

# LA TRANSFERENCIA EN EL PROCESO EDUCATIVO

Libia Elena Ramírez\*

Recibido: Octubre 20 de 2010 - Aceptado: Diciembre 14 de 2010

## Resumen

Este artículo pretende realizar una reflexión en torno a la transferencia como concepto nodal para pensar el proceso educativo. La autora utiliza como método el rastreo documental para conceptualizar la transferencia y hacer un análisis del rol docente desde las particularidades de dicho concepto y la teoría que lo soporta: la transferencia imaginaria y la simbólica, su relación con los ideales y con la labor pedagógica. La autora concluye que la labor docente debe hacerse desde la transferencia simbólica y que el docente debe estar muy atento a las inmersiones de su propia historia subjetiva en la relación con el estudiante.

## Palabras clave:

Transferencia simbólica, transferencia imaginaria, educación, pedagogía.

## Abstract

This article aims to reflect the transference as a nodal concept to think about the educational process. The author uses a documentary conceptualizing method to trace the transference and to analyze the teacher's role from the point of view of the particularities

That such a concept is able to bring out to the theory: imaginary transference, symbolic transference, its relationship with the ideals and with the pedagogical work. The author concludes that the teacher's work must be done since the symbolic transference and that this professional has to be noticed of the merges of his own subject history within the relationship with the student.

## Key words:

Symbolic transference, imaginary transference, education, pedagogy.

---

\* Docente Investigadora FUNLAM, Medellín. Libia.ramirezro@amigo.edu.co

La pretensión de este texto es dar cuenta de la emergencia de fenómenos transferenciales en la relación maestro-alumno y sugerir al educador algunas formas de posicionamiento frente a ellas.

Con relación al concepto de transferencia puede partirse de definir el término:

Se designa en psicoanálisis la transferencia al proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y de un modo especial dentro de la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad. (Laplanche & Pontalis, 1983)

La figura del maestro es fundamental por su papel en la sociedad como promotor del saber, garante de la ley y representante cultural. El maestro entonces se convierte en una figura que desencadena afectos, por lo cual el niño o el joven lo colocan en un lugar de reconocimiento y admiración, es decir, en la función de ideal del yo (Freud, 1923), lugar que antaño, en su familia, ocuparon los padres.

Lo esencial aquí es que el educador, como desencadenante de afectos, deja de ser un transmisor instrumental de contenidos y pasa a ocupar un lugar significativo en los procesos afectivos, conscientes e inconscientes, que subyacen a la relación educativa. En tal sentido, el llamado es a la responsabilidad ética del educador para que indague por él mismo con respecto a los otros y se responsabilice de los efectos de su intervención.

La comprensión del fenómeno transferencial puede dar respuesta a la pregunta sobre el porqué a veces un estudiante le aprende a un educador y a otro no, a pesar de ser los mismos contenidos y emplear los mismos métodos. Surge el segundo llamado para que el maestro escuche y comprenda la demanda del estudiante. La posición del maestro no debe ser estar anclado en certezas epistemológicas de arrogancia y completud, sino asumirse como un sujeto en falta desde su ser y saber, permitiendo la duda, la pregunta, la incertidumbre, así daría la posibilidad al estudiante de interrogarse y avanzar desde sus propias preguntas.

Cuando sucede que su función de educador es confrontada permanentemente por situaciones de angustia e impotencia que lo dejan sin lugar claro de referente de ley simbólica con respecto a sus estudiantes, la situación está indicando dificultades a nivel subjetivo e inconsciente que escapan a la voluntad de cambio del maestro. Se trata de poderosos mecanismos pulsionales de los cuales no puede dar cuenta, pero que lo atraviesan y determinan. Para que el docente pueda aproximarse a tales determinaciones con el fin de aprehenderlas y actuar éticamente, se requiere un espacio diferente al pedagógico.

Freud (1914 C) recomienda a los educadores el psicoanálisis como dispositivo terapéutico que les permita acceder a un saber sobre su ser y posicionarse de manera más comprometida consigo mismos y con respecto a los otros. Igualmente, posicionarse desde la claridad de sus concepciones teóricas con respecto a quién es un niño, un adolescente, un adulto; sobre qué es la enseñanza, los métodos de aprendizaje, los contenidos. Este proceso educativo puede hacerse de manera responsable y significativa si el educador tiene claridad frente a su ser, su hacer y su deseo; ya que este dispositivo clínico psicoanalítico apuesta a permitir la resignificación del inconsciente, pues son precisamente estos contenidos reprimidos los que se tornan en obstáculo para acceder a una relación de reconocimiento y respeto consigo mismo y con los otros.

Se trata de ayudar a los educadores a comprender los límites de lo que puede ser educable, pues no todo problema de escolaridad se puede leer e intervenir como un síntoma. En ocasiones si el problema es de método o de contenidos, una intervención pedagógica puede resolver la situación. Pero si hay algo que empuja ciegamente, como síntoma constante, puede ser el efecto de un malestar inconsciente que no cede ante lo pedagógico. Se requieren, entonces, otros espacios de intervención clínica.

El tercer llamado es a formar un adulto significativo y firme, que ayude a los estudiantes a comprender su sentido de vida y reconozca las potencialidades de los sujetos (pero también sus limitaciones) desde una actitud abierta y tranquila, basada en la confianza y el respeto mutuo, que posibilite de esta manera la instalación del amor de transferencia, en primer momento de carácter imaginario, es decir, una identificación del niño posicionado como yo ideal frente al maestro, para dar paso luego a la transferencia simbólica, en este caso a la identificación con el deseo de saber.

Esta transferencia imaginaria puede volverse una trampa pues tampoco el amor, la búsqueda de completud constitutiva de la subjetividad humana, puede ser la respuesta desde lo educativo. Nadie puede completar a otro, sino que, por el contrario, entre más nos den, más pedimos. En consecuencia, la demanda de completud se torna en una relación de sometimiento y agresividad imaginaria muy típica de la pedagogía del premio y el castigo. Yo te doy para que tú cambies. Es el caso del educador que ofrece el premio al estudiante que responde al capricho del mismo docente. Pero, esta lógica, al dejar la ley por fuera de la subjetividad del estudiante, va perdiendo cada vez más sus efectos: cuando el educador no puede responder con el premio al pedido del estudiante, se establece una relación de tensión: yo cambio cuando tú me lo pidas, pero si me das la recompensa.

Cuando ésta no aparece, se genera agresividad en el estudiante. Lo más grave ocurre cuando se responsabiliza al otro, al educador, de que el estudiante no cambie, ya que el maestro no le dio el premio prometido. Se obstaculiza así cualquier cuestionamiento llevado a una actitud personal que conlleve verdaderamente al cambio.

Se plantea entonces que el psicoanálisis hace un aporte significativo a la pedagogía cuando dice que el sujeto cuenta, está ahí presente en toda su complejidad, tanto en lo que tiene que ver con su responsabilidad subjetiva, como en los efectos de su acción. Algunas propuestas pedagógicas que trabajan sólo desde la conducta, la subjetividad acallada, como es el caso de enfoques conductistas basados fundamentalmente en la relación estímulo-respuesta, dejan al ser humano reducido a un organismo. Estas operaciones no permiten la lectura de sentidos que puedan ayudar a comprender el porqué de las particularidades de los comportamientos humanos, sino que los atrapa en la lógica ciega de la señal, distanciándolos de esta manera de los referentes simbólicos del lenguaje humano.

Lo anterior remite a un educador que sepa de los laberintos de la agresividad humana y pueda posicionarse frente a ella, que sepa cuándo es posible manejarla por vías transferenciales y en qué momento esta posición hostil no cede y se hace necesario remitir al sujeto a un lugar diferente al pedagógico. Remite a un educador que ayude a comprender que la agresividad humana es inherente a la constitución subjetiva y que con ella se encontrará permanentemente el vínculo que establece con los otros.

Al respecto, Bruno Bettelheim (1982) plantea:

Lo que necesitamos es un reconocimiento inteligente de la naturaleza de la bestia. No podemos enfrentar eficazmente la violencia, mientras no estemos dispuestos a verla como parte de nuestra naturaleza humana. Cuando nos hayamos familiarizado bien con esta idea y hayamos aprendido la necesidad de domesticar nuestras tendencias violentas, entonces por medio de un proceso lento y tenue, puede que consigamos domarlas, primero en nosotros mismos, y luego partiendo de esta base, también en la sociedad. (p. 97)

Un maestro conocedor de que los procesos pedagógicos están atravesados por la vida psíquica de los seres humanos, por sus deseos inconscientes en muchos sentidos, reconoce un comportamiento hostil “de entrada” cifrado en el lugar de autoridad, ejercido por la posición que significa el ser maestro, no como un ataque consciente y directo a la persona del educador. Se requiere un educador formado para transmitir que no todo es posible, que siempre en los seres humanos habrá un malestar subjetivo, una falta que nadie puede colmar, y que a cada sujeto le corresponde asumir respuestas menos tanáticas frente a nosotros mismos, a los otros y al entorno sociocultural.

Un educador haciendo uso de la palabra y la escucha, permite al otro reconocerse en su valor subjetivo y social, en los ideales con los cuales el sujeto debe identificarse. En la medida que el maestro escucha y deja hablar, permite que cada sujeto tenga acceso en la clase a una palabra y a un lugar particular; en la medida que el niño, por fenómeno de la identificación, toma del maestro el deseo de saber, asume su particular deseo.

Nuestros sistemas educativos han formado a los educadores a través de una lógica instrumental, racional y con una concepción rígida, donde sólo se pone el interés en los aspectos cognitivos y disciplinarios. Es ésta una razón de peso para la crisis que viven nuestras instituciones educativas al mantener sus narrativas ancladas en el proyecto moderno de la ilustración, donde se asume una indispensable coherencia entre la verdad del conocimiento, la construcción del sujeto y el carácter cerrado y disciplinario de las instituciones.

A pesar de esta crisis, la escuela no responde a los cambios de la contemporaneidad, sino que se instala en este modelo que coincide de manera unitaria, totalizante, con las diversas dimensiones de la realidad. Sigue predominando la formación de sujetos desde contenidos y métodos instrumentales, así como transmisionistas. Sin que esta crítica tenga la intención de desmentir la importancia de la ilustración, lo que se quiere señalar aquí es que a ella no se puede reducir todo el horizonte educativo, pues éste debería ir más allá de la sola información. Hoy se necesita formar a los educadores para abrir posibilidades de trabajos con los dramas singulares, personales y sociales de los seres humanos, para formar en la toma de decisiones acerca de aspectos tan dramáticos y complejos como son, por ejemplo, los hechos violentos que cotidianamente viven nuestras poblaciones tanto en su entorno familiar como escolar y comunitario.

Quiero cerrar este escrito con el siguiente cuestionamiento: ¿están los maestros formados desde un lugar donde se puedan generar verdaderas preguntas que atañan a la subjetividad humana y a sostener situaciones transferenciales en las que los niños y jóvenes puedan reconocer respaldo subjetivo, cuando ellos mismos han sido hijos de una educación de transmisión de contenidos y controles disciplinarios?

### **Lista de referencias**

Bettelheim, B. (1982). Educación y vida moderna. Un enfoque psicoanalítico.

Barcelona: Editorial Crítica.

Laplanche & J.B. Pontalis. (1983). Diccionario de psicoanálisis. Barcelona, España: Editorial Labor.

Freud, S. (1914) Obras completas. Sobre la psicología del colegial. (Tomo 2). Madrid, España: Ed. Biblioteca nueva.