

La docencia frente al espejo

Imaginario, transferencia y poder¹

*María de los Ángeles Moreno Macías**

En el prólogo al libro *Construcción y crítica de la psicología social*, Tomás Ibáñez (Universidad Autónoma de Barcelona) dice: “los prólogos deberían ser como esos finos aperitivos que anteceden la degustación de las buenas comidas. Estimular los sentidos, excitar levemente el organismo para que se abra plenamente a los aromas y a los sabores que luego vendrán”.² Lo que he escrito para el día de hoy tiene la misma intención: ser un aperitivo, lo cual no es difícil porque el libro de Raúl es precisamente una estimulación de los sentidos para que el organismo se abra a los aromas y sabores que luego vendrán.

Tal vez el título del texto *La docencia frente al espejo* pudiera producir la imagen de que el profesor se mira ante un espejo y lo que observa es su propio reflejo. En primera instancia sugiero que no sea esta idea la que anteceda a la lectura de este libro; será mucho más comprensible su sentido si lo abordamos de manera similar a la forma en que Alicia (la misma del país de las maravillas) concibe al espejo y lo atraviesa.

Cuando Alicia se para ante el espejo, hablando a su gato *Mino*, dice:

En primer lugar, está el cuarto que ves en el espejo y que es exactamente igual que nuestro salón, salvo que las cosas están a la inversa. Si me

¹ Anzaldúa, Raúl, *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*, UAM-Xochimilco, México, 2004.

* Coordinadora de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Mesoamericana. Dirección electrónica: angelesmormac@yahoo.com.mx

² Montero, M. (coord.), *Construcción y crítica de la psicología social*, Anthropos, Barcelona, 1994, p. 7.

subo en una silla, puedo ver todo el cuarto menos la parte que está detrás de la chimenea. ¡Oh, cómo me encantaría ver ese trocito! ¡Y qué ganas tengo de saber si en invierno encienden allí el fuego!³

Enseguida, Alicia traspasa el espejo y se maravilla con las similitudes que encuentra entre el cuarto real y el reflejo que habita en el espejo. Pero, casi inmediatamente, se percata de que no son exactamente iguales, que parece tratarse de dos cuartos distintos porque en el que está, después de traspasar el espejo, se encuentra con objetos y con situaciones que no son de su experiencia anterior. Esta es la forma en que Alicia inicia *su viaje al otro lado del espejo*.

De manera casi análoga, *La docencia frente al espejo* nos conduce a través de un espejo, como el de Alicia, y nos lleva a encontrar objetos y encontrarnos en situaciones que pueden no ser de nuestra experiencia anterior y que, paradójicamente, precisamente provienen de nuestra experiencia anterior. De alguna manera, es mirarnos como docentes, a través del espejo. En este traspasar el espejo, Raúl nos acerca a algunas ideas o temas que suelen tocarse con cierta frecuencia en los estudios que se hacen respecto de la docencia: globalización, fracaso escolar, contrato pedagógico, formación, dispositivo, identidad docente, saber y poder docente, por ejemplo. Sin embargo, la forma en que los aborda por medio de nociones como vínculo, significaciones imaginarias y transferencia, nos coloca ante situaciones y ante un discurso que suele ser poco reconocido y, mucho menos, elaborado por los educadores.

Por estar dedicada al trabajo educativo desde hace 20 años y por inclinaciones-preocupaciones personales, me han llamado la atención más unos conceptos que otros, me he puesto a hurgar en mis recuerdos y en mis emociones (no sólo como docente, también como alumna); me ha inquietado la forma en que se tratan algunos conceptos y, bueno, habría que decir que esa es precisamente la apuesta a la subjetividad que Raúl hace por medio de este libro.

Recordaba que hace diez años, en esta misma universidad se realizó el Simposio Internacional “Formación docente, modernización

³ Carroll, Lewis (1871), *Alicia a través del espejo*, Plaza y Janés, Barcelona, 1986, p. 147.

educativa y globalización” y recuerdo que, en ese entonces, se hacía necesario aclarar que la globalización no era una opción; se decía: “Ya está aquí y es inevitable”. Hoy podemos ver cuán certera era aquella observación.

Si bien es cierto que la globalización no es una condición por la cual se pueda optar libremente, ni en el caso de los países ni en el de las personas, no podemos asumirla como determinación, a la manera que se refiere Cornelius Castoriadis, uno de los pensadores de los cuales parte Raúl. Y precisamente esta realidad a la que ahora se le llama *globalidad*, puede ser concebida como una significación imaginaria instituida, quedándonos afortunadamente la oportunidad de la creación que se halla en el imaginario radical y transformar el sentido histórico de nuestra existencia como sociedad.

El camino por el cual nos lleva Raúl, casi sin que nos demos cuenta, va de esta globalidad –que es algo así como un ente con voluntad propia y que nos va devorando poco a poco– a la posibilidad de la resignificación de nuestro actuar docente, vía la interpretación de una parte de la historia personal. Tal pareciera que la oferta de Raúl es que la popular idea de “pensar globalmente y actuar localmente” hay que llevarla a sus límites y transgredirlos. Esto es, la resignificación del actuar del docente no se puede dar sin mirar hacia sí mismo y confrontar(se) en la historia, en los deseos y, por supuesto, en las significaciones imaginarias. De ahí que para Raúl es necesario el replanteamiento de la idea de formación, basándose en las reflexiones de René Kâes y de Gilles Ferry, concibiéndola como un:

proceso que se encuentra más allá de la mera adquisición de conocimientos; alude principalmente a la movilización de procesos psíquicos subjetivos, es decir, a la movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos, etcétera, que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social para la que se forma a un sujeto [...] La *formación* no reemplaza a la enseñanza, como tampoco la enseñanza puede ser equivalente a la *formación*. Sin embargo, ambas están estrechamente vinculadas y se deben complementar, pues toda práctica requiere además de conocimientos teórico-técnicos, sensibilidad para conocer e

intervenir en los procesos subjetivos presentes en el “qué hacer” y “qué ser” de la persona en formación.⁴

Esta noción de *formación* tiene un papel central no sólo en el texto que nos ha convocado, sino también en el trabajo educativo (escolarizado o no). En particular viene a mi memoria una parte de las consignas educativas que no son propiamente recientes, aunque en los últimos 20 años se han difundido de manera amplia. Especialmente me refiero a que el alumno sea el centro de la actividad docente, tratando de abandonar el esquema en el que el alumno “gira alrededor del profesor”, a la manera en que la tierra gira alrededor del sol.

La problemática teórica y metodológica de un planteamiento de esta naturaleza se hace más compleja cuando no hablamos *del alumno*, sino de *los alumnos*. Y no es mera cuestión de número; para todos los que estamos aquí es más que claro –por la experiencia directa o por la información recibida– que hay una gran diferencia entre trabajar con el alumno y trabajar con los alumnos. Ahora, si tomamos el planteamiento de Raúl y miramos a esos mismos alumnos y, por supuesto a nosotros mismos, como parte de un espacio en el que se expresan vínculos transferenciales, queda muy claro que los alumnos no responden a una supuesta centralidad del profesor, tanto porque éste tiene procesos transferenciales con ellos, como porque también entre ellos se dan procesos transferenciales, que algunos denominan *colaterales*.

Si pudiéramos imaginarnos que cada vínculo transferencial que se da en un grupo fuera un haz de luz, entonces veríamos que de una persona (“A”) sale más de un haz que lo vincula no sólo con otra persona (“B”), sino con muchas personas (“C”, “D”, “E”, etcétera) y que, a su vez, la persona “A” es receptora de muchos haces de luz. Finalmente, sería tanta la luz que se irradiara, que sería imposible distinguir el origen y el destino de cada haz. Esta ilustración puede ser muy simple –y quizá hasta reduccionista– para comprender la complejidad de los procesos transferenciales y, en parte por ello, resulta muy difícil tratar de analizar los vínculos transferenciales en una situación educativa. De ahí que acercarse a la vía que utiliza Raúl

⁴ Anzaldúa, Raúl, *op. cit.*, p. 89.

es importante, no sólo porque permite seguir pensando tanto teórica como metodológicamente su definición como objeto de investigación, sino porque nos ayuda a acercarnos a esa complejidad desde nuestra mirada como docentes.

Volviendo a la idea de formación, entendiendo –tal cual lo señala Raúl– que no se refiere únicamente a los alumnos, sino que también toca a los profesores, recordaba a María Cristina Davini cuando, desde un análisis sociopedagógico, explica que existen tres tradiciones en la formación de docentes: la normalizadora-disciplinadora,⁵ la académica⁶ y la eficientista⁷ y define como tradiciones a las “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos”.⁸ Desde esta concepción, está muy lejos de convertirse en tradición una práctica de formación, en la que se reconoce explícitamente *la movilización de procesos psíquicos subjetivos; o sea, movilización de afectos, deseos, fantasías y vínculos*.

Primero, habría que señalar que no podemos confundir la movilización de procesos psíquicos, a la que se hace referencia, con la noción de *motivación*, estaríamos hablando de cosas distintas, aunque no excluyentes. Segundo, las características tradicionales de la tarea del docente (enseñanza) y la tarea del alumno (aprendizaje) tienden a requerir un alto grado de instrumentación que, desafortunadamente –como docentes–, queremos llevar a todo terreno y eso no es posible con los procesos psíquicos. Tercero, para pensar en la transferencia, el poder y el imaginario, debemos despojarnos de nuestra ne-

⁵ El fin de la educación era la disciplina en la conducta de los individuos y la homogeneización ideológica de las grandes masas poblacionales (principios del siglo xx).

⁶ La formación de profesores pone énfasis en el dominio de la disciplina como factor principal para la enseñanza y demerita la importancia de la formación pedagógica (cronológicamente se traslapa con la tradición normalizadora-disciplinadora).

⁷ Se abandona lo tradicional para constituirse en una sociedad moderna en todos los ámbitos; se toma la bandera de transformar la educación y vincularla al desarrollo económico mediante la formación de recursos humanos adecuados a los nuevos puestos de trabajo en la industria y en los negocios (década de 1960).

⁸ Davini, M.C., *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Argentina, 1995, p. 20.

cesidad de instrumentar para llevar a la “práctica”. La *transferencia*, el *poder* y el *imaginario* son conceptos que nos ayudan a comprender una parte del proceso que se produce en la relación entre maestro-alumno, maestro-alumnos, alumno-alumno y alumno-alumnos, pero que no nos “sirven” para resolver problemas “prácticos”, ni para generar “recetas” que nos ayuden a solucionar nuestros problemas cotidianos con los alumnos y, de paso, con los otros maestros.

Entonces, se dirán ustedes, si no “sirve” para algo, ¿qué hacemos con la transferencia, el poder y el imaginario? Bueno, pues justo Raúl nos hace una propuesta: “*reconocer* algunos de los elementos subjetivos que intervienen en la práctica docente”, *analizarlos* y *reflexionar* acerca de ellos.

El texto de Raúl ha sido muy provocador para mí porque por un lado me hace pensar en la teoría, en la metodología y en la acción del docente y, por otro, me “conecta” con recuerdos; y es justo en esta parte en la que retomo el análisis y la reflexión que propone Raúl, y viene a mi memoria un fragmento que mi maestro Raymundo Mier escribió alguna vez:

Quienes reflexionan sobre sí mismos, sobre la faz de sus prácticas, sobre la incidencia que tienen sus actos sobre los demás, sobre sus vínculos de placer, sobre las vicisitudes de la muerte, sobre la sombra de la finitud, habrán cambiado de raíz sus inclinaciones, sus posibilidades, su mirada, su vocabulario, su manera de referirse y de nombrar su propio cuerpo, sus potencias, los rasgos de su fisonomía.⁹

Por extraño que parezca, la reflexión sobre nosotros mismos, sobre nuestros vínculos, sobre nuestra finitud y nuestras posibilidades para el placer, transforma nuestro actuar docente como no lo logra ninguna técnica, ninguna estrategia, ningún recurso tecnológico, porque la reflexión que genuinamente nos confronta, cambia nuestra mirada y nuestra manera de habitar el mundo, un mundo que como profesores, en primera instancia, habitamos con nuestros alumnos.

⁹ Mier, Raymundo, “Bitácora de seducciones: contribuciones para la construcción de los conceptos de sujeto y subjetividad en la UAM-Xochimilco”, en Jáidar, Isabel *et al.*, *Tras las huellas de la subjetividad*, UAM-Xochimilco, México, 2003, p. 10.