

BREVE HISTORIA DE UNA TRANSMISIÓN. TESTIMONIO

Texto¹ comunicado por

José Luis ATIENZA MERINO²

Profesor en la Universidad
OVIEDO

Octubre 2012

Durante veinte años -algo más de la mitad del tiempo que duró mi vida profesional- había conseguido mantener un difícil y, sólo en apariencia, estable equilibrio entre los dos extremos -el del placer y el del sufrimiento- entre los que se mueve la vida humana, pero en especial la de aquellos cuya profesión tiene una dimensión relacional, en particular la del docente (Blanchard-Laville). Pero llegó un día en el que la balanza se había inclinado tanto hacia el sufrimiento que la vida había dejado de resultarme aceptable. Fue entonces cuando decidí -o más bien se me impuso como inevitable- iniciar un proceso de psicoanálisis que me refundó como sujeto, o, mejor aún, me permitió terminar de nacer a la subjetividad (Jacques Lévine), nacimiento que había sido obturado en algún brumoso momento de mi pasado. En ese largo viaje iniciático -en el que se me hizo posible mirar a la cara, por vez primera, al entramado mundo de la maraña de mis pulsiones y deseos (“allí donde el *ello* está, el *yo* debe llegar”, era el objetivo que proponía Freud al análisis, mientras Lacan llamaba a “no ceder en su deseo”, es decir a reconocerlo, en el bien entendido de que otra cosa es ejercitarlo, pues frente al propio deseo está el deseo del otro que ha de ser también reconocido)-, el sufrimiento insoportable fue dando paso a la capacidad de aceptación serena del sufrimiento banal, según la célebre fórmula freudiana. Pude así reconstruir mis lazos personales y sociales y volver al trabajo.

Retorno al trabajo, es decir -pues no había abandonado mis tareas profesionales-, comienzo de un nuevo modo de trabajar: de manera natural, los aprendizajes realizados a lo largo del análisis provocaron una reorganización, desde dentro, de los contenidos, estructura y jerarquía de los saberes de mi campo disciplinar, de los modos de transmitirlos y, sobre todo, de mi vinculación a aquéllos y a éstos. Constatava así, en mí mismo, la pertinencia de lo observado por Freud cuando metafORIZABA los efectos del psicoanálisis afirmando que éste no proporcionaba unas nuevas gafas para ver la realidad -susceptibles, pues, de ponerse o quitarse para analizar, a conveniencia, los objetos, especialmente los psíquicos- sino unos nuevos ojos, una nueva mirada que ofrecía necesaria y permanentemente una diferente imagen del mundo. Comencé entonces a sentir la necesidad de transmitir lo que me había sido transmitido -es decir, pues la transmisión no es un proceso mecánico, lo que yo había construido como resultado de los procesos de transmisión en los que me había inscrito-, de satisfacer el imperativo ético que cada humano tiene de dar cuenta al conjunto de la tribu de lo que singularmente ha conocido y vivido. No es que pensase haber, de repente, accedido al territorio de “la” verdad mientras indagaba dolorosamente sobre “mi” verdad: nunca he creído que ese lenguaje que pone todo bajo sospecha que es el psicoanálisis tenga derecho a no recelar de sí mismo y aspirar a erigirse en criterio o instrumento de acceso a ninguna verdad incontrovertible. Pero sí estaba y sigo estando convencido de que es uno de los constructos humanos -uno más entre otros, tan necesario de ser relativizado y sometido a crítica como cualquier otro, desde luego- que, desde la viva teorización que su cambiante práctica continuamente alimenta e interroga, mejor puede iluminar determinadas realidades humanas, entre ellas la educativa.

¹ : Publicado en la revista *Cuadernos de Pedagogía* noviembre 2012.

² : azneitas@gmail.com

Y ¿cuál era la *esencia* -porque aquí no dispongo de espacio para matizar ni, menos aún, pormenorizar al respecto- de lo que había descubierto?

Naturalmente, ante todo, que existe en los sujetos una instancia inconsciente que opera en todas las interacciones de las que son actores, condicionando radicalmente sus sentimientos, pensamientos, posicionamientos y acciones, en definitiva que el “yo no es dueño de su propia casa” (Freud).

En segundo lugar, que esa instancia -que podría ser descrita como una suerte de depósito, de sala de espera, de purgatorio, en el que da vueltas, esperando su satisfacción, pugnando por acceder por fin al sentido, *lo reprimido*, lo que de las interacciones del pasado de un sujeto no pudo advenir a la simbolización- se manifiesta, reclamando hacerse oír, en lo que el psicoanálisis denomina la *transferencia*, concepto que designa determinados procesos propios de la dinámica analítica pero que también se dan en cualquier interacción humana: “en cuanto dos seres se ponen a hablar, sea uno de ellos analista o no, ya hablen de meteorología o de sus intimidades, en un tono lúdico o grave, ya traten de seducirse o se mantengan a la defensiva, hay siempre un tercer dispositivo, la Transferencia, que funciona entre ellos, automáticamente, por el sólo hecho de que sus palabras ponen en presencia fragmentos de su memoria; esto libera oleadas de su pasado hacia su presente o su futuro, coladas fantasmáticas que los desbordan, que buscan donde ubicarse, en qué tiempos conjugarse para conservarse, satisfacerse. Hay transferencia entre ellos, de manera simple o compleja, combinando sutilmente los modos consciente e inconsciente” (Sibony).

En tercer término, que, si aceptamos lo que precede, en el aula existe un doble y conflictivo juego transferencial: por un lado, al profesor se le pide que asegure la transferencia, la transmisión, de determinados contenidos conceptuales y procedimentales; pero, al mismo tiempo, y aunque no sean convocados explícitamente en ese espacio, como sí es el caso en el del análisis, acuden también al aula, se transfieren a ella -fruto de la dinámica establecida entre el profesor, los alumnos, los compañeros de clase, los contenidos disciplinares, los materiales, los recursos...- deseos inconscientes no satisfechos que se actualizan pidiendo satisfacción, cuentas pendientes de la historia de cada uno de los sujetos en presencia que aspiran, por fin, a saldarse. En ese juego, las transferencias que provienen del inconsciente interfieren con las que el enseñante intenta conscientemente y explícitamente activar, produciendo efectos potenciadores o limitadores sobre los éxitos educativos. En consecuencia, el deseo o el rechazo de aprender, por parte de los alumnos -como también el de enseñar, del profesor-, no dependen tanto de lo que se pone en juego explícitamente en el aula sino de lo que, en términos de efectos de deseo, produzca el encuentro entre el pasado de los sujetos y el presente del aula. La educación es así “una actividad extraña en la que se hace siempre como si la actividad del educador produjese el desarrollo del educando pero en la que nunca será posible establecer formalmente la menor relación de causa efecto entre la primera y la segunda” puesto que “el alumno aprende un poco de cualquier manera y en cualquier momento, aprende cuando uno menos se lo espera y menos se ha previsto, aprende cuando decide y según procesos que ponen en juego factores hasta tal punto íntimos y complejos que nadie puede preverlos de antemano” (Meirieu).

En cuarto lugar, que el empeño de los docentes -solicitados y alentados en esto por las instituciones educativas, los pedagogos, los sociólogos, los psicólogos, los didactas, etc.- en querer gestionar los procesos que operan en el aula desde la exclusiva lógica racional, desde, para expresarlo de modo abrupto, los contenidos curriculares y la metodología, genera con demasiada frecuencia -sin que ninguno de los actores sea normalmente consciente de ello- una serie de perversos malentendidos, proyecciones, juegos de seducción, etc. que enturbian, cuando no envenenan, el clima del aula y, con ello, la vida de alumnos y profesores.

Como corolario de todo lo anterior, empezó a parecerme necesaria y posible una pedagogía que tuviese en cuenta estas aportaciones del psicoanálisis: una pedagogía que armase al profesor para

estar alerta a la emergencia, en el momento y lugar más insospechado, del deseo del alumno, atento a los movimientos transferenciales del inconsciente y a sus efectos bloqueadores, potenciadores o relanzadores de la transferencia de los contenidos curriculares; una pedagogía que ayudase al profesor a aceptar como constitutiva de la interacción educativa la existencia de un límite, de un imposible, cuyo secreto es el enigma del deseo del otro; una pedagogía, pues, que permitiese al profesor construirse instrumentos psíquicos para evitar los dos opuestos extremos de la omnipotencia y la desesperanza: curándose de la ilusión sobre lo que tanto él como sus alumnos conscientemente pueden, escapará quizás a la desilusión que acecha a todo docente. Naturalmente, no se trataba de que todos los profesores pasasen por el diván, pero una información sobre los conceptos fundamentales del psicoanálisis, junto con un trabajo en sesiones clínicas colectivas sobre sus propias experiencias educativas, podría ayudarles a evitar alguna de las derivas y no pocos de los sufrimientos de los que hoy se quejan, y también de los que, sin saberlo, causan. En particular, me parecía que una determinada formación vivencial psicoanalítica podía ser posible: una formación que, sin dejar de inscribirse en los mecanismos consagrados de la formación del profesorado, permitiese a los docentes experimentar algo de lo que tiene lugar durante los procesos analíticos. Se trataba pues de encontrar un instrumento que la posibilitase.

Después de un frustrado intento de encontrar una vía hacia ese objetivo con la constitución, en 2002, de un grupo de trabajo sobre “psicoanálisis y educación” formado por docentes y psicoanalistas que durante dos años se empantanó en un estéril diálogo de sordos, el azar de las lecturas me llevó a tomar contacto con Claudine Blanchard-Laville y su círculo (en especial los profesores Bernard Pechberty, Françoise Hatchuel y Philippe Chaussecourte) que, en 2004, durante tres meses, aceptaron acogerme, con gran generosidad, como observador en las clases y seminarios de los que eran responsables en las universidades Paris 5 Descartes y Paris 10 Nanterre. A su lado, descubrí distintas posibilidades de iniciación al psicoanálisis en la formación de profesores, en especial los “grupos de acompañamiento clínico de prácticas profesionales” que formaban parte integrante de los propios programas, pero que también podían desarrollarse fuera de la Academia. En particular, Blanchard-Laville -que posteriormente ha creado una Asociación de Investigación sobre el Análisis de Prácticas Profesionales (ARAPP)- me permitió acceder a la intimidad de uno de sus grupos de trabajo clínico privado, experiencia inolvidable que fue determinante para el devenir de las acciones de transmisión que iniciaría en breve.

También conocí de cerca otras dos experiencias: la que pivotaba en esos momentos en torno a la carismática personalidad del psicoanalista Jacques Lévine, hoy fallecido, que primero me abrió las puertas de su domicilio para dejarme ver de cerca el funcionamiento de uno de sus grupos de análisis y, más tarde, me invitó a participar en las sesiones de formación de la AGSAS (Association des Groupes de Soutien au Soutien), colectivo que él había creado y que varias veces al año reunía a responsables de grupos llegados de todos los rincones de Francia; y la liderada por Patrick Robo, que preconizaba una modalidad (los GAPP, Grupos de Análisis de Prácticas Profesionales) en la que la dimensión psicoanalítica dejaba de ser central para convertirse en un constituyente más de un amplio abanico de teorías inspiradoras de la misma.

En realidad, estos dispositivos de análisis de prácticas educativas eran deudores -al menos los dos primeros- de los núcleos de formación para médicos que el psicoanalista de origen húngaro Michael Balint había puesto en marcha más de cincuenta años antes, en la clínica londinense Tavistock, diseminados hoy por todo el mundo bajo el nombre de “grupos Balint”, y cuyo objetivo es ayudar a los profesionales sanitarios a resolver y manejar los problemas clínicos en los casos en los que la relación médico-paciente se vuelve especialmente difícil y dolorosa. Esta modalidad formativa -en la que un grupo de médicos se reúne, bajo la supervisión de un animador con experiencia analítica, para poner en común las situaciones profesionales conflictivas vividas por cada uno e intentar comprender y liberar juntos los anudamientos psíquicos que las explican-, se trasladó de modo natural (el propio Balint comparaba la función del médico con la de los educadores) a los entornos

educativos con la denominación genérica de “grupos Balint de enseñantes”. Y lo que ahora me urgía a mí era traducirla a mi mundo cercano, intentando sentar las bases para crear en Asturias un grupo de análisis de prácticas profesionales educativas de orientación psicoanalítica y poner a prueba su potencialidad en la reducción del cada vez más generalizado malestar escolar.

Para realizar este improbable proyecto encontré de inmediato la complicidad de una parte del disuelto grupo “pisocoanálisis y educación” y del director y la responsable de formación del CPR de Oviedo. Entre todos se pudo diseñar y convocar en 2005 el curso regional de formación de profesores “Las interacciones en el aula: una perspectiva psicoanalítica”, inicio de un complejo y rico proyecto formativo que se prolonga hasta hoy. Para ello, además de una iniciación a determinados conceptos psicoanalíticos y a su pertinencia en educación, se trataba de que los participantes conociesen y experimentasen de primera mano los presupuestos teóricos y las realizaciones concretas de los modelos de análisis de prácticas profesionales con los que yo había tomado contacto. Fueron pues convocados Claudine Blanchard-Laville, Solange Petiot, en representación de la AGSAS, y Patrick Robo que tuvieron la oportunidad de describir, fundamentar y hacer vivir en acción el funcionamiento de sus respectivos dispositivos, a partir de los cuales, e inspirándose en las características de cada uno de ellos que les parecieron más útiles para sus propósitos, los participantes en el curso diseñaron un modelo propio que sometieron a evaluación en lo que denominaron Grupo Experimental de Análisis de Prácticas Profesionales (GEAPP). Siete años después, el grupo sigue vivo, lejos de la tutela de sus inspiradores iniciales y de la de sus primeros animadores. La presencia de este tema del mes en Cuadernos de Pedagogía, es la mejor prueba de su éxito y de su vitalidad. La historia de la transmisión del análisis de prácticas educativas de orientación psicoanalítica sigue así su camino.

Referencias bibliográficas

Atienza, J.L (1997) : “Formación de profesores: la dimensión olvidada”, Signos, 22.

Blanchard-Laville, C (2001) : *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris, PUF (En español: *Los profesores, entre placer y sufrimiento*. Méjico: Universidad Veracruzana y Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. 2010).

Meirieu, Ph (1993) : *L'envers du tableau*. Paris, ESF.

Levine, J y Moll, J (2001): *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-Psychanalyse*. Paris, ESF.

Robo, P (2002) : “L’analyse de pratiques professionnelles. Un dispositif de formation-accompagnante”, *Vie pédagogique*, 122.

Sibony, D (1989) : *Entre dire et faire*. Paris, Grasset.

DÉBUT

site <http://probo.free.fr>