

## ENSAYO PSICOANALÍTICO SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

*Raquel Radosh Corkidi*

Este ensayo se dirige a personas interesadas en los problemas de enseñanza-aprendizaje. En él se pretende indagar que sucede en el interior del alumno y del maestro durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los integrantes de este proceso se reúnen para cumplir una tarea, pero ignoramos lo que sucede en su interioridad mientras se abocan al trabajo.

En lo manifiesto del proceso enseñanza-aprendizaje el maestro intenta transmitir el conocimiento y, en el mejor de los casos, desea seguir aprendiendo; el alumno se dispone a comprender lo recibido y con ello ambos pretenden enriquecer su experiencia vital. Así parecería resumirse su encuentro. No obstante, a través de nuestra experiencia, hemos podido observar que durante dicho proceso se gesta una vorágine silenciosa de afectos en ambos, que por lo común no son expresados, pero que favorecen u obstaculizan la enseñanza- aprendizaje.

Este ensayo, realizado con la colaboración de los Dres. Patricia Caballero y Sergio Xochihua, tiene como propósito informar sobre algunos de estos sucesos íntimos. La observación y la comprensión de los fenómenos estudiados la realizamos utilizando el método psicoanalítico en un grupo de formación de analistas didácticos. El grupo constaba de tres candidatos y una supervisora.

Los sucesos detectados que a continuación se relatan, versarán sobre la Autoridad *versus* Autoritarismo; La competencia; El Error, La Maternalización; El Duelo; Distancia y Terminación; Los Roles y el Juramento.

### **Autoridad *versus* Autoritarismo; Admiración *versus* Envidia**

El maestro, el que enseña, ejerce sobre el educando una autoridad. La autoridad la entendíamos como dominio, conocimiento, maestría o habilidad en una disciplina determinada. Nuestro grupo de estudios se colocaba en torno al maestro para recibir el beneficio de los conocimientos que aquel estaba dispuesto a compartir, y estaba abierto a la adquisición de nuevos conocimientos que sugieran en la interacción grupal.

El proceso iniciaba libremente, o con la presentación de un conflicto; pues existía una tenue línea diferencial, entre ofrecer el conocimiento debido a que es autoridad en la materia, y utilizar la autoridad derivada de este conocimiento para ejercer poder sobre el grupo.

Es posible pensar que en toda ocasión en que se realiza el trueque entre conocimiento y poder, ha acontecido una pérdida de la tarea educativa para asumir otra de diferente índole, relacionada, en la mayor parte de los casos, por una urgencia de reafirmación narcisista.<sup>1</sup>

Es fácil que el maestro una conocimientos con poder y dominio sobre otro. Estos conocimientos serán armas, como cualquier otra para someter al posible enemigo potencial. En el maestro habrá operado sutilmente un deslizamiento desde las enseñanzas hasta una fuerte movilización de amenazas propias de la castración, ante las que tiene que defenderse

---

<sup>1</sup> Reafirmación Narcisista: Según Kohut, para compensar la pérdida de la sensación de omnipotencia acontecida durante el primer año de vida, el niño recurre a dos mecanismos: 1) La fabricación de un sentido falso de omnipotencia (self grandioso) y 2) La creación de figuras parentales idealizadas que según su fantasía pueden llevar a cabo cualquier acción. Conforme transcurre el desarrollo, al constatar que ni él ni los demás son todopoderosos o bien impotentes, se va estructurando un aparato interno regulador de la estima adecuado al principio de realidad, cuando este desarrollo no acontece en términos adecuados, se produce un daño en la estima y por tanto una búsqueda de reafirmación narcisista (Kohut, 1971).

utilizando para ello la maestría, los conocimientos que ha logrado en su profesión. Fuertes amenazas de castración o al narcisismo se ponen en juego comúnmente durante este proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que, aparentemente, lo que se podía considerar como una enseñanza, de pronto aparecía como una fuerte agresión al que aprende.

En nuestro grupo, los candidatos se pusieron de acuerdo, durante el seminario, para ir a la muestra fílmica, hablaban frente a la maestra como si ella no estuviera presente. La maestra se sintió la tercera excluida y sin percatarse comenzó a desplegar todos sus supuestos conocimientos en un alarde de maestría: Hablaba demasiado, todo lo sabía y el grupo sentía una esterilidad, una enorme paralización que no sabía cómo explicar. Eran frecuentes expresiones tales como: “Es que no se me ocurre nada”, “Algo está pasando que experimento como vacío de pensamiento, a la vez que siento que a ti se te ocurre todo”.

El líder había “matado” en su fantasía al grupo por sentirse él mismo excluido, destruido y el grupo había eliminado al líder para no sentirse aniquilado.

¿Cuál es el orden de estos factores? Lo importante es que la lucha se manifestó en terreno de la enseñanza-aprendizaje.

También pudimos observar que en el alumno se podía producir (por movilizaciones de angustias semejantes a las anteriores expuestas), la idealización, que producía sometimiento y escondía una profunda rabia y envidia.

El mecanismo que acontecía en este caso, consistía en que el alumno aceptaba el poder del otro para compensar regiones muy devaluadas de su personalidad; aceptaba este poder, ese alimento que pensaba no tener cómo conseguirlo, pero al mismo tiempo la agresión suscitada por su carencia se potencializaba y se convertía en una vivencia de envidia. Para mantener oculta esta dinámica, se usaba la idealización como mecanismo de defensa.

Ahora bien, observamos que en la envidia estaba implícito el sentimiento de lo inalcanzable: El otro tiene el poder y uno sólo puede aspirar al beneficio de este poder cuando ese otro lo desee o esté en disposición de otorgarlo. Internamente se destruía la posibilidad de ser uno mismo la fuente nutricia.

La rebelión era dentro de esta dinámica un intento de destruir la vivencia de lo inalcanzable. Pero aun cuando la rebelión se podría considerar como un mecanismo más cercano a la independencia, de todas formas, reconocía el poder en la otra persona.

Cuando no aparecía esta dinámica, acontecía otro fenómeno en donde la prueba de realidad imperaba, y la dinámica que se presentaba se modificaba en su esencia; el maestro tenía un dominio, por haber desarrollado una maestría sobre la disciplina. Este dominio le otorgaba un poder de conocimientos, un poder de acción para aplicar tal conocimiento, pero sólo eso, no existía la expectativa del dominio sobre el otro, sino el dominio sobre el tema.

El maestro en esas circunstancias provocaba ya no la idealización, sino la admiración.<sup>2</sup> En la admiración hay un reconocimiento del logro del otro, que estimula la expectativa de realización de los propios logros en el afán de completarse en el desarrollo de nuestra propia condición de ser humano, así pensamos que, lo deseable para poder enseñar o aprender, es el asumir la propia imperfección.

### **La Competencia**

Lo que pretendíamos en nuestro grupo de estudio no era deshacer mágicamente al impulso, sino que mediante la abstinencia del maestro (que disminuiría la severidad del superyó), dicho impulso surgiría pudiendo ser estudiado.<sup>3</sup> De manera sostenida teníamos en mente sensibilizarnos ante la producción del inconsciente.

Observamos que la lucha por el poder siempre se presenta. ¿Quién es el mejor o quién va a resultar castrado? ¿Conviene tener el poder y por fin ser el pecho nutricional, anhelado y envidiado? o ¿Conviene preservar el poder en el otro para seguir recibiendo sus dádivas, renunciando a crecer y reprimiendo la hostilidad que surge ante esta renuncia?

---

<sup>2</sup> Entendemos por admiración la transformación de la idealización de la imago parental, en un modelo ejemplar, que puede orientar el camino del desarrollo. Es la transformación de un modelo inalcanzable en un modelo alcanzable (Hartmann, 1969).

<sup>3</sup> El ambiente que pretendíamos lograr, era permisivo, pensado en el concepto sobre enlace directo de la severidad del Superyó y el aumento de los mecanismos de defensa (Freud, 1948).

El arrebató del poder parecía crear una serie de culpas que provocaban la necesidad de reparar al objeto, antes poderoso y ahora destruido.<sup>4</sup>

Se presentaba el deseo de reintegrar la autoridad al que se ha despojado del poder. El destino de la agresión que antes existía, se convertirá en “demanda”. Por ejemplo, los alumnos cuestionaron a nivel institucional el encuadre que habías sido explicado por los maestros. Tomando en cuenta las protestas lógicas de ellos, se revisó el encuadre y se modificó en parte. Unos días después los alumnos realizaron manifestaciones de alianza con el maestro y se disculparon, pero significativamente no llevaron en esa ocasión material elaborado para ser revisado. Nos pudimos percatar que una parte de ellos estaba como muerta, habían regresado al estado infantil y demandaban del maestro no sólo su capacidad de enseñar, sino la realización del trabajo que tendría que haber sido elaborado por ellos.

La competencia parecía dirimida, y surgió a cambio de ella, la demanda, como resultado de la introyección de la agresión.<sup>5</sup> El contenido latente era: “Te regresamos el poder, pero te exigimos alimento, y la agresión que antes era dirigida a ti, la volcamos ahora contra nosotros mismos: nos paralizamos, nos morimos un poco”.

Es importante señalar que el tema que se estudió en aquel entonces fue “significado de la muerte y la magia”.

Se confirmó el hecho de que, para realizar una alianza de vida, se necesita elaborar la culpa con el muerto o el destruido, porque de otra manera, se le deposita todo el poder, hasta el que no poseía, con el fin de restituirlo creándose así el fenómeno de idealización. *El vivo queda como muerto y el muerto como vivo.*

Así vimos que la renuncia a la competencia parece ser derivada de una fuerte idealización que da como resultado la parálisis del crecimiento. La hostilidad se introyecta interrumpiendo el proceso de crecimiento. El proveedor no muere nunca, aun estando muerto en realidad. El duelo por él, se vive de forma desplazada a otras muertes, pero

---

<sup>4</sup> Basándonos en los conceptos de Klein, pensábamos que la ausencia de gratitud productora de la envidia, produce culpas persecutorias muy amenazantes (Klein, 1957).

<sup>5</sup> La introyección de la agresión la interpretamos como el mecanismo de defensa para preservar el objeto. La agresión originalmente dirigida al maestro ahora se dirigía al yo del alumno (Freud, 1971).

nunca en la muerte que le es verdaderamente significativa. Por ejemplo: uno de los integrantes del grupo se dio cuenta que estaba pensando en la muerte de un personaje sin importancia y un momento después, recuerda la muerte de su abuela que representó una fuerte pérdida para él. Debido a la no elaboración del duelo significativo, no acontece la desmitificación del objeto ausente.

Por otra parte, esta desmitificación se lleva a cabo cuando se aceptaba la competencia sin que ésta posea fuertes cargas agresivas.

Es lógico suponer que el proveedor –en este caso el maestro- ayuda enormemente al proceso de idealización, puesto que le sirve para proyectar sus partes débiles en ese otro, controlándolas desde afuera.<sup>6</sup> El otro debe ser débil para que el proveedor sea poderoso. Cada pérdida de poder es vivida por la persona idealizada como un peligro, pues la parte débil proyectada regresa a su yo en forma amenazante.

Cuando nos percatamos de esta dinámica, se presentó en la maestra de grupo el deseo de desmitificarla y nos dimos cuenta que la desmitificación se puede confundir como la ausencia de gratitud. La desmitificación constituye un fenómeno de crecimiento y la ausencia de gratitud es un anclaje en la envidia al proveedor.

## **El Error**

¿Por qué tanta envidia? ¿Por qué tanta lucha? Observamos que aquel que aprende o enseña está temeroso de ser sorprendido en “el error”.

¿Por qué tanta perturbación ante el error? ¿Qué es lo que mueve internamente al no acertar en el desempeño de una tarea? Si sabemos que mediante hay posibilidad de rectificación y por lo tanto de aprendizaje, ¿por qué se sucede la perturbación?

Lo que acontecía es que el error se conectaba con partes destruidas, el error no se aceptaba puesto que éste, por semejanza, rememoraba estas partes destruidas. De esta

---

<sup>6</sup> Según el mecanismo descrito por Melanie Klein como identificación proyectiva (Zimmermann, 1969).

manera el error se constituía en una fuente importante de resistencia para la enseñanza-aprendizaje.

Estas partes internas destruidas y desplazadas al error, amenazaban la ruptura con el “yo ideal, yo hedónico u oceánico, indiferenciado<sup>7</sup>” y tal ruptura ocasionaba la vivencia de la destrucción total.

Cuando el error era recibido por el “ideal del yo” se presentaba la desilusión o autodevaluación, pero la vivencia de muerte no se hacía presente, aquí había esperanza de reparación.

De esta manera concluimos que a mayor indiferenciación (yo oceánico) con el otro, mayor temor ante el error.

La individuación promueve la esperanza, la simbiosis amenaza con el constante temor a la pérdida. Por ejemplo: el caso de una maestra que prácticamente le hizo la tarea a una alumna. La simbiosis que producía indiferenciación entre alumna y maestra era evidente y la amenaza ante ser sorprendida en “el error” era una amenaza de ser destruida profesionalmente. Las partes destruidas se habían desplazado al terreno de la eficiencia profesional y se habían intelectualizado como una vivencia de amenaza ante la pérdida del status profesional.

### **Maternalización<sup>8</sup>**

Comprendimos con el ejemplo anterior que si bien el maestro forma, también deforma cuando deposita sus expectativas grandiosas en el alumno. Tales expectativas son fantasías compensatorias frente a la amenaza de “estar en el error”, de “estar destruido”.

---

<sup>7</sup> Yo ideal e Ideal del yo entendidos según Freud y explicados ampliamente por Nunberg (1950).

<sup>8</sup> Término propuesto por Racamier que hace referencia a la creación de una relación similar a la de una madre proveedora y su hijo (Laplanche y Pontalis, 1979).

El error como hemos dicho rememora estas partes internas destruidas que conducen, además de lo explicado anteriormente, a que el maestro o alumno duden seriamente de su eficiencia.

La sensación de ineficiencia desencadena un impulso agresivo y las modalidades de ocultarlo varían de acuerdo a la personalidad del individuo. Una de estas modalidades es la aparente “maternalización” que se expresó en este ejemplo a través de la sobreprotección. Observamos que la sobreprotección favorece al proceso regresivo, disminuyendo la capacidad de pensamiento de aquel que la recibe, produciéndose el bloqueo en el aprendizaje.

En sus raíces profundas la sobreprotección es la causa de una identificación proyectiva mediante la cual se coloca en la otra persona la parte débil que a uno le corresponde, y ahí, desde afuera se controla.

La sobreprotección crea en apariencia una vivencia de fuerza, de poderío, por parte de quien la ejerce, logrando con ello momentáneamente la sensación de carecer de la invalidez que nos inunda.

Continuando con la dinámica del error, observamos que en ocasiones al que le toca señalarlo, se hace poseedor de la autoridad absoluta. Es este, precisamente, otro de los mecanismos que el educador despliega para desechar su sensación de invalidez. Tal actitud produce en el educando una vivencia semejante a la primera angustia vital, “la angustia de aniquilación”.<sup>9</sup>

La invasión de dicha angustia inhibe el fenómeno del aprendizaje, tanto porque el educando evitará mostrar el error, o bien porque se someterá o rebelará al dictamen de quien enseña, para evitar ser destruido. En todas estas reacciones la creatividad ocupará un mínimo lugar, ya que el pensamiento no estará neutralizado<sup>10</sup> sino al servicio de la agresión o de la defensa ante ella.

---

<sup>9</sup> Nos referimos a la angustia suscitada en la etapa oral (Brenner, 1974).

<sup>10</sup> El pensamiento no libre de conflicto siguiendo los conceptos de Hartmann (1969).



También observamos que cuando el alumno muestra sus capacidades no da cabida a la intervención del maestro, puede acontecer una sensación de influencias en dicho maestro y su intervención en ocasiones innecesaria, tendría como finalidad el hacer patente su fuerza.

En otras ocasiones ante el mismo acontecimiento, el maestro puede registrar el orgullo de haber contribuido al desarrollo del alumno. Ejemplo: los alumnos hablaban y el maestro los escuchaba plazeramente, y mediante una identificación con los alumnos, pudo sentirse triunfante aun sin emitir una sola palabra.

Desde este punto de vista pareciera que no sólo los elementos masoquistas o las necesidades de reparación constituyen los aspectos fundamentales de la vocación del maestro. El maestro puede gozar de su profesión por varias vías, una de las cuales puede ser la de pretender ampliar sus propios conocimientos.

### **Conocer es percibir con mayor claridad**

Percibir la vida en amplitud, conocer los estímulos que la vida ofrece, abrirse a ella, produce la sensación de estar vivo. Santiago Ramírez<sup>11</sup> decía que resulta muy narcisista preguntarse por la finalidad de la vida, pensaba que la finalidad de la vida es vivir y vivir es percibir. Así que, el maestro finalmente, estaría ayudando a vivir y en una identificación proyectiva con el otro subrayaría su impulso de vida, su potencial vital. Este elemento es básico en la estructura de la vocación de quien enseña.

### **El duelo: La Distancia y la Terminación**

Para vivir es necesario elaborar duelo, para aprender es necesario renunciar a los viejos conceptos<sup>12</sup> tal y como fue el caso de nuestro grupo cuando uno de sus miembros activo se separó de él. Esta separación nos ocasionó ira, autodevaluación, reacciones

---

<sup>11</sup> Comunicación personal.

<sup>12</sup> Aprender significa modificar el esquema referencial previo según Bleger (1983).

maniacas, actitudes reparatorias, hasta que finalmente pudimos elaborar el duelo que provocó tal deserción, y hasta entonces pudimos retomar nuestro trabajo.

Por “elaboración pertinente de un duelo”, entendemos el establecimiento de una distancia adecuada a la necesidad, cualquiera que ésta sea, gracias a que ha sido entendida.

Cuando se fue nuestro compañero, el primer sentimiento que registramos fue la ira, motivada porque sentíamos que nos estaba “despreciando”. Esta ira se manifestó como una actitud crítica a él, decíamos que lo que pasaba era que él tenía ambiciones de *status* o que no estaba sensibilizado ante el presente trabajo, etc.

Cuando registramos nuestra ira y nuestra crítica, recordamos a nuestros muertos y pensamos que tal ira o tal crítica se reprime generalmente y se produce un cambio de idealización.

Cuando alguien no se muere, pero se va, mantiene vigente el desprecio que implica el abandono. Recordamos que Freud señaló que lo diferente produce un cuestionamiento de lo propio (Freud 1921). El que se va produce en el otro ese cuestionamiento ante sus valores reviviendo con ello la amenaza de castración.

La sensación devaluatoria está a la puerta acechando, amenazante. Lo que corresponde ahora es devaluar al abandonador con el fin de restar peligro a su acción castrante.

El grupo de supervisión de pronto se sintió que con el número de miembros que quedaba no iba a ser posible el trabajo. Al mismo tiempo experimentamos una premura por integrar a un nuevo miembro con el fin de mantener al grupo íntegro, como en el pasado.

Tal deseo se racionalizaba aludiendo a la “riqueza del pensamiento ajeno”, pero profundamente, implicaba la negación del abandono, de la silla vacía.

Después se presentó en nosotros la reacción maniaca que paulatinamente se transformó en reparadora, de esta manera el grupo pasó de la ira y de la autodevaluación a la exaltación del ánimo. “El grupo que quedaba, -nos decíamos- era idóneo para el trabajo, no necesitábamos de nadie, ni de nada más”.

Los tres miembros restantes reflexionamos sobre la ventaja de ser tres los integrantes del grupo: “Los tres reyes magos”, “la santísima trinidad”, “el triángulo como la visión integral del ser humano, en su unidad bio-psico-social en perfecta integración”, “la sagrada familia”, “la pareja que al constituirse en tres crea la institución que finalmente es lo único que puede perdurar”, “el tercero como ojo vigilante, deserotizante, creador de la cultura”.

Posteriormente a la acción de reparadora, se pudo dar paso al pensamiento abstracto, objetivo, y por lo tanto a las hipótesis generalizadoras nacidas de la observación.

Tales hipótesis giraron en relación al número de miembros idóneos para una supervisión grupal:

El *dos*: Implica el peligro erotizante, regresivo.

El *tres*: El ojo vigilante, la deserotización, la cultura, pero también el peligro del tercero excluido.

El *cuatro*: La exogamia, el pasado cultural que enriquece (aunque se hace evidente que un grupo nunca está cerrado, puesto que cada quien es portavoz de un pasado cultural).

El *uno*: Aun si sólo siguiese un miembro en el grupo persistiría. El ser humano es intrínsecamente un ente colectivo. “La historia se queda en las paredes, aunque los demás se vayan”.

### **La Distancia**

Ante la interrupción de las labores, se presentó una forma especial de duelo. Al reunirse nuevamente los integrantes del grupo, el impulso antes sublimado cobró fuerza y exigió su satisfacción directa, presentándose una serie de síntomas antes de que se pudiese regresar al canal de derivación que se había instruido previamente: los integrantes del grupo llegaban tarde, perdían las rutas de las calles. Se cruzaban en ellos pensamientos tales como: “esto se podría iniciar en otro momento” o “mejor vámonos a desayunar”, etc.

Observamos que estos síntomas se sucedían debido a que el impulso pregenital cobró fuerza, con el propósito inconsciente de dar fin a la distancia acaecida. La aparición del impulso aseguraba la cercanía y la permanencia<sup>13</sup>. Los componentes orales se intensificaron con el propósito de incorporar lo perdido, como si se hubiese estado en un gran ayuno.

Las catexias impulsivas aumentadas exigían una pronta gratificación, libidinizando aquello que antes estaba neutralizado. La regresión se hacía evidente: unirse, ingerir, exhibirse. Tal regresión interferiría en el proceso de asumir nuevamente la labor y parecía que el impulso aprovechase la interrupción de la rutina para no renunciar a su satisfacción directa.

También acontecía que la pérdida de la rutina despertaba pérdidas anteriores de relaciones de objeto, con lo cual también impulsos aumentaban su energía para poder incorporar lo más rápidamente posible aquello que se vivía como perdido. Así la demanda de pérdidas anteriores se tornaba presente y al no ser abastecida en forma directa, sobrevinía la desilusión, el desencanto, el sentimiento interno de futilidad, de pobreza de recursos. A nivel manifiesto sentíamos como si no hubiese más que decir ni más que pensar.

Bajo esta dinámica y después de nueve meses de separación, al reunirse el grupo, se decidió desayunar para darse mutuamente la bienvenida, en lugar de trabajar.

Una de las integrantes no asistió a la primera reunión pues pensó que la fecha era otra. A la segunda reunión otra integrante se perdió al ir al lugar acordado, tomó exactamente el rumbo equivocado. En la siguiente sesión, no se tocó el material destinado a revisión, uno de los miembros del grupo inició el tema hablando de un paciente alcohólico al cual tuvo que poner un serio límite. Su plática era animada, y mostraba gran interés, pero la respuesta del resto de los integrantes no presentó la misma fuerza de entusiasmo que al expositor, quizá porque ellos no querían poner límites directos al impulso oral (alcohólico),

---

<sup>13</sup> Pensábamos en términos del aumento del impulso sexual ante la amenaza de pérdida (Freud, 1905).

que había crecido en fuerza por la separación. El exponente decidió unirse a la vivencia del resto del grupo y poco a poco fue bajando su entusiasmo.

Una de las integrantes presentó a un amigo a la reunión, quizá también entre otros factores para señalar un nuevo canal de derivación al impulso interrumpido en su sublimación. Poco a poco el pensamiento empezó a mostrarse como una vía de rescate a la tarea. Esta misma integrante comienza a hablar sobre los conceptos objetos oscuros en relación a la sublimación. “Si por el momento no se puede sublimar, pues vamos a hablar de la sublimación”.

No se aborda el tema específico para tal reunión, pero se habla del motor que puede o no permitir la realización de la tarea. La exposición es un tanto caótica. Pensamos ¿Qué es sublimación?, sublimación término perdido, vago. ¿En una obra de arte siempre se sublima? ¿Van Gogh siempre sublimaba? ¿El niño pregenital sublima?

El grupo siempre llega a la conclusión de avocarse a la tarea, de investigar el concepto. Volver a dar el paso a la neutralización, al cambio de fin y de objeto -Sublimar<sup>14</sup>.

Terminar con el imperio de lo instintivo mediante la constatación de que el objeto no se ha perdido. De esta manera fue claro para nosotros que el instinto se hace imperioso cuando se extravía al objeto. Si se rescata al objeto, la angustia de la reunión-separación disminuye y se sucede simultáneamente la postergación del impulso, la neutralización y probablemente la sublimación. Quizá esto sucede desde el punto de vista ontogenético y filogenético; si la necesidad de reunión que asegura la conservación de la especie se lleva a cabo, entonces es posible postergar, pensar, repensar y sublimar. “El aprendizaje se interrumpe al destruirse la seguridad de la reunión”.

---

<sup>14</sup> Es quizás por esto que después de la resolución del complejo edípico donde el niño asegura la identificación con el padre disminuyendo su angustia de castración, se presenta el periodo de “Latencia” donde el niño amengua su demanda instintiva y puede sublimar mediante el aprendizaje.

## La Terminación

Así como era importante reunirse también es necesario terminar una tarea específica. Nosotros observamos resistencias importantes para concluir la tarea y vimos que la finalización se tornaba imposible cuando a ella se oponía un deseo contrario. La terminación parecía evocar en cada uno de los integrantes la destrucción del grupo, y esto de manera inconsciente se asociaba con la muerte. No deseábamos morir.

Además, registramos que los conocimientos adquiridos tenían la cualidad de “objetos –sí mismos”<sup>15</sup> al hacer eco con la necesidad de los integrantes de sentirse entendidos y acompañados. No se quería terminar porque el conocimiento se había convertido en un objeto self externalizado.

El deseo oculto que estaba por debajo del interés para continuar el trabajo grupal era el mismo que se manifestó recién formado el grupo:

1. Perder el miedo a la autoridad.
2. Asumir el ideal que se había depositado en otros.

Terminar era además cambiar de un deseo a otro, de un propósito a otro, de un equilibrio a otro, lo cual creaba de antemano una oposición, puesto que el equilibrio que se ofrecía permitía manejar el impulso, aunque éste fuese inoperante en la realidad actual.

Son dos los elementos registrados que impiden la introducción de un nuevo estado de cosas, de un nuevo conocimiento, de una nueva circunstancia, de una nueva tarea, etc.:

1. El duelo que se debe de sufrir y que implica renunciar a un equilibrio anterior de la satisfacción de deseos. Desde este punto de vista mantener una tarea pendiente es una forma de continuar unidos, y en el inconsciente, es una forma de no morir.

---

<sup>15</sup> “Objetos sí mismos” como traducción de objetos del self según Kohut (1971).

2. Lo diferente, la idea diferente, el estado diferente, que simplemente por serlo despierta un afecto desagradable<sup>16</sup>, ya que detectamos que lo que no es propio es vivido como una intrusión. De esta manera por el factor de generalización se pone en peligro la seguridad del individuo, su propia inseguridad ante la vida, de modo que en una actitud protectora, el sujeto tiende a rechazar por principio de todo nuevo aprendizaje o todo estado nuevo de cosas.

Sin embargo, pudimos observar que el enfatizar el nacimiento que sigue a la “muerte”, mediatizaba esta amenaza ante lo nuevo. El duelo podía tener mayor esperanza de ser resuelto.

Lo nuevo sólo puede surgir si el superyó se torna benevolente y permite la afluencia de diferentes modos para resolver la satisfacción del deseo.

Una de las dificultades para elaborar el duelo es si durante el aprendizaje se movilizan remanentes simbióticos, así, es mejor dejar una tarea inconclusa antes de enfrentarse a la separación.

De esta manera pudimos entender que algunos elementos que interfirieron en el proceso de aprendizaje fueron precisamente estos remanentes simbióticos presentes en cada uno de nosotros. El no poder aprender preservaba una situación de dependencia en relación ya con el docente, ya con el saber como “objeto del sí mismo” en su forma más genérica.

### **Los Roles y el Juramento**

Por último, recordamos que este grupo de trabajo funcionó por cuatro años e interrumpió por nueve meses sus labores después del segundo año de funcionamiento.

Durante este tiempo, no había duelo aparente, la distancia es ficticia y se había generado por una fuerte movilización de conflictos orales y edípicos.

---

<sup>16</sup> Lo diferente cuestiona lo propio (Freud, 1948).

Pasaron nueve meses para que nos volviésemos a reunir, nueve meses de elaboración, de gestación, en los que de pronto nace una idea clara y precisa: “El aprendizaje no se logra si la información no toca las fibras afectivas, enriqueciendo así la personalidad”, este *insight* corroboraba los conceptos de movilización afectiva durante el aprendizaje, tal como fue estudiado por Pichón Riviére y Bleger (1983).

Nueve meses antes nos reunimos por última vez. En esa ocasión se produjo un mal entendido, se pensó que uno de los miembros del equipo quería recibir sin dar nada a cambio y sus intervenciones se sentían esterilizantes para el proceso creativo de los demás.

Cuando nos volvimos a reunir, mediante el análisis del suceso, se concluyó que el grupo había llegado a un momento medular en el aprendizaje: “La voracidad y la lucha edípica”.

El reconocimiento, admiración y agradecimiento se inhibieron cerrando los receptores de los integrantes para cualquier apropiación de nuevos elementos experienciales.

El odio cerrado, el rencor, la lucha, el exhibicionismo, ocuparon el lugar de la receptividad.

El ámbito del aprendizaje se transformó en una relación dolorosa y estéril, en la que los roles no eran reconocidos, se borraron, se desdibujaron quedando figuras amorfas posesionadas sólo de la intención de anular en el otro al poder.

El saber se transformó en arma de poder, trastocado su fin último. Todos los integrantes vivieron esto, lo sintieron en lo más íntimo de sí mismos, clausurando la receptividad a la información.

Se puso final al aprendizaje. Sin embargo, cada uno por su parte, durante nueve meses elaboró el acontecimiento.

Después de nueve meses nos reunimos nuevamente con hambre; con el deseo de alimentarnos, de ingerir alimentos ricos, sustanciosos, exóticos, abundantes, jurándonos mutuamente reconocer, respetar nuestros roles, escuchando con avidez las palabras



“alimentos” del otro, juramos reunirnos, abocarnos a la tarea, respetar con admiración lo admirable, rebatir con respeto el desacuerdo.

Aprendimos, sintiendo que para aprender se necesita admirar y agradecer<sup>17</sup>.

Este concepto tan sencillo nos llevó nueve meses de gestación. Es posible que estos elementos ya fuesen conocidos por nosotros, pero su ubicación estaba en el lado del intelecto que regularmente se une a la defensa, obstaculizando el crecimiento, y también es posible que esta dinámica vuelva a perturbar la enseñanza-aprendizaje una y otra vez más, dependiendo del deseo que se movilice. La posibilidad de continuar aprendiendo estribaría en descubrir ahora cuál deseo, que se hiciese presente.

Y aunque en términos generales son impulsos orales voraces y edípicos los que hacen su aparición, estos se manifiestan en un sinnúmero de conductas de las cuales sólo describamos algunas de las que pudimos observar en este grupo de trabajo.

### **Bibliografía**

Bleger, J. (1983) *Entrevista y grupo operativo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Brenner, Ch. (1974) *An elementary textbook of psychoanalysis*. Nueva York: International Universities Press Inc.

Freud, S. (1905) *Tres Ensayos de una teoría sexual*. Obras Completas, 2. Madrid: Biblioteca Nueva (1948).

- (1914) Introducción al narcisismo. *O. C.*, 2.
- (1917) Duelo y melancolía. *O. C.*, 2.
- (1921) Psicología de las masas y análisis del yo. *O. C.*, 3.

Hartmann, H. (1969) *Ensayos sobre la psicología del yo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Klein, M. (1957) *Envidia y gratitud*. Buenos Aires: Hormé.

- (1967) *Desarrollos en psicoanálisis*. Buenos Aires: Hormé.

---

<sup>17</sup> Pensando en la propuesta que realiza Klein en su libro *Envidia y Gratitud* (1957).

Kohut, H. (1971) *The analysis of the self*. Nueva York: International Universities Press Inc.

Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1979) *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.

Nunberg, H. (1950) *Teoría general de las neurosis basada en psicoanálisis*. Barcelona: Pubul.

Zimmermann, D. (1969) *Estudios sobre psicoterapia analítica de grupo*. Buenos Aires: Homé.

