

# Transferencia. Una herramienta para pensar las escenas escolares

PAULA CERUTTI<sup>1</sup> Y CHRISTIAN LOPARDO<sup>1</sup>

## RESUMEN

*Transferencia. Una herramienta para pensar las escenas escolares.* La escuela representa uno de los primeros objetos externos que el niño va a investir, e incluye un cambio que debe transitar y procesar a su manera. Esta transición implica un esfuerzo y un trabajo psíquico que debe realizar soportando tensiones que desencadenan malestar. En la dinámica escolar, los actores intervinientes despliegan escenas que pueden ser entendidas desde el concepto de transferencia y puede tornarse una herramienta indispensable que posibilita al docente comprender diferentes escenas escolares que se le imponen y de las cuales forma una parte indispensable. Poder encontrar las motivaciones más profundas que confluyen en el desarrollo de las escenificaciones permite actuar en consecuencia, intervenir y tomar decisiones que favorecen a los estudiantes, los docentes y la institución escolar misma. *Palabras clave:* niños, transferencia, docentes, escenas escolares.

## ABSTRACT

*Transference: a tool to be considered in the school environment.* The child has to invest in the school as the first external object. Children have to deal with this change, process on their own way. This transition implies an effort and a psychic work that must be carried out supporting tensions that trigger discomfort. In school dynamics, the intervening actors display scenarios that can be understood from the concept of transference. It can become an indispensable tool for teachers and enable them understand different school scenarios, as their role is indispensable in the school scenario. Being able to find the deepest motivations that come together in the scenario allows acting accordingly, intervening and making decisions that favour the students, the teachers and the school itself. *Keywords:* children, transfer, teachers, school scenes.

## RESUM

*Transferència. Una eina per pensar les escenes escolars.* L'escola representa un dels primers objectes externs que el nen invertirà, i comporta un canvi que ha de transitar i processar a la seva manera. Aquesta transició implica un esforç i un treball psíquic que ha de realitzar suportant tensions que desencadenen malestar. En la dinàmica escolar, els actors intervinents despleguen escenes que poder ser enteses des del concepte de transferència i pot tornar-se una eina indispensable que possibilita al docent comprendre diferents escenes escolars que se li imposen i de les quals en forma part indispensable. Poder trobar les motivacions més profundes que conflueixen en el desenvolupament de les escenificacions permet actuar en conseqüència, intervenir i prendre decisions que afavoreixen els estudiants, els docents i la mateixa institució escolar. *Paraules clau:* nens, transferència, docents, escenes escolars.

## Introducción

*La educación tiene que buscar su senda entre la Escila de la permisión y la Caribdis de la denegación {frustración}*  
S. Freud (1933a [1932])

Para algunos sectores sociales -si lo pensamos en términos netamente económicos-, la escuela

se erige como el lugar privilegiado para el “buen futuro” de los niños y adolescentes. Se le pide a la misma que garantice un “producto final” valioso para el mercado y la mejor inserción social; escuelas bilingües o trilingües, doble jornada, que oferte y garantice una agenda completa que incluya deportes, excursiones y demás salidas culturales.

<sup>1</sup>Licenciada/o en Psicología. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Contacto: [christianlopardo@hotmail.com](mailto:christianlopardo@hotmail.com)

Recibido: 3/9/18 - Aceptado: 20/3/19

Esta experiencia *full-time* actúa como soporte inquebrantable del narcisismo infantil de los padres que se reactualiza en sus hijos. Desde este punto de vista, la escuela queda asociada a una ganancia, especialmente económica, que se reflejará en el tan anhelado futuro de los hijos soñados.

Para otro sector social –aparentemente inverso–, la escuela se despliega como el único refugio disponible; una suerte de institución que se presenta como catalizadora de situaciones de violencia familiar, conflictos explícitos y, en las situaciones más extremas, suplantando a la familia en los cuidados más básicos, como la alimentación.

Proponemos detenernos a pensar en otro tipo de economía, que incluye a todos, más arcaica y esencial para el sujeto; aquella que en el ingreso a la institución escolar debe resignarse y transformarse, acarreado tanto cambios cuantitativos como –y fundamentalmente– cualitativos, que son los verdaderamente importantes para el desarrollo del niño. El ingreso de un niño a la escuela involucra cambios necesarios que debe transitar y realizar a su manera. Implica una transición, un pasaje que es vehiculizado por la institución misma en tanto representante de los desarrollos culturales.

Es así como, en poco tiempo, el niño debe apropiarse de las derivaciones de un proceso cultural que se extendió a lo largo de milenios, que implica una realidad desconocida que cada niño deberá enfrentar con el consiguiente esfuerzo que esto conlleva para cada sujeto, a fin de pertenecer a ese nuevo universo que se abre ante él: que sepa leer, que sepa escribir, que sepa comportarse, atender, estudiar, pensar... En suma, se le pide efusivamente, a todos y cada uno, una doble y difícil tarea: que domine sus impulsos y se adapte a la sociedad (Freud, 1932).

Se pierde de vista que dicha exigencia acarrea algo del orden del *malestar*, consecuencia directa del esfuerzo que implica postergar la satisfacción inmediata. El reinado que muchas veces puede constituir el hogar se convierte en la democracia de la escuela donde el encuentro y la convivencia con otros devienen una continua exigencia de trabajo psíquico para el niño, empujándolo a ampliar el cerco de sus satisfacciones narcisistas.

Sin embargo, más allá del cambio que implica dicha situación, hay algo que persiste, que insiste, que va a producirse y desplegarse en el encuentro con la escuela, el *clisé*, que habita en cada sujeto atravesado por su historia personal: aquello que aparece como desconocido es, en verdad, un reencuentro esperable que aguarda la posibilidad de manifestarse, de desplazarse a nuevos objetos y escenas. En este sentido, la escuela representa uno de los primeros objetos externos que el niño va a investir; fundamentalmente, se erige como el escenario propicio para que las escenas interiores se desplieguen en el teatro escolar con personajes que van a facilitar que el guión ya escrito se ponga en acto.

### Detenerse a pensar con otros. La escuela, ese lugar donde pasan cosas...

Damián asiste al campamento anual de la escuela. Después de todo un día de juegos y actividades en que se divierte, llega la hora de dormir. Damián llora desesperado y se angustia ante la idea de apagar las luces. Manifiesta dolor de barriga y de cabeza y le suplica al docente que llame a sus padres para venir a buscarlo.

Germán, de seis años, golpea a sus compañeros cada vez que no quieren jugar con él. El último episodio descrito por la docente incluía el intento de ahorcamiento de un compañero.

Juan se inquieta a la hora de almorzar en la escuela. Expresa que quiere volver a su casa, que no le gusta estar en el comedor. Después de unos instantes, toma el tenedor e intenta pinchar a un compañero alegando que se había burlado de él. Cuando la docente interviene en la escena, Juan se levanta y sale corriendo. Finalmente, se esconde debajo de una mesa negándose a salir.

“Quiere llamar la atención”, “es un chico malo”, “en la casa no le enseñaron los modales, es un maleducado”, “¿Y qué queréis que haga con los padres que tiene?”. Son algunas de las expresiones que circulan habitualmente y que acompañan a estas escenas, convirtiéndose en leyendas que pueden hacer “perder de vista” la riqueza que dichas situaciones conllevan. Estas escenas, harto cotidianas, bajo esas frases que se transforman en rótulos, se tornan indescifrables e inentendibles y, sin embargo, se multiplican en la

dinámica de cada escuela. No son más que manifestaciones habituales de cualquier institución, no solo educativa, en las que dichos fenómenos encuentran una vía facilitada para su expresión.

Se suele encontrar respuestas rápidas a situaciones complejas, respuestas reflejas a episodios que requieren tiempo para poder reflexionar; respuestas mono-causales y simplistas a dificultades diarias. Los tiempos de la escuela imponen su ritmo vertiginoso que, en ciertas oportunidades, obliga a actuar en lugar de pensar, propiciando la expulsión de los problemas en lugar de alojarlos para tramitarlos. Tomarse un tiempo para pensar parece un lujo que pertenece a otra época.

Estas escenas rompen con la “salud aparente” (Freud, 1896) de cualquier institución y son vividas como desestabilizadoras del orden pre-establecido. Sin embargo, pensamos que estas situaciones podrían ser una invitación a la reflexión, una oportunidad para pensar y, a partir de allí, se podrá trabajar sobre ellas generando alivio en el niño, concomitantemente en los docentes y la institución en su conjunto.

### La función contenedora del adulto

La seguridad y cuidados de la vida intrauterina se ven amenazadas con el nacimiento. Este acontecimiento implica un cambio abrupto y turbulento: del suministro continuo a la lucha por la supervivencia, de la oscuridad a la luz, del clima tibio al frío, de los leves sonidos conocidos a los ruidos diversos. El recién nacido que recibía hasta ese momento alimento y oxígeno a través del cordón umbilical se verá desprotegido en “el afuera”, enfrentándose por primera vez ante la necesidad.

Hasta ese momento, no existía la tensión. La experiencia de un abastecimiento constante y sin interrupciones se mantenía indemne. Por así decirlo, no había “necesidad de la *necesidad*”. Con el nacimiento, se interrumpe la constancia intrauterina, fundándose la existencia de lo que va a ser vivido como una tensión perenne que, para ser colmada, requerirá la presencia de un otro. Este otro, materializado en la madre, aparece en primera instancia como aquélla que puede cancelar la tensión, brindando satisfacción y creando en el lactante la ficción de que

es él mismo el que satisface esta necesidad por sus propios medios. La madre, o la que haga las veces de ella, se erigirá como aquella *protección antiestímulos* (Freud, 1920) que filtra con sus cuidados los estímulos que irrumpen en el niño.

De lo antedicho se desprende que el ser humano, a diferencia de otras especies, es el ser más frágil e inerme, con lo cual requerirá para su supervivencia la asistencia incondicional de un otro. Este otro es el que actuará filtrando los peligros, que no solo son externos, sino fundamentalmente internos: el hambre, el frío, la necesidad de contacto. En el mejor de los casos, la madre que pueda significar esa necesidad y actuar en consecuencia interpretando los llantos, brindando el calor, disponiendo el alimento, recreará algo de esa vida intrauterina, acotando las distancias entre el “estar adentro” y el mundo externo, permitiendo poco a poco el desarrollo y crecimiento del niño. De esta manera, llamamos contención a la capacidad del adulto de gestionar y procesar los estímulos internos y externos del niño.

Dicho de otro modo, el adulto, para considerarse como tal, debe ejercer su función de “protección antiestímulos”. Este adulto, primero estará representado por la función materna o paterna y, luego, por una cadena de objetos sucesivos, en la cual el docente se convierte en un eslabón de fundamental importancia.

### Una herramienta para pensar: la transferencia

“Si yo les digo: *miren al cielo, se ve un aeróstato*, ustedes lo descubrirán mucho más fácilmente que si me limito a exhortarlos a que busquen con la mirada para ver si hallan alguna cosa. También el estudiante que mira por primera vez con el microscopio es instruido por el profesor acerca de lo que debe ver; de lo contrario no ve nada, aunque eso esté visible ahí (...)” (Freud, 1916-17 [1915-1917]).

El psicoanálisis se constituye como práctica, entre otras cosas, con el descubrimiento y análisis por parte de Freud de la transferencia. Sin embargo, dicho fenómeno no se considera como privativo del psicoanálisis, sino que emerge en otras circunstancias sin ser registrado o tenido en cuenta.

“Entre las condiciones requeridas para la

instalación de la transferencia se encuentra la asimetría de lugares (...). La disparidad en la relación de transferencia es una reedición de la disparidad de la relación del niño frente al adulto nutricao” (Cordié, 1988).

Acordamos con la autora que la asimetría de lugares facilita la transferencia. Sin embargo, lo que queremos destacar no es una posición o lugar como factor exclusivo de este fenómeno, sino la idea de *escena o escenificación*. En este sentido, un trozo del pasado de cada sujeto se va a actualizar en una escena presente. Por lo general, estas escenificaciones remiten a situaciones traumáticas o conflictivas, que aparecen “disfrazadas”, desfiguradas, y, por lo tanto, ininteligibles para el sujeto que la vivencia y su entorno.

Podríamos decir, en términos coloquiales, que hay múltiples maneras de recordar. Se puede recordar a través de imágenes mentales, de sensaciones corporales y también de actuaciones. De esta manera, la transferencia se escenifica al modo de un recuerdo no recordado por el sujeto mismo, que repite en acto aquellas escenas de su pasado que no son accesibles a su entendimiento consciente (Freud, 1914).

En estos términos, podemos definir la transferencia como transportar, trasladar. Remite al proceso por el cual se produce un desplazamiento inconsciente de un lazo afectivo con la consiguiente sustitución de una persona a otra, poniendo de manifiesto que algo de la relación con los objetos primarios va a repetirse en sucesivas escenificaciones a lo largo de la vida. Estas repeticiones suscitadas no son literales, sino equivalencias simbólicas que se van a materializar en escenas. Esto quiere decir que las mismas, en tanto no son concretas, constituyen siempre una representación de otras escenas ancladas en la historia del sujeto. Este aspecto es de fundamental importancia, ya que nos posibilita pensar que estas repeticiones poseen otras causas y orígenes a los cuales podemos reconducirnos para poder comprender sus motivaciones más profundas.

### Algunas escenas escolares

María, profesora de primaria, relata una situación que se repite insistentemente con uno

de sus estudiantes: “Rodrigo siempre está muy solo. Se pone la capucha y se sienta en el primer banco. A veces se duerme, no quiere jugar con sus compañeros cuando se lo piden. Se queda aislado. Hace tres semanas que le estoy diciendo que vamos a realizar una salida a la plaza para compartir una merienda. Él me dice que sí, pero en el último momento, no quiere venir y dice que prefiere quedarse solo”.

De la historia pretérita de Rodrigo, sabemos que su madre lo abandonó cuando él tenía tres años. Desde chico, quedó al cuidado de su padre y su abuela paterna. Rodrigo, al cumplir diez años, comienza a querer localizar a su madre, consigue su teléfono e intenta comunicarse. En estos intentos, la madre le cuelga el teléfono, no lo atiende o, en algunas oportunidades, dialoga brevemente. A Rodrigo le entristece que no lo llame para su cumpleaños.

María piensa estas escenas con la psicóloga de la escuela y juntas pueden empezar a comprender la conducta de Rodrigo, en relación a las situaciones traumáticas de su infancia. En este proceso de reflexión se fueron destacando ciertos elementos que se reiteraban: el hecho de quedarse solo, de abandonar la relación con otros y evitar compartir cualquier encuentro. Estos aspectos nos permitieron comprender cómo las escenas pasadas de Rodrigo se ponían en juego con otros personajes actuales. Ahora era él quien “elegía” quedarse solo “cortando” las comunicaciones y los encuentros con otros. Él se abandonaba a sí mismo, como otrora lo había sido por su madre.

Elaborando esta situación, se pudo deducir que la actitud de Rodrigo no se limitaba a una situación personal con la docente, sino que respondía a cuestiones ligadas a su historia. Poder pensarlo de ésta manera, le permitió acercarse a Rodrigo sin enojo, tomando una actitud más paciente respecto de su dificultad y animando al joven a que pudiera incluirse gradualmente en los encuentros y comunicaciones con sus pares.

En la escuela hablamos de transferencias cruzadas, múltiples, de manifestación de conflictos y de reedición de los mismos.

Diego se prepara para el campamento que va a realizar a fin de año. Las docentes detectan que, a la hora de subirse al transporte, se pone ansioso y comienza a pegar a sus compañeros

con el cinturón de seguridad. A su vez, recuerdan que Diego realiza la misma acción cuando debe viajar al campo de deportes para hacer Educación Física. ¿Qué insiste en estas escenas? Hay elementos que se repiten: el viaje, el transporte, Diego azotando a sus compañeros con un elemento que debiera estar al servicio de la protección y la seguridad.

Los padres de Diego han tenido un accidente de coche donde un amigo del matrimonio muere y la madre del niño queda muy grave de salud, con secuelas que aún persisten en su cuerpo. El viaje y el transporte es una situación que re-aviva en acto el recuerdo de aquella escena que marcó a la familia de Diego. La posibilidad de reeditar estas escenas puede estar dada por la oportunidad de realizar una lectura adecuada, que ponga palabras a esa situación y alivie las tensiones de Diego. La docente le dice al niño que sabe que el tema de los viajes lo ponen nervioso, por lo que le pasó a sus padres, pero que el cinturón de seguridad está para cuidarlo a él y a sus compañeros, no para lastimarlos; que en los viajes no siempre hay heridos. Esta intervención alivia a Diego, permitiéndole sentarse en su lugar y realizar el viaje sin golpear a sus pares.

La escuela contiene cuando tolera los ritmos de trabajo; cuando es capaz de darle curso a las diferencias; cuando puede hacer interno aquello que viene de afuera de modo intempestivo y virulento; sostener el conflicto y darle curso; cuando diseña proyectos capaces de incluir las diferencias.

Francisco, de ocho años, juega con sus compañeros de grado en el inicio del primer recreo de la mañana. La habitualidad de la situación se quiebra cuando el niño se acerca al extintor que está colgado de una pared para tirar del martillo que permite romper el vidrio que cubre al mismo. Tanto él como sus compañeros se sorprenden. Uno de ellos llora asustado, otros se ríen mientras recriminan a Francisco lo que ha hecho: “te van a matar” “¿Por qué hiciste eso?”, se los oye decir.

La docente que observaba la situación a lo lejos se acerca al niño enojada y tiene una primera reacción propia de ese afecto: lo castiga haciéndolo sentar hasta finalizar el recreo. El niño se disculpa, intenta explicar su acción pero es interrumpido con un lacónico “con ese no se juega”.

Concluido el recreo, la docente envía al alumno a la dirección con objeto de que pueda hablar con la directora, ya que “siempre está rompiendo las reglas”.

Francisco asiste a la escuela desde primero de primaria. La relación entre la institución y la familia es algo distante. Después de diferentes entrevistas con los padres a lo largo de la escolaridad del niño, los docentes solían decir que la familia se mostraba desconfiada y desafiante ante las demandas de la escuela.

El niño es recibido por la directora, que, contagiada por el afecto de la docente, se enoja con Francisco y recrimina su conducta, castigándolo con una nota en su cuaderno de comunicados. Además, solicita la presencia de los padres al día siguiente y los insta a pagar el arreglo del extintor. El niño balbucea unas palabras ininteligibles y del talante lúdico y desafiante inicial pasa a mostrarse asustado. Con voz muy suave pareciera que expresa: “abrir en caso de emergencia”.

Enterado de la situación, el psicólogo de la escuela solicita participar de la entrevista con los padres. Previo a este encuentro, se dialogó con la docente y la directora por un lado y con el niño, por otro. Llamó la atención que en ambas reuniones quedaba una sensación de no comprender la conducta del niño. Ni la docente podía pensar qué le pasó al niño, ni el niño podía explicar qué fue lo que motorizó su conducta. Sin embargo, había una palabra que quedaba flotando en la atmósfera de la situación: “emergencia”. Otra información que se aportó durante el transcurso de las reuniones, brindada por una familia amiga de los padres de Francisco, es que la abuela materna se encontraba ingresada. Ante este aporte, el psicólogo escolar propuso a la docente y a la directora estar presentes en la entrevista con los padres para indagar sobre el “caso de emergencia” y la internación de la abuela.

La entrevista con los padres fue planteada en dos tiempos. En el primero de ellos, se expondría la situación que se había vivido en el recreo y se preguntaría acerca del ingreso de la abuela y en el segundo, se invitaría a pensar a los presentes qué sentido podría tener su conducta. Los padres se mostraron reticentes en un comienzo y estaban enojados por el trato

hacia Francisco, pero también enojados con él. Efectivamente, su abuela materna se encontraba ingresada hace varios días con un pronóstico desfavorable que hacía suponer la inminente muerte. Esta delicada circunstancia provocaba movimientos inusuales en la casa del niño. Por ejemplo, la madre tenía que ir al hospital a cuidarla por las noches, ausentándose del hogar. Los padres no habían hablado con él acerca del estado crítico de la abuela. Sin embargo, Francisco percibía adecuadamente los cambios que esta problemática generaba en la dinámica de su casa. También estaba presente cuando los padres hablaban por teléfono entre ellos sobre la salud de su abuela.

Al proponer a los padres en la entrevista “abrir el caso de emergencia”, el papá del niño se conmueve y recuerda una escena ocurrida unos años atrás. Francisco y su hermano mayor se encontraban al cuidado de su abuela paterna, que, al estar jugando con el niño, repentinamente se desvaneció y se cayó al suelo. Los niños hicieron lo que los padres siempre le habían dicho ante esta situación: “en caso de emergencia, llamar a x número”, para posibilitar la llegada de la ambulancia y la posterior asistencia de la abuela. Al cabo de unas semanas de este episodio vivido por los nietos, la abuela finalmente falleció. Los padres relataron que “el tema de la muerte” les era muy difícil de abordar con los chicos y que, al no haber hecho cuestionamientos o preguntas al respecto nunca, lo hablaron con él.

El encuentro realizado entre los padres y los diferentes integrantes de la escuela permitió investigar acerca de la conducta del niño, ligarlo a momentos difíciles de su presente y de su pasado y, sobre todo, abrir nuevos interrogantes. La posibilidad de establecer estos diálogos produjo alivio y entendimiento tanto en los padres como en la docente y directora que se encontraban en la entrevista escuchando los relatos y “atando cabos” entre la escena escolar actual y las vivencias histórico familiares. Esta construcción de sentido posibilitó un acercamiento diferente al padecer del niño, que, a partir de ese momento, pudo ser significado como tal.

Las escenas escolares narradas y su consecuente investigación permiten evidenciar los

efectos que tiene poder comprender y elaborar aquellas situaciones que atraviesan el cotidiano escolar, implicando a los diferentes actores. Poder encontrar las motivaciones que subyacen al despliegue de las diversas escenificaciones permite actuar en consecuencia, intervenir y tomar decisiones que sean acorde a las necesidades que cada sujeto requiera.

A la luz de estas ideas, podríamos resignificar las leyendas anteriormente mencionadas (“Quiere llamar la atención”, “es un chico malo” “en la casa no le enseñaron los modales, es un maleducado” “¿Y qué queréis que haga con los padres que tiene?”), para pensar que tales enunciaciones ya constituyen en sí mismo una “sospecha” de que hay otras escenas que permanecen activas detrás del telón de la obra representada. Consideramos que, en estos escenarios, es el papel del docente el que puede, potencialmente, adquirir un rol protagonista e insustituible; que, con su actuación, vire el devenir de la puesta en escena, acompañando al alumno a encontrar un libreto posible para su propia actuación.

### Reflexión final

La descripción de la experiencia primaria y temprana del recién nacido nos ayuda a reflexionar sobre un interrogante: ¿Qué necesitan hoy los niños y adolescentes? Podríamos pensar que algunos aspectos de este modelo originario nos ayuda a ensayar una respuesta posible. Esto implica ubicar, en un primer plano, que los elementos fundantes de dicho modelo se actualizan permanentemente en las distintas relaciones; entre ellas, la que los estudiantes mantienen con sus docentes en los contextos escolares. La disponibilidad del docente ejerciendo su función, asistiendo al niño, brindando su presencia, sosteniendo un vínculo, facilita el despliegue de la escena transferencial y será desde ahí que su labor educativa producirá efectos. Será ocupando el lugar significativo asignado en la transferencia que su intervención adquirirá eficacia. Aceptando el lugar de depositario de las relaciones afectivas-históricas que el niño porta, tiene la oportunidad única de producir transformaciones, al instituir desde allí nuevas experiencias posibles.

## Bibliografía

Cordié, A (1998): *Malestar en el docente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Freud, S. (1896), Primeras publicaciones psicoanalíticas. En *Obras completas, volumen 3*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1914), Introducción del narcisismo. En *Obras completas, volumen 14*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1916-17 [1915-17]), Conferencias de introducción al psicoanálisis. En *Obras completas, volumen 16*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1920). Más allá del principio del placer. En *Obras completas, volumen 18*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1933a [1932]). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. En *Obras completas, volumen 22*. Buenos Aires: Amorrortu.