



Guillermo Bustamante Zamudio

Doctor en educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Lingüística por la Universidad del Valle. Licenciado en Literatura e Idiomas por la Universidad Santiago de Cali. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional.

Notas sobre educación y psicoanálisis

Presentación

Muchos de los autores que participaron en la consolidación del psicoanálisis hicieron reflexiones sobre la educación, entre otros Carl Gustav Jung. El autor participó en tres Congresos Internacionales de Educación: en 1923 (Territet-Montreux, Suiza), dictó la conferencia «El significado de la psicología analítica para la educación»; en 1924 (Londres, Inglaterra), intervino sobre el tema «Psicología analítica y educación»; y en 1925 (Heidelberg, Alemania), habló de «El significado de lo inconsciente para la educación individual». Voy a referirme a la primera conferencia, cuyo material no solo tiene interés histórico, sino que también permite reflexionar acerca de tópicos de permanente vigen-

cia en educación. De los puntos tratados por Jung, escojo los siguientes cuatro: 1.- Cómo hablarle al aprendiz; 2.- Qué decirle; 3.- Cómo concebirlo; 4.- Cómo entender la función del educador.

1. Cómo hablarle al aprendiz

De acuerdo con Jung [1923:50], un maestro de escuela: «nunca debería descargar su conocimiento psicológico directamente sobre el niño, como por desgracia sucede, sino que este conocimiento ha de servirle sobre todo para adoptar una actitud inteligente hacia la vida anímica del niño, pues se trata de un conocimiento para adultos, no para niños, los cuales de momento solo necesitan cosas elementales». Obviando el “deber-ser” de la cita, esta



DISPONIBLE EN PDF

<https://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-25/notas-sobre-educacion-y-psycoanalysis>

interesante idea esboza una definición: el maestro sería un dosificador específico —habría otros— de conocimientos: expone unos ante los estudiantes y mantiene otros *en reserva*. Aquellos conocimientos que se reserva tendrían funciones delimitadas, como por ejemplo la de fundamentar su *actitud* hacia el aprendiz. Ahora bien, ¿qué entender por “conocimiento psicológico”? En este contexto, hay al menos tres opciones: un saber disciplinar; un saber procedimental; y una *doxa*. Veamos:



- * Como saber disciplinar (psicología), el “conocimiento psicológico” es explicitable. De hecho, la psicología ha ganado un sitio en la pugna por explicar qué ocurre en el ámbito educativo, de manera que durante la formación docente algo se dispensa de esta teoría. Y se espera que algo como eso no se le diga al estudiante (exceptuando a quienes se profesionalizan en el tema).
- * Como saber procedimental, el “conocimiento psicológico” no es explicitable y proviene de los efectos de la historia vital del maestro. La *actitud* que se tiene frente al aprendiz no proviene de una teoría, sino de la manera como el sujeto

mismo tramitó el asunto de su posición como niño, como aprendiz, como sujeto.

- * Como *doxa*, el “conocimiento psicológico” se puede hacer manifiesto. Proviene de una auto-representación —adobada con elementos disponibles en lo social— sobre el estatuto psicológico de la práctica desencadenada gracias a la mediación docente. En este sentido, ningún maestro estaría desprovisto de un “saber psicológico”; no obstante, este no fundamenta realmente su acción, sino que le permite representarse su lugar en ella, independientemente de que esa representación explique algo, y más allá de que mencione alguna teoría.

Pese a ser saberes excluyentes, el docente los mezclará en dosis diversas. El maestro opera desde su posición en relación con esos tres lugares: de entrada, se autoriza a hablarle al estudiante gracias a una elección, hecha con base en la singularidad de su atravesamiento subjetivo (no en vano, no todos quieren ser profesores, y no perseveran todos los que lo han intentado); por su parte, la modalidad de esta elección establece la distancia que tendrá con el saber disciplinar; y, finalmente, dará a la autorrepresentación un alcance en función del peso que para él tenga el saber disciplinar.

Reflexiones como estas llevaron a Freud [1913b] a pensar, inicialmente, que el educador debía ser instruido sobre la especificidad del niño (pues sus prejuicios al respecto eran desfavorables); pero luego [1925] descartó el saber, a favor de la posición asumida, como resultado del atravesamiento del sujeto maestro en su propia existencia (algo irremplazable luego por teorías). Más que instruirlo tendría que psicoanalizarse... sin embargo, entendió que esto no podía convertirse en un deber-ser de la formación del docente: analizarse es una decisión de cada uno.

Así, si un maestro tiene un conocimiento psicológico y lo descarga directamente sobre el niño, como deplora Jung, no es por estar desinformado, sino por la imposibilidad de obrar de otra manera. Además, Jung considera este conocimiento psicológico como algo para adultos: los niños no serían su destinatario, pues «de momento solo necesitan cosas elementales». Parece estar pensando más en una teoría, lo que le da la razón: no es para niños. Pero si piensa que los adultos necesitan cosas complejas y los niños cosas elementales, del niño al adulto habría un desarrollo, un progreso [Jung,

1923:54]. Es una *vulgata* la idea de que la tarea educativa sería distinta en función del desarrollo psicológico; más bien, los desafíos del docente (por grupos etarios) hacen variar la complejidad.

Por otra parte, ¿los niños necesitan cosas elementales? Si cada componente del lenguaje se define por las relaciones sostenidas con los otros, entonces, para poder obtener lo mínimo, requerimos operar con el todo: el niño no aprende a hablar sumando partes elementales para hacer la totalidad compleja de la lengua; al contrario: a partir de la totalidad que infiere, puede desagregar las partes. El mismo Jung ubica una línea divisoria tajante en la vida de un niño cuando «Empieza a decir “yo”» [1923:51, 53], pues entonces se producen —según él— una continuidad de la conciencia y una memoria. Por supuesto, no hablan de lo mismo un niño en el preescolar, un muchacho en la educación media y un joven en la universidad; pero eso no implica un aumento de complejidad.

2. Qué decirle al aprendiz

Para Jung [1923: 51], la conciencia es como una isla sobre el mar de lo inconsciente; ambos niveles varían e interactúan todo el tiempo. Según el autor [Jung, 1923: 51] el inconsciente está formado por contenidos que no alcanzan, o han perdido, la intensidad necesaria. En este panorama, Jung se muestra a favor de apoyar la conciencia mediante la educación: «La escuela no es más que un medio para apoyar adecuadamente el proceso de formación de la conciencia. Y la cultura es la máxima conciencia posible» [Jung, 1923: 52]. Pero, ¿podrá el inconsciente reducirse a favor de la conciencia? Con dos elementos —conciencia e inconsciente—, el autor se ve obligado a tomar partido por la primera. Sin embargo, renglones atrás, habló de las ocurrencias como representaciones viables gracias a la emergencia de lo inconsciente en la conciencia. Así, la propuesta a favor de la conciencia iría en detrimento de las ocurrencias, de la creatividad. Si los dos conjuntos están en movimiento e interacción permanente, el horizonte de una desaparición de lo inconsciente solo inmovilizaría el “alma” (como la llama Jung).

En la tónica freudiana de consciente, preconsciente e inconsciente, algo no tiene por qué estar consciente para estar disponible; lo *preconsciente* es justamente ese estado de disponibilidad mediante un esfuerzo sin oposición. Muchos ejercicios escolares

—memorizar las tablas de multiplicar, por ejemplo— producen un efecto en este sentido: no buscan hacer consciente nada, sino producir una *disponibilidad* para otras tareas, estas sí conscientes.

Al optar por la conciencia, nada del orden de lo inconsciente tendría valor desde la perspectiva educativa. No obstante, entendió Freud, la formación no podía reducirse a lo dado por la cultura. Si, como el mismo Jung plantea, el poder *decir* ‘yo’



identifica un momento de inicio, es forzoso formular un estadio no-natural, que implica justamente la extracción de la naturaleza, como condición necesaria para la realización en el sujeto de esa “máxima conciencia posible” que sería la cultura. No sería dado ampliar la conciencia con la cultura, si el sujeto no habla, si no se ubica en la enunciación: decir ‘yo’.

Así, la cultura no sería el asunto mismo de la educación, sino apenas una parte. El sujeto, resultado de esa primera extracción hecha sobre el viviente *Homo sapiens* no es, ni mucho menos, alguien dispuesto a “asimilar” la cultura. El resultado de la primera operación es más bien un sujeto de im-

pulsos (los menciona Jung [1923:51] al lado de las ocurrencias, en tanto irrupción de lo inconsciente en la conciencia), no alguien dispuesto a ampliar su conciencia con los datos de la cultura.

En tal sentido, solo una apertura previa en su dirección, daría lugar a la ampliación de la conciencia con contenidos culturales. Y la escuela nunca deja de ocuparse de esto, aunque lo haga de manera diversa, mientras la persona asciende por sus escalones. O sea: no puede no haber contenidos de la cultura, pero estos solo insertan al campo del Otro, una vez dada la condición de viabilidad de dicha inserción. De tal modo, la escuela no se puede definir meramente como un medio para apoyar el proceso de formación de la conciencia; esa sería (de aceptar tales palabras) apenas una de sus funciones. Además, para aceptar la idea de la cultura como la máxima conciencia posible, habría que entenderla como algo histórico, pues basta con cambiar de sociedad o de época para comprobar la variabilidad de la oferta. No puede faltar, por supuesto, una anécdota (unos saberes determinados) en ese punto; tales anécdotas podrían denominarse “máxima conciencia posible”, a condición de subrayar su correspondencia con una sociedad concreta.

En este punto, señala Jung algo fundamental: el “sentido” de la instrucción no estriba propiamente

en lo dicho —aunque sea imprescindible decirlo—, sino en la modificación que eso entraña para el sujeto. Y esa cornucopia de la cultura está situada en otro lugar (en el lugar del Otro). De ahí que la escuela sea un ámbito fundamental.

3. Cómo se concibe al aprendiz

Para Jung [1923: 52], los niños sin escuela, abandonados a sí mismos, serían inconscientes: vivirían en un estado primitivo, salvaje; su inteligencia sería instintiva; permanecerían ignorantes, sin conciencia de sí mismos ni del mundo. El niño va de un estado inconsciente (semejante al del animal) hacia la conciencia, primero primitiva y luego —poco a poco— civilizada. De nuevo, para entender la educación, Jung cuenta con la oposición inconsciente/conciencia, esta última como contenidos culturales: su ausencia equivale a ‘ignorancia’, mientras su presencia equivale a ‘civilización’; y donde ‘inconsciente’ participa de dos estatutos muy diferentes: el de la animalidad y el que convive con una ‘conciencia primitiva’. Si hubo “niños salvajes”, nos toca darle la razón a Jung: la ausencia de escuela no permitiría sacar al *Homo sapiens* pequeño de su estado de animalidad (pero, ¿es eso “inconsciencia”?). Ahora bien, con más categorías, podemos hacer otras distinciones y la descripción se complejiza: no se trata tanto de ausencia de escuela como de ausencia de vínculo humano. El “niño salvaje”



estudiado por Jean Itard [1801/1806] ¹, muestra el fracaso del propósito instructivo, cuando se intenta llevar a cabo con alguien sin vínculo con el lenguaje, dada una prolongada ausencia de relación con seres hablantes.

Si un niño habla, no importa qué lengua, es capaz de aprender; y un niño capaz de aprender, aprende, no importa de qué contenidos se trate. Solo en la última fase, donde se registra la presencia de una sociedad interesada en reproducir su acervo, es donde surge el asunto de los contenidos (de la instrucción, propiamente dicha), al parecer realzado por Jung. Para el psicoanálisis, los contenidos son un correlato —imprescindible— de algo producido en términos estructurales, formales, no de contenido. Si nos obnubilamos por los contenidos y sus transformaciones, nunca lo veremos.

Con la caracterización hecha por Jung [1923: 53-54] del escolar, se perfilan las dificultades y los constituyentes propios de la educación. Según él, el niño sería una hechura del otro; en tal sentido, cuando entra al colegio, a los seis años, es un producto de sus padres y no puede afirmar su individualidad; incluso, manifestaciones suyas —testarudez, desobediencia— no expresarían tanto su propio ser, como las influencias perturbadoras de sus padres. Esta tipificación nos pone ante una aporía: ciertamente, el niño, en tanto ser hablante,

como candidato a aprendiz, es en gran medida un producto del otro. Sin el otro, no sería ni hablante, ni candidato a aprendiz. Ahora bien, si el proceso de hominización funcionara perfectamente, el sujeto sería inimputable: si el otro lo determinara radicalmente, no existiría la responsabilidad, ni la libertad sería siquiera pensable. Entonces, ¿por qué le pedimos cuentas al sujeto, aún desde muy pequeño? El sujeto es quien *responde*, en ambos sentidos: como interlocutor y como responsable de sus actos [Miller, 1988]. Ante esto, aparecen argumentos según los cuales la dimensión de la responsabilidad es uno más de los contenidos otorgados por el otro (por eso, en la escuela se *habla* de “valores”). Pero, ¿cómo saber si la reflexión ética es un punto de partida y no una *respuesta*? Como punto de partida, la vemos en los buenos propósitos, dados en la cantilena —moralista o no—, entendidos como condición de la acción... pero, como se dice popularmente, “de buenas intenciones está empedrado el camino al infierno”.

En consecuencia, la labor de la escuela depende del estatuto otorgado a estos tópicos. Por eso, Jung concluye: «La escuela desempeña una función muy importante en esta lucha de liberación, pues es el primer entorno que el niño encuentra fuera de la familia» [1923: 54]. Era de esperarse, pues ante tal determinismo del otro (la familia), las opciones solo estarían fuera del campo de ese otro. Si la familia ejerce un poder que esclaviza, la escuela luce como liberadora. Y, efectivamente, la escuela para un niño no es indiferente. Podría ser —y con mayor razón cuando Jung dictó su conferencia— su primer entorno extra-familiar. Ahora bien, ¿en qué consiste tal importancia? De entrada, para ponerlo en términos de una “lucha de liberación” —como hace Jung— el niño sería un luchador por la libertad; sin embargo, la descripción de nuestro autor, comentada más atrás, no lo había ubicado en esos términos, sino más bien en términos de desarrollo, de progreso. De lo dicho en la conferencia, no se puede concluir la existencia de una lucha del niño por liberarse. ¿O se trata de una “liberación” paradójica, en la medida en que la entrega otro? La liberación ¿no se daría en medio del lenguaje, condición de posibilidad de la relación con los otros... de los cuales pretendería liberarse?; ¿hay alternativa para el sujeto por fuera del lenguaje? Cambiar unas ideas por otras, no nos libera de las ideas; cambiar unas formas de sujeción por otras, no nos libera de la sujeción. No hay retorno a la condición animal, una vez conquistada la condición de ser

¹ Llevado finamente al cine por François Truffaut en *El niño salvaje* (1970).



hablante; es irrenunciable aquello que nos ata. Los referentes no están brindados como opciones.

Los elementos en disputa (haber advenido en el campo del otro *versus* tener una “psique individual autónoma” [Jung, 1923: 53]), permiten entender la labor de la escuela. En la familia, el niño ha consolidado un régimen de satisfacción; si ahí no es autónomo, es por conveniencia propia. Entonces, cuando llega a la escuela, no le está dado encontrar la satisfacción tal como siempre lo ha hecho (aunque la busque), ni en relación con las mismas personas (cuya presencia reclama). Por lo tanto, ¿no quiere liberarse!... al contrario. Entonces, ¿qué tiene esta primera experiencia escolar para considerarla importante?, ¿no sería motivo de “frustración”? Las nuevas condiciones lo presionan a dejar el ámbito cerrado de una satisfacción más o menos autista. De ahora en más, puede aprender a satisfacerse involucrando al otro [cfr. Millot, 1979]. De esta forma, en algún momento consigue virar su atención hacia el saber; vía privilegiada para construir una sociedad. Entre querer patear el balón, y festejar un gol del equipo, sin haber participado de la jugada... se han introducido nuevos tópicos: el paso por el otro como condición de satisfacción y un nuevo objeto (menos ligado a lo sensible) para alcanzarla. Con la llegada a la escuela también tiene lugar la inyección de tiempo: mientras la satisfacción tiende a ser inmediata, la escuela introduce poco a poco, aquí y allá (en las tareas, los recreos, la alimentación, las idas al baño...), en intensidades distintas, un intervalo antes de la satisfacción. La necesidad de trabajar, durante un tiempo, para obtener una gratificación, posibilita construir relaciones sociales, proyectos... a diferencia de la satisfacción que tiende —como el ámbito familiar— a reducir el lapso entre la demanda del niño y la satisfacción.

Como se ve, el asunto no es propiamente liberarse, sino, más bien, atarse de un modo distinto, introducir nuevas modalidades y objetos de satisfacción, un aplazamiento y un trabajo. Sin la aquiescencia del sujeto, nada de esto es factible. Y una ‘libertad’ incondicional, según nos dijo el mismo Jung hace del niño un inconsciente, salvaje e ignorante.

En este punto, Jung apunta a algo fundamental: «Un vínculo fuerte con los padres es un obstáculo para la adaptación posterior al mundo. La persona en crecimiento está destinada para el mundo,

no ha de ser siempre un hijo de sus padres» [Jung, 1923: 55].

4. Cómo entender la función del educador

Según Jung [1923: 55], el educador es quien logra «trasladar al niño al mundo y completar así la educación de sus padres». La formación inicial en la familia produce efectos no esperados: o le quita al niño la oportunidad para adquirir responsabilidad individual, con lo cual solo le queda la opción de la dependencia o de una independencia por caminos retorcidos; o bien, por dejar de ejercer la autoridad necesaria, le impide “adaptarse correctamente” al mundo. En estas circunstancias, más que conducir metódicamente unas materias (¡pero a condición de hacerlo!), el maestro representa ante el niño una autoridad abridora de horizonte [Jung, 1923: 55].

La familia impide visualizar los efectos de su acción. No es que “no sepa” sobre el papel de la autoridad y las consecuencias de ejercerla de una u otra manera, sino que “entiende” a través del vínculo afectivo (no forzosamente positivo). Incluso, puede estar enterada del tema... sin embargo, *entender* y *asumir* son distintos. Si en la familia las cosas fueran de otra índole (ideales), la labor del maestro sería enseñar metódicamente unas materias, pues ya contaría con sujetos dispuestos a aprender, producto de la familia. No es el caso. Por eso, de acuerdo con el médico suizo, aunque la enseñanza no responda a “exigencias modernas”, sí es productiva cuando se da una “buena relación” maestro/aprendiz [1923:56]... no es “dar amor”, no es algo deliberado; se da solo si produce ciertos efectos: disposición para entrar al mundo y no inhibición, dependencia o síntoma. Esta sería la parte más importante, pues una vez dada, instruirse es posible; pero al contrario no funciona, pues esta disposición es condición necesaria para la instrucción. Por eso, Jung no está interesado en la “actualidad” del método, sino en el papel efectivo del educador. O sea: de un lado, la presencia de una persona —y no cualquiera— es imprescindible; y, de otro lado, la formación que podría dispensar la escuela es algo *estructural*, aunque inevitablemente la escuela esté ubicada en época y lugar.

La autoridad auténtica no es algo producto de la voluntad, del método o de los contenidos. La actitud, afirma Jung [1923:55], «no se puede establecer artificialmente, ni aun con la mejor intención».



¡La formación no se da en el nivel de las intenciones!: solo puede producirse cuando el maestro *tiene* ciertas características: es alguien más o menos “ubicado” (no se ha visto obligado a optar por caminos “retorcidos”, como dijo Jung), hace lazo social: «El método más perfecto no sirve de nada si la persona que lo aplica no se encuentra por encima de él, gracias al valor de su personalidad» [1923: 55].

¿Dar “buen ejemplo”, como está tentado a concluir Jung [1923:55]? No precisamente, pero sí tiene relación: ¿por qué alguien habría de “tomar como ejemplo” a otro? Si la educación psicológica *real* es obra de la personalidad del maestro [Jung, 1923: 55], es porque el aprendiz *decide* orientarse por lo que cree ver en él, pues tiene *algo*. En esa dirección, podríamos desbrozar un poco el camino: el concepto del maestro como “buen ciudadano”, no viene de la idea sosa según la cual los niños aprendan del buen ejemplo; si aquel está ubicado es porque en él han ocurrido ciertas cosas... recordemos: no es algo imitable, algo de lo que se pueda hacer semblante. El educador está causado de cierto modo y eso se convierte en un enigma para el aprendiz.

Ahora bien, se nos atraviesa una implicación de lo afirmado: ¿cómo se constituyó ese maestro sin sufrir las carencias de la formación inicial en la familia? No es alguien de una familia excepcional, pues tales carencias son indefectibles: ninguna familia se salva. Podríamos pensar que el educador pasó por la escuela y quiere para otros esa experiencia que desagrega del vínculo familiar y da lugar al vínculo cultural. De tal manera, la escuela se hace necesaria... no por razones históricas, sino por ra-

zones estructurales. Finalmente, el maestro solo puede sostener esta función a condición de desarrollar activamente la cultura, de no ser su portador pasivo. De lo contrario, «empezará a corregir en los niños los errores que no corrige en sí mismo» [Jung, 1923: 57]. Notable idea, derivada de los conceptos, no de consignas políticas (como la de la educación permanente): la función docente no está garantizada; si el maestro trabaja en ella es —indirectamente— por desarrollar en acto la cultura, lo cual no es un producto de los buenos propósitos sino de las alternativas reales; el deseo en relación con *otra cosa* tributa a sostener la función educativa del docente. Ahora bien ¿por qué, de no ser así, empezará a corregir en los aprendices los errores que no corrige en sí mismo?

A manera de conclusión

El saber no puede, como una pátina social, unguir a todos por igual. Si así fuera, el proceso educativo tendría otras características y, prácticamente, carecería de dificultades. La escuela se dirige a grupos, pero sus efectos sólo se producen uno por uno —en virtud de la presencia de un Otro— y son, hasta cierto punto, impredecibles. Si logra la instrucción, es gracias a conseguir una economía de satisfacción en relación con el saber, si alguien, a su vez, tiene una economía de satisfacción ligada con la cultura y quiere eso para los aprendices. Por tal razón, «El éxito de un maestro no depende de su método» [Jung, 1923:56]. El método —pero también tendríamos que decirlo a propósito de los contenidos y de los propósitos— acapara la atención cuando cesa de estar aquello de lo que sí depende el éxito del educador. RM