

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

El odio en el docente.

Pennella, Maria.

Cita:

Pennella, Maria (2012). *El odio en el docente. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/873>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/5rC>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EL ODIO EN EL DOCENTE

Pennella, María

Instituto de Formación Docente "Joaquín V. Gonzalez". Argentina

Resumen

Se comenzará compartiendo una pregunta que ha nacido para acotar, limitar y nombrar cierta circunstancia particular del ejercicio de la docencia: ¿cómo el odio -del docente hacia el alumno- puede pasar de ser obstáculo a ser motor del vínculo educativo?

En principio se menciona cuál es el valor de la asimetría que habita el vínculo educativo, sus efectos instituyentes respecto del sujeto de la educación y el malestar que inevitablemente forja por tratarse de un vínculo social. En segunda instancia se distingue el malestar estructural de aquel sobreagregado que se vincula con las condiciones sociohistóricas presentes. Luego, se explora la noción de contratransferencia desarrollada por Winnicott, dada su utilidad para comprender los sentimientos hostiles del docente hacia el alumno. Posteriormente, se profundiza respecto de la noción de Sujeto propuesta por el Psicoanálisis y su emergencia solidaria a la conformación del lazo social que le da lugar. Finalmente, se utilizan algunos de los desarrollos originales de Lacan en su Teoría de los Cuatro Discursos a fin de construir nuevos sentidos respecto de algunos fragmentos de acontecimientos áulicos, fragmentos de una historia de enseñanza y de aprendizaje que se compartirá a fin de elaborar una reflexión sobre la práctica docente.

Palabras Clave

Vínculo, Educativo, Cuatro, Discursos

Abstract

HATE IN THE TEACHING

I will start by sharing a question that has come to define, limit and appoint some particular circumstance of the teaching profession: how hate - from the teacher to the student - can pass of being obstacle to educational link engine? To address this theme starts by mentioning what is the value of asymmetry that inhabits the educational link, its institutive effects with regard to the subject of education and discomfort that inevitably forged as a social link. In the second instance is distinguished the structural malaise related to the social and historical context. Then, explores the concept of countertransference developed by Winnicott, given its usefulness to understand the hostile feelings of the teacher to the student. Then it drills down respect the notion of subject proposed by psychoanalysis and its emergency solidarity to the formation of the social bond that gives place. Finally, used some of the original developments of Lacan in his theory of the four discourses in order to build new senses for some fragments of classroom events, fragments of a history of teaching and learning to be shared in order to develop a reflection on teaching practice.

Key Words

Educational, Link, Four, Discourses

"La falta de olvido es lo mismo que la falta de ser, puesto que ser no es más que olvidar. El amor de la verdad es el amor de esa debilidad a la que le hemos levantado el velo, es el amor de lo que la verdad esconde y que se llama castración. (...) nunca se dan cuenta de qué es la verdad, a saber, la impotencia. Sobre esta base se edifica todo lo que se refiere a la verdad. La esencia del amor es, sin duda, que hay amor de la debilidad. Como ya dije, el amor es dar lo que no se tiene, o sea, lo que podría reparar esa debilidad original"

Lacan, 1969, p.55

Inauguro este espacio de escritura frente a esa imposibilidad de olvidar que nos signa en tanto humanos. Imposibilidad ligada a la falta en ser, a la verdad, al amor y agregó, también al odio. Comenzaré compartiendo una pregunta que ha nacido para acotar, limitar, nombrar cierta circunstancia particular del ejercicio de la docencia: ¿cómo el odio -del docente hacia el alumno- puede pasar de ser obstáculo a ser motor del vínculo educativo?

De-formaciones en la escuela, violencias en escena.

Hace unos años que me pre-ocupa la tarea orientada a la formación de formadores, en el nivel terciario de enseñanza. Presentaré una experiencia personal, que tuvo lugar hace algún tiempo, cuando me desempeñaba como docente de una asignatura que trataba sobre el desarrollo infanto-juvenil en un Instituto de Formación de futuros docentes del nivel medio de enseñanza. Me interesa discernir, dilucidar algunas dificultades que emergen en la conformación del vínculo con los alumnos y que impactan en la subjetividad del profesor. Este impacto es fácilmente identificable, en principio, por las sensaciones y emociones que se avivan en su interior, como incomodidad, irritación, confusión, rabia, miedo o enojo. ¿Qué lugar darle a estas emociones que emergen condicionadas por el trabajo cotidiano y que parecen requerir un trabajo subjetivo que va "más allá" de la tarea de enseñar? Este malestar ¿es un cuerpo extraño, ajeno a la función docente o es un obstáculo que emerge como consecuencia de la construcción del lazo social que habilita la acción misma de educar? Si este fuera el caso, el mismo vínculo que se teje entre aprendiz y enseñante, ese lazo que soporta, autoriza, motiva una transmisión cultural en una escena escolar, es aquel que al desatarse ocasiona sufrimiento.

Ahora bien, el significado que el docente le adjudique a ese malestar podrá hacer que cambie los puntos, el ritmo, la trama del lazo que ayuda a tejer, o bien, podrá empujarlo a desgarrar, interrumpir, desistir de la labor. En cierta forma, cuando nos emocionamos estamos adjudicándole algún sentido a una situación, aunque no seamos conscientes de ello. Si un alumno despierta irritación, rechazo o enojo, es porque ha logrado conmover -sin necesariamente saberlo o quererlo- los cimientos narcisistas del docente. En este punto arriesgaré, compartiré una idea: el odio en el docente es la raíz, el origen de los matices emocionales mencionados. Por lo tanto, el docente observará como crece el odio en su interior cuando algo de su lugar,

incluso algo de su ser es puesto en cuestión por el alumno. Es decir, el odio es reactivo a lo que se vive como una agresión. El recurso a la violencia -como defensa frente al ataque que se *interpreta* padecer- puede entonces constituir una vía de resguardo narcisista. Pero este accionar hace caer al docente, agente de la educación, de la función que la cultura le asigna porque la lógica imaginaria del “yo o el otro”, instaura una relación simétrica de “yo a yo” que no deja espacio para la terceridad. Inexorablemente, este avasallamiento del otro, sujeto a “educar”, supone una acción de-formación. Claro que ya no ligada a la transmisión de un bien simbólico que posicione al sujeto como heredero de una tradición a la que está convocado a perpetuar, a aprehender, incluso a transformar. Sino ligada a la transmisión de un padecimiento -un goce-, que hace del sujeto objeto de estigmatizaciones que suelen racionalizar la violencia que se le dirige. En ambos casos la transmisión pone en juego esa imposibilidad de olvidar del ser humano de la que hablábamos en un inicio, pero en uno al servicio de la vida, la salud, en el otro de la muerte, la enfermedad, el exceso de padecer. El dicho popular “*la letra con sangre entra*” representa esa perversión formativa a la que me refiero, y de la que quizás sin quererlo he sido agente, ya que traiciona el propósito de la educación: contribuir a la adquisición de un saber solidario a la emergencia de un ser, de “*un sujeto en el mundo*”: ... “*capaz de comprender el presente e inventar el futuro*”. (Meireu, P, 1998). Cuando la transmisión educativa está al servicio de la vida ubica al sujeto en las coordenadas simbólicas de un mundo compartido, ejerce una función filiatoria con lo social y con los legados culturales, ancestrales. Esta dinámica es solidaria de la construcción progresiva de un vínculo asimétrico, que busca sostener una distancia entre el agente y el sujeto de la educación, distancia que resguarda las diferencias subjetivas a la vez que hace lugar a un tercer elemento en torno al cual se regularán los intercambios: los contenidos culturales. Entonces, la asimetría del vínculo educativo supone tres elementos diferenciados: el lugar ocupado por el que enseña con el fin de transmitir algo, el lugar de aquel que aprende con el deseo de apropiarse de ese algo y ese algo mismo, consistente en un bien social, cultural, histórico. (Moyano, 2010)

Entre el nombre y la realidad: una distancia a sostener.

“En verdad es una buena ocasión para observar que, en cualquier caso, si nos mostramos crispados, aunque sea en apariencia, nunca es por un exceso cometido por otro. Siempre es porque ese exceso coincide con un exceso en uno mismo.”

Lacan, 1969

A la luz de lo enunciado volvamos por un momento al alumno que despierta el odio en el docente. Detengámonos un momento para darnos la oportunidad de enriquecer la mirada. ¿Puede percibirse cómo el odio emergente no es sólo el efecto de cierto accionar del alumno sino que también es efecto del sentido, de la interpretación, de la lectura singular -no necesariamente explícita o conciente- que el docente hace del accionar de su alumno? ¿Puede percibirse como el docente al “*nombrar*” la realidad que experimenta como padecida, le imprime su propia marca? En la operación de nombrar, cada uno lo hace a su manera como advertía Foucault. En la forma de nombrar existe una primera organización de la realidad: las palabras resultan inapropiadas para nombrar la verdad última de cada cosa, ya que las cosas no están allí esperando que se las complete con un nombre. Lo que se ve no se refleja en lo que se dice, lo que se dice no es el reflejo de lo que se ve. Cuando se trata de mirar con otros ojos las dificultades que discurren en el aula cobra valor desnaturalizar estos

espejismos y sostener la distancia. La distancia que se ubica entre cosas y palabras, entre la realidad y el nombre que se le adjudica, entre aquello que se espera y eso otro que es encontrado, entre lo que sentimos y aquello que podemos hacer como respuesta, entre el enseñar y el aprender, entre el ser y las funciones que le tocan desplegar en el campo social. Recordemos: hay una separación que no solemos advertir, que nos revela la importancia de la operación de nombrar. Ya que esta nos muestra de qué manera cada uno entiende y ordena su mundo, cómo se le presenta alguna situación como motor u obstáculo vincular y cómo va enhebrando la transmisión de una experiencia. Ahora bien, advertir esta perspectiva y trabajar sosteniendo la distancia, puede generar cierto vértigo ya que supone tomar conciencia de la implicación personal en las dificultades que se experimentan. (Zelmanovich, 2010.a)

Freud sostenía que la pertenencia a la cultura, la vida en comunidad, implica para el individuo una renuncia pulsional, una renuncia a la satisfacción inmediata de ciertas aspiraciones y esto conlleva cierto malestar. Malestar inevitable, estructural. Malestar que constituye el precio que se paga por el beneficio de convivir con otros y sostener junto a ellos la esperanza en un futuro mejor gracias al sacrificio realizado. La esperanza es compañera del malestar, lo torna no solo tolerable, sino que le brinda un sentido. Ahora bien, aceptar la inevitabilidad del malestar no impide elucidar los resortes que lo producen. En especial, de aquello que Silvia Bleichmar llamaba “*exceso*” de malestar, el “*sobre malestar*” o “*malestar sobrante*” que provoca resignación, desaliento, desinversión de proyectos compartidos dado que “*lleva a la resignación de aspectos sustanciales del ser mismo como efecto de circunstancias sobreagregadas*”. (Bleichmar, 1997). Las mutaciones políticas, económicas y sociales que se han sufrido en los últimos años impactaron profundamente en la institución escolar. De allí el valor de estar advertidos de las circunstancias epocales específicas que dibujan, que imprimen cierta especificidad del malestar en las aulas. Estar advertidos pero no para dejarse avasallar frente a la magnitud de las fuerzas en juego, sino porque la existencia de condicionantes que van más allá de la responsabilidad personal no excluye el intento de inventar junto a otros, estrategias tendientes a vérselas con el malestar sobrante. Por ejemplo, en una época en que se idealiza el hedonismo y la búsqueda inmediata de placer, trabajar en la promoción de aprendizajes puede ser difícil, porque aprender implica esfuerzo, tiempo y posponer la inmediatez del resultado. En una época en que las incertidumbres en el trabajo y en el futuro, cimienta la sospecha de no ser necesario para el otro, la función de la escuela es puesta en cuestión y entonces, trabajar en la conformación del vínculo educativo puede resultar difícil porque enseñar y aprender supone construir un proyecto con/para otros y para ello la confianza y el sentirse necesitado, reconocido en/por el Otro se hace imprescindible. En una época en que la “*eterna juventud*” se idealiza, en que el ejercicio de la autoridad se resquebraja confundida con los excesos del autoritarismo, enseñar puede ser difícil porque enseñar supone una asimetría de lugares, poner a jugar una distancia intergeneracional, ocupar un lugar de autoridad, sostener una ley que haga lugar a la emergencia de la subjetividad... pero hoy en día el límite puede ser vivido más que como una condición de posibilidad de la emergencia de la subjetividad como una afrenta, como una herida, como un cercenamiento de la subjetividad.

El odio en el Otro.

Antes de presentar la viñeta que da lugar a estas reflexiones quisiera detenerme en algunas ideas del pediatra y psicoanalista inglés

Donald Winnicott sobre el odio. En un escrito de 1947 llamado *“El odio en la contratransferencia”* examina un hecho clínico: los pacientes -en especial los más perturbados- despiertan el odio en el cuerpo de profesionales que los tratan. *“Los pacientes locos son siempre, por fuerza, una pesada carga emocional para quienes cuidan de ellos. Hay que perdonarles, pues (a sus cuidadores), si a veces hacen cosas terribles.”* (Winnicott, 1947, p.265) Claro, que esta disculpa no conlleva aceptar que el accionar -a veces terrible, que arrastrado por su odio- el médico pudiera tener para con su paciente pudiera estar justificado desde el punto de vista científico. Winnicott teorizará entonces, procurando conformar cierta lente que ayude a comprender, a mirar con otros ojos el hecho mencionado. En primera instancia subraya el valor de considerar un fenómeno que no sólo tiene lugar en el trabajo psicoanalítico y que debiera ser conocido por toda persona encargada de cuidar a otros, se trata de la contratransferencia. Está conformado por los sentimientos que inevitablemente el médico experimenta como consecuencia del vínculo que teje con sus pacientes. Una acepción de este fenómeno girará en torno a su “objetividad”, ya que la contratransferencia puede estar *“basada en la observación objetiva”* que realiza el médico de sus pacientes, observación que hará nacer en él, el amor o el odio *“como reacción ante la personalidad y el comportamiento del paciente”*. Es decir, que supone una gama compleja de sentimientos entre los que se incluye el odio, ya que *“Por mucho que quiera a sus pacientes, el psiquiatra no puede evitar odiarlos y temerlos, y cuanto mejor sepa esto, menor será la incidencia del odio y el temor en su conducta respecto de los pacientes.”* (Winnicott, 1947, p.264)

Quizás podamos servirnos de la noción de contratransferencia para comprender ciertos fenómenos inherentes a la conformación del vínculo educativo y dejarnos guiar por la advertencia y el consejo enunciado por Winnicott: cuanto mejor los conozcamos y aceptemos, cuando menos nos empeñemos en tratar de negarlos o evitarlos, menor será la incidencia de ciertos sentimientos turbulentos del docente en su conducta respecto de sus alumnos. Es decir, el docente estará habilitado a sostener una distancia entre sus sentimientos y la respuesta que estos pudieran suscitar. Porque una cosa es sentir odio y otra muy distinta actuarlo -con violencia por ejemplo- ya sea para evitar reconocerlo, ya sea para librarse de él por no tolerar experimentarlo.

¿Cuál sería la función del odio en el trabajo analítico? Winnicott piensa que el paciente solo puede apreciar en su analista aquello que él mismo es capaz de sentir. Los pacientes más graves experimentan estados en que el amor y el odio pueden coincidir en los sentimientos, coincidencia que constituye un estado emocional *“brutal y peligroso”*, difícil de tolerar. Al médico su paciente puede imputarle esa serie de sentimientos en bruto. . . *“entonces es mejor prevenirle para que se disponga a ello, ya que debe tolerar que se le coloque en aquella posición. Ante todo, no debe negar un odio que realmente existe en él mismo. El odio que está justificado en el marco existente debe ser separado y mantenido en reserva, disponible para una eventual interpretación.”* (p. 265) El trabajo del analista en su propio análisis permitirá controlar su propio odio, mantenerlo latente, incluso liberarse de *“las vastas reservas de odio inconsciente pertenecientes a su pasado y a conflictos internos”* (p. 266). Sin embargo esto no hace menos sencillo soportar la tensión que el paciente pueda despertarle en ciertas circunstancias, ya que pueden activarse en el analista angustias muy primitivas de difícil manejo.

Así como el médico o el analista, el docente también se ve frente a numerosas situaciones en que su odio -en su caso frente a

un alumno- se justifica. Ciertos alumnos -a los que calificaré de particularmente “insoportables”- pueden constituir una pesada carga emocional para el docente, ya que lo colocan en posición de experimentar odio. Un odio que puede suscitarle culpa, confusión, rechazo. Como veremos más adelante, que un alumno coloque a su docente en posición de odiarle, puede ser indicio de la conformación de una transferencia -de signo hostil- al interior del vínculo educativo. Este odio puede llevar al docente a actuar violentamente. . . . Además de, como en este caso a escribir buscando respuestas alternativas. . .

Continúo siguiendo los pasos de Winnicott. Este mencionará una circunstancia particular en el análisis de pacientes graves. Sostiene que existe un momento del trabajo en que el paciente busca el odio de su analista. Lo que entonces se necesita, agrega, es un odio objetivo. *“Si el paciente busca odio objetivo o justificado, debe ser capaz de encontrarlo, de lo contrario es imposible que se crea capaz de encontrar amor objetivo (. . .) Parece ser que es capaz de creer que es amado solo después de haber sentido que es odiado”*. (p. 269/270)

¿Por qué un sujeto necesitaría del odio, del rechazo en el Otro? ¿De qué forma, encontrar un lugar en el Otro signado por el odio, puede constituir una oportunidad para que un sujeto pueda advenir? ¿Bajo qué condiciones?

Winnicott relatará *“el verdadero infierno”* que vivió con un niño que tomó a su cuidado durante tres meses. Ese niño, que vivió en varias instituciones, había perdido a sus padres y sufría severas crisis. Ni bien se instaló la confianza en sus cuidadores, el drama interno que padecía comenzó a *“dramatizarse”*, es decir, a ponerse en escena a través de crisis maníacas que eran *“absorbentes”* ya que requerían la intensa atención de Winnicott y su esposa. Estas crisis se resolvían recurriendo a la *“interpretación”* inmediata, *“correcta”*. Veamos cual era y en qué consistía la corrección de la “interpretación” a la que Winnicott echaba mano: frente a una crisis ponía al niño de patitas en la calle a la par que le enunciaba que lo que acababa de hacer le hacía odiarle. A su vez, se había pactado que el niño podía retornar a la casa cuando se hubiera calmado tocando primero una campanilla. Vaya interpretación ¿verdad? Si el niño buscaba un odio objetivo, podría decirse que Winnicott tenía la capacidad, el coraje de proveerlo. Añadiré que nunca le pegó al niño. Si no lo hizo, advierte, fue porque él sabía sobre su odio y pudo hacérselo saber al pequeño. Pudo hacérselo saber de una manera “simbólica”, agregaré. La puesta en juego de este límite simbólico que el odio posibilita da cuenta de un vínculo asimétrico instituyente para el sujeto. Haberle pegado al niño hubiera implicado responder a la demanda infantil de un odio “objetivo” con un odio -no sabido, no conciente- en el Otro. Odio retaliativo, vengativo, destructivo que da cuenta de la creación de un vínculo simétrico, en que prima el “ojo por ojo”, el *“pago con la misma moneda”*, es decir un espacio imaginario en que la terceridad no tiene lugar.

Finalmente, concluye el artículo equiparando la labor del analista con pacientes muy graves con la labor de la madre en los primeros momentos de la vida. Una madre odia a su bebé desde el comienzo y tiene múltiples razones objetivas para hacerlo. A su vez debe ser capaz de tolerar el odio que su bebé le inspira sin hacer nada al respecto, ya que no puede expresárselo. *“Lo más notable acerca de una madre estriba en su capacidad para recibir tanto daño del pequeño y para odiar tanto sin pagarle a él con la misma moneda, así como en su capacidad para esperar una recompensa que puede o no llegar más adelante (. . .) El sentimentalismo no sirve de nada a los*

padres, ya que contiene una negación del odio” (273) De esta forma y con su estilo particular, Winnicott subrayará cómo desde el inicio de los tiempos el Sujeto para advenir dependerá del lugar que el Otro le ofrezca. Depende incluso de la capacidad de ese Otro para odiar. Esta dependencia cambiará de matices, de grados, pero nunca se clausura a lo largo de nuestra existencia, recreándose no sólo en la construcción de lazos al interior de la familia sino en vínculos sociales diversos como el terapéutico o el educativo.

Algunos jirones de la vida en el aula bajo la lupa de los cuatro discursos.

“La palabra escribe una deuda en el maestro que consiste en nunca saber del todo como ser maestro de sus discípulos. Amaestrar es del orden del imposible.”

Marcelo Pereira.

Recapitulando: hasta aquí he mencionado el valor de la asimetría que habita el vínculo educativo, sus efectos instituyentes respecto del sujeto de la educación y el malestar que inevitablemente forja por tratarse de un vínculo social. Procuré distinguir el malestar estructural de aquel sobreagregado que se vincula con las condiciones sociohistóricas presentes. Finalmente, exploré la noción de contratransferencia desarrollada por Winnicott, dada su utilidad para comprender los sentimientos hostiles de docente hacia el alumno. Ahora, profundizaré la noción de Sujeto propuesta por el Psicoanálisis y su emergencia solidaria a la conformación del lazo social que le da lugar. En esta oportunidad se utilizarán algunos de los desarrollos originales de Lacan en su Teoría de los Cuatro Discursos para construir nuevos sentidos respecto de la experiencia que se presentará.

Para el psicoanálisis, *“la naturaleza nos hecho inacabados y por ello, dependientes. Somos carentes del otro para educarnos, guiarnos, amarnos y gobernarnos”* (Pereira, 2010). De allí que el sujeto concebido por esta teoría, no sea considerado como unitario o autónomo, sino como determinado por algo que le es profundamente ajeno: los otros, la cultura, el lenguaje, en fin, la sociedad que lo recibe y le da un lugar. El sujeto habitado por la dimensión inconsciente, es un *“ser en falta”*, dividido, impedido, descentrado. Es un ser *“imposibilitado de olvidar”* pero ¿qué se resiste a ser olvidado? La pulsión, esa fuerza constante, esa energía que empuja al psiquismo a un trabajo de ligadura que enhebre esa tensión con un campo de representaciones, de sentido. Con el campo del Otro. *“El trabajo de ligar la energía pulsional a representaciones psíquicas requiere siempre para el sujeto de un lazo (social) en tanto que el ser humano solo, librado a las exigencias de la pulsión se ve llevado a la muerte.”* (Zelmanovich, 2010.b) Es entonces en su articulación con lo social como se determina la existencia del sujeto. Esta articulación conforma un intervalo que auspicia de frontera entre el sujeto y lo social. En esta frontera se crean lazos, puentes que mantienen unidos a la vez que separan ambos territorios. Esta articulación del sujeto con lo social y de lo social con el sujeto se llama discurso. La teoría o producción de los cuatro discursos llevada adelante por J. Lacan, ha sido considerada uno de los instrumentos más activos para el psicoanálisis, porque está interesada en lo que el sujeto produce en su vinculación con el orden social. Cuatro son las formas que adoptan los lazos que se tejen entre estos dos elementos: el discurso del amo, de la universidad, del analista y de la histórica. Corresponden, a las prácticas sociales de gobernar, educar, psicoanalizar y hacer desear. Las tres primeras fueron señaladas por Freud (1925, 1937)

como operaciones imposibles. La estructura mínima de cada vínculo social, conforma lo que Lacan llamaba un *“discurso sin palabras”*, ya que lo que constituye el vínculo son los actos, es la praxis, es decir, el *“saber hacer”* con lo real de esa distancia entre el sujeto y su Otro. Este real alude a la imposibilidad interna que habita todo lazo social porque a través de éste el sujeto tiene la posibilidad de encontrar al otro, al mismo tiempo que tropieza con su pérdida en cada encuentro... *“porque la tentativa del sujeto de establecer un lazo con el otro es, del mismo modo, la confirmación del imposible radical de ser “comprendido” por ese otro. Eso tiene que ver con la causa de la verdad: todo discurso es siempre movido por una verdad, que le sirve de muelle propulsor, pero cuando es pronunciada, puesta en palabras, la verdad se torna la última en revelarse, no precisamente a través de palabras, pero sí a través de sus efectos”*. (Pereira, 2010).

Juan (28) está terminando el Profesorado en Filosofía. A lo largo del año me entero que ya se recibió de “Profesor de historia” y que practica la docencia en el nivel medio. Iniciada la cursada de la materia a mi cargo “Psicología de la niñez y la adolescencia” que se corresponde con el segundo año de la carrera, se acerca para pedirme que sea “flexible” respecto a su presentismo en las clases: en su entusiasmo por concluir su formación estaba realizando las últimas materias y se había anotado en una asignatura cuyos horarios se superponían con la que yo dictaba. Accedo, dado que en la institución en que trabajo muchas decisiones quedan “a criterio” del profesor. En aquel momento me preguntaba. ¿Cómo evitar la deserción, la exclusión, el “fracaso escolar” del alumnado en su paso por el nivel terciario? ¿La elasticidad para con ciertas normas compartidas (presentismo, fechas y modalidad de parciales, etc) podría ser una respuesta? Imaginé que Juan era un alumno responsable: que se comprometería con la lectura autónoma de los contenidos del programa y que consultaría las dudas que surgieran como consecuencia de dicha actividad. Por ello, explicité esta expectativa junto a la oferta de un espacio particular de intercambios cuando se presentara a clase.

¿Desde qué lugares se va tejiendo el vínculo educativo en la viñeta presentada? Por un lado el joven, que en tono de súplica pide se le brinde en la clase un lugar de excepción. Imposibilitado de acoplarse a las normas literales de la institución, solicita que la institución se acople a las suyas, a sus tiempos, ritmos, horarios. Esta queja lo ubica como promotor de un tipo particular de lazo, aquel que da forma el discurso histérico. El valor de este vínculo radica en que produce deseo, *“hace desear”* al Otro. ¿Por qué este joven necesitaría hacer del Otro un Otro deseante, insatisfecho, agujereado? Por otro lado, nos encontramos con el docente, que hace lugar al pedido, pero no por satisfacer o *“dejar contento”* al alumno, o por caer en el *“laisse faire”* de un *“todo vale”* sino -y en alianza con ciertos ideales que circulan en la institución de pertenencia que propician la toma de conciencia respecto de la responsabilidad de la escuela en la construcción de la deserción o el fracaso escolar- para ofertar un lugar en que un alumno, un sujeto de la educación pudiera advenir. Así, el docente ofrece la oportunidad para que una ficción se conforme, señalando un lugar pausable de ser ocupado por el alumno *“Imaginé que Juan era un alumno responsable”* y le supone a ese sujeto un saber hacer *“que se comprometería con la lectura autónoma de los contenidos del programa y que consultaría las dudas que surgieran como consecuencia de dicha actividad”*. Esta forma ubica al docente promoviendo un tipo de lazo particular: el discurso del amo. El valor de este vínculo radica en que permite *“gobernar”*, el maestro, sostenido desde alguna legalidad, hace de su palabra oráculo que mueve al *“esclavo”*, en este caso el alumno,

devenir tal. El discurso del amo inaugura, crea espacios en que un sujeto podrá advenir. En este caso la potencialidad de la emergencia de un “alumno/esclavo”, advenimiento que se hace posible como consecuencia de poner en acto la obediencia (o la negativa a obedecer) a las demandas del docente/amo. La obediencia se traduce en el trabajo escolar, en el despliegue del saber del alumno que se juega en la producción de ciertos objetos (como las “dudas” derivadas de la lectura, o los Trabajos prácticos, o los parciales) que propiciarán un tratamiento particular del goce, ya que diferirán la satisfacción pulsional (sublimación).

Jugada de apertura. Semblantes que procuran hacer con la castación, con la falta en ser propia de lo humano. El amo, sostenido en la ley, desea que el esclavo produzca el objeto que falta con su hacer... e instituya en su función -que alojará algo del ser- al amo y al esclavo gracias a la dinámica de este discurso. El histérico, en cambio, busca señalar su insatisfacción respecto de lo producido por el amo, busca provocar que éste trabaje solo para delimitar un espacio no susceptible de ser colmado, espacio en que el histérico podrá ubicarse, en que un deseo -nunca clausurado, insatisfecho- podrá mantenerse vivo.

El primer parcial -domiciliario- Juan lo aplaza y se tomará varios meses para realizar el recuperatorio -también domiciliario- de esa instancia. Pone reparos en realizar y entregar la entrevista a un adolescente solicitada como parte de la carpeta de trabajos prácticos, luego de rehacer por segunda vez este trabajo de campo, lo doy por aprobado a pesar de su pobreza. Si bien en forma distanciada, cuando Juan concurría a clases, su participación se distinguía por sostener con firmeza ideas que avivaban el debate entre pares pero no llevaban a ningún diálogo, dado que parecía que ningún argumento podía mover a Juan de su posición. Por ejemplo, podía esgrimir preceptos religiosos para fundamentar lo inapropiado de ciertas elecciones amorosas como la homosexual o podía expresar la nostalgia por la ausencia de un Estado Autoritario que encauzara el descarrilamiento de la adolescencia que era vista como una etapa de entrega a todos los excesos.

El desarrollo de la jugada va tejiendo, precisando el vestuario y las mascaradas de los personajes. Insiste el docente con su discurso -el del amo- ofertando lugares para que el alumno pueda advenir, demandando y evaluando la producción de diversos objetos a partir de la confrontación con los contenidos de la asignatura: parciales, trabajos prácticos, etc. Ahora bien, entre la oferta de un lugar y el consentimiento del sujeto para ocuparlo existe una distancia. Por parte del alumno ya no solo se ponen en cuestión las normas de la institución, sino que también, no se producen o bien se cuestionan los objetos que el docente le demanda producir. Algo insiste, algo se va produciendo en esa insistencia, tanto del lado del docente como del alumno. Cabe preguntar si esta fisura de la (im)postura del amo de la que el docente hace semblante, se vincula con la imposibilidad propia de este discurso o indica la inoperancia del lazo que busca fundar. Gobernar es una tarea imposible, ya que el amo no puede hacer que “todo” marche apoyado en la existencia de una ley, porque cuando se dibuja el lugar de la ley inmediatamente queda conformado el espacio del fuera de la ley. Por ello, la trasgresión es una forma en que la ley se muestra operante -no inoperante- para los sujetos. El discurso del amo genera un lazo en que se habilita al otro a producir, a hacer, y entonces una potencia se hace presencia: un sujeto adviene como efecto de ese lazo. Ahora bien, este accionar performativo del lenguaje tiene sus límites: el sujeto puede desmentir la autoridad de la autoridad... puede

oponérsele. Existen ocasiones en que esta es la vía que encuentra para diferenciarse y hacerse un espacio donde poder existir por derecho propio. Por otro lado, podemos encontrar que la fisura del discurso del amo se vincula ya no con su imposibilidad interna, que acabamos de describir, sino con su dislocamiento, con su inoperancia, por ejemplo cuando no es posible fundar una escena común, una ficción compartida que regule los goces y las relaciones que allí tengan lugar (Zelmanovich, 2010.b).

Volvamos a la experiencia a compartir. Recordemos que el curso se conformaba por alumnos de un Profesorado de Filosofía. Esto incidía en la relación de gran parte de ellos con el saber, es decir, con las cosmovisiones que diversos pensadores, diversos cuerpos teóricos podían ofrecer. El grupo contaba con una particular disposición para tolerar largas clases expositivas por parte del docente, que se intercalaban con interesantes debates en que se esforzaban por establecer relaciones entre el saber expuesto y sus conocimientos previos sobre otras concepciones inherentes al campo filosófico. En las exposiciones -no así en el debate que se promovía entre pares- el docente hacía uso del discurso universitario, autorizado desde la bibliografía im(ex)ponía el saber al otro, al que se supone ignorante. “*El universitario no es más que un conversador y un transmisor del saber de los grandes autores. Cree que su saber es verdadero porque se reviste de referencias a los maestros. Es pues, el guardián de la letra de ellos, en la impotencia de escribir la suya propia*” (Pereira, 2010) Uno de los derroteros que puede adquirir la conformación de este lazo, está dado por la caída en el discurso moral o pedagogizado si el agente despliega su papel considerando que posee un saber unitario y sin huecos no sólo sobre el mundo, sino también sobre quién es y qué necesita el otro. Me pregunto si Juan no ocuparía este lugar en sus intervenciones en los debates áulicos, al sostener certezas incommovibles en que develaba su nostalgia por un Padre/Dios, encarnación de un ser absoluto, sin falta alguna, es decir, sin lugar para alojar a un sujeto. Si fuera así, el semblante histérico que Juan parecía vestir en principio, solo era fachada de otro, el semblante del universitario.

Uno de las actividades del segundo cuatrimestre (la materia es anual) era exponer oralmente la síntesis de la lectura de un artículo. Juan debía compartir con sus compañeros el trabajo de un psicoanalista francés, en que se conceptualizaba la crisis por la que atraviesan los padres de los adolescentes. Pasa al frente, se sienta en mi escritorio, que con gusto cedía a mis alumnos, futuros docentes, cuando se trataba de presentar un tema y de ensayar enseñarlo. Juan comienza enunciando la etimología de la palabra “alumno”: “el que no tiene luz”. Afirma que la etimología enuncia una verdad inherente al “ser” alumno, este no es más que un “ignorante”, es el profesor el poseedor de conocimiento/luz. Una compañera le dice: “Vos no sos quien para decirme a mí “ignorante””. Acaricia el lomo de un gran libro que había traído, se trata del “El libro negro del psicoanálisis” y anuncia que articulará ciertas ideas que allí se presentan con el texto asignado. En su exposición evidencia sería fallas en los recortes conceptuales y la puesta en relación de nociones. Juan despierta en mí en principio confusión, luego bronca. Porque más allá de la ignorancia o la impericia que pudiera mostrar en el manejo de contenidos de la asignatura, por qué la falta de respeto a sus compañeros ¿Cómo alguien que había pedido tanta consideración, podía ser tan descon siderado en el entorno en que se hizo lugar a su pedido?

En su exposición Juan busca “hacer pose” de docente erudito, pero no logra más que poner en escena solo el semblante, la mascarada que ocupar ese lugar supone. Explicita uno de los resortes

que impulsa la conformación del discurso universitario: el único que detenta el saber es el docente, el alumno no es más que un sujeto devenido objeto, en este caso “residuo”: encarnando a un supuesto “ignorante”. Y como lo mostró su compañera, este discurso puede generar contestación y desmentida: “*Vos no sos quien para decirme...*”. Ahora bien, ¿quién podría ser ese “quien” que legítimamente esté autorizado a colocar a un sujeto en posición de objeto? Quizás ese Padre/Dios, ser sin falta pero inexistente... “*muerto*” diría Freud. Continúa la viñeta:

La gota que rebasó el vaso docente de la paciencia, la elasticidad y la inventiva fue la corrección del recuperatorio del primer parcial -domiciliario- y que Juan entregó mucho después de la fecha acordada. La precariedad del mismo hizo que fuera aplazado. Esto marcó el fin de mis flexibilidades, mis consideraciones y la puesta en juego en el vínculo docente-alumno de la normativa institucional al respecto: ese aplazo hacía que Juan perdiera la regularidad y quedara en la condición de alumno “libre”. Moraleja del relato, cierto reproche, ciertas dudas que me parasita desde aquel desenlace: ¿Desde un inicio debería haber desautorizado a Juan que cursara dos materias en un tiempo en que -en forma presencial- sólo era viable cursar una? ¿Existirían otros caminos de acción diversos a tomar que no hubieran implicado la exclusión definitiva de Juan de esa cursada? ¿La puesta de límites a la “letra” de las normas institucionales fue por el “bien” de Juan, o fue un castigo que solo estuvo al servicio del alivio personal frente a una presencia que se tornaba insoportable?

Final abrupto, clausura de la escena compartida, con fijación de algunas máscaras y dimisión de algunas apuestas. Abramos preguntas para luego imaginar otros caminos, desenlaces posibles y sus condiciones. Pongamos en función el discurso del analista cuyo semblante no fue una herramienta a considerar entonces como estrategia -estrategia contingente por supuesto, provisoria, pero estrategia alternativa al fin- que hubiera permitido abrir cierta chance de reposición de la función del lazo educativo. ¿En este movimiento de clausura el docente queda fijado al discurso del amo? La puesta en escena del límite, al ser abrupto y expulsivo, lejos de regular clausuró el espacio en que un lazo docente-alumno podría haber seguido tejiéndose. ¿Con su actuar el docente no se identificó con ese Otro -sin falta- que Juan reivindicaba? Entonces, ¿fue la máscara del universitario lo que el docente se vio llamado a encarnar y el discurso universitario a infatuar, a fijar? ¿Se trató de cierta competencia imaginaria con Juan por ese lugar de saber-poder? ¿Acaso, el docente no responde frente a la provocación odiosa de su alumno con la “*misma moneda*”? ¿Cómo resguardar cierta asimetría vincular docente-alumno si se hace uso de la ley cayendo en un vínculo simétrico, especular, imaginario?

La cristalización en un discurso, da lugar al dolor, al goce. Cuando se rota de discurso, la fijeza de una impostura queda resguardada. Pero para cambiar de lugar hace falta la falta, es decir, sostener un vacío, una hiancia, una distancia. Hacerse semblante de esa falta, ubica al agente -de manera transitoria, perentoria- en el discurso del analista. Se produce entonces un lazo llamado de “transferencia”. Este lazo, necesario e indispensable para la conformación del vínculo educativo, suele pasar inadvertido cuando todo marcha bien, cuando el accionar docente -dispuesto a hacer semblante de la causa de deseo del alumno- promueve el deseo de aprender de éste. Deseo de aprender que se soporta en el amor -de transferencia- que este lazo ocasiona. En la transferencia se ponen a jugar la insistencia de ciertos signos que habitaban los vínculos primarios, pretéritos... “se producen fenómenos de repetición de modos de

vinculación, resistencias a recibir aquello que le es ofrecido al sujeto o consentimientos a dejarse influir, a recibir, eso se debe a que el saber que circula no es un saber despojado de confianza y de creencias entre quienes participan de la relación.” (Zelmanovich, 2010.c) ¿Cómo transformar un signo hostil, una resistencia, una transferencia negativa en signo de confianza, en apertura o relanzamiento vincular, en transferencia positiva?

Quizás, haber hecho lugar a la pregunta -junto a la devolución de las evaluaciones desaprobadas y la sanción por provocar a sus compañeros, a través de agresiones disfrazadas de erudición como cuando los llama “sin luz”- hubiera sido interesante. Preguntarle qué le pasaba. Preguntarle sobre su esmero en tener un desempeño tan pobre en la asignatura, en la creación de esos objetos demandados por el docente. Preguntarle sobre por qué andaba tan solo en el aula e insultando a sus compañeros, que por otra parte lo apreciaban. Quizás la pregunta hubiera ayudado a transformar en síntoma, es decir, en indicio de otra cosa, la forma en que Juan se conducía en el aula. Pero transformar una insistencia en repetición, en indicio sintomático, supone hacer espacio a la pregunta, es decir, a la ignorancia en el docente, al enigma. Supone hacer espacio a un vacío de saber en el docente. Posiblemente la clausura anticipada de la escena se debió a que ese vacío no pudo crearse.

Y así, voy finalizando este recorrido, en esta historia una distancia entre el ser y las máscaras que porta no pudo ser sostenida. Intento dibujarla ahora en ese paso del odio, a la reconstrucción de indicios, al lugar asignado a nuevas preguntas, al valor atribuido al sostén de un no-saber “todo” sobre el otro... Ya que en esta historia, posiblemente me dejé engañar y creí- dándole consistencia y odiándola- la impostura “insoportable” del alumno.

Bibliografía

- Bleichmar, S. (1997) “Acerca del malestar sobrante”, en: Revista Topia Nro. 21/ Noviembre 1997.
- Lacan, J. (1992) El reverso del Psicoanálisis. (1969-1970) p. 55. Argentina: Paidós. 2009.
- Meirieu, Ph (1998) Frankenstein educador. Barcelona, Laertes.
- Moyano, Segundo (2010) Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. Posgrado en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- Pereira, R. (2010) “La impostura del maestro”. Posgrado en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- Winnicott, D. (1947) El odio en la contratransferencia en Escritos de Pediatría y Psicoanálisis Paidós: España. 1999.
- Zelmanovich, P. (2010).a. Cernir el malestar- Delinear lo posible- Hacer lugar al acto educativo. Posgrado en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- Zelmanovich, P. (2010) b. Los cuatro discursos (Clase 8) Posgrado en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- Zelmanovich, P. (2010) c. El vínculo educativo bajo transferencia. (Clase 13) Posgrado en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- Zelmanovich, P. (2005): “Arte y parte del cuidado en la enseñanza” en El Monitor de la Educación, Nro 4, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier5.htm>