

# El psicoanálisis para (en) la institución escolar

*Gabriel Araujo*  
*Carmen Pardo de Araujo \**

El campo de la educación es un lugar donde se encuentran, entran y entrecruzan diferentes saberes, quehaceres e intenciones. La escuela, es uno de los espacios que ha permitido tanto la sustentación y la consolidación de la sociedad como expresión de sus desacuerdos, paradojas, simulaciones y fragmentaciones.

Cuando se habla de educación en la sociedad actual, siempre se hace desde una perspectiva. Nosotros lo hacemos apoyados en las nociones del Análisis Institucional, y pensamos en la educación que hace posible la escuela como institución; hablamos entonces de la institución escolar.<sup>1</sup>

La escuela es una institución que se inscribe, históricamente, en la expresión del Estado Moderno, que tiene lugar en las sociedades capitalistas. Se trata del Estado Nacional producto de los movimientos sociales que culminaron con la Revolución Francesa y que hizo de la burguesía la llamada clase dominante.

Con la presencia de la burguesía en el poder político, a través de los diversos grupos que la conforman, se constituyen los funda-

\* Gabriel Araujo Paullada. Psicoanalista. Profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco.

Carmen Pardo de Araujo. Psicoanalista. Psicóloga de la Escuela Arete.

<sup>1</sup> Nos referimos al concepto de institución en el sentido en que lo desarrolla René Lourau, donde se muestra el movimiento institucional a través de los diferentes momentos y niveles de la institución que se suceden y se contraponen. Se trata del Momento Universal (positivo, instituido e ideológico). Momento Particular (negativo, instituyente o libidinal) y Momento Singular (de unidad negativa, institucionalización u organizacional).

mentos y las propuestas educativas que orientan el universal de la institución, es decir, el instituido, positivo e ideológico.

De ahí que las ideas de Augusto Comte de *orden y progreso*, postulados de la filosofía positiva, inspiren las bases de la escuela privilegiando el saber racional (y con ello el intelectualismo), la formación científica (y con ello el cientifismo) y la pedagogía positiva, basada en el no saber de los alumnos, en el conocimiento acumulativo, progresivo, en el registro memorístico de la información, en la disciplina en el aula, en la jerarquía en la organización, etcétera.<sup>2</sup>

Hoy en día, la escuela en sus diferentes niveles (primaria, secundaria, preparatoria, etcétera.) no es totalmente ajena a estas nociones que le dieron origen.

La escuela de ahora tiene detrás de sí al Estado como soporte material de su funcionamiento. La organización, la distribución directa de jerarquías y poderes, la distribución indirecta de cuotas de participación política, los subsidios, las exenciones fiscales, las incorporaciones etcétera, son las formas y los hilos que recorren esa compleja articulación entre el Estado y la institución escolar. Las redes que se forman pueden recortarse y analizarse desde diferentes miradas. Nosotros intentamos seguir el recorrido de estas múltiples articulaciones a través de la noción de *transversalidad*.<sup>3</sup> Esto es, a través del intento de desconstrucción de las relaciones institucionalizadas, jerarquizadas, ordenadas etcétera (verticales) y de las relaciones interindividuales inmediatas, libidinizadas etcétera. (horizontales). Intento que consiste en recuperar la aparente autonomización de cada uno de estos niveles (vertical y horizontal) y reconstruir lo que Guattari ha llamado el coeficiente de transversalidad.

De esta manera a través de la elucidación de la transversalidad aparece la institución como una práctica social, la que en última instancia ésta sancionada por el Estado, piedra de toque de toda institución.

La institución escolar funciona de esta manera. Su actividad normal es el resultado de su normatividad positiva. Los sujetos que la integran (individuales o colectivos) suponen que tienen un saber

<sup>2</sup> Para una lectura más amplia sobre este tema, recomendamos el escrito de Díaz Barriga, Angel, *La escuela como institución*, mecanografiado, 1989.

<sup>3</sup> Concepto desarrollado por Guattari y retomado por Lourau donde se pretende ir más allá de las relaciones verticales y horizontales de los sujetos en la institución a fin de intentar la elaboración de relaciones transversales, sea desde el plano de lo inmediato institucional (Guattari) o desde el conjunto de las instituciones sociales (Lourau), ver: Manero, Roberto, *Introducción al Análisis Institucional*, Inédito, 1988, pp. 33 - 36.

sobre sí mismos y sobre su propia práctica. Suponen también un saber sobre su quehacer en relación con el de toda institución (los objetivos de la escuela, sus funciones, etcétera) Desconocen los determinantes múltiples de la definición de sus quehaceres, desde los históricos hasta los recientes, no se han dado las condiciones que les permitan pensar otra cosa diferente de aquello que se piensa.

Desde este lugar de desconocimiento, o de conocimiento a medias, la escuela desde sus distintos sujetos detecta la presencia de problemas que exigen la intervención de especialistas para que, desde sus propia disciplina aporten soluciones. Pero los problemas detectados han sido recortados por la mirada normativa, racionalista y cientificista de la escuela, y así son presentados ante los especialistas de quienes seguro se espera comprensión, habilidad, profesionalismo, y complacencia.

Por tanto, se espera que como especialistas convocados por la institución escolar, debamos acercarnos y ofrecer nuestra ciencia con las debidas condiciones de profesionalidad y eticidad, pero sin ocuparnos de la complejidad de la demanda.

Con esto, lo que hacemos, entre otras cosas, es convalidar la visión fragmentada de la institución, de sus problemas y de la división del trabajo profesional, amén de reconocer y apoyar las formas de institucionalización del saber, privilegiando la territorialización de los conocimientos bajo la coartada del trabajo interdisciplinario.

Con esta misma modalidad de demanda, la institución escolar ha venido solicitando la intervención de las llamadas "ciencias de la educación" con ello vemos como se abstrae al proceso educativo de su soporte institucional (la escuela) ya que las solicitudes que se formulan para con estas ciencias auxiliares casi siempre se hacen con el propósito de construir una teoría educativa (Pedagogía) o al menos establecer un objeto donde converjan diferentes disciplinas (complementariedad disciplinaria). Como parte del conjunto de estas "ciencias auxiliares" podemos incluir a la psicología (asumiendo su polisemia, plurireferencialidad, imprecisión, indefinición, etcétera) y con ella al psicoanálisis, estableciendo entre ambas la proximidad y/o la distancia necesaria según sean los requerimientos de las distintas posiciones teóricas y el momento histórico de estas disciplinas.

Así tenemos entre psicoanalistas y educadores relaciones singulares. Desde un principio nos encontramos con un Freud que esta librando intensas y distintas luchas en varios frentes. La moral burguesa y las resistencias individuales aparecen como los principales impedimentos para la aceptación de este nuevo saber. Las oposiciones científicistas y médico-psiquiátricas pesan más que las de pediatras y educadores. Sabemos que está en juego la lucha por el poder de las instituciones, en tanto que la lucha por la verdad, como siempre, ocupa un lugar secundario. El mismo Freud en su propio quehacer teórico piensa diferente a la manera que el cree que lo hace. Esta impregnado del dogmatismo de la ciencia de la época.<sup>4</sup>

En cuanto a las diversas relaciones entre el psicoanálisis y la educación podemos apoyarnos en el interesante recorrido cronológico que hace J.C. Filloux<sup>5</sup> y que sirvió de base para un curso de "Psicoanálisis y Educación" en 1987, en el Centro de Estudios Sobre la Universidad. En este trabajo vemos ya desde 1909 en el primer intento de la liga ente el pedagogo Oscar Pfister y Freud. El primero envía al segundo dos textos sobre pedagogía que incorporan ideas del psicoanálisis y solicita la adhesión de la teoría psicoanalítica al quehacer de la pedagogía. Freud responde afirmativamente y así se inicia una sólida interlocución de la que hay testimonio epistolar durante los siguientes treinta años.<sup>6</sup>

Las demandas de algunos educadores a partir de entonces, son de diversa índole, en el plano de la articulación de saberes, la pedagogía convoca al psicoanálisis a una conjunción que intente instaurar nuevos campos. El resultado sería una suerte de psicopedagogía psicoanalítica.

En el nivel de los problemas empíricos, la escuela (a través de sus educadores directos e indirectos) solicita la práctica especializada que genere soluciones a los conflictos que irrumpen e interrumpen el funcionamiento cotidiano y normativizado de la institución.

Por otra parte, nos encontramos con una oferta de saberes y quehaceres, la cual, se propone de tal forma que desvirtúa u oculta

<sup>4</sup> Para estos desarrollos se recomienda la obra de Perrés, J., *El nacimiento del Psicoanálisis*, UAM/Plaza Valdés.

<sup>5</sup> Este documento fue publicado en el No. 10 de la revista *Cero en Conducta*, con el título "Psicoanálisis y Educación".

<sup>6</sup> Freud, S., Pfister, O., *Correspondencia 1909 - 1939*, F.C.E, 1972.

el origen mismo de la demanda. Recordemos como ejemplo al propio Freud en su prefacio al libro de August Aichorn donde le escribe "... el educador debe poseer formación psicoanalítica."<sup>7</sup>

Estamos utilizando quizá de forma un tanto ligera nociones como *demanda* y *oferta*, refiriéndonos a las especialidades, a las profesiones, al saber y al hacer frente a situaciones específicas. No se trata de extrapolar conceptos de forma arbitraria. Tampoco explicar desde un reduccionismo economicista. En todo caso nos estamos apoyando en estas nociones de la economía de mercado para ubicar el contenido mercantilista que conlleva toda práctica social. Roberto Manero,<sup>8</sup> nos ayuda a pensar el problema cuando dice:

Se acude a un especialista de las instituciones porque la creencia de este saber especializado, permite esperar la resolución o esclarecimiento de cierta problemática. ... el papel social del conocimiento, del saber, está en el origen mismo de toda encomienda.

El psicoanálisis ha sido demandado, se le pide que hable para la educación, y habla desde sí mismo para los educadores. Ana Freud<sup>9</sup>, es otro ejemplo elocuente cuando se dirige a los educadores en su propio lenguaje, y les informa sobre el desarrollo infantil desde su perspectiva del psicoanálisis (psicología del Yo). Intenta con ello informar a los maestros, hacer que entiendan la sexualidad infantil a fin de comprender a sus educandos. Escribe un pequeño texto recomendando la experiencia psicoanalítica como el mejor de los caminos para que el educador este bien preparado.

Son varias las aproximaciones que intentan explicar la articulación de *psicoanálisis* y (en, para, con) *educación*. Así vemos entre otros los siguientes propósitos:

Psicoanálisis para saber las determinaciones inconscientes de la relación pedagógica y poder "educar en forma científica".

Psicoanálisis para resolver los problemas derivados de la presencia de los alumnos que no responden adecuadamente a las exigencias de la escuela.

Psicoanálisis para que los maestros se psicoanalicen.

<sup>7</sup> Freud, Sigmund, "Prefacio a un libro de A. Aichorn", en *Obras completas*, t. III, Biblioteca Nueva, Madrid, p. 3216.

<sup>8</sup> Manero, Roberto, *op. cit.*, pp. 20 -21.

<sup>9</sup> Freud, Ana, *Psicoanálisis para educadores*, Paidós, Buenos Aires.

En el trabajo cotidiano con maestros, escuchamos estas demandas, las oímos en diversos tonos, en distintos lugares y ante diferentes dificultades. Esto nos lleva a preguntarnos los efectos del quehacer profesional de los que formamos el frente PSI<sup>10</sup>, quiénes sin analiza las demandas, aceptamos el encargo de los sujetos de la institución escolar, de mantener la ilusión de ser mejores maestros.

Basta que un psicoanalista que se presente como tal cruce el umbral de una escuela, para que se encuentre al interior con una diversidad de sujetos que le manifiestan un campo caótico de requerimientos. Planteamientos que recorren desde el rechazo más evidente hasta la expectativa más insólita. Al psicoanalista se le ignora, se le niega o se le demanda, o todo a la vez y esto de forma ambigua y/o de manera contradictoria.

No son pocos los sujetos para quiénes la especificidad de cada disciplina no es clara y sin embargo a la sombra de imaginarios contruidos socialmente (y/o de mitos) están a la espera de guías de acción y de soluciones eficaces (si no es que de "La" solución) para sus problemas.

Piden cursos y seminarios de desarrollo infantil para saber como tratar a sus alumnos. Dicen tener miedo de manejar mal los problemas que les plantea la sexualidad infantil, preguntan quehacer si un niño se masturba, cómo responder a las preguntas que sobre estos temas hacen los alumnos... ¿hasta dónde permitir? ¿hasta dónde preguntarse?

También quieren saber las causas de los problemas de sus alumnos, y de sus grupos. Sin embargo es curioso observar (desde el psicoanálisis) que su deseo de saber corresponde a una pregunta que los remite a ellos mismos, quieren saber si están fallando en algo.

Pareciera entonces, que los maestros buscan aquella orientación (¿la respuesta?) que les indique como hacer para no caer en el error. Un psicoanalista pensaría ¿en falta?. Por otra parte, desde otro lugar; ¿no valdría la pena preguntarse error de qué? ¿error ante quién?

Es obvio que ni el psicoanálisis ni ninguna otra disciplina podrá brindar a los maestros "la receta esperada" para su labor. Quien responda con su oferta a esta demanda seguirá el destino de todos aquellos "booms teóricos" que de vez en cuando han aparecido en el

<sup>10</sup> Psicólogos, Psiquiatras, Psicoterapeutas, Psicoanalistas, etcétera.

panorama educativo, dando como resultado un sin número de etiquetas <sup>11</sup> y clasificaciones tanto para maestros como para alumnos. <sup>12</sup>

Por otra parte hemos revisado las dificultades en el intento de articular al psicoanálisis, como aquella disciplina que apunta al saber sobre la "irracionalidad de la conducta", con el campo de la "racionalidad" en que se inserta la producción y reproducción del conocimiento.

En los últimos años son varios los trabajos desde la mirada psicoanalítica que abundan sobre la delimitación de estos campos. <sup>13</sup>

Octavio Chamizo <sup>14</sup> nos dice:

...el conocimiento de la teoría psicoanalítica que adquiere el educador tendrá como barrera que impide su aplicación la propia sexualidad y represión...

y lo que queremos recalcar,

... en todo intento de aplicación del psicoanálisis al campo educativo es que, en la diferencia existente entre el saber del Inconsciente teóricamente y el saber del Inconsciente clínicamente, se juegan los alcances y límites de tal aspiración.

Desconocer esta diferencia es caer en el espacio donde el poder y la teoría se ilusionan como Narciso frente a su imagen.

Desde luego, Chamizo no recomienda como Ana Freud, que los educadores se psicoanalicen, seguramente porque sabe que una recomendación como ésta tiene múltiples implicaciones que van desde un error de concepción de lo que el psicoanálisis es, hasta las intenciones ideológicas que subyacen al descalificar el quehacer de un educador que no ha sido psicoanalizado.

Es obvio que para cualquier profesional cuyo objeto de trabajo es el hombre, la teoría del sujeto que aporta el psicoanálisis debe formar parte de su bagaje cultural. El maestro no puede quedarse al margen.

<sup>11</sup> Maestro autoritario, paternalista, democrático, tradicional, etcétera. Alumno disléxico, hiperactivo, etcétera.

<sup>12</sup> El análisis que a nuestro juicio resulta pertinente, a fin de desentrañar los aspectos ignorados por el profesionista que responde de esta forma a las demandas que se le hacen es el de la *implicación*. Esto será motivo de otros trabajos.

<sup>13</sup> Ver trabajos de Filloux para ampliar bibliografía.

<sup>14</sup> Chamizo O., "El educador y su enigma", en *Cero en Conducta*, núm.15, Nov.-Dic. 1988, pp. 4 - 8.

Suponemos, también que un maestro que haya pasado por un proceso psicoanalítico, será más receptivo a los aspectos de la vida de sus alumnos que de otra manera quedaría fuera del trabajo escolar. Pero en todas las épocas, maestros no psicoanalizados han sido sensibles a las preocupaciones y problemas de sus alumnos.

Tampoco podemos negar que muchos niños o adolescentes presentan problemáticas individuales que les impiden responder con eficacia a los requerimientos escolares. Y cuando desde el psicoanálisis se profundiza en estos casos se aprecia que el maestro nada tiene que ver con esta problema, cuando mucho representa uno más de los objetos externos, al cual se transfieren en sentido amplio las relaciones (vínculos) con los objetos internos.

Por tanto, cuando el maestro "preocupado por su imagen" insiste en acciones educativas, efectivamente empeora la conducta del sujeto en términos pedagógicos (que no en términos psíquicos).

Sin embargo, llama la atención que su pregunta no cesa, quieren saber lo que pueden hacer para resolver los "problemas psicológicos" de esos alumnos que les "preocupan". Pregunta sobre su posible influencia en el origen del problema. En el mejor de los casos quieren saber lo que pueden hacer para resolver los "problemas psicológicos" de esos alumnos que les "preocupan". Preguntan sobre su posible influencia en el origen del problema. En el mejor de los casos quieren resolver el problema, en el peor, quieren con el reporte del especialista, apoyándose en criterios de patología y normalidad, justificar la sentencia de expulsión que de antemano habían determinado. Curiosa autoreferencia la de estos sujetos de la *institución escolar*, que remiten la problemática de su objeto de trabajo al éxito o fracaso personal.

Por ello cuando respondemos como especialistas, desde nuestra escucha analítica, si bien tenemos la posibilidad de desentrañar lo implícito de la demanda, no estamos a salvo de construirnos un espacio de trabajo que se nutre de ilusiones, tanto para los maestros como para nosotros mismos.

De ahí que para los psicoanalistas que trabajamos al interior de la *institución escolar*, se hace necesario plantearse preguntas más allá del campo del psicoanálisis. Se requieren para formularlas de otras disciplinas que permitan "comprender" (analizar) la institución, y trabajar, ya sea complementando los referentes (complementariedad), o ya, con referencias múltiples (multirreferen-

cialidad), si no queremos caer en seguir sosteniendo el imaginario que soporta la demanda y la ilusión, corriendo el riesgo de "que el saber científico (en este caso saber psicoanalítico), se constituye en negación del saber social".<sup>15</sup>

Es quizá el momento de hacernos algunas preguntas:

¿Qué hace que los maestros frente a los problemas que les plantea su quehacer se cuestionen en términos de éxito o fracaso personal?

¿En dónde se genera la valoración de la función del maestro como "buen o mal maestro"?

¿Qué, o quiénes sostienen esta valoración?.<sup>16</sup>

Han quedado abiertas muchas líneas que debemos seguir explorando, nos gustaría resaltar una de ellas a fin de estimular la reflexión, y las acciones consecuentes. Nos referimos a la ilusión de conjunción entre demanda (de la escuela) y oferta (del psicoanálisis). De la puesta en marcha de las herramientas técnicas, metodológicas y teóricas del psicoanálisis, a fin de diseñar (con las limitaciones del psicoanálisis aplicado) un dispositivo ampliado que funcione como referente para hacer las lecturas y/o interpretaciones de la demanda de los sujetos de la *institución*.

La asunción de este lugar se valida con la práctica institucionalizada del psicoanálisis, práctica que guarda estrecha relación con el dispositivo que estructura y con los observables que se construyen desde el propio dispositivo.

Práctica que permanecerá oscura si no se revisa desde el complejo entramado que de diversas formas influye en la lógica de su

<sup>15</sup> Manero, Roberto, "El psicólogo y la implicación", mecanografiado, Enero de 1988.

<sup>16</sup> Reflexionando sobre estas preguntas, apoyados en el concepto de *imaginario*, quisiéramos destacar (y recomendar) el trabajo de Rosa María Zúñiga (*Algunas reflexiones sobre el orden irracional imaginario y simbólico en la formación de maestros*) que tiene el mérito de articular la noción de *imaginario* (social y psíquico) con la función del maestro utilizando para ello la noción de *imaginario normalista*. Zúñiga, dice que el imaginario que figura maestro como omnipotente ... tiene su origen en las escuelas normales.. constituye la representación del deber ser más que del *saber*. El deber ser acompaña a la infalibilidad.. este imaginario es también el soporte de las relaciones de poder autoritarias en las Normales que actúan eficazmente sobre el maestro desde su proceso de formación... es importante resaltar que en ninguna otra profesión las experiencias de formación aprendidas y vividas son tan importantes para la práctica profesional futura como la del maestro, dado que son internalizadas como modelos que tenderán a reproducirse, en tanto que el proceso de formación y la práctica profesional transitan por el mismo camino: la *relación pedagógica*, lugar fundamental de las identificaciones secundarias... este imaginario acaba concretándose en formas institucionales de tipo represivo que cuestionan la autoridad del maestro y de los superiores administrativos.

funcionamiento. Pero la acción del especialista con el proceso institucional que sostiene su práctica, con su aparente autonomía, con su ilusión de compromiso con el "paciente" (analizando, o como en este caso alumno-maestro) al margen de la *institución* como el tercero que mediatiza la relación con el "demandante autónomo".

Hace falta re trabajar la transversalidad. El concepto de transferencia acuñado por el psicoanálisis, debe ser trascendido. Se han inventado (o construido) nociones como la de implicación y la de transversalidad. Hay que revisarlas. Hay que reubicarse en el lugar institucional de la relación *saber-poder*.

No querer (o no poder) ver desde otros lugares debe explicitarse, y en todo caso sustentarse. Quizá sea muy discutible la utilización de referentes de otras aproximaciones que también pasan por procesos de institucionalización. Lo que no es aceptable es negar la posibilidad de elucidar el lugar y las condiciones de un determinado quehacer; cualquiera que éste sea.

### Bibliografía.

- Chamizo, Octavio, "El Educador y su enigma", Artículo publicado en la revista *Cero en Conducta*, núm: 15, Nov.- Dic. 1988.
- Diaz Barriga, Angel, *La escuela como institución*, Inédito, 1989.
- Filloux, J. Claude, "Psicoanálisis y Educación", artículo publicado en la revista *Cero en Conducta*, núm. 10.
- Freud, Anna, *Psicoanálisis para educadores*, Paidós, Buenos Aires, 1966.
- Freud, Sigmund, Pfister, Oscar, *Correspondencia 1909-1939*. F.C.E, 1972.
- "Prefacio a un libro de A. Achiorn", *Obras completas*, t. III, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Guattari, Félix, *Psicoanálisis y transversalidad*, Siglo XXI, México, 1966.
- Lourau, René, *El análisis institucional*, Amorrourtu Edit., Buenos Aires, 1970.
- Manero, Roberto, *Introducción al Análisis Institucional*, Inédito, 1988.
- *Los psicólogos y su implicación*, Inédito, 1989.
- Perrés. José, *El nacimiento del psicoanálisis*, UAM-X/Plaza y Valdés, México, 1988.
- Zúñiga, Rosa María, *Algunas reflexiones sobre el orden irracional imaginario y simbólico en la formación de maestros*, avances de tesis de maestría en la U.P.N.