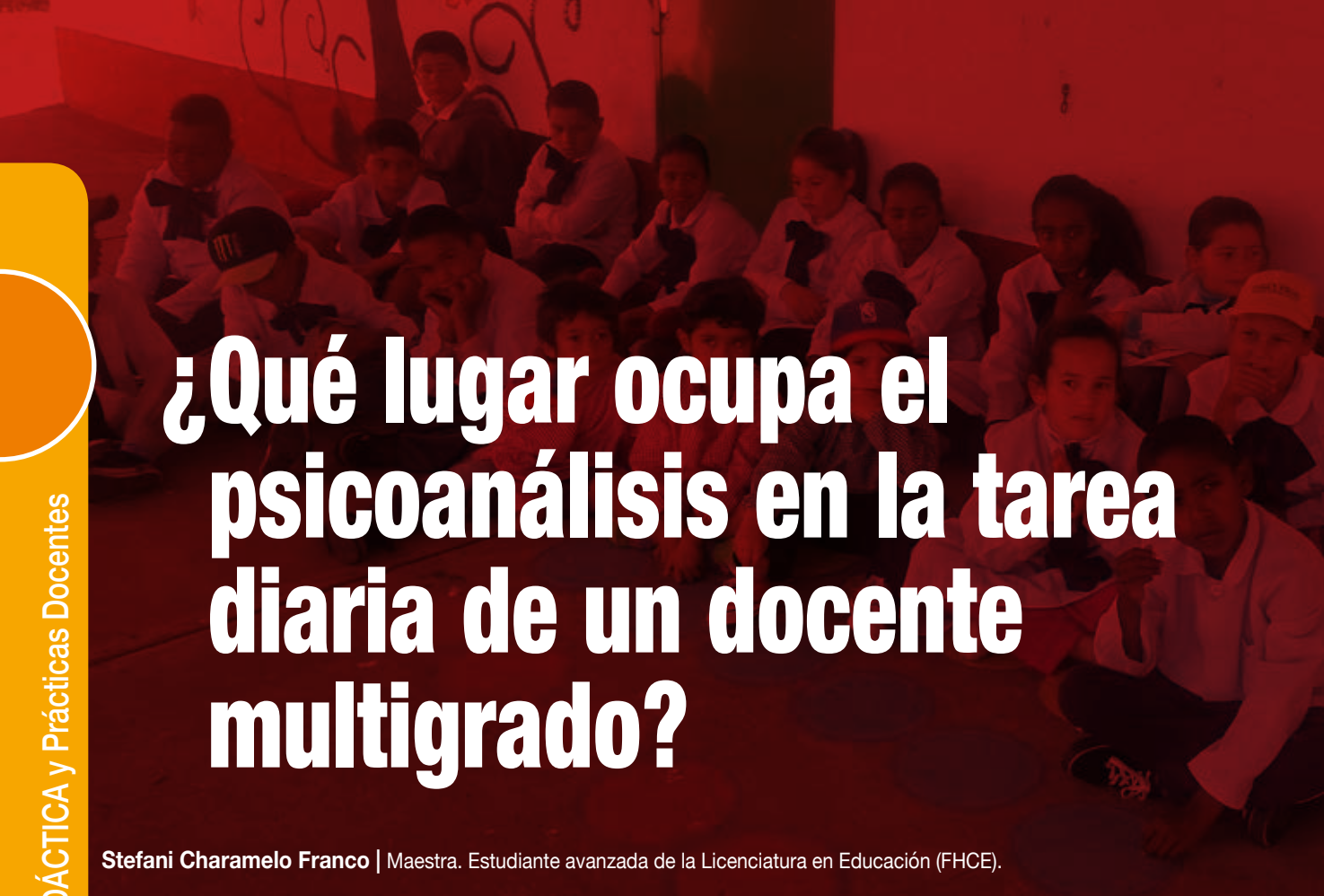




¿Qué lugar ocupa el psicoanálisis en la tarea diaria de un docente multigrado?

Stefani Charamelo Franco | Maestra. Estudiante avanzada de la Licenciatura en Educación (FHCE).

El propósito del presente artículo es indagar acerca de los aportes que puede brindar el psicoanálisis a la enseñanza multigrado. Tiene como objetivo exponer —a partir de los planteamientos de Ana María Fernández y de Limber Santos— la **relación** entre la actual **enseñanza unidocente** o multigrado y el **psicoanálisis**, y generar una **reflexión**. En este sentido, el trabajo proyecta ser tanto un estudio reflexivo de los pensamientos de los autores como una lectura simplificada sobre la relación que existe entre ambos.

Del sujetamiento a la imposibilidad del control

Santos (2010) procuró exhibir que: «*La escuela graduada ha llegado a tal grado de naturalización que entra en esa categoría de lo incuestionable (...) parece proceder de una especie de designio divino*»; pero plantea que eso es un invento, un invento obviamente muy efectivo.

«Un sistema donde la economía de esfuerzos y recursos determina que un docente enseñe todo a todos, al mismo tiempo y en un mismo espacio físico.

La escuela graduada se corresponde además, con la fantasía didáctica por la cual para enseñar,

resulta clave y determinante tener en cuenta la edad de los niños y la etapa evolutiva por la que atraviesan. Lo didáctico se estructura a partir de este indicador por lo que se esperan determinadas respuestas de los alumnos a los dispositivos didácticos aplicados en un grado. Quienes se apartan de esas respuestas esperadas, rápidamente son catalogados, no promovidos o derivados hacia alguna estructura correccional.» (ibid.)

Por otra parte, con referencia al año lectivo en nuestro país, el autor plantea que en el imaginario de los enseñantes y aprendientes, la secuencia temporal marzo-diciembre marca ciertos límites para quedar fuera o dentro de este dispositivo, es decir, enseñar o no enseñar, aprender o no aprender, alcanzar ciertos objetivos o no, ser promovido o no. Para algunos, esta secuencia temporal no alcanza, para otros suele ser excesiva. Destaca también que este tiempo nunca alcanza para la organización y enseñanza de los contenidos del programa escolar. Pero que otro año lectivo, para repetir procesos de aprendizaje no concluidos o que requieran más tiempo, sería un exceso. El autor enfatiza que el problema está en la estructura del formato.



Esto se asemeja a los aportes de Ives Chevallard:

«El tiempo “legal” de la enseñanza tiene como efecto fundamental el de interpelar a cada “enseñado concreto” como “sujeto didáctico”. Frente a este tiempo que se le impone, el sujeto didáctico postula su subjetividad y su “historia” personal; es interpelado y debe, en cierto sentido, responder según la estructura de una temporalidad subjetiva particular que se define en el marco progresivo del tiempo de la enseñanza, sin identificarse de todos modos con éste.» (Chevallard, 1998:80)

Esta subjetividad no se expresa en términos de un sujeto psicológico y objetivo, sino en términos de posiciones en una estructura rígida desde el saber designado para ser enseñado. Esa relación entre enseñanza y aprendizaje no es lineal ni transparente. Hay allí una relación compleja entre tiempo, saber y sujeto, de tal modo que los tres elementos interrelacionados permiten diferentes configuraciones discursivas en torno a lo didáctico.

Fernández (2006), citando a Figueiredo¹, plantea que en la modernidad se producen los procesos de *sujetamiento* y *subjetividad*. Ambos procesos derivan, a su vez, de un proceso de orden psicológico que determina y condiciona la cultura. Fernández se refiere particularmente a la estructura legal y a las bases en el Derecho que toda sociedad moderna posee. La regulación de las relaciones humanas y los requisitos que se deben seguir para vivir en sociedad configuran, para la autora, una concepción de hombre civilizado que se contrapone al salvaje. Esa contraposición establece un adentro y un afuera de la estructura jurídica, social y lingüística. Allí aparece el sujeto sujetado pero que tiene, sin embargo, una interioridad. «La “interioridad” constituye aquello que se opone al sujetamiento con la noción de subjetividad o subjetivo. El sujeto queda dividido entre el sujeto sujetado (que contiene la ley, la estructura) y el sujeto que tiene una profundidad, una interioridad.» (Fernández, 2006:23)

En este sentido, pensando en los formatos escolares donde existen alumnos a quienes se les pretende enseñar, sujetos que se tratan de sujetar, podríamos pensar a la escuela como un dispositivo de *sujetamiento*, donde el sujeto se sujeta o no, donde el sujeto cumple con las expectativas de este dispositivo de *sujetamiento* o no, de forma positiva o no, esto lleva a reflexionar en torno a si realmente, ¿todo es posible de sujetar? Es en este contexto donde podríamos pensar en los aportes que el psicoanálisis le puede brindar a la enseñanza, en el sentido de poder pensar al alumno como un sujeto que tiene una profundidad, una interioridad; es decir, cada sujeto posee un ritmo y un tiempo propios para apropiarse del saber, del mismo modo que también juega un papel importante el deseo por aprender, es decir, satisfacer una tensión interna que el sujeto siente en ese momento, sería lo que en la teoría del psicoanálisis de Freud él denominó **pulsión**.

¹ FIGUEIREDO, Luís Cláudio (1992): *A invenção do psicológico. Quatro séculos de subjetivação*. Sao Paulo: Ed. Escuta.

De este modo se entiende que, en ocasiones, los formatos escolares no tienen en cuenta las pulsiones de los sujetos, dado que están condicionados por lo establecido en un programa y, más específicamente, en las planificaciones diarias que llevan a cabo los docentes. Veamos un ejemplo para comprender mejor los obstáculos que se presentan a la hora de satisfacer la pulsión. Supongamos el siguiente caso hipotético en una jornada escolar: un docente pretende enseñar lo estipulado en su planificación, un alumno manifiesta un interés por otra temática que pudo haber extraído de los medios de comunicación como, por ejemplo, un tornado en un lugar x; en ese momento, el docente pospone esa inquietud para otra ocasión, y procede con su planificación, con lo que genera un deseo reprimido que tenía la necesidad de ser satisfecho en ese momento.

Se entiende que este sujeto de enseñanza se encuentra tensionado en una realidad que no se puede controlar, que se puede adaptar a ella o no, y es ahí donde surge la tensión, la preocupación. En este sentido es que pensamos que este *sujetamiento* que se ejerce en los sistemas educativos lleva a un vacío cuando los sujetos no logran adaptarse, o no cumplen con las expectativas de este dispositivo.

En tal sentido, según los aportes de Fernández (2006), se entiende que la relación entre el psicoanálisis y el niño deriva de una historia que comienza en la modernidad, con el surgimiento del concepto “niño”. Estos cambios tienen que ver con un nuevo pensamiento filosófico que se produce en la Modernidad. También a principios del siglo XX surge el psicoanálisis que implica poner en cuestión esta idea de sujeto.

El psicoanálisis inaugura una manera de comprender lo humano, donde no hay reglas ni pautas.

Fernández (2006:22) ubica la modernidad con Descartes, por cuanto desde sus formulaciones se determina buena parte de las ciencias humanas. La distinción entre mente y cuerpo hace a una dicotomía que resulta ser fundadora de disciplinas tales como la psicología, la antropología y la filosofía. En esta dicotomía cartesiana, el cuerpo es el lugar de la experiencia, y la mente el lugar de la razón. La autora señala que, en este sentido, Descartes funda una psicología; y que, por otra parte, propone una teoría través de la duda metódica: *nada es como es*.

«Desde este planteo filosófico se comienza a ubicar la cuestión del saber como atributo del hombre; la razón como del orden de lo subjetivo y diferente al cuerpo (esencia y existencia); el surgimiento de la ciencia moderna y el sujeto o determinado modo de concebir la subjetividad se dan en el mismo momento; el concepto moderno de historia deviene a partir de la duda metódica que posibilita una dimensión histórica del pensamiento.» (idem, p. 23)

Es desde el contexto de la distinción mente/cuerpo, desde el enfoque de ubicar un lugar para la mente que no sea necesariamente del orden del cuerpo, sino del orden de la razón, es que aparece la idea de lo innato.

«...Juan Amós Comenio (...) con su Didáctica Magna de 1632 inaugura la Didáctica moderna que surge en el contexto europeo, de naturaleza instrumental (tecnológica) y en una relación de transparencia entre los sujetos (se propone: “enseñar todo a todos”). Así, la enseñanza moderna regida por la tecnología, en el sentido del control, de la administración de lo subjetivo, se opone a la enseñanza antigua que se centra en el Saber y el Sujeto en relación con el amor.» (idem, p. 25)

En este aspecto se plantea que el interés psicológico y moral ya no se expresa por el entretenimiento, sino por la constitución de un sujeto, es decir, saber cómo se constituye un sujeto en su infancia. Se centra en lo epistemológico donde hay una determinación clara y firme de quien enseña, el eje se construye en la figura del docente en cuanto poseedor de un saber. Como vimos en la lógica de Comenio, la figura del docente es clara respecto al aprendiente, cada uno representa roles bien definidos y estos son esperados por los interlocutores.

Bajo este orden de ideas, la propuesta era conocer la psicología infantil para así educar mejor, para transformar a los niños en hombres razonables y adaptados a la cultura. Ahora bien, como se mencionó anteriormente, en medio de estas ideas que circulaban a fines del siglo XIX y principios del siglo XX surgía un discurso que se contraponía a la psicología: el psicoanálisis, que planteaba que existía un sujeto dividido al menos entre la conciencia y el inconsciente:



«A diferencia del anterior, plantea que no hay unidad psíquica. A partir de Freud, el sujeto del psicoanálisis es un sujeto dividido, al menos entre la conciencia y el inconsciente. Entonces, a partir de dicho postulado: ¿qué relaciones se establecen, en el interior del psicoanálisis, respecto de “lo educativo”?» (idem, p. 26)

Según esta autora, el psicoanálisis con niños tomó impulso a principios de siglo XX luego de que Freud señalara el papel principal de la sexualidad en el niño en el destino humano. Freud comprendió que el niño no jugaba solamente a aquello que le resultaba placentero, sino que al jugar también repetía situaciones dolorosas. Fue el punto de partida del psicoanálisis de niños y de una nueva psicología del niño, y se abrió el camino para buscar una técnica que hiciese posible aplicar el método psicoanalítico a niños.

«...hemos intentado mostrar, de un modo sintético, el surgimiento del concepto “niño”, los primeros planteos respecto del psicoanálisis de niños, y las relaciones con la pedagogía en el interior del psicoanálisis. De hecho, hemos podido señalar que, desde los inicios del psicoanálisis

con niños, éste estuvo fuertemente relacionado con la educación. Es más, como veíamos las primeras mujeres en practicar el psicoanálisis en las curas de niños provenían de ámbitos relacionados o directamente vinculados con la educación. La relación entre el niño y el psicoanálisis deriva de una historia que comienza en la modernidad con el concepto niño. Ahora bien, ¿qué fue lo que sucedió, desde entonces hasta hoy?» (idem, pp. 41-42)

Retomamos la pregunta inicial de este artículo: ¿Qué lugar ocupa el psicoanálisis en la tarea diaria de un docente multigrado? En este sentido se considera que, en la actualidad, la educación absorbió muy poco del psicoanálisis. La enseñanza trata de impartir todo un programa a un mismo grupo en el que se supone que son “todos iguales” y, por ende, están en condiciones de aprenderlo todo; trata de cumplir con un programa establecido: trata de “**sujetar**” a todos. En términos de Freud podríamos decir que trata de educar, de gobernar a todos por igual.

Santos (2011) plantea la transición de la didáctica **psicologizada** hacia una didáctica **epistemologizada**:

«La primera dejó este último elemento, el vinculado con los saberes que están en juego en una relación educativa, como una materialidad presente en el currículo; pero con una escasa consideración desde lo didáctico.

La necesidad de prescribir la técnica y la secuenciación de pasos para la enseñanza de los contenidos, dejó a éstos sin cuestionamientos acerca de su naturaleza, comportamiento y manifestaciones. La organización de los contenidos implica disponerlos en función de criterios de jerarquización, complementariedad e integración, en términos epistémicos, según lógicas disciplinares. Pero también implica la consideración de su naturaleza como saber a ser enseñado y sus transformaciones según su localización en los diferentes hábitats por donde circula.» (Santos, 2011:78)

Esta idea de didáctica **epistemologizada** resulta pertinente porque es la idea de estructurar una didáctica en torno a los saberes, su naturaleza y sus transformaciones; contrapuesta a las didácticas psicologizadas del siglo XX, que giran en torno a la idea de sujeto psicológico. Un sujeto fragmentado, como lo establece el psicoanálisis lacaniano, está más cerca de una didáctica de esta naturaleza. Ahora bien, se considera que desde las aulas multigrado se les puede dar cabida a los aportes del psicoanálisis.

«En el aula multigrado, la organización de los contenidos se presenta como la escena fundante de lo didáctico, en tanto es a partir de este elemento que se desencadena el resto (tiempos, espacios, recursos, organización de la clase, relaciones interactivas, evaluación), de acuerdo al grado de complejidad que implica el trabajo simultáneo de varios grados integrando un mismo grupo.» (ibid.)

La enseñanza en las aulas multigrado supone un ambiente favorable para romper ciertas estructuras establecidas, por lo que se podría pensar que la acción de *sujetamiento* se iría desvaneciendo o que, por lo menos, no estaría tan anclada. En una clase multigrado, los saberes a enseñar no estarían destinados a determinados niños, con una edad, con una etapa y con un período de desarrollo determinado; y así existiría mayor libertad y habría menos limitaciones a la hora de **aprehender** los conocimientos.



Si pensamos en un aula multigrado donde se aborda un mismo concepto, esto implica que se deben atender los diferentes niveles de profundización que se van a llevar a cabo por grado. La diversificación de los procesos de enseñanza implica plantear propuestas distintas y complementarias entre sí; esta diversificación permite incluir a todos los alumnos en el proceso, cada uno desde sus posibilidades y no desde sus limitaciones, generando una libre circulación de saberes.

Ahora bien, esta libertad con la que circula el conocimiento está establecida por la intencionalidad del docente, dado que es quien enseña los contenidos correspondientes a cada grado, pero es en la diversificación donde, una vez enseñados, estos contenidos circulan libremente entre todos los grados.

Santos (2011) establece que la circulación de los saberes se manifiesta no solo en la instancia de compartir actividades, sino en el proceso que se da en la circulación común de los saberes aprendidos o en proceso de apropiación. Y es en este proceso de circulación de saberes que el docente opta por que esta circulación tenga los máximos beneficios posibles, dejando en libertad a sus alumnos para que ellos aprovechen los saberes que están siendo manejados por otros compañeros, pero con el fin de que provoquen también en ellos saberes significativos. Es en la puesta en común que estos saberes son recibidos por los alumnos de grados inferiores,



y también por los alumnos de grados superiores. Para los alumnos de grados inferiores, esos acercamientos permiten proyectar lo aprendido más allá de sus límites hasta donde a cada uno le sea posible. Al mismo tiempo permiten ir construyendo bases para futuros aprendizajes. En tal sentido, cuando estos saberes se les presentan a los alumnos, ellos ya habrán tenido un primer contacto de referencia; por tanto, estos saberes que se proyectan en la circulación serán significativos a largo plazo. En lo que refiere a los grados superiores, esta circulación permite retomar contactos con saberes ya abordados anteriormente, lo que facilita reforzar y fortalecer bases para la apropiación de los saberes actuales.

«El campo de la enseñanza ha estado tensionado en la modernidad por el sueño utópico de la mejor enseñanza y por el compromiso personalizante con el cara-a-cara de la teoría de la enseñanza-aprendizaje, con su secuela de fracaso y éxito. Por cierto, hay en ella sufrimiento, (...), angustia y deseo, todos ellos inconfesos, en su enfrentamiento constante con la realidad catastrófica de que no siempre se enseña ni se aprende. Cuestiones evidentemente éticas, que han de presentarse en forma cuidadosa para que no se resuelvan demasiado fácilmente. Probablemente necesitaremos muchas más preguntas y muchas menos respuestas...» (Behares, 2005:14-15)

La Didáctica Multigrado parte de una hipótesis fundacional que considera que en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las aulas multigrado hay un enorme potencial (cf. Carro, Pereira y Santos, 2012).

«En nuestra tradición pedagógica, la especificidad didáctica de la escuela rural estuvo estrechamente relacionada con la especificidad del medio, un medio enseñante proveedor de recursos que, convertidos en recursos didácticos, tenían un fuerte valor educativo. El aprovechamiento de los recursos del medio y sus efectos sobre las prácticas didácticas cotidianas, constituyó un primer gran avance conceptual de la educación rural. Esa tradición se suma hoy a las consideraciones sobre las características del grupo multigrado en términos sociales, psicológicos y epistémicos; todo lo cual viene a conformar esa construcción teórica denominada didáctica multigrado.» (ibid.)

Bajo este orden de ideas, «Freud en 1937 nos advirtió de las tres profesiones imposibles: educar, gobernar y curar. ¿Imposible en qué sentido? En el sentido de que, en términos freudianos, hay “algo” del sujeto que no se deja educar, ni gobernar, ni curar» (Fernández, 2006:42).



En tal sentido debe entenderse a la enseñanza como objeto de dispersión y equívocos constantes; hay un alguien que enseña, y hay un otro que adquiere algo de eso que se le intentó enseñar. Se entiende que el psicoanálisis no sigue el camino de una verdad, a diferencia de la enseñanza que lo intenta seguir en todo momento; y dado que a la verdad nunca se llega, debe inferirse que la enseñanza nunca llega a la verdad, de igual modo que no lo hace el psicoanálisis.

A modo de conclusión

Nuevamente abordamos la interrogante inicial del presente artículo: ¿Qué lugar ocupa el psicoanálisis en la tarea diaria de un docente multigrado?

Si bien, en sus inicios, el psicoanálisis tuvo una estrecha relación con la enseñanza, se podría pensar que en la actualidad los lazos que los unían se han ido desvaneciendo, y ello se puede evidenciar claramente en los programas de Formación docente: los maestros se reciben sin haber tenido un mínimo acercamiento al psicoanálisis.

Ahora bien, si nos cuestionamos acerca de qué le podría aportar el psicoanálisis a la enseñanza multigrado, diremos que le podría aportar una amplia reflexión, si partimos de que la enseñanza se

ha caracterizado por educar, por gobernar, por “sujetarlos” a todos de la misma manera. Estos aportes del psicoanálisis pasan por considerar la existencia del inconsciente, la incertidumbre y la falta de saber.

Desde la docencia sería una buena herramienta si el docente comprendiera que existe un inconsciente y un saber que circula libremente. Para ello, los docentes deberían colocarse también en el lugar de sujetos; el niño aprenderá lo que pueda y desee, se debería tener en cuenta que existe un inconsciente. Es entonces que el docente podrá adoptar una herramienta más, cuando entienda que el inconsciente es lo que vincula al psicoanálisis con el aprendizaje, y dejará de ser una frustración que “todos los niños no aprenden todo”.

Cada niño aprenderá lo que pueda, dependiendo también de sus tiempos internos, de las particularidades e individualidades, y es esto lo que está anclado con el inconsciente.

Cabe destacar que, si bien esta interrogante fue el disparador del presente artículo, no se pretende dar una única respuesta en la medida en que surgieron muchas interrogantes durante su elaboración, interrogantes que lejos de ser negativas se consideraron positivas pues posibilitaron espacios de reflexión para continuar incursionando e investigando.



Los aportes del psicoanálisis a la enseñanza encuentran un escenario privilegiado en el aula multigrado. Su naturaleza diversa e imprevisible, la manera en que el saber circula allí con relativa e incontrolable libertad y la incertidumbre de su devenir, hacen que esos aportes resulten más visibles que en otros escenarios didácticos. El esquema basado en el sujeto psicológico y el deber ser didáctico comeniano parecen ser lógicos

que en el aula multigrado no funcionan del todo bien o, al menos, no fluyen de la manera esperada. Los tiempos se manifiestan de modo desconcertante, los movimientos del saber entre los aprendientes son complejos e inesperados, y el saber está sujeto a una circulación permanente. Esa circulación no puede ser sometida al control didáctico, y allí radica precisamente su riqueza y su potencial. 

Referencias bibliográficas

- BEHARES, Luis Ernesto (2005): "Didáctica Moderna: ¿Más o menos preguntas, más o menos respuestas?" en L. E. Behares, S. Colombo de Corsaro (comps.): *Enseñanza del saber – Saber de la enseñanza*, pp. 9-15. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la FHCE (UdelaR). En línea: https://www.u-cursos.cl/filosofia/2014/2/EDU207-8/1/material_docente/bajar?id_material=936806
- CARRO, Sandra; PEREIRA, Isabel; SANTOS, Limber (2012): "El valor de la Educación Rural. Reflexiones sobre una experiencia en desarrollo". Montevideo: FP, FHCE (UdelaR). En línea: https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional_el-valor.pdf
- CHEVALLARD, Yves (1998): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- FERNÁNDEZ, Ana María (2004): "Un estudio sobre el lugar del Saber científico y el Saber enseñado en la didáctica" en L. E. Behares (dir.), E. Bordoli, A. M. Fernández, O. Ros: *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*, pp. 85-122. Montevideo: Psicolibros-Waslala. Colección Humanidades.
- FERNÁNDEZ, Ana María (2006): "Lo niño" y el psicoanálisis: ¿posibilidad o imposibilidad?" en *ETD – Educação Temática Digital*, Vol. 8, Número especial, pp. 20-48. En línea: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/711/726>
- SANTOS CASAÑA, Limber Elbio (2010): "Políticas educativas y formatos escolares" en *Políticas Educativas*, Vol. 4, N° 1, pp. 18-34. En línea: <https://seer.ufg.br/Polod/article/view/27003/15577>
- SANTOS CASAÑA, Limber Elbio (2011): "Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural" en *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 15, N° 2, pp. 71-91. En línea: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART5.pdf>