

CLÍNICA Y PEDAGOGÍA

JANINE FILLOUX

A pesar de que la práctica educativa y pedagógica siempre ha sido descrita y definida esencialmente como una práctica de la relación humana, es sorprendente constatar que el sentido de esta verdad se aplica en torno de las prácticas de investigación en pedagogía, así como también de las prácticas de formación de educadores, pedagogos y docentes.

En el campo de la investigación, se ha privilegiado al estudio del saber como objeto separado del sujeto que aprende de las leyes condiciones objetivas e instrumentales de adquisición de este saber, lo cual no permite aún una comprensión profunda de la relación que establece el sujeto con el saber ni de las condiciones subjetivas y particulares que posibilitan el acceso al saber.

También es necesario hacer notar que la formación pedagógica queda circunscrita en la problemática de los contenidos a transmitir y en las condiciones de optimización de la transmisión pedagógica, esto es, referida a una psicología del aprendizaje. Cuando se da una formación psicológica, ésta es a menudo equivalente a una información sobre la psicología del niño y, particularmente, sobre las leyes de su desarrollo cognoscitivo; los conocimientos psicológicos fundan la interdependencia del desarrollo cognoscitivo y relacional y del desarrollo cognoscitivo e intelectual en sectores marginales o especializados de la pedagogía y es allí donde éstos pueden obtener verdadera legitimidad, inducir nuevas prácticas y poder exigir la posesión de una formación con valor de formación personal, es decir, interrogarse sobre la incumbencia de la posición pedagógica y educativa.

La escuela como lugar de aprendizaje

Legítimamente, nos podemos preguntar por qué en la institución escolar los conocimientos surgidos de la clínica difícilmente hacen alianza con la pedagogía. La clínica, al interesarse en la investigación del psiquismo humano implementando prácticas que toman por obje-

to al sujeto en la singularidad de su historia, se presenta ante todo como una cultura de lo singular y de la diferencia. De este modo, la escuela permanece, conforme a su principio y a su funcionamiento manifiesto, como el lugar de aprendizaje donde los conocimientos y las conductas, objeto de la transmisión pedagógica, son idealmente definidos como transmisibles o integrables de una manera idéntica para todos.

La pedagogía escolar también es una cultura de lo colectivo y de lo idéntico, donde la singularidad de todo desarrollo individual está reducido a los términos del fracaso y del éxito escolar.

Pero habría que señalar que a veces las instrucciones oficiales dejan a los pedagogos más libertad de la que ellos pueden asumir. Así, los programas que fijan el nivel de adquisición de los conocimientos para un año escolar, a menudo son interpretados por los docentes como prescripción coercitiva del orden de transmisión y de integración de los conocimientos. El peso de las limitaciones instituidas se aumenta inevitablemente en el campo de las prácticas.

Dentro de tal sistema, recurrir al psicólogo clínico, al aplicador de test o al psicoterapeuta, tiene esencialmente por objeto la obtención del diagnóstico de las dificultades a las que se enfrentan los alumnos y de la solución, si esto es posible, del fracaso de la pedagogía.

Por lo tanto, para comprender la naturaleza de las resistencias que están en juego, es conveniente partir de una relación de oposición entre lo pedagógico y lo clínico. La pregunta es entonces si frente al fracaso, la referencia al *saber* del clínico, como saber reparador, susceptible de resolver los problemas que el pedagogo no ha podido resolver, no tendería a reforzar esta oposición, en lugar de reducirla, manteniendo en los pedagogos la ilusión de no estar influidos por los conocimientos psicológicos que les cuestionan su práctica. Si hay especialistas que pueden decir --o se supone que pueden decir-- por qué esto “no funciona”, se puede economizar la pregunta ¿por qué no funciona?

El dilema del pedagogo: entre el amor y el saber

Sin embargo, ningún pedagogo ignora en su práctica cotidiana que un curso impartido no es un curso recibido; los procedimientos de control están ahí para atestiguarlo. El pedagogo no ignora que sin “contacto”, “motivación” a los alumnos y “autoridad”, todo proyecto pedagógico va camino al fracaso.

Brevemente, el saber surgido de la práctica corresponde más bien al orden de una dinámica psicoafectiva: “eso marcha o eso no marcha”.

Es en este sentido que, por costumbre, la tarea del pedagogo está representada como un oficio de vocación, un oficio de arte para el cual “no todo el mundo está hecho”. Esto se traduce como “algo” que no sería posible de cernirse a través de una definición del trabajo pedagógico puramente racional o didáctico, menos aún tecnicista, y que ese “algo” remitiría a un talento o a un don personal más o menos indefinible, casi misterioso.

El pedagogo sabe por experiencia que la relación didáctica lleva en sí su propio fracaso, y es más, que ella se apoya sobre un modelo de racionalidad científica que pretende reducir su confiabilidad, pues queriendo estructurar coercitivamente al niño, fuera de lo que es verdaderamente la relación pedagógica, corre el riesgo de no encontrar más que el vacío que ella lleva en sí. De esta forma, el pedagogo no puede representarse más que como agente de una violencia mortífera bajo el aspecto de una eficiencia profesional altamente racionalizada. Ésta es la razón por la cual el pedagogo considera que él debe dar de sí para que la relación pedagógica no caiga en la inercia y el alumno no le comunique más que un pálido reflejo de su saber. Pero ¿qué significa dar de sí?; ¿en qué consiste el arte del pedagogo? Estas son las preguntas que sería necesario tomar en consideración.

Esta capacidad es denominada a menudo don y amor: ¿de qué amor se trata entonces? La actitud tradicional del pedagogo enseña que las pasiones no podrían expresarse libremente en el espacio pedagógico sin destruirlo. Es el caso de Sócrates, quien se decía experto en amor —pues no se instruye bien sino cuando se ama—, pero quien hacía de la castidad la condición indispensable de la libertad del espíritu, rompiendo así con la pedagogía pederástica; lo mismo sucede con el ideal de una relación pedagógica liberada del amor para que la experiencia escolar sea “experiencia de lo inflexible e insensible alteración de las cosas del espíritu”, como lo quería Alain, más aun el caso de Rousseau, *quien sustituye* la sumisión a la fuerza de las cosas, al deseo del pedagogo. De Sócrates a Alain, lo prohibido a nivel de las satisfacciones de los impulsos amorosos estructura la relación pedagógica. Pero es necesario también señalar que de la pedagogía de la Grecia antigua a la pedagogía moderna, se opera una represión de la relación entre pedagogía y amor. Sócrates podría presentarse metodológicamente como el amante casto de aquellos a quienes quería formar el espíritu; Alain no hacía más que excluir defensivamente tal enunciado.

Así, en el movimiento de la racionalidad moderna, la búsqueda del

sentido de aquello que podría ser realmente para uno al “dar de sí” se convierte en objeto prohibido en su propia práctica pedagógica. Esto es precisamente lo que no será posible cuestionar. En lugar del reconocimiento de los sentimientos experimentados hacia los alumnos, ya sean sentimientos de amor, odio o indiferencia, aquí se tratará de una obligación de amar. La frase “es evidente que es necesario amar a los alumnos”, tenderá a sustituirse por el “yo los quiero” socrático. Desde entonces, el amor y el saber no serán ya un dilema, sino una alternativa. La función educativa y la función instructiva se encuentran así divididas, son antagónicas en la posición del pedagogo. Si se reconoce como instructor no podrá ser educador.

Si el pedagogo quiere reconocerse como educador, corre el riesgo de hacerlo a expensas de la función técnica de instructor. Entonces ya no le resta sino preguntarse: ¿cómo hacer para que el saber no sea letra muerta en el campo escolar?; ¿cómo hacer para que el trabajo escolar sea un trabajo vivo que cree, que dé forma?, sabiendo que si no se crea nada, se descubre el signo de la sumisión letal del alumno al sistema, respuesta a la coerción de la cual es objeto. En este caso, la opción se da entre la violencia o la huida: el ausentismo o la destrucción del campo pedagógico.

La escuela activa: acercar la escuela a la vida

Así, se puede comprender por qué la preocupación del acercamiento de la escuela a la vida se ha vuelto un tema obsesivo del pensamiento pedagógico moderno. Para no correr el riesgo fantasmático de muerte inscrita en la coerción didáctica —esto que Eugène Ionesco pone en escena en *La lección*—, el pedagogo se inclinará necesariamente hacia al saber psicológico: conocimiento sobre el niño, la relación, las instituciones, para buscar los medios de reducir la separación entre la escuela y la vida. Esto no siempre permite conocer la medida de aquello que lo separa.

Este movimiento de psicologización iniciado en la Escuela Nueva, relacionado particularmente con el desarrollo de la psicología del niño, se difunde ampliamente en Francia bajo la influencia de los conocimientos de la dinámica de grupos restringidos, de la no-directividad de inspiración rogeriana y del pensamiento psicoanalítico. En el transcurso de los últimos años, la imagen del pedagogo —puro transmisor de conocimientos—, considerada como saber constituido, termina por dar paso a la imagen del animador (que da vida), ya sea psi-

cólogo, psicosociólogo, psico o socioanalista de las relaciones en el grupo clase y en la institución escolar.

El ideal de transmisión de conocimiento y conductas “a aprender” se sustituye por la idea de “aprender a aprender”. Así, la Escuela Activa lleva a cabo un desplazamiento de la transmisión al aprendizaje, del educador al educando, de la limitación del saber constituido a las condiciones de apropiación y de creación del saber: o el saber es significativo en sí, o puede operar cambios en la persona, o bien, no es más que un objeto sin vida, fetichizado en su valor mercantil. La idea de no-directividad se convierte en el eje de referencia de la reflexión pedagógica.

La noción de la no-directividad

La noción de no-directividad establece límites a la violencia que puede ser ejercida por un ser humano sobre otro y se encuentra en el centro de la problemática de la autoridad y del poder del adulto sobre el joven. En el campo educativo, la no-directividad cuestiona la omnipotencia del pedagogo que pretende ser el dueño absoluto del conocimiento, creyendo en la pasividad absoluta del saber y en su no-cuestionabilidad; que utiliza la certeza de los números o de las máquinas de enseñanza para crear su propia certeza. De esta omnipotencia, Lewis Carroll nos da una brillante y humorística representación escénica con el personaje de Humpty Dumpty, en *A través del espejo* hombrecito nacido de un huevo que dialoga con la alumna Alicia, colgado de un alto muro, tan estrecho que Alicia se pregunta cómo éste puede guardar el equilibrio. La idea de la no-directividad invierte la estructura propia de la transmisión autoritaria inherente a los métodos directivos, donde el docente es el polo activo y, complementariamente, el alumno es el polo pasivo.

Para que el alumno se convierta en el polo activo de su propio aprendizaje, es conveniente que el pedagogo sepa abstenerse de intervenir y buscar en lugar del alumno, promover las preguntas del programa en lugar de las del alumno, excluir sistemáticamente la palabra del alumno para colocar la suya o la de su saber de referencia. El concepto de no-directividad, heredado de la mayéutica socrática, funda epistemológicamente la posición del pedagogo en el campo pedagógico como posición de autoridad (de autor) sin excluirlo, por tanto de una función de representación del conocimiento. Los malentendidos, anatemas y fobias de que es objeto, no tienen verdadera-

mente más fuente que el cuestionamiento de la legitimidad de las formas de poder del adulto sobre el joven en el campo educativo y fuera de él.

La pedagogía racional

Por lo anterior, es precisamente alrededor de la idea de no-directividad que cristalizan las aspiraciones para escapar de la sujeción autoritaria que marca la relación adulto-joven tal como lo deseaba Durkheim: influencia de una generación sobre otra.

A partir de los años sesenta, especialmente bajo la influencia del pensamiento del psicólogo Carl Rogers y de su teoría de la relación humana como relación terapéutica, la idea de pedagogía no-directiva, inapropiadamente atribuida a Rogers —él habla de “pedagogía centrada en el alumno”—, va a terminar con la oposición entre trabajo pedagógico y trabajo terapéutico. La actitud de empatía y de consideración incondicional del Otro, pregonada por Rogers como la actitud no-directiva por excelencia, se convertirá en el antídoto idealizado de toda violencia, de toda coerción.

Llevando al extremo esta posición, el pedagogo irá hasta la negación de la transmisión de todo saber constituido en provecho de lo “afectivo” y lo “relacional”, transformando radicalmente la relación pedagógica en una relación de experiencia, donde se revelará lo esencial de su angustia en lo referente a la autoridad. Maestro-mamá buena-comprensiva, maestro-camarada; éste será el maestro amante que no puede ser sino amado, que busca en la relación con sus alumnos una afirmación que no encuentra en la institución escolar o en la sociedad. Bajo la figura prestada de terapeuta que escucha al Otro, el pedagogo caerá en la manipulación y control de la afectividad, revelando así la tentación mortal inherente a la posición pedagógica.

En un espacio pedagógico constituido así, los objetos culturales, mediadores de la relación pedagógica, no serán más que sucedáneos para lo inefable y lo incommunicable. Pedagogos y pedagogizados vivirán iguales en la ilusión del sueño realizado de un desfase de toda relación de generación y de filiación, de una relación de igualdad fundada sobre la negación de toda herencia cultural a transmitir y a integrar; serán iguales en ignorancia de esta herencia cultural y en negación de la deuda que funda el orden de las generaciones.

En este transcurso, la noción de no-directividad pierde su estatus epistemológico y metodológico como garantía de la actividad del

alumno, en provecho de gratificaciones libidinales y narcisistas, de la tentativa de realización de deseos prohibidos. Pedagogos encaminados en tal vía pagarán caro el precio de este *impasse*. La historia actual de la escuela dominada por el síntoma del fracaso y la historia del movimiento pedagógico de estos últimos años muestran que si la crítica y la constatación de métodos directivos como expresión de la omnipotencia del pedagogo —en tanto que instituyen una exigencia de desposesión del pensar, del actuar y del decir del niño-alumno—, ya no tienen que hacer, entonces no queda sino sentar los fundamentos de la noción de no-directividad en pedagogía para darle sentido en nuevas prácticas. Nosotros pensamos que es aquí donde se sitúa la tarea de una aproximación clínica a la pedagogía.

La aportación del psicoanálisis

La naturaleza del trabajo pedagógico y de aquello que pueda obstaculizarlo encuentra una vía nueva de comprensión con el descubrimiento freudiano del inconsciente. Postulando que no todo lo que puede ser percibido objetivamente se juega sobre la escena de la historia, el pensamiento freudiano y pos-freudiano permiten dar cuenta de lo que es la pedagogía como práctica de la relación humana. Sobre la otra escena, la escena del inconsciente, se encuentra incentivado el deseo de los interlocutores de la relación pedagógica, deseo del que educa, instruye, y del que tiene el proyecto de ser educado e instruido; es ahí donde es conveniente buscar la verdad del acto pedagógico y de sus avatares.

Así, lo que estaba excluido del conocimiento se vuelve objeto posible de conocimiento. La dimensión vocacional y artística de la tarea del pedagogo —ese “algo” oscuro y residual— se convierte en el centro de las preocupaciones de los investigadores y formadores. Reconocer la dimensión del fantasma, escenario imaginario donde el deseo se pone en escena, identificar el o los fantasmas presentes en toda práctica de formación; ésta es la tarea del método clínico de referencia psicoanalítica.

Todo aprendizaje está fundado sobre un deseo

El psicoanálisis nos enseña que todo aprendizaje está fundado so-

bre un deseo, es decir, sobre algo que no puede ser percibido como un proceso cognoscitivo puro. Poder aprender significa poder conquistar progresivamente su propia relación con los otros y con el medio. Tal conquista puede ser inhibida por mecanismos patógenos. Si no se desea saber, es que por una u otra razón existe una interdicción insalvable sobre el deseo de saber: el acto de aprender está entonces cargado de angustia: forzar autoritariamente a un niño a aprender es impedirle asumir su deseo de saber como fuente de autonomía y al mismo tiempo satisfacerle su necesidad de dependencia del adulto. Cuando no se lo obliga, se le vuelve necesario asumir la culpabilidad del placer de saber más o la angustia del deseo de saber demasiado; éste es el precio que el niño debe pagar para acceder a su autonomía, a su proyecto personal.

El deseo de saber es saber sobre el deseo

El psicoanálisis también nos enseña que el deseo de saber se origina con la curiosidad sexual. La pregunta hecha a la madre sobre el enigma del nacimiento representa para Freud el punto de partida de la necesidad de conocer. En el centro de la relación con el conocimiento está la pregunta acerca de la causa de su origen.

Posteriormente al trabajo de Freud, Melanie Klein asocia lo que ella llama la pulsión epistemofílica al deseo de conocer el interior de la madre y de penetrar en él. Construyendo el lazo entre pulsiones sádicas y necesidades epistemofílicas nacientes, Melanie Klein explica las inhibiciones al saber, asociándolas con una fuerte culpabilidad inconsciente. Así, tanto para Freud como para Melanie Klein, las dificultades del desarrollo cognoscitivo son identificables en términos de angustia. La consecuencia es el reconocimiento del carácter eminentemente problemático del saber y del acceso al saber para cada individuo.

Según Freud, el deseo de saber aparece en el niño en la misma época en la cual la vida sexual llega a su primer grado de plenitud, del 3o. al 5o. año de vida, es decir, en el período edípico, momento decisivo para la estructuración de la personalidad. En este sentido, el desarrollo cognoscitivo del niño, su acceso a la actividad del pensar, depende de las modalidades de su problema edípico.

Esto permite comprender, además, por qué la entrada a la escuela elemental, con su exigencia de aprendizaje y de adquisición de mecanismos de base, corresponde al final de este período. La "resolu-

ción” y la represión del conflicto edípico marca, en la evolución afectiva del niño, el desprendimiento de los objetos parentales. Esto es lo que hace posible la implicación en la escolaridad, del pedagogo y del grupo de semejantes.

Por tanto, en esta perspectiva, conviene remitir los conflictos que se juegan entre el niño y el pedagogo al desconocimiento de las modalidades del desarrollo cognoscitivo del niño.

Querer mantener separados el desarrollo cognoscitivo del desarrollo afectivo es pretender que el saber puede ser objetivado independientemente de la relación del sujeto con el saber y conlleva, para el psicoanálisis, un mecanismo de defensa por escisión. Pero es necesario ver en esta escisión —que tiene por efecto silenciar las raíces del deseo de saber, cortando así el proceso de aprendizaje de sus fuentes vivas— el mismo efecto del inconsciente y de la represión en el pedagogo en tanto adulto.

La entrega pedagógica y los riesgos del oficio

Dedicarse a la infancia y al mismo tiempo defenderse es el destino profesional —diríamos pasional— de educadores y pedagogos. Los riesgos de este oficio son la confrontación con sus propias represiones y motivaciones infantiles enraizadas en su inconsciente.

Si la situación escolar se define ante todo como la cara a cara de un adulto con un grupo de niños, la pregunta que para el psicoanalista va a ser reactivada inconsciente y permanentemente en el pedagogo será la concerniente a su propia problemática edípica, es decir, la de todos los procesos que estén implicando los impulsos, los sentimientos, las posiciones que han condicionado su conflicto con los padres en su propia infancia; procesos que han quedado activos sin que tenga conciencia de ellos. Identificando al niño que hay dentro de él, el pedagogo esperará que el comportamiento del niño frente a él sea conforme (u opuesto en todo) al comportamiento que él ha tenido en su infancia frente a sus propios padres.

Así, la tarea del pedagogo (que en la terminología freudiana consiste en someter el principio del placer al principio de realidad) correrá el riesgo de perderse en maniobras autoritarias, expresión de sus propias angustias frente a la amenaza de impulsos desenfrenados del grupo de niños susceptible de cuestionar sus modos de defensa contra sus propios impulsos.

El psicoanálisis nos permite, en este sentido, interpretar los modos

de funcionamiento de la institución escolar, sus límites, barreras y prohibiciones sobre lo que se puede llevar a la práctica por efecto del inconsciente en el marco de una relación pedagógica. Se puede decir que el esfuerzo de “racionalización” que se inscribe en los objetivos, reglamentaciones, planificaciones, etcétera, tiende repentinamente a organizar los términos del intercambio en el campo pedagógico para tratar de ponerlo a salvo de los peligros de una excesiva implicación emocional y afectiva de parte de uno y otro. Si el principio de realidad cede al principio del placer, se corre el riesgo de que la escuela ya no sea más que el campo de batalla de deseos y demandas que el pensamiento freudiano nos ha enseñado a reconocer como constitutivo de la psique humana: demanda de ser amado, reconocido, castigado; deseo de afirmarse y deseo opuesto de quedar bajo la dependencia y protección de los padres.

Pero de no prestar atención a esta necesidad de gobernar los procesos inconscientes que están en juego en la relación pedagógica —es decir, de no prestar atención a esta necesidad de socialización en sus modalidades defensivas—, se corre el riesgo de excluir el deseo mismo de aprender y de transmitir conocimiento. Tal es la lección socrática: si la ciencia se enseña, la virtud no se enseña. Demasiada insistencia en enseñar la virtud, corre el riesgo de alienar al sujeto y de extraerlo de su propia actividad de pensar.

Sobre este asunto Freud dirá que si “la meta principal de toda educación es enseñar al niño a gobernar sus instintos”, y que en este sentido “la educación debe (por tanto) inhibir, prohibir, reprimir”, a “lo cual la educación se ha aplicado siempre”, el psicoanálisis ha mostrado que “esta represión de los instintos es justamente la causa de la neurosis”. La educación no es pues en todos aspectos positiva, ella lleva en sí su carga nociva. Al respecto la educación debe “encontrar su vía entre la Scylla del *laissez-faire* y el Charybde de la prohibición”. Pero Freud no hace más que devolver a la educación su ambigüedad fundamental; en el marco de su teoría del desarrollo de la personalidad, él asigna límites a la acción del pedagogo como educador. Estableciendo científicamente el reconocimiento de la importancia capital que tienen los primeros años de la vida para el desarrollo de la personalidad y avanzando la idea de los factores pulsionales constitucionales irreductibles a todo trabajo educativo, Freud desilusiona sobre el supuesto de la omnipotencia educadora del trabajo educativo en el campo escolar.

La pedagogía como práctica iniciadora

Una lectura psicoanalítica de los mitos y fantasmas permite reconocer como elemento constitutivo de la posición del pedagogo, en el campo escolar, el poder reconocer que el deseo del pedagogo es deseo del deseo del placer de engendrar; es decir, que la escena significativa de la relación pedagógica es la de un deseo de engendrar: deseo de una procreación y de un nacimiento. Pero se trata, por supuesto, de un segundo nacimiento, nacimiento del espíritu y de una segunda procreación como creación natural. Aquí está el sentido que se encuentra en la base de la mayéutica socrática, metodología del alumbramiento.

La pedagogía, en su significación y su función iniciática, es, a la vez, el revivir del nacimiento como nacimiento del cuerpo y ruptura de los lazos de sangre, de lazos corporales.

El discurso del historiador, del filósofo, el de la tradición y el del poeta, ha sabido decirnos siempre que la relación pedagógica es una relación de filiación simbólica, exclusiva de una relación de cuerpo a cuerpo. Que pensemos en la historia de Eloísa y de Abelardo, al perceptor de Brecht y, más cerca nuestro, de Gabrielle Russier, muerta por haber transgredido lo prohibido. Desde esta perspectiva las diferentes etapas de la escolaridad pueden ser comprendidas como pruebas iniciáticas, rituales de pasaje homólogos a los rituales iniciáticos de las culturas tradicionales. La entrada en la escuela elemental —*la grande école*— representa la etapa de acceso al código cultural por medio de los aprendizajes de base; la entrada en sexto grado, el desligarse de la relación con un solo maestro para relacionarse con una pluralidad de figuras pedagógicas como sustitutos de las figuras parentales; la obligación de la escolaridad hasta la adolescencia y la prueba del bachillerato significa el acceso a la vida activa, es decir, al estadio de adulto.

Desde luego, tal significación tiende a ser cada vez más reprimida en el desarrollo de la escuela actual. El estatus del saber en la sociedad, los medios tecnológicos de difusión y apropiación del saber, los dispositivos ideológicos que prevalecen como aquel que proclama la intervención de los padres en la escuela, ocultan cada vez más el sentido mítico de la pedagogía y contribuyen a desocializar y a desculturar la escuela, expropiando a los pedagogos su posición simbólica. El reciente movimiento de creación de escuelas llamadas paralelas prueba que el descontento tradicional de padres y docentes, que se acusan los unos a los otros de mucho poder o de mucho laxismo, siembra sus raíces en una hostilidad y una rivalidad narcisista que po-

ne en juego la posición del niño. La reivindicación del derecho de los padres de velar sobre el niño en la escuela puede ser puesta en práctica directamente hasta la exclusión del rival; los padres se constituyen ellos mismos como docentes.

Por su parte, los pedagogos se justifican recurriendo a la psicología, al “conocimiento del niño” y se permiten observar los lazos eróticos familiares, pretendiendo buscar en las condiciones familiares las causas del fracaso en la escuela. En su ansia por tratar sobre los “casos de alumnos” se insertan sus deseos de transgredir la naturaleza de los lazos que les asigna la cultura y de identificarse como genitores primeros.

Pygmalion en la escuela: buen y mal alumno

En estos últimos años, numerosas investigaciones hacen hincapié en el efecto de reproducción del sistema escolar y en la desigualdad de oportunidades en la escuela. El psicoanálisis, por su parte, permite esclarecer cómo esta reproducción que delimita las formas del éxito y del fracaso escolar encuentra sus bases o fundamentos en la función iniciática y simbólica de lo pedagógico. Si el deseo del pedagogo es puesto en escena como un fantasma de engendramiento (pero no en tanto deseo prohibido, para trascender, como se ha dicho antes, en deseo de desear el placer de engendrar), la relación pedagógica no puede tener más que una misma forma, creación del alumno como idéntico a sí mismo, exclusivo de la diferencia y de la alteración. Es lo revelado por el mito de Pygmalion. El “buen alumno” toma entonces valor de espejo donde se refleja la imagen del (buen) pedagogo, de clase en clase y de año en año. En esta problemática narcisista, el “mal alumno” encarna el espejo velado del duelo de su imagen, es decir, el ojo persecutor. De ahí el no tolerar al “mal alumno”. ¿Quién te permite perturbar así la imagen clara donde yo me desaltero? se pregunta de manera repetitiva y angustiada al alumno.

En su imposibilidad de responder a una pregunta que lo amenaza, encuentra el testimonio, bajo su irreductible oscurantismo, de su incapacidad para pensar.

Cuando la problemática pedagógica queda encerrada en los muros de la clase, cuando ninguna palabra sobre aquello que se vive allí puede ser escuchada en otros lugares, la lasitud del alumno no puede sino remitir al pedagogo hacia su propia problemática narcisista. Así, el éxito del alumno será “su” éxito y el fracaso, “su” fracaso.

Es la razón por la cual al síntoma del fracaso escolar responde el síntoma del malestar docente, es decir, una sintomatología depresiva que se generaliza en el cuerpo docente.

La exigencia del control

A menudo, el sufrimiento así creado lleva a los pedagogos a buscar remedio a sus males cultivando las tierras prometidas del saber derivado de las ciencias humanas. Si no viene de ellos, es el saber de estas ciencias y el impulso paralelo de las tecnologías pedagógicas modernas quienes atacan su buena o mala conciencia pedagógica. La formación como objeto de una exigencia o como imposición —por el reflejo en sus propios alumnos de aquello que se juega en la relación pedagógica— aparece, muy a menudo, expresada en términos de “cómo hacer” o “cómo se debe ser”. ¿Cómo hacer para transmitir los conocimientos?; ¿cómo hacer para motivar a los alumnos?; ¿se debe ser autoritario o no?; ¿directivo o no directivo?; etcétera. Exigencia básica de instrumentación y control para cerrar las brechas, pero exigencia por la cual el practicante corre el riesgo de ponerse en una situación de dependencia infantil, a imagen del alumno en su clase, frente al investigador que posee el saber supuestamente poderoso y reparador. En esta exigencia, el ofrecimiento del saber del investigador —ofrecimiento de un saber “objetivo”— sirve para organizar los términos de la respuesta de formación bajo la forma de un modelo aplicado al campo de la práctica. Así, la relación necesaria de la teoría y de la práctica toma la forma de un lazo de sumisión de la práctica, como campo de experiencia, a la teoría, como campo del saber construido, haciendo operar esta última bajo una forma dogmática. El efecto de tal relación es, lógicamente, encerrar la práctica en prohibiciones —en nombre del conocimiento científico—, extraer al practicante de su experiencia y excluirlo como sujeto conocedor de su experiencia propia.

Vemos que si se satisface tal demanda, ésta no puede sino reproducir más o menos fielmente la relación pedagógica maestro-alumno. Es decir, las preguntas que un abordaje clínico permite plantear quedarán siempre ocultas.

Particularmente, queda oculta la posibilidad de aprender o reconocer los límites de su poder, si no es en términos de fracaso, así como lo que está en juego en una formación que integra los conocimientos derivados de la clínica: poder reconocer al otro como interlocutor

libre y activo en el proceso de aprendizaje, poder reconocerlo como sujeto, tratando él también de transformar a aquél que está frente a él.

Una formación continua

Sólo una formación continua que permita intercambiar con otros las preguntas que se van encontrando en la práctica cotidiana, explorar cada uno sobre su entrega educativa y su deseo pedagógico, mediar sus angustias, sus placeres y displaceres, parece susceptible de fundar una alianza de lo clínico y pedagógico. Cuando se admite que la práctica pedagógica es práctica de una relación humana, se vuelve imprescindible una formación personal, es decir, un cuestionamiento sobre sí mismo, sobre los deseos de poder y control que necesariamente entran en juego.

Podría decirse que no predomina ningún modelo existente en este campo, formación personal o formación en grupo, lo esencial es que los pedagogos puedan comunicarse, tratar de reconocer que están asignados a la misma tarea, que comparten las mismas dificultades, y que los fundamentos de su eficiencia profesional no están para buscarse únicamente en un saber constituido fuera de ellos.

Traducción de Nina Villalba Larrosa

Bibliografía

- Abraham, A.: (1972), *Le monde intérieur des enseignantes*, París, EPI.
- Bigeault, J. P. y G. Terrier: (1978), *L'Illusion psychanalytique en éducation*, París, PUF.
- Filloux, J.: (1974), *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*, París, Dunod.
- Flaceliere, R.: (1971), *L'amour en Grece*, París, Hachette.
- Freud, S.: (1962), *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, París, Gallimard.
- Hameline, D.: (1977), *Le domestique et l'affranchi Essai sur la tutelle scolaire*, París, Les éditions ouvrières.

- Kaes *et al.*: (1973), *Fantasme et formation*, París, Dunod, "Inconscient et culture".
- Kaes *et al.*: (1976), *Désir de former et formation du savoir*, París, Dunod, "Inconscient et culture".
- Klein, M.: (1968), *Essais de psychanalyse*, París, Payot.
- Oury, F. y A. Vásquez: (1967), *Vers une pédagogie institutionnelle*, París, Maspero.
- Rosenthal, R. A. y L. Jakobson: (1971), *Pygmalion à l'Ecole*, París, Casterman.