contar con el aval de la responsabilidad del sujeto.

Mantener vivo el deseo por el saber en el educando y la implementación de prácticas a partir de este saber para el desempeño diario como sujeto y sujetado a otros, bien podría ser el lugar del educador. Ampliar el criterio de la

educación que parcela la relación del sujeto con el saber, asumiendo que para cada contexto se necesita un saber, sería lo que emerge de la educación en *transferencia*; articular una propuesta educativa que vele por el saber para la vida y no por los saberes en un marco de producción determinado. Una educación que trascienda la formación en áreas específicas y disciplinas supuestamente especializadas en los procedimientos del sujeto con el Otro, emerge si se quisiera hacer uso de la *transferencia* como motor de la educación autónoma y auto-determinante, –al decir trascender, no estaría diciendo que las elimine; pueden existir las áreas especializadas, pero este pensamiento y proceder deben converger en la convicción de que la parte no niega el todo, ni el todo niega a ninguna de sus partes. Y si el deseo se mantiene con la ilusión de satisfacción de aquellas necesidades que han sido insatisfechas, incrementar esa ilusión de que el saber adquirido logrará suplirlas, sería un buen inicio para que el educador dirija su accionar con el educando; pero, igualmente, el allanar el descubrimiento de dicha ilusión ha de ser el segundo paso. Mantener la fe en el saber como derrotero de satisfacción y no obstante, mostrar las falacias que subyacen al saber adquirido, tienen asidero en una educación que valora el concepto freudiano de la *transferencia*.

Que el educando no quiere la educación que se le imparte, que no quiere asistir a las instituciones de educación para formarse, que se encuentra desmotivado ante los contenidos impartidos, –sentencias que ya empiezan a ser audibles en nuestro medio universitario–, bien se podría explicar por la pérdida de fe en el saber que se adquiere en las aulas de las instituciones que ampara el statu quo, y justificada en la medida que las prácticas que ocasionan no satisfacen sus necesidades. Ante ello no quedaría más que incitar a que el educando sienta que la educación que obtiene en esas instituciones tiene una repercusión en su vida

diaria y más, saber que el mismo construye en mediación con un educador; pues parece que la educación que se imparte ahora cumple el objetivo a medias; mientras algunos educandos han llegado a la conclusión de que el saber no satisface sus necesidades, otros siguen creyendo en el saber que se le brinda desde la posición del supuesto saber del educador pero sin prever hasta cuando lo seguirán creyendo. Y ambos son problemas propios e inherentes al uso de la *transferencia*; pues si bien los unos como los otros viven su propia ilusión de derrota o de triunfo, el lugar del educador estaría en que la dialéctica entre estos dos extremos se instaure y se mantenga; que se pueda pasar del derrotismo al triunfalismo y del triunfo a la derrota. Esta sería la condición, la fe en el saber que resta por obtenerse y la desidia por el saber obtenido; la gana por mejorar las prácticas de vida que brinda un saber, mediante la producción de un saber que aún no se tiene.

Restaría explicitar para llevar un poco más a fondo la operación que con la *transferencia* se podría hacer en la educación. Qué el hombre sólo aprende de quien ama, fue una idea que Freud extractó tempranamente de Goethe y, que se podría afirmar, termina dándole estatus a la *transferencia* como motor de la subjetivación humana en el psicoanálisis. Como educador, ser objeto, implica ser objeto de la pulsión, de la ilusión que establece el educando de que el educador irá a satisfacer su deseo insatisfecho, su deseo de saber. Si ese es el lugar, el lugar para que la satisfacción se ponga en juego para movilizar el saber, no se trata entonces de ser buenos, empáticos o alegres sujetos educadores para hacerle vivir la sesión en el aula al educando y en otros espacios académicos un tanto ausente de sufrimientos y obligaciones; la idea aquella que centra la esperanza en hacer de la educación un acto feliz, no es propiamente lo que subyace a la sentencia de que el hombre sólo aprende de quien ama. La ilusión

de satisfacción trae sufrimiento, aplazamiento del éxito y desilusión así como placeres pero no necesariamente a corto plazo. El placer obtenido a tiempos prolongados es lo que se echa de menos ahora que la educación tiende a la obtención de la felicidad a corto plazo de sus actores. El mundo feliz en la educación, al pasar por la reflexión de la *transferencia* en su campo, no tiene muy buenos asideros; no se trata de crear el método para que todos los educandos aprendan y aprendan sin esfuerzo y, menos, aprendan lo que ellos en su intención de satisfacción prematura quieran. Un deseo, anclado a la *transferencia*, asume una responsabilidad con el otro; esto implica que un sujeto con deseo no cercena el deseo del otro; al contrario, la dinámica de la *transferencia* connota la necesidad de advertir la existencia del otro para poder llegar a su cometido de satisfacción; sola así podríamos pensar en una educación para el sujeto y para una posible sociedad autónomas y auto-determinantes.

Actualicemos la discusión, el sujeto supuesto saber

En conclusión ¿Se puede asumir una transmisión de un saber sin sacrificar la esencia misma del descubrimiento de la transferencia? Algunas lecturas a Lacan (Milner, 1995/1996), a las que no se les puede negar el rigor, dejan entrever la paradoja misma de este avezado psicoanalista que termina por centrar su objetivo en la búsqueda de una salida que haga transmisible un saber tan particular, como lo es el psicoanálisis aun y a costa de sacrificar su esencial descubrimiento: el inconsciente, la pulsión, la compulsión a la repetición y la transferencia. La misma tensión, manifiesta entre el sujeto y la Institución, presente en la tragedia humana, queda opacada cuando se decide por el Otro y se sacrifica el sujeto. Y si es así, si la transmisión de un saber implica la alianza y defensa del Otro, de la Institución, no habrá sujeto ni

teoría del sujeto que emerge del saber psicoanalítico, ni otro saber cualquiera, que pueda ser refrendada con la transmisión misma. ¿Cómo explicar una teoría que sostiene lo particular y rescata la singularidad con una transmisión que pondera la teoría de lo general? Hay un sujeto inmovilizado por cuatro conceptos fundamentales que le impiden desviarse de un proyecto fijado; que no le permite conocer ni hacer más allá de lo convenido a priori. Al ser de esta suerte, imposible es proponer una transmisión que permita garantizar el Otro, la Institución; cualquier transmisión, por antonomasia, tendrá que ser particular y siempre fracasada. Toda transmisión perecerá en el obstáculo que emerge de los cuatro conceptos fundamentales. Ahora, si de antemano, todo saber está cobijado con el manto de la particularidad inherente a lo antes dicho, todo saber en tanto es transmitido, por un sujeto a otro sujeto en igualdad de condiciones estructurantes, tendrá y deberá ser capaz de ser re-interpretado, por no decir revaluado. En este sentido, si aprovechamos la noción de la transmisibilidad de lo intrasmisible, Rancière podría darnos una mano cuando propone toda una educación en torno a la ignorancia del transmisor, que bien puede compaginar con la enseñanza que emana del sujeto supuesto saber o en transferencia de Lacan (1967/2012). El maestro ignorante (Rancière, 1987/2006), se torna en una salida racional a la paradoja de la transmisión de lo intransmisible; solo el sujeto en su encuentro con su propio saber podrá garantizar la transmisibilidad de lo intransmisible

en el seno de un saber. Y no obstante, se debe recordar que el saber así transmitido no puede obviar el obstáculo de base que nos ha mantenido en el trascurso de esta reflexión.

No bastará nunca insistir que el psicoanálisis pone en evidencia la paradoja de la transmisión de lo intrasmisible y que el psicoanálisis mismo tiene que afrontar en su seno dicha paradoja. Paradoja que denuncia, en su generalidad, a cualquier intención de transmitir desde la verdad y la verdad; la transmisión de la verdad del sabio al ignorante, a partir de una explicación que es dada por un mediador y no por el autor mismo del descubrimiento veraz. ¿Cómo transmitir la veracidad con veracidad cuando se asume una teoría del significante en rigor? ¿Cómo hacer para superar la talanquera que crea el registro de que el mensaje se recibe invertido y acomodado al deseo del sujeto receptor? Esto implica que solo en la relación directa del ignorante con el objeto se logrará el conocimiento deseado; pero que, igualmente, debe existir un tercero, que sirva de garante, el maestro; no obstante, ubicado en otro lugar, el lugar del que verifica el encuentro del sujeto con el objeto, mediante la escucha y la inquisición de lo obtenido, para mantener vivo el deseo de saber; el lugar de la palabra entre dos para articular cada vez más un discurso y una práctica consistente y consecuente con lo dicho; el lugar de la corrección cuando aparezcan las fracturas discursivas y las prácticas desviadas, al valorarlas críticamente como experiencia vital.

Referencias

- Freud, S. (1986a). *La interpretación de los sueños*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1986b). *La dinámica de la transferencia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1986c). *Observaciones sobre el amor de transferencia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1986d). *Los caminos de la terapia psicoanalítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1986e). *Análisis terminable e interminable*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (2004). *El seminario. Libro 3. Las psicosis 1955-1956*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2012). *Primera versión de la "Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista de la escuela"*. Buenos Aires: Paidós.
- Milner, J. C. (1996). *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Buenos Aires: Paidós.
- Rancière, J. (2006). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Sorzal.
- Rousseau, J. J. (1977). *El contrato social*. México: Porrúa.