



# Constitución del sujeto docente: una posible mirada psicoanalítica

**Subject Teacher's constitution: a possible  
psychoanalytic view**

**Mazzeo, María Cristina**

Universidad de Belgrano  
criszzeo@hotmail.com.ar

Fecha de recepción:  
15/06/2010  
Fecha de aceptación:  
08/09/2010

**Palabras clave:**

identidad laboral,  
formación  
profesional,  
situación del docente

**Keywords:**

*work identity,  
vocational training,  
teacher status*

## Resumen

En la práctica pedagógica no se toman en cuenta las vicisitudes de la relación maestro-alumno en cuanto a la articulación con los deseos de cada uno, las pulsiones y ansiedades, transferencias, identificaciones que se ponen en juego en la dinámica de la relación con el saber. Desde esa práctica se niega la condición misma de sujeto, imprimiéndole el sello de la robotización, que conduce a la anulación del deseo y la sexualidad. En la presente nota se configura un marco teórico que permita comprender algunas consideraciones acerca del proceso por el cual una persona que se dedica a enseñar se constituye como "sujeto-docente", el origen y el devenir de esa constitución, no como un instante a partir de la obtención del título que lo acredita como tal.

In pedagogical practice is not taken into account the vicissitudes of the conjunction teacher-pupil about the linkage of the desires of each person, drives and anxieties, transferences and identifications that plays a role in the dynamic of relationship with learning process. From this practice it denies the very condition of subject, sealing the mechanization that leads to the annulment of desire and sexuality. In this paper is set up a theoretical framework that allows understand some thoughts about the process by which a person who works in education is formed as a "subject-teacher", the beginning and the becoming of this forming, not just as an instant from his graduation.

*[...] Si tengo que formar maestros, profesores de escuela, etc., voy a estar obligado a tener en cuenta que el docente tiene una relación particular con la infancia, está enamorado de su propia infancia, y al mismo tiempo se defiende contra ella, no puedo pensar la formación de docentes quedándome a nivel de la didáctica pura, porque el docente es un maestro en relación con el sujeto niño al que él regresa [...] (Filloux, 1996, p. 43).*

Hace ya algunos años comencé a indagar sobre la intrincada relación entre educación y psicoanálisis; las diversas lecturas y mi propia experiencia en la práctica clínica, me fueron llevando a madurar la idea de que, si bien se presentan como dos disciplinas con objetivos de investigación y alcances diferenciados, no puedo pensar una sin la otra, dado que uno de los aspectos fundamentales que intervienen en la constitución y el desarrollo del psiquismo es la educación, es decir, la puesta en práctica de los medios necesarios, que en primera instancia los padres, y luego los maestros (como representantes de las generaciones de adultos de una sociedad) ejercen sobre los niños, asegurando su formación y desarrollo tendientes a la civilización. Exigencia educacional de cambiar goce pulsional por dignidad social.

Si bien Filloux (2001, p. 17) expresa que,

*[...] se trata de posiciones que se sitúan en proyectos opuestos de trabajo que instaura el aparato psíquico: en el análisis, el retorno al pasado y del pasado preserva la apertura, el porvenir, 'el oro de lo posible', el pedagogo se sitúa desde el inicio en el proyecto de un porvenir organizado, construido en el sujeto-alumno por las actitudes y los saberes enseñados [...],*

no podemos olvidar que los dispositivos educativos implementados por los adultos para la transmisión de dichas actitudes y saberes y las formas discursivas asociadas a ellos, ya sean los premios y castigos, las penitencias, los mensajes de perfección y rendimiento, los juicios excesivos de moralidad, como así también la imposición de un criterio social de hombre y mujer, ejercen influencia en los deseos, fantasías, ansiedades y defensas que el pequeño va construyendo durante su desarrollo, acarreado el costo psíquico individual y colectivo correspondiente.

Por lo tanto, y tal como lo fue señalando Freud en varios artículos, las formas de educación recibida incidirán en la conformación del carácter del pequeño, en la organización y dinámica de su aparato psíquico, es decir, en la constitución de su estructura de personalidad, generando conformaciones neuróticas o psicóticas que luego el psicoanalista abordará desde la clínica para su pretendida cura, como si esta se tratara de una reeducación. En palabras de Freud (1926, p. 256): “El tratamiento psicoanalítico se convierte, de esta manera, en una reeducación del adulto, en una enmienda de la educación del niño”.

La escena familiar y la escena escolar se igualan en similares formas de sofocación de las pulsiones, instituidas a partir de la historia social y cultural hegemónica que los adultos fueron incorporando desde su propia infancia como criterios dominantes. Así, como indica Freud (1932, p. 136), “la educación tiene que inhibir, prohibir, sofocar, y en efecto es lo que en todas las épocas ha procurado hacer abundantemente”.

En este sentido, la pedagogía, como disciplina científica, ha tomado en cuenta la psicología evolutiva del niño en sus aspectos conductuales observables para desarrollar propuestas tendientes a mejorar el aprendizaje, optimizar las formas de inculcar la arbitrariedad cultural, pero aún no ha podido considerar, en su dimensión práctica, los fundamentos de la psicología profunda que conforman su desarrollo, esto es: los procesos mentales inconscientes, el reconocimiento de la teoría de la resistencia y la represión y el reparo en la sexualidad y el complejo de Edipo, tendientes a la prevención de la salud mental.

Es decir, la práctica pedagógica llevada a cabo en el marco de la escuela, especialmente en el contexto áulico, no toma en cuenta las vicisitudes de la relación maestro-alumno en cuanto a la articulación con los deseos de cada uno, las pulsiones y ansiedades, proyecciones, transferencias, idealizaciones, identificaciones que se ponen en juego en la dinámica de la relación con el saber. El docente se instituye como un transmisor de la cultura dominante y de un conocimiento sedimentado por la sociedad, cuya función se reduce a inculcarlos en las nuevas generaciones, y a imponerles, mediante la enseñanza, los conocimientos, valores y actitudes que esa misma cultura considera válidos; por otra parte, el alumno es el depositario de ese conocimiento, como si ambos fueran entes abstractos, coagulados y estereotipados en el rol de

enseñante y aprendiz, roles que los dos juegan a cumplir de acuerdo con lo esperable dentro de la institución escolar: paradoja social donde los niños cada vez aprenden menos y los docentes se enferman más.

Desde esa práctica se niega la condición misma de sujeto, imprimiéndole el sello de la robotización y el automatismo, lo que conduce a la anulación del deseo y la sexualidad. Desde esta perspectiva, la formación docente queda reducida a la “enseñanza” de contenidos y a las didácticas correspondientes para que el docente aplique indiscriminadamente en el contexto del aula, manteniendo la disciplina y el control de los alumnos.

Parafraseando a Lacan (1988a, p. 220) se podría decir que se trata de un “sujeto al que se califica (significativamente) de docente, el cual no es el sujeto estrictamente implicado por su demanda de formación, sino más bien el producto que se desearía determinado por ella”.

En este sentido, el discurso pedagógico formaliza una reducción del sujeto al “yo” (registro imaginario), objetivando al docente a través de los significados que lo ubican como seres no sexuados y carentes de sentimientos, emociones y sensaciones, “con el sexo femenino oculto por el lenguaje, con el cuerpo femenino ocultado por el delantal, con su estado de casada ocultado por el ‘señorita’, con su sexualidad adulta desmentida” (Fernández, 1998, p. 19), significaciones que a su vez son productoras de subjetividades, en tanto enunciación del Otro, proveniente desde el lugar discursivo de autoridad y poder. El sujeto docente se conforma, también, en un contexto social que lo enuncia.

Pero si tomamos en cuenta que en esta relación pedagógica se articulan sujetos, en el pleno sentido psicoanalítico, que no es el sujeto de la conciencia ni el de la razón, no es un sujeto coherente ni el que sabe en su conciencia, sino un sujeto-docente y un sujeto-alumno, que, más allá de los roles desempeñados, ocupan posicionamientos inconscientes, desencadenantes de ansiedades y emociones, como así también procesos transferenciales e identificatorios que abren la posibilidad del continuo devenir hacia nuevas formas subjetivas, nunca estancadas, se hace evidente la necesidad de un nuevo contexto de formación docente, con los dispositivos pertinentes para que ellos puedan apropiarse de los conocimientos fundamentales que le permitan la comprensión, no solo de lo que implica su tarea en el desarrollo de cada uno y del grupo de niños, sino también como marco de auto conocimiento, para descu-

birse como sujetos enseñantes-deseantes, con una historia y un porvenir en su tarea de enseñar.

En términos de Filloux (2001, p. 18),

[...] aprehender lo que está en el nivel de la escena implícita de sus eventuales ansiedades o de sus certezas, de sus emociones de amor o de odio, de sus actitudes frente a los fracasos, a la violencia, de la transferencia de la que es objeto, de sus contra-transferencias [...].

Desde esta perspectiva, creo que la interrelación entre pedagogía y psicoanálisis, tal como O. Pfister (1969) lo establecía en su propuesta de la educación psicoanalítica, posibilitaría generar las acciones más adecuadas, para que, en nombre de la educación, puedan desarrollarse los aspectos fundamentales tendientes a la prevención de la salud mental del niño (luego adulto) y no solamente una educación en función de los intereses y beneficios sociales de producción (y reproducción), en definitiva, producir los cambios educativos necesarios a fin de consolidar un aporte, primero como instancia para reducir el malestar y las enfermedades psíquicas de los docentes, y luego, desde su práctica institucional, contribuir a la transformación de esta sociedad tan neurótica en la que vivimos en la actualidad.

## **Constitución del sujeto-docente**

En esta pequeña introducción he mencionado en reiteradas oportunidades al “sujeto-docente”, pero creo pertinente configurar un marco teórico que permita comprender algunas consideraciones acerca del proceso por el cual, o a través del cual, una persona que se dedica a enseñar y educar en las escuelas se constituye como sujeto-docente, esto requiere, por lo tanto, focalizar la mirada en el origen y el devenir de esa constitución, es decir, no como un instante a partir de la obtención del título que lo acredita como tal, sino como proceso histórico y siempre actualizado.

En este sentido, y considerando los aportes del psicoanálisis, al hablar de sujeto se hace referencia a una constelación dinámica, histórica, que gesta y produce al sujeto en su vertiente docente. Tal como lo expresa Lacan (1998, p. 63): “El centro de gravedad del sujeto es esta síntesis presente del pasado que llamamos historia”.

Por lo tanto, siguiendo la lógica lacaniana, parto del supuesto teórico que se pueden distinguir tres momentos fundamentales en el proceso de constitución del sujeto-docente:

- 1) Un momento fundante o primordial, que surge a partir del ingreso del niño-futuro-docente a la escolaridad, donde establece el vínculo con sus propios maestros (quienes a su vez se constituyeron como tal a partir de su escolarización y así sucesivamente en una cadena retroactiva que lleva a los orígenes del surgimiento de la docencia como rol social instituido), el vínculo con sus compañeros, con el conocimiento, con la institución. En un primer momento de esta escena escolar, se generan las condiciones para la reproducción del vínculo con la madre, en tanto que el triángulo didáctico —docente-alumno-conocimiento— opera como configuración para la circulación del deseo y las pulsiones libidinales amor-odio, gestando las primeras identificaciones, inherentes a dicha configuración. Es el momento que remite al registro imaginario de la constitución subjetiva del futuro docente.
- 2) El segundo momento remite al registro simbólico, que se va formalizando durante el transcurso por el profesorado hasta la acreditación. La formación se instaura como una estructura simbólica preestablecida, el orden social que lo designa, que lo nombra en cuanto lo que es: docente, y la obtención del título, como significante que ordena, que permite el acceso al mundo laboral, el ingreso a la comunidad docente. Esta función simbólica los estructura en calidad de sujeto-docente (articulado con lo imaginario y lo real).
- 3) Por último, el tercer momento está dado por el inicio en el ejercicio de la docencia, la práctica en el aula, lo real. Constituye el espacio donde emerge el síntoma, como quiebre del sentido. El docente parece enfrentarse a una realidad totalmente desconocida y sin las herramientas necesarias, bajo condiciones de trabajo paupérrimas y desvalorizantes, víctimas de la agresión social e institucional.

El sujeto-docente se estructura en esta articulación de lo imaginario, lo simbólico y lo real.

Por otra parte, estos momentos podrían relacionarse con lo que Freud denominó Series Complementarias, esto es, la disposición here-

ditaria, la influencia de las vivencias infantiles tempranas y la situación traumática actual.

Por lo tanto, al intentar explicar la etiología de los síntomas que aparecen en la mayoría de los docentes, debemos tener en cuenta tanto los factores endógenos como los exógenos, representados por la fijación y la frustración, respectivamente.

Desde esta perspectiva, el primer momento señalado remite a las situaciones infantiles, a las vivencias tempranas de ese niño-futuro-docente, sometido a la influencia de la educación y los mandatos sociales y culturales, como así también a las vicisitudes propias del vínculo maestro-alumno que lo posiciona en la conflictiva edípica escolar. Mientras que el tercer momento constituye el factor desencadenante en la vida actual, la frustración real frente a las condiciones sociales desfavorables de su trabajo y la desvalorización de su rol profesional.

A continuación intentaré profundizar cada uno de estos momentos, destacando que no abordaré las posibles discrepancias que se establezcan en función de la diferencia de género, por lo tanto, cuando menciono al docente o maestra, solo hago referencia al género femenino, tomando como parámetro el alto porcentaje de docentes mujeres en ejercicio, en comparación con el varón.

### **Primer momento: sucesos infantiles. Registro Imaginario**

En nuestra cultura, el niño inicia la escolaridad obligatoria a la edad de 5 años (pre-escolar), cuando “supuestamente” ya accedió al lenguaje y está inserto en el mundo simbólico de la familia y la sociedad en general. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que desde hace algunos años, los factores sociales y económicos incidieron para que un alto porcentaje de pequeños se integraran a la vida escolar desde los 2-3 años (jardín de infantes), momento a partir del cual van incorporando las pautas de conducta, las reglas y los códigos que la rigen.

Al ingresar en la escuela, el niño deberá aprehender el significado de una nueva modalidad de relación, basada en el juego de enseñanza y adquisición de conocimientos legitimados culturalmente, posicionamiento que establece las bases para constituir la relación pedagógica,

una relación mediada por el saber, en tanto hay alguien que tiene aquello que el otro carece. Es la función del saber la que ordena dicha relación, pero que no solo es cognitiva, sino también afectiva y social.

Si bien Mauco (2001, p. 31) sostiene que “esta confrontación con lo ‘nuevo’ ofrece la posibilidad de *retomar*, con otras formas, *conflictos psíquicos anteriores*, una posibilidad nueva de revivir su condición humana en condiciones menos cautivas” [el destacado me pertenece], se podría pensar que no se trata de una reactualización, sino que dada la etapa evolutiva del niño cuando comienza su proceso de escolarización, la conflictiva edípica se desarrolla en dos escenarios simultáneamente: la familia y la escuela, en el vínculo con la madre y con la maestra (y el padre y su representante simbólico). El modo de funcionamiento áulico dentro de la escuela y la precocidad del niño cuando ingresa instauran las condiciones para que se reproduzca la escena pre-edípica y edípica familiar, en tanto posicionamientos subjetivos, maestro-alumno-conocimiento, que conllevan el juego identificatorio necesario para el advenimiento del posible futuro sujeto-docente. Es importante destacar que dado los años de escolaridad obligatoria en nuestro sistema educativo, los niños de mejores recursos atraviesan la etapa pre-edípica, edípica y post-edípica dentro de la escuela.

La relación pre-edípica es el “período del desarrollo psicosexual anterior a la instauración del complejo de Edipo, en este período predomina, en ambos sexos, el lazo con la madre” (Laplanche y Pontalis, 1983, p. 285), es decir, la relación dual, donde aún no aparece la figura del padre como rival e interdicator, ni la conformación del superyó como instancia moral.

Para Lacan el triángulo pre-edípico designa la relación madre-niño-falo, siguiendo este enunciado se podría pensar que el “triángulo pre-edípico didáctico” hace referencia a la relación docente-niño-conocimiento, como sustitución (metáfora) del primero.

En este sentido, el niño, al ingresar en la escuela, se encuentra con “una madre” que nutre con el conocimiento, lo cuida y protege, desplazada a la figura de la maestra, que toma su lugar y se erige en su primer objeto de amor fuera del ámbito familiar: “la segunda mamá”. La maestra es el primer objeto de amor de la vida escolar, a quien el niño, como a la madre, investirá libidinalmente.

Freud (1921, p. 99) señala que “la identificación es la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona”. De esta forma, en la más temprana infancia, el niño elige sus objetos sexuales en función de sus vivencias de satisfacción, es por este motivo que las pulsiones sexuales se apuntalan en la satisfacción de las pulsiones yóicas, siendo su meta la incorporación del objeto. Así, continúa diciendo Freud, las personas encargadas de la nutrición, el cuidado y la protección del niño constituyen los primeros objetos sexuales, son sobre todo la madre o su sustituto (en este sentido es muy habitual el enamoramiento que el niño manifiesta hacia su maestra o posteriormente el adolescente por algunos de sus profesores o profesoras).

Estas investiduras de objeto parten de las pulsiones del ello, por lo tanto el yo, bajo la exigencia del mundo exterior y la cultura, se ve obligado a resignarlas, pero la condición para que esta resignación opere es la identificación con el objeto, el yo se apodera, lo incorpora, a través del proceso propio de la fase oral, el niño se identificará siguiendo el modelo canibalístico, se trata de una identificación por incorporación. En palabras de Freud (1932, p. 59), “uno puede identificarse con la misma persona a quien se tomó como objeto sexual, alterar su yo de acuerdo con ella”.

La investidura de objeto es relevada por la identificación, constituyendo así “el carácter del yo”. Por lo tanto, sostiene Freud (1920, p. 31), “el carácter del yo es una sedimentación de las investiduras de objeto resignadas, contiene la historia de estas elecciones de objeto”.

En términos de Lacan (1988b, p. 168):

La historia del sujeto se desarrolla en una serie más o menos típica de identificaciones ideales, que representan a los más puros de los fenómenos psíquicos por el hecho de revelar, esencialmente, la función de la *imago*.

Este proceso, mediante el cual el ello resigna su objeto sexual, produce alteraciones en el interior del yo, ya que el yo cobra los rasgos del objeto y se impone al ello como objeto de amor (yo ideal), se produce, entonces, una trasposición de libido de objeto a libido narcisista. Esta trasposición conlleva una resignación de las metas sexuales, una desexualización y, por lo tanto, una sublimación (Freud, 1920).

Tal como lo expresa Freud (1932, p. 58),

La base de este proceso es lo que se llama una ‘identificación’, o sea una asimilación de un yo a un yo ajeno, a consecuencia de la cual ese primer yo se comporta en ciertos aspectos como el otro, lo imita, por así decir lo acoge dentro de sí. Se ha comparado la identificación, y no es desatinado, con la incorporación oral canibálica, de la persona ajena.

Ahora bien, estas primeras identificaciones producirán efectos duros y constituyen la génesis del ideal del yo, “la identificación reemplaza la elección de objeto, la elección de objeto ha regresado hasta la identificación” (Freud, 1932, p. 100).

Si, como se viene sosteniendo, la maestra es el primer objeto de amor en el ámbito escolar, ella, al igual que la madre, será resignada como objeto sexual e incorporada en el interior del niño mediante el proceso de identificación descrito, constituyendo, junto con los progenitores, la génesis del ideal del yo y las primeras *imágenes*, esto es: “El prototipo de imagen inconsciente que orienta efectivamente la forma en que el sujeto aprehende a los demás; se elabora a partir de las primeras relaciones intersubjetivas reales y fantaseadas con el ambiente familiar” (Laplanche y Pontalis, 1983, p. 191), y (al que agrega) escolar.

Como se ha dicho, esta identificación imaginaria produce transformaciones en el niño, es decir, se reconoce en ella y se apropia como si fuera él mismo.

Hago un pequeño paréntesis, pues aquí cobra fundamental importancia la actividad lúdica, ya que el niño, en su desarrollo, va incorporando en sus juegos la asunción y adjudicación de roles en forma dramática. Así asume el lugar del otro, haciendo suyo el personaje temido o deseado, “el niño, al jugar, se desdobra en un personaje jugado, que es el rol asumido y este desdoblamiento es consecuencia de la identificación lúdica” (Reynoso, 1980, p. 212).

Según Reynoso, las dos formas de identificación más evidentes en los juegos se enuncian en “ser como” y “tener como”, expresando, este último, el nivel de las identificaciones parciales. Así, dentro del marco que vengo desarrollando, a una determinada edad se hace frecuente el juego de la maestra, en el cual el niño asume su rol, la imita, juega a “ser como”

ella, tomando a sus muñecos o personajes fantaseados como alumnos, objetos de sus impulsos hostiles o amorosos. A través de esta imitación el niño va incorporando al objeto por asimilación (Piaget, 1984).

En términos de Winnicott (1997) se podría decir que el juego es un espacio potencial entre el niño y la maestra, “en el que se origina la idea de lo mágico” (p. 26), pues el niño experimenta la omnipotencia y el dominio del objeto. El juego es el espacio potencial entre la realidad exterior y la realidad psíquica interna, entre la madre y el bebé. Así, a través del juego, el niño puede crear y al mostrarse creador descubre su persona, en este sentido se requiere “la suma de estas experiencias (actividad creadora) para formar la base de un sentimiento de persona” (p. 82) que contribuye, en definitiva, a la formación de la identidad.

Retomando entonces la línea que vengo desarrollando, esta imagen asumida por el niño se transformará en la imagen docente, que no solo jugará un papel decisivo a la hora de elegir la carrera, sino que también se constituirá en el ideal o modelo que en el futuro, siendo él mismo maestro, intentará alcanzar en su práctica, pero frente a una situación y un contexto totalmente diferente a cuando fueron alumnos, “en el plano mental, le permitió construir su ideal del yo; el maestro de escuela ‘vive’ en él como parte integrante de su ideal del yo” (Zulliger citado en Filloux, 2000, p. 95).

Esta identificación primaria opera como tronco para las sucesivas identificaciones con los maestros y profesores venideros durante los 13 años de escolarización, a la vez que conforma, parafraseando el texto lacaniano,

la matriz simbólica en la que el yo (je) (docente), se precipita en una forma primordial, antes de objetivarse en la dialéctica de las identificaciones con el otro y antes que el lenguaje le restituya en lo universal su función de sujeto-docente (Lacan, 1988c, p. 87).

Cuando el niño haya atravesado la conflictiva edípica, todas esas imágenes quedarán sedimentadas en la instancia del superyó, a quien Freud le adjudica la observación de sí, la conciencia moral y la función de ideal, este ideal del yo se constituye en el modelo con el que el sujeto buscará identificarse. Freud dice (1932, p. 62):

El superyó es para nosotros la subrogación de todas las limitaciones morales, el abogado del afán de perfección; en suma, lo que se nos ha vuelto psicológicamente palpable de lo que se llama lo superior en la vida humana. Como él mismo se remonta al influjo de los padres, educadores y similares.

Ahora bien, los aportes de Lacan permitirán profundizar y comprender la especificidad identificatoria que opera en el niño a partir de la posición del vínculo dual con su semejante hasta su inserción en el mundo simbólico. Este origen se remonta al momento en el que se produce el reconocimiento de él mismo a partir de la imagen del espejo (imagen especular).

Para Lacan (1988c), esta experiencia de identificación fundamental transcurre durante el período que él denominó del estadio del espejo, momento que está basado en una relación de alineación con la madre, en una relación dual, especular, de confusión del yo y del otro, momento que se inicia la dialéctica de las identificaciones alienantes.

Así, Lacan escribe (1988c, p. 87),

Basta para ello comprender el estadio del espejo como una identificación en el sentido pleno que el análisis da a este término: a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen, cuya predestinación a este efecto de fase está suficientemente indicada por el uso, en la teoría del término antiguo *Imago*.

En este sentido, el yo (*je*) se constituye, primordialmente, en una línea de ficción, de alineación imaginaria, a partir de la identificación con una imagen, que no es él, como tal, pero en la que, sin embargo, se reconoce. “Esta imagen del cuerpo es, entonces, estructurante para la identidad del sujeto que realiza en ella su identificación primordial” (Dor, 1994, p. 92).

Cuando el niño ingresa en la escuela, se encuentra frente a un mundo nuevo (que no le es familiar) y, por lo tanto, desconocido, al que tendrá que ir adaptándose, no sin dificultad. La maestra es la imagen conocida, su primera referencia en la Institución y, por lo tanto, es todo para el niño, que se encuentra en esa situación de desamparo y dependencia.

Así, siguiendo el modelo vincular propio de la etapa evolutiva, establecerá al comienzo, como con su madre, una relación dual con su “seño”, va a buscar ser amado, mirado y reconocido por ella, deseará serlo todo para ella, el pequeño buscará, entonces, satisfacer al docente, como metáfora materna, en su deseo, ser el niño idealizado de su deseo, su imagen narcisista, su producto que la completa, el falo.

Complementariamente, dado que cada una de las maestras en ejercicio están atravesadas por su propia conflictiva edípica, y en tanto mujeres, restituyen su propia castración a partir de los alumnos, que se constituyen en los hijos sustitutos del falo, como ecuación simbólica “prometida” a partir del sepultamiento del complejo de Edipo. Así, para Freud, (1924, p. 186), “ambos deseos, el de poseer un pene y el de recibir un hijo, permanecen en lo inconsciente, donde se conservan con fuerte investidura y contribuyen a preparar al ser femenino para su posterior papel sexual”.

El niño pronto comprenderá que aquello que desea la maestra es que se convierta en su imagen especular, como producto logrado a partir de su trabajo de inculcar, educar y enseñar: el niño ideal.

Filloux (2001) dice que los métodos pedagógicos son una máscara que encubre una relación de apoderamiento, que se traduce por las restricciones, castigos, amenazas, reprimendas. La maestra ejerce sobre el niño una presión en tanto que su tarea conduce a “una fascinación por el niño y el deseo ambiguo de que sea lo que uno quiere que sea. Un niño espejo del narcisismo del docente” (p. 36).

El pequeño, por lo tanto, se va a identificar con lo que la maestra quiere de él, se va a confundir con ese objeto de su deseo, será deseo del deseo de su maestra, se identificará con ella en su deseo. En este sentido, la maestra rige el deseo del alumno, pidiéndole que se identifique con los propios proyectos, lo que Natanson llamó “fantasía de engendramiento”, poder de engendrar en el saber (citado en Filloux, 2001, p. 37).

En este sentido, Manonni (1979, p. 28) señala que la perversión de la exigencia de amor implica que el niño deje su deseo fuera, que sea gobernado por otro, “es amado a costa de no ser”. Así “este problema de la perversión de la exigencia de amor, con su cara idealizada de misión civilizadora puede surgir también en una relación del maestro con el alumno”.

Y siguiendo la misma línea, Freud (1932, p. 151) expresa:

Mediante un sistema de premios de amor y de castigos, se educa al niño en el conocimiento de sus deberes sociales, se le enseña que su seguridad en la vida depende de que sus progenitores, y después los otros, lo amen y puedan creer en su amor hacia ellos.

Por lo tanto, la influencia pedagógica que ejerce el docente, a cambio de amor, es pedirle al alumno que se identifique con sus propios proyectos, el niño solo puede “existir” en el espacio áulico neutralizando su deseo y constituyéndose como imagen especular de su maestra. El deseo de aprender se confunde con el deseo de ser amado y reconocido. En este sentido, el niño resigna su “deseo de saber” en función de adquirir los conocimientos que le da su maestra y que, por lo tanto, considera valiosos: leer, escribir, contar se vuelven sustitutos del objeto de la pulsión de saber, que originalmente recaía sobre los problemas sexuales. Así la educación reprime el saber y trabaja sobre el conocimiento.

Manonni (1979, p. 35) lo expresa del siguiente modo:

La pedagogía funciona como drama y recuerda algunas situaciones familiares [...] En la enseñanza, el deseo de saber del alumno, choca contra el deseo del maestro [...] de que el alumno sepa, anulando así lo que realmente podría mantener el deseo del alumno.

Esta identificación del niño con su maestra, como objeto susceptible de colmar su deseo, es una identificación imaginaria, por cuanto no se sitúa aún en la red simbólica (el cero absoluto), se confunde con el objeto del deseo del otro, “el yo es su doble”, momento que se encuentra regido por el narcisismo primario (tal como en otras palabras fue desarrollado antes desde la mirada freudiana).

Esta relación pedagógica se irá transformando en la medida en que el niño vaya incorporando en su vivencia cotidiana a sus pares y a otros representantes institucionales que operan como significante Nombre-del-Padre, como así también en la medida en que el docente encarne su rol social, ya no el de madre, sino como representante de la instancia paterna, al padre simbólico cuya función (“misión”) es introducir

al niño en el mundo de la cultura, instaurando la Ley Primordial, que permita el pasaje del registro imaginario al simbólico, a la civilización, del modo de ser (ser el falo omnipotente) al modo de tener (tener un deseo susceptible de formularse en una demanda). “Es verdad que basta con que el significante Nombre-del-Padre sea convocado en el discurso materno para que la función mediadora del padre simbólico resulte estructurante” (Dor, 1984, p. 54). No podemos olvidar que la relación docente-alumno va a depender, en gran parte, de lo que el maestro es inconscientemente y de lo que el niño trae de sus vínculos familiares.

Lacan (1958, pp. 178-179) aclara que:

El padre no es un objeto real; entonces ¿qué es? [...] El padre es una metáfora. Y ¿qué es una metáfora? Es un significante que viene a ponerse en el lugar de otro significante [...] El padre es un significante sustituido a otro significante. Y acá está el resorte y el único resorte esencial del padre en tanto interviene en el complejo de Edipo.

Así, el docente debe someterse él mismo a la instancia paterna privada, interdictora y frustradora, cuyo reconocimiento regulará su deseo, no ya hacia el niño idealizado, sino al saber como representante simbólico del falo en la relación pedagógica. El falo como significante que va circulando y cobra diversos sentidos según el lugar que circula.

El saber es ese objeto imaginario de la castración en la relación pedagógica que coloca al niño frente a la dialéctica ser o no ser, tener o no tener, que conduce al juego de las identificaciones.

La metáfora paterna se produce por la sustitución del significante originario:

No resulta fácil comprender la instalación del proceso de la metáfora paterna basándonos en el principio de esta sustitución significante, en el que un significante nuevo ocupará el lugar del significante originario del deseo de la madre. Este último, reprimido en beneficio del nuevo, se tornará ahora inconsciente [...] el niño solo puede renunciar a él en la medida que aquello que lo significaba se le ha vuelto inconsciente (Dor, 1987, p. 48).

De esta forma, el niño podrá salir de la relación dual y acceder a una relación ternaria que le proporciona la subjetividad, mediado, como se ha dicho, por los representantes institucionales y el grupo de pares (significante Nombre-del-Padre), que en términos de Winnicott (1997), conformarían el espacio transicional entre el yo y el no-yo, permitiendo la experiencia de unión-separación docente-alumno.

El acceso a la triangularidad edípica permitirá que se produzcan las operaciones paradigmáticas necesarias para la construcción de un sujeto, ya que el sujeto no es un yo, aunque tiene sus rasgos. Para constituir un sujeto hace falta otro, una pluralidad. El sujeto se constituye en la intersubjetividad. La estructura edípica aportará su significación: no acceder a lo deseado, mantener siempre el acceso interdicho a lo prohibido (a quien ha sido el origen del deseo) y no infringir la prohibición. De esta forma, la prohibición del incesto como interdicción se limita a afirmar la preeminencia de lo social sobre lo natural, una interdicción que a la vez que prohíbe, ordena.

Aquí cobra sentido, a su vez, la capacidad del docente de ser una “madre lo bastante buena”, que le permita al niño pasar del principio de placer al principio de realidad, de la identificación primaria a las sucesivas identificaciones posteriores, llevar del amor al docente al amor al saber.

Como expresa Winnicott (1997, p. 27):

La madre lo bastante buena (que no tiene por qué ser la del niño) es la que lleva a cabo la adaptación activa a las necesidades de este y que las disminuye poco a poco, según la creciente capacidad del niño para hacer frente al fracaso en materia de adaptación, y para tolerar los resultados de la frustración.

Tomando, entonces, los conceptos de este autor, la tarea del docente, en este proceso, es desilusionar al niño, preparándolo para enfrentar las frustraciones, es decir, prepararlo para el destete.

Siguiendo esta línea teórica, se presume, entonces, que conforme a las vicisitudes de la relación docente-alumno y la trama familiar específica, el futuro-docente puede haber quedado fijado a la etapa anterior, en la relación dual con su maestra, identificado con ella en su deseo como promesa social advenidera (triunfar quiere decir, simbólicamente, ser

el maestro), en la que ella, imaginariamente, era un ser poderoso, la que sabía todo, la figura admirada, temida y de perfección que, en ese momento de su etapa evolutiva, el niño le atribuía y que ha incorporado en su interior a través del proceso de identificación primaria como yo (docente) ideal.

## **Segundo momento: Formación y acreditación. Registro Simbólico**

Actualmente, la formación inicial de los docentes se estructura sobre la base de una serie de materias, cuyo eje lo constituyen los conocimientos a ser enseñados y las didácticas correspondientes, con algunas asignaturas de psicología evolutiva. En la currícula aparecen muy pocos contenidos de psicoanálisis y son fundamentalmente los referidos al desarrollo psicosexual y complejo de Edipo como aspectos integrados al proceso de maduración integral del niño, pero, a pesar de ello, los mismos quedan vedados tras la fuerza de clasificación y enmarcación de los contenidos curriculares, es decir, los códigos del conocimiento educativo, que Bernstein (1985) detalla como los principios subyacentes que configuran el currículo, la pedagogía y la evaluación, tres sistemas de mensajes que definen lo que cuenta como conocimiento válido, transmisión válida y manifestación válida de ese conocimiento por parte del que aprende.

A partir de la reforma educativa de los años 1990 llevada a cabo en nuestro país y afianzada en los años siguientes, se instaura el discurso de la “profesionalización”, el que instituye la obligatoriedad de la formación permanente y continua para los maestros. Pero solo un organismo oficial, dependiente del Gobierno de la Ciudad, otorgaría el puntaje necesario que acredite su formación para la continuidad en el sistema laboral. La formación continua se convierte, así, en una acumulación de cursos y de puntajes para no perder el trabajo, pero que poco aportan a la realidad psíquica y emocional que pueda desencadenar la práctica áulica, a partir de su conformación histórica como sujetos-docentes.

Así, como lo expresa Filloux (2001, p. 69), “el maestro se convierte en algo abstracto que se supone aplica métodos centrados en la ‘inteligencia’ del estudiante”.

Por otra parte, estos ámbitos de formación continua, que establecen como prioritario la modalidad de cursos basados en los contenidos y las didácticas, niegan las necesidades y deseos que surgen de la práctica de los sujetos-docentes, y bajo el discurso de supuesto saber le imponen las necesidades sociales y culturales con la concomitante sofocación y renuncia de los deseos y los propios aspectos emocionales subyacentes en dicha práctica, sosteniendo la imagen de una educación ideal.

El futuro docente debe dejar de ser, para ser docente; la formación vende dignidad social a costa de que tenga que renunciar al goce, y este renunciamiento le asegurará la posibilidad de manifestarse desde su función de enseñante en el sistema. Lo vocacional se traduce, entonces, en este renunciamiento que el sujeto humano tiene que hacer en pro de la docencia y en instituirse socialmente como ser no deseante, a-sexuado. Es a partir de esta castración que adviene docente, el nombre que lo designa en el sistema social, “la designación simbólica”.

Si bien Lacan, en su obra, hace referencia a que el sujeto solo puede nombrarse en la medida en que se identifica con ese significante que es el nombre propio, es decir, con algo que es del orden del rasgo unario, se podría pensar que en la conformación del sujeto-docente, el mismo solo puede nombrarse en la medida en que se identifique con ese significante que se afianza a través del magisterio y su formación continua; el individuo se somete al significante “docente” identificándose con él, “el significante convocado en su nominación no es otro que una relación de identificación” (Dor, 1994, p. 104).

En términos de Lacan, la subordinación de la estructura del sujeto a la función del significante es una consecuencia primordial del inconsciente estructurado como lenguaje.

Así, la formación docente, sostenida por el discurso pedagógico proveniente de la ciencia, no toma en cuenta al sujeto-docente, ya que no constituye el objeto de su interés, solamente lo significa como enseñante, a fin de cumplir con el mandato social, e inculca esta significación a través del discurso del “deber ser” por medio de la formación, para que el docente se identifique con él: la imagen sublime de virgen

y madre, que colma sus deseos en el acto de enseñar. “Se comienza a percibir que una formación que solo tiene por finalidad la producción y la competencia, y a la que se concibe como proveedora de medios de vida, impide vivir” (Mannoni, 1979, p. 49).

Ahora bien, mirar la formación desde la profundización de los aportes de Winnicott, mencionados en el apartado anterior, nos permite analizar las vicisitudes de la relación pedagógica con el profesor/ formador a fin de aproximarnos a una posible interpretación de la forma en que ella opera para la constitución simbólica de sujetos-docentes-no-deseantes, cuyo origen, como se ha dicho, se remonta al período de la infancia, en su paso por la escolarización, a partir de su constitución imaginaria.

Winnicott (1975) introduce el término funcionalidad de la madre, haciendo referencia a la capacidad que ella puede tener para hacer frente a las necesidades del bebé en el momento en que este, aún, es un ser inmaduro. La madre bastante buena es aquella que tiene la capacidad de ponerse en el lugar del bebé y saber cuáles son sus necesidades, es decir, se adapta a las necesidades de su hijo, permitiéndole crearse la ilusión de que lo que él cree existe en la realidad, en otras palabras, ofrece oportunidades de ilusión, de forma tal que se desarrolle en el niño fenómenos subjetivos. “Cuando su adaptación (la de la madre) a las necesidades del bebé es lo bastante buena, produce en este la ilusión de que existe una realidad exterior que corresponde a su propia capacidad de crear” (Winnicott, 1997, p. 30).

Cabe aclarar que en este momento no hay factor externo, madre y bebé establecen una relación simbiótica, en la cual no hay intercambio entre ellos, sino que el bebé forma parte de la madre y la madre forma parte del bebé.

Pero esta adaptación de la madre tiene que ir disminuyendo paulatinamente, en la medida en que la maduración del niño le permita hacer frente a las frustraciones del mundo exterior, frustración que se manifiesta por una necesidad no satisfecha por la madre, a partir de la cual comienza a darse cuenta que los objetos ya no son parte de él, sino fenómenos objetivos, objetos reales que pueden ser tanto amados como odiados.

En este sentido, en el proceso de maduración y conformación del ser-docente, tal como vengo desarrollando, la funcionalidad de la

madre, ejercida ahora por los formadores durante el transcurso de la formación inicial y continua, queda atrapada en la fase primitiva del desarrollo, en tanto mantienen al docente en el estado de ilusión sobre la ingenuidad pedagógica (imaginario constituido durante la infancia); es decir, al no proponer dispositivos que permitan reflexionar sobre lo que acontece en el aula (fenómenos transferenciales e identificatorios) y sobre ellos mismos en tanto sujetos deseantes e históricos en su rol de enseñantes, al no considerar aquellos fenómenos que suceden a partir del enseñar y aprender, al dejar en el plano de lo no dicho (negar) los aspectos inconscientes, emocionales y políticos que atraviesan esa acción, los formadores mantienen al futuro maestro en la ilusión del “dominio mágico” que él puede tener sobre la realidad áulica, como si se tratara de un “fenómeno subjetivo”. La formación recibida genera, entonces, la experiencia de omnipotencia, creada a partir de la utopía que los “nuevos” métodos o didácticas solucionarán los problemas de aprendizaje o de conducta que manifiestan los niños en el aula.

“La educación se subordina a la imagen de un ideal propuesto al principio por el pedagogo, el cual se prohíbe a sí mismo cualquier crítica a ese ideal” (Mannoni, 1979, p. 44) a fin de sostener el interés que sirve de base a la elección como docente.

De esta forma, como los formadores no logran la progresiva desilusión a partir de acciones pedagógicas pertinentes, los docentes no estarían preparados para enfrentar las frustraciones que la misma realidad les ocasionará, como experiencia objetiva.

Pero no solo los deja en un estado de ilusión, sino que, a su vez, dado que los formadores no son maestros, sino licenciados en ciencias de la educación o especialistas en alguna materia, no pueden reconocer cuáles serían sus necesidades, no pueden identificarse con el maestro en lo que ellos necesitan a partir de su experiencia en el trabajo cotidiano. En términos de Winnicott (1975, p. 103): “Nadie es capaz de sostener un bebé en brazos a menos que sepa identificarse con él”.

Frente a esta imposibilidad, más bien se podría pensar que los formadores, identificados con las necesidades políticas y sociales de la educación y con el discurso pedagógico, que conocen y fueron inculcados a partir de su propia historia educativa, neutralizan los procesos de enseñanza e imponen dichas necesidades a sus alumnos /maestros,

como si las mismas fueran demandadas por ellos. En otros términos, los formadores se transforman en una madre psicotizante que no reconoce el deseo del otro, en tanto otro sujeto-docente.

En términos de Lacan, el docente quedaría enquistado en la identificación del deseo del otro “que rige la regulación del deseo de cada cual como deseo del deseo del Otro” (Dor, 1994, p. 118).

Por otra parte, a partir de la división social del trabajo entre concepción, programación y ejecución, el docente quedó relegado al más bajo escalafón de los trabajadores de la educación, cuya tarea principal es ejecutar una propuesta diseñada y creada por los expertos, que se transmite a partir de la formación, como recetas que se reproducen y se aplican en el contexto áulico.

En términos de Dejours (1990, p. IV): “Quienes tienen solo la responsabilidad de ejecutar las tareas están poseídos por las ideas de otros [...]”.

De esta forma y sumado a lo anterior, se podría pensar, de acuerdo con los criterios de Winnicott (1975), que el ser del sujeto-docente se transforma en un no-ser, anulando su creatividad y por lo tanto la expresión del Yo Soy, estoy vivo.

Para el mencionado autor, a partir de la creatividad surge el ser, pero para ser creativa una persona tiene que existir y sentir que existe, sentido existencial que dependerá de la protección del ego, proporcionada en un ambiente facilitador que garantice su integración. La integración del sujeto consigo mismo, integración psíquica, verdadero *self*. “La integración se halla estrechamente ligada con la función ambiental del sostenimiento. El logro de la integración estriba en la unidad [...]” (Winnicott, 1975, p. 71).

Para Winnicott en el proceso de maduración, como logro de la integración, lo primero que se establece es la diferencia del yo como unidad, posteriormente “yo soy”, “yo existo”, a partir de la adquisición de experiencias que permitan “la interacción introyectiva y proyectiva” con el mundo real, pero además se requiere que el “yo existo” sea visto o comprendido por alguien y luego esta imagen devuelva “la evidencia necesaria para saber que he sido reconocido como ser”.

La formación inicial y continua de los docentes, desde los dispositivos pedagógicos implementados por los formadores y los contenidos curriculares seleccionados por las autoridades políticas, que, como se

ha dicho, no logran la progresiva desilusión necesaria para el destete y la autonomía, como tampoco reconocen los deseos y necesidades de un sujeto-docente, anulan su existencia como seres con experiencias personales y una vida interior, anulan su historicidad y su devenir, estancándolos en una relación de dependencia absoluta con respecto a los expertos portadores del saber.

Esta situación produciría un corte en la continuidad existencial, instaurando un patrón de fragmentación que puede llegar a la psicopatología (Winnicott, 1975, p. 70). Así, el falso *self* aparece con un proceso de depresión y falta de disfrute, evidenciado a partir del trabajo concreto del docente en el aula.

### **Tercer momento: Trabajo áulico. Lo real**

A partir del análisis realizado, se puede sostener que cuando el docente llega al aula se produce la frustración y la desilusión provocada por lo real del acontecer áulico y las condiciones de su trabajo, constituyendo la situación traumática actual o factor desencadenante. En este sentido, se puede decir que el aula y, abarcando aún más, la escuela, como representante institucional, es el lugar donde se produce el desfase entre la organización imaginaria y simbólica y la organización real del trabajo y la inconsistencia de las prescripciones, consignas y conocimientos transmitidos durante la formación y la real posibilidad de aplicación y ejecución. Así, tomando las palabras de Dejours (2006, p. 25), “lo real se define como aquello que resiste a los conocimientos, los saberes, los saberes-hacer y, globalmente, al control”.

Freud (1926, p. 77) escribe que la situación traumática es “esencialmente, una vivencia de desvalimiento del yo frente a una acumulación de excitación, sea de origen externo o interno, que aquel no puede tramitar”. Así, el trauma moviliza las columnas identificatorias que dieron origen al yo.

Sabemos que una de las particularidades del trabajo docente es la de realizar una serie de actividades en forma simultánea, muchas de ellas invisibles, desplegando diversas estrategias para que el trabajo resulte eficaz. Como ya dije, a partir del trabajo de enseñar y evaluar los procesos de aprendizaje de los alumnos surge una interacción entre

un sujeto que aprende y un sujeto que enseña en función de un tercer elemento que es el conocimiento a ser enseñado, conocida en la jerga pedagógica como triángulo didáctico. Esta relación es, a la vez, *cognitiva, afectiva y social*. El conjunto de ansiedades, frustraciones, angustia, culpa y hostilidad (sentimientos, emociones y afecto) constituye la parte afectiva de la relación pedagógica, lo que pasaré a llamar “estados emocionales del sujeto-docente”.

El aula, por lo tanto, es un espacio donde suceden cosas que van más allá del enseñar y aprender. Es un espacio de interacción y comunicación humana, de subjetividades, de roles, de poder, donde se ponen en juego los deseos, angustias, frustraciones, ansiedades de cada uno y del total de los sujetos intervinientes. El aula es un espacio donde se producen relaciones interpersonales, ya sea de los docentes con sus alumnos, como de los alumnos entre sí, un espacio de relaciones transferenciales e identificatorias, un espacio donde se ponen de manifiesto los mecanismos defensivos del sujeto-docente y los sujetos-alumnos. El docente, como un elemento constitutivo de ese espacio, por su naturaleza y condición humana, no puede escapar de los múltiples atravesamientos personales, históricos, sociales, institucionales y emocionales que dan origen a su situación durante la práctica y a través de ella.

Es en este contexto donde emerge el síntoma, descrito como angustia, fobia escolar, sufrimiento psíquico o stress laboral, que manifiesta un alto porcentaje de los docentes como colectivo social y el que irrumpe quebrando la lógica de sentido ante el ideal pedagógico.

No se trata del problema clásico del error, sino de una manifestación concreta que ha de apreciarse, ‘clínicamente’, donde se revela no un defecto de representación, sino una verdad de otra referencia que aquello, representación o no, cuyo bello orden viene a turbar (Lacan, 1988a, p. 224).

La angustia emergente es, por lo tanto, la respuesta del yo frente a la amenaza de una situación traumática, cuyo origen se encuentra en el ser humano, en el proceso de nacimiento, y a la que posteriormente se anudan las situaciones de peligro de las distintas etapas evolutivas; estas situaciones de peligro tienen en común la significación de la separación del objeto de amor o la pérdida de su amor, que, según Freud (1926, p.

77), puede conducir “a una acumulación de deseos insatisfechos y por ende a una situación de desvalimiento”.

Frente a este escenario, luego de la represión fracasada, “puede operarse la regresión, que no es sino la actualización en el discurso de las relaciones fantaseadas restituidas por un ego en cada etapa de la descomposición de su estructura” (Lacan, 1988d, p. 242), movimiento de retroceso a etapas anteriores del desarrollo, con mayor precisión, a aquella donde se ha producido la fijación de la libido.

Freud menciona dos clases de regresión: 1) el retroceso a los primeros objetos investidos por la libido, que son de naturaleza incestuosa y 2) de toda la organización sexual a estadios anteriores.

Ahora bien, si se sostiene lo analizado en el apartado del primer momento de la constitución del sujeto-docente, se podría decir que frente a la frustración ocasionada por el encuentro con el aula y sus condiciones reales, se desencadena la regresión a una fase anterior de la organización sexual, a la etapa donde se produjo la fijación, que como se ha mencionado, puede ser en la relación dual con su propia maestra, esto es, al primer objeto de amor escolar investido libidinalmente, momento que lo remonta al estado imaginario de restitución narcisística y que dará origen al síntoma como sustituto de la satisfacción frustrada. Frente a esta regresión el yo se comportará según las características de la etapa en que la libido se fijó, es decir, se volverá infantil y dependiente. Aquí cobra relevancia las palabras de Filloux (2001, p. 35) cuando formula que el trabajo docente deja a este expuesto a la infancia, o sea, reactiva en él el niño que fue, “su infancia, lo que vivió, reprimió, sus relaciones infantiles con la autoridad y, así, se ve enfrentado inconscientemente con reminiscencias de un pasado como alumno”, por lo tanto, el docente esperará del alumno el reencuentro con una infancia maravillosa o que lo restaure de las pruebas por las que pasó, recomenzando el ciclo de la relación pedagógica descripto.

Entonces, como indica Lacan (1988a, p. 224), el síntoma solo puede interpretarse en relación con el orden significante: “El significante no tiene sentido sino en su relación con otro significante. Es en esta articulación donde reside la verdad del síntoma. El síntoma conserva una borrosidad por representar alguna irrupción de la verdad”.

Una verdad que proviene del orden del deseo y que se ha vuelto inconsciente, deseo destituido y anulado a partir de una educación/formación que fuera sostenida por el discurso pedagógico. Así, en términos de Manonni (1979, p. 44), “expulsada del sistema pedagógico, esta verdad (verdad del deseo) vuelve bajo la forma de síntoma”. Pareciera, entonces, que la formación consigue sofocar el deseo pero al precio de un sufrimiento.

Pero Freud agrega un factor más en la etiología de las neurosis, esto es, el conflicto psíquico, el que se establece entre las pulsiones yoicas y las pulsiones sexuales, entre el yo y el ello, obedeciendo a los dictados del super-yo y la realidad. Promovido por una educación que colaboró con la represión de los intereses libidinales e hizo caso omiso a los deseos emergentes, a la vez que favorecía el desarrollo de un superyó en exceso moral e intelectual, las mociones pulsionales intentarán buscar su satisfacción, gobernadas por el principio de placer, a través de una “subrogación sustitutiva” o síntoma, en calidad de compromiso entre el deseo y la defensa (Freud, 1924). Esta formación de síntoma, tal como se puede visualizar en los docentes a partir del desgano que manifiestan en el trabajo cotidiano, “puede traer como consecuencia un extraordinario empobrecimiento de la persona en cuanto a energía anímica disponible y, por tanto, su parálisis para todas las tareas importantes de la vida” (Freud, 1916, p. 326).

Por lo tanto, obedeciendo a los dictámenes educativos que conformaron el superyó e intentando alcanzar el modelo de la imago docente, que se construyó a partir de su propia escolarización a través de la figura de la maestra y afianzada por los modelos de formación y sus profesores institucionales, el docente, en el aula, siente que no puede mantener el control de los alumnos ni generar en ellos el interés por el aprendizaje, lo que produce un sentimiento de impotencia y la descarga de los impulsos hostiles frente a aquellos a quienes supuestamente tiene que amar: los hijos/alumnos, impulsos que emergerán a partir de los tonos elevados de voz (gritos) y en forma más encubierta, a partir de los castigos, penitencias y represiones (¿castración?), intentando reproducir en los alumnos lo que sus progenitores y maestros hicieron con él. La renuncia pulsional solo la puede lograr convirtiendo en forma activa lo que de niño vivió en forma pasiva, apoyado por el lugar de autoridad

que ahora le confiere su posición en la relación pedagógica (el fort-da del vínculo docente), o en otros términos repetir para no recordar.

Este modelo, basado en el ideal de niño e ideal docente, deja de manifiesto que la excelencia educativa que reclama nuestra sociedad no se logra sin pagar el costo de un detrimento en la salud mental, ya sea de los docentes como de los niños (futuro social). “Una investigación pedagógica que plantee al comienzo el ideal que debe alcanzar desconoce lo que interesa a la verdad del deseo” (Mannoni, 1979, p. 44). Origen en lo imaginario y simbólico del educador.

Freud (1932, p. 62) lo expresa del siguiente modo:

Por regla general, los padres y las autoridades análogas a ellos obedecen en la educación del niño a los preceptos de su propio superyó [...] En la educación del niño se muestran rigurosos y exigentes. Han olvidado las dificultades de su propia infancia, están contentos de poder identificarse ahora plenamente con sus propios padres, que en su tiempo les impusieron a ellos mismos esas gravosas limitaciones [...] Así el superyó del niño no se edifica en verdad según el modelo de sus progenitores, sino según el superyó de ellos, se llena con el mismo contenido, deviene portador de la tradición, de todas las valoraciones perdurables que se han reproducido por ese camino a lo largo de las generaciones.

Habiendo perdido el control del propio proceso de trabajo, su autonomía y capacidad de decisión, sostenido por el discurso de formación y las relaciones pedagógicas inconscientes, el docente adquiere un sentimiento de inferioridad, de culpa y castigo por no poder cumplir con el deseo del otro, deseo social de su función, así “la angustia es el miedo a lo que el Otro desea en sí del sujeto, fundado ese ‘en sí’ justamente en la ignorancia de lo que es deseado a nivel del Otro” (Dor, 1987, p. 20).

El Otro como lugar discursivo, ahí donde se va formando el sujeto-docente.

Para concluir, se puede decir, en términos de Freud, que la educación y la formación profesional son aspectos importantes a tener en cuenta para la prevención de síntomas y en consecuencia el sufrimiento concomitante, en este caso, en los sujetos-docentes. Si bien el resultado

de la educación recibida es el efecto sujeto y el efecto síntoma, ya que para tener un sujeto necesitamos de la educación y por la educación recibida tenemos síntomas, podemos empezar a replantear los términos pedagógicos en función de la constitución de sujetos con el menor sufrimiento posible.

[...] Pero una vez encontrado su lugar en la sociedad a través del trabajo, tal vez contrayendo matrimonio o estableciendo algún patrón de vida que represente un compromiso entre la emulación de los padres y el desafío a los mismos mediante la instauración de una identidad personal, una vez hayan tenido lugar todos estos pasos evolutivos, entonces podremos decir que la vida como adulto ha empezado y los individuos uno a uno, van saliendo de la zona comprendida en esta breve exposición del crecimiento en términos de dependencia hacia la independencia [...] (Winnicott, 1975, p. 110).

## **Bibliografía**

- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 34-56.
- Dejours, C. (1990). *Trabajo y desgaste mental*. Buenos Aires: Humanitas.
- Dejours, C. (2006). *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires: Topía editorial.
- Dor, J. (1987). *Introducción a la lectura de Lacan. Tomo I*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Dor, J. (1994). *Introducción a la lectura de Lacan. Tomo II*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Dor, J. (2004). *El Padre y su función en psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (1998). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Filloux, J.C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires: Noveidades Educativas-Serie Formación de Formadores.

- Filloux, J. C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freud, S. (1932/1978). *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (1988a). Del sujeto por fin cuestionado. En J. Lacan, *Escrito I* (pp. 219-226). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lacan, J. (1988b). Acerca de la causalidad psíquica. En J. Lacan, *Escrito I* (pp. 142-183). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lacan, J. (1988c). El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En J. Lacan, *Escrito I* (pp. 86-93). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lacan, J. (1988d). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En J. Lacan, *Escrito I* (pp. 227-310). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lacan, J. (1998). *Seminarios Libro 1. Las resistencias y las defensas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1999). *Seminario 5. Las formaciones del inconsciente (1958)*. Buenos Aires: Paidós.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1983). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Mannoni, M. (1979). *La educación imposible*. México: Siglo XXI editores.
- Mauco, G. (2001). El niño que llega a la escuela. Sobre la identificación con el maestro. En J. C. Filloux, *Campo pedagógico y psicoanálisis* (pp. 88-90). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Reynoso, R. (1980). *Psicopatología y clínica infanto-juvenil. Tomo I*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Pfister, O. (1969). *El psicoanálisis y la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Piaget, J. (1971). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral Editores.
- Winnicott, D. (1975). *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona: Laia.
- Winnicott, D. (1997). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.