



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

“El vínculo educativo: Reflexión desde el psicoanálisis”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

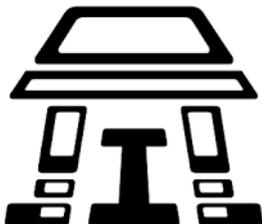
PRESENTA

Hebe Mariana León Salvador

Directora: **Dra. Irene Aguado Herrera**

Dictaminadores: **Dr. José Refugio Velasco García**

Mtra. María Teresa Pantoja Palmeros



Los Reyes Iztacala, Edo. De México, 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A Edgar,

*Por su ternura, por la fuerza de la que su amor me llenó,
Por compartir su vida conmigo y por no darme tregua,
“Todas las parcelas de mi vida tienen algo tuyo”*

A mi mamá,

*Por su fe de defender la alegría como un principio,
Por creer en mí y en mis expectativas,
Por su apoyo y amor incondicional.*

A mi papá,

*Por creer en mí y en mis expectativas,
Por su apoyo y amor incondicional,
Y por haber llenado mi infancia con los libros que serían siempre mi inspiración.*

A mi hermana,

*Por alegrar con su presencia mi vida,
Por discutirme y apoyarme con su cariño.*

A mi familia,

*Mis abuelos, mis tías, tío y primas,
Por nutrirme con su amor, su perseverancia y fuerza,
Sin la que ningún proyecto hubiera sido posible.*

*A mis amigos,
A Karen, César, Emmanuel,
Por compartir el camino conmigo, por su paciencia,
Sus charlas y su cariño.*

*A mis profesores y a mi directora de Tesis,
Por su guía y apoyo.*

*A mis cronopios,
Por la luz que trajeron a mi vida.*

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
1.-PSICOANALISIS Y EDUCACIÓN	7
1.1 <i>¿POR QUÉ APROXIMARNOS DESDE EL PSICOANÁLISIS?</i>	7
1.2.- <i>EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL PSICOANÁLISIS</i>	12
2.- EL VÍNCULO EDUCATIVO	16
3.- METODOLOGIA	21
CONSIDERACIONES DE ORDEN METODOLÓGICO	21
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	22
OBJETIVOS	23
POBLACIÓN	23
PROCEDIMIENTO	23
4. RESULTADOS	27
ANÁLISIS DEL DISCURSO GRUPAL PRODUCIDO EN EL DISPOSITIVO DE INVESTIGACIÓN	27
<i>INSTITUCIÓN</i>	28
<i>PROYECTO DE VIDA</i>	29
<i>IDENTIDAD E IDENTIFICACIÓN</i>	32
<i>VÍNCULO CON LOS PROFESORES E INSTITUCIÓN</i>	34
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	39
CONCLUSIONES	39
PROPUESTAS	40
BIBLIOGRAFÍA	44

INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los problemas fundamentales planteados al hombre, y es considerada, la vía más trascendente para la transformación de los seres humanos; participando, además, en el malestar psíquico y social de la persona. Y es que, el ámbito de lo educativo, es un lugar donde se encuentran, entran y entrecruzan diferentes saberes, quehaceres e intenciones.

La función de la educación es la de instruir, transmitir, enseñar un conocimiento socialmente aceptado y avalado, función con una doble finalidad: hacer del individuo, un ser socialmente adaptado, racional y moral, así como permitir la continuidad y conservación de una determinada organización social (Aguado, 2002).

Pero desde hace varios años, lo “educativo” ha sido foco de atención y discusión de la sociedad, dirigiéndole quejas y exigencias de cambio acerca de lo que se considera que no coincide con lo que esperamos de ella, que prepare a los herederos de la cultura. Presión social que se explica en parte porque en la educación vemos incluso una esperanza de redención: educarse como una garantía de prosperidad individual y colectiva.

Ante esto, nuestro país ha emprendido una serie de proyectos dirigidos a enmendar y prevenir lo que consideran como rezagos e inequidades de la educación, basándose en cifras y acciones que cada vez más apuntan a la homogeneización de los sujetos en pos de que se ajusten a lo que se espera de ellos en tanto alumnos y maestros.

Y con el paso de los años, reforma tras reforma, los resultados cada vez más discordan con lo estable, mecánico y objetivo que se supone del proyecto, lo que nos convoca ir más allá, para interrogarle desde una perspectiva que nos

permita reconocer los procesos inconscientes que se mueven y dinamizan dentro del campo de lo educativo.

El caso del que me valdré para proponer esté eje de reflexión nace a partir de mi estancia en el servicio de “acompañamiento y escucha psicológica” dentro de una preparatoria oficial del Estado de México, donde tuve la oportunidad de escuchar a los alumnos, quienes entre otros detalles acerca de su vida personal, me brindaron importantes elementos acerca de cómo percibían su relación con la institución, con los maestros, y como ésta influía en el proceso de constitución de sí mismos.

Interpretación y trabajo que fue posible partiendo de las premisas planteadas por el psicoanálisis como marco de referencia, ya que reconocen la dimensión singular en cada sujeto y como se ha configurado a partir de su relación con un otro (orden simbólico cultural), a partir de las cuales se organiza su propio acontecer psíquico. Reconociendo al sujeto con una historia inconsciente, que se relaciona con modos de satisfacción y de malestar en su vida, que establece vínculos con la institución y otros actores educativos y con el saber que se les oferta.

Reflexión que al dirigir la mirada hacia los aspectos subjetivos de lo educativo, permite entender su relevancia, ya que éstos configuran una escena que se actualiza y que se sostiene desde lo inconsciente, dando lugar a una escena no prevista ni formalizada, pero que surte efectos no susceptibles de ser controlados, pero cuya escucha y comprensión abre la posibilidad de un trabajo (Aguado, 2007) y, ¿por qué no?, de cambio. Generando además propuestas que les reconozcan en su dimensión singular y que les permita una re significación de sus discursos en tanto sujetos, y de lo educativo en tanto campo de estudio.

1.-PSICOANALISIS Y EDUCACIÓN

En torno al campo y función de la educación convergen intencionalidades y determinaciones de diversos órdenes, por lo que el campo educativo se ha constituido en materia de análisis desde diversos discursos y con múltiples objetivos. El asumir el marco de referencia psicoanalítico tendría una serie de implicaciones para la concepción del campo educativo, en tanto práctica y proyecto, comenzando con enfrentarnos con el conjunto de simbolizaciones que los alumnos, familias, maestros, instituciones y todo integrante de la sociedad, construye alrededor del proceso de aprendizaje.

Recordando que Mannoni planteo que la relación psicoanálisis-educación habría que plantearla no con la idea de cambiar la enseñanza tal como existe, -ella cambiará no importa cómo- sino más bien para ver de qué está hecha (Mannoni, 1982).

1.1 ¿Por qué aproximarnos desde el psicoanálisis?

El psicoanálisis, como práctica e instrumento para la comprensión de la subjetividad, ha continuado desarrollándose a la par de los contextos sociales en los que ha tenido lugar su intervención. Freud es un autor vivo y su descubrimiento, la vía para la comprensión de lo inconsciente a través de sus formaciones, ha sido punto de partida para las propuestas que mantienen vigente a la propuesta psicoanalítica, por lo que es posible servirse de sus planteamientos para pensar la realidad social más allá de esa práctica clínica en la que nace (Moreno & Perdomo, 2012).

Recordando, que el mismo Freud aclaró que es verdad que la psicología individual se ciñe al ser humano singular y estudia los caminos por los cuales busca alcanzar la satisfacción de sus mociones pulsionales. Pero solo rara vez, bajo determinadas condiciones de excepción, puede prescindir de los vínculos de este individuo con otros. En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social en este sentido más lato, pero enteramente legítimo (Freud, 1921).

En el marco de las obras que se enmarcan en el ahora llamado “psicoanálisis en extensión” se evidencia esa intención freudiana de contribuir a la comprensión de los diferentes ámbitos de la vida humana, insinuando incluso la idea de que las intervenciones del psicoanálisis no necesariamente tienen que restringirse al tratamiento individual en un proceso de largo plazo, sino que también pueden hacerse extensivas a situaciones sociales concretas (Valencia, 2012).

Permitiendo enunciar dos ejes que considero fundamentales que la propuesta del psicoanálisis ofrece al campo de lo social: la clínica y la ética.

La perspectiva clínica en psicoanálisis se caracteriza por estar basada en la investigación del caso por caso, de manera que su dispositivo se ha desarrollado a partir de la escucha de un sujeto a la vez. Principio que no reduce los escenarios de acción de la práctica, al contrario, por medio este principio, el psicoanálisis busca resaltar el reconocimiento de la dimensión singular en cada sujeto, lo que hace referencia al reconocimiento, en cada persona, de un universo de sentidos y significaciones configurados a través de su devenir personal, a partir de los cuales se organiza su acontecer psíquico; entendiendo así las formas de estar en el mundo de un sujeto, sus relaciones con otros, los modos de satisfacción, como vive su bienestar y su malestar. Por lo que, en vez de tomar los casos como ejemplos de categorías pre-establecidas, la perspectiva clínica psicoanalítica invita

a comprender los casos en su singularidad, optando así por el desciframiento de las formas a partir de las cuales un sujeto se relaciona con modos de satisfacción y malestar en su vida (Moreno, 2013).

Invita también a reconocer que los seres humanos construyen su subjetividad a partir de la historia de su desarrollo en un contexto social que ofrece diferentes sentidos y prácticas, las cuales son interiorizadas e interpretadas por los individuos, quienes construyen nuevas versiones de tales sentidos y prácticas que son ofrecidas al universo de las relaciones sociales. Esta interacción en, y con, el mundo social es la que configura la subjetividad, dotándola de una particularidad que, aunque convencional en el medio social en el que se ha construido, es singular.

En relación a la ética, nos referimos a la posición asumida por el analista en la relación que establece con un sujeto que le dirige una demanda, encontrando una referencia directa en Freud cuando menciona que “quizá... dependa de que la persona del analista se preste a que el enfermo la ponga en el lugar de su ideal del yo, lo que trae consigo la tentación de desempeñar frente al enfermo el papel de profeta, salvador de almas, redentor. Puesto que las reglas del análisis desechan de manera terminante semejante uso de la personalidad médica, es honesto admitir que aquí tropezamos con una nueva barrera para el efecto del análisis, que no está destinado a imposibilitar las reacciones patológicas, sino a procurar al yo del enfermo la libertad de decidir en un sentido o en otro” (Freud, 1923; 51).

Reflexión que nos incita a escuchar, atentamente, la advertencia sobre la responsabilidad de los profesionales del ámbito de las intervenciones sociales al proponer acciones de respuesta frente a las demandas de atención con las que se encuentran.

Si bien, toda situación de intervención social, en tanto relación humana está hecha de lenguaje, está permeada por un proceso de demandas y respuestas. En este sentido es posible decir que las relaciones en cuestión implican un proceso dialéctico, expresado como un encuentro entre dos partes –agentes internos y agentes externos, dice Montero (2006) que ejercen una mutua influencia entre sí. Lo que permite denominarlo como un proceso dialéctico es ese mutuo influjo que trae como resultado una transformación en ambas posiciones de la relación. Recordando que desde el psicoanálisis se reconoce el lugar de lo inconsciente como tercero que juega un papel fundamental en lo que se produce como efecto entre las partes, dentro de las relaciones humanas.

En la situación analítica, el analizante le atribuye al analista un conocimiento que el analista no tiene, y por su parte, el analista reconoce el papel que el sujeto le transfiere y el poder que de ello se deriva; reconocerlo y reconocer así también el deseo del analista, para no apropiarse de esa etiqueta de “sujeto del supuesto saber” que el analizante ofrece, pero también, en relación a la intervención social, no esperar que el sujeto cuente con un conocimiento completo de sí mismo, y que actúe en consecuencia ajustándose a las exigencias que se le hacen desde fuera de sí.

A partir de estos conceptos, se advierten las dificultades que proviene de la falsa ilusión que crea la respuesta prefabricada, es decir, que por el hecho de que un sujeto sea clasificado dentro de la categoría preestablecida se suponga de antemano una solución para las dificultades que ello pueda implicarle. En la estructura de la respuesta prefabricada “para todos” se revela que el sujeto es reducido a la categoría que representa, de tal manera que “mal alumno”, “adolescente problemático” se convierte en el significante que representa al sujeto para aquellos a quienes él dirige una demanda de atención, de reconocimiento, de amor, demanda frente a la cual los encargados de la atención dan su exacta significación respondiendo desde el lugar que legitima y perpetúa dicho significante.

Hasta aquí, queda expresada, entonces, la manera como la lógica del principio clínico del caso por caso no se reduce a una indicación técnica, sino que invita a una postura ética. Para el caso particular que se presenta en esta investigación, parte de la propuesta está en dejar de abordar, de tratar al sujeto (alumno, maestro), como “bueno” o “malo”, como “problemático” o “fracasado”; de no tratarle desde una postura de “redentores”, ni mucho menos poner la complicada tarea del cambio sobre los profesores u orientadores.

En cambio, hay que comenzar por escucharles, desde un lugar que reconozca el bagaje de historia y de procesos que incluso él mismo desconoce, desde un lugar que no pretenda iniciar un trabajo con los actores educativos desde categorías pre-establecidas y en dirección a insertarlos en otras consideradas más favorables, asumiendo que tienen un conocimiento de sí mismos, ni asumiéndonos como quienes poseen un mejor saber acerca de sí mismos.

Retomando a Meirieu (1998), quien señalaba entre las exigencias en educación el negarse a convertir la relación educativa en una relación de posesión. Por lo que no se trata de fabricar para la satisfacción de nuestro gusto o poder, sino de acoger a aquél que llega y que está inscrito en una historia y al mismo tiempo representa la promesa de una superación radical de esa historia. Y siendo la segunda, el que nadie puede ponerse en el lugar del otro y todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende.

Así, el enfoque psicoanalítico, invita primero a incluir y luego a respetar lo que el discurso del sujeto tiene que decir acerca de sus malestares, sin ponernos en el lugar de quien puede redimirlos, ya que de esto solo será capaz el propio sujeto, si existen las condiciones que le den escucha y permitan la resignificación de sus palabras y actos.

1.2.- Educación desde la perspectiva del psicoanálisis

La educación es un fenómeno complejo, que va más allá de formar y enseñar, ya que en ella están involucrados un conjunto de actores con un pasado propio, singular, que marca su forma de percibir y “hacerse” de la realidad.

La función de la educación, en tanto filiadora con lo socialmente avalado, pareciera encaminar su actividad a un proyecto de homogeneización. Suponiendo que los sujetos que la integran (individuales o colectivos) tienen un saber sobre sí mismos y sobre su propia práctica. Pero es desde un lugar de desconocimiento, o de conocimiento incompleto, que se espera que el sujeto acepte el rol con que la institución y la sociedad le invisten, se espera que aprenda en el caso de los alumnos, sin mayor complicación, como si todo proceso humano, este no fuera más que el accionar de una serie de mecanismos, de conductas modificables e información que se añade al repertorio.

La educación, en un sentido amplio, abarca los ámbitos de la instrucción escolar pero también la formación cultural del individuo, para lo cual éste debe adquirir hábitos y desarrollar habilidades que le permitan adaptarse a su medio social. La educación, es entonces entendida como la mediación para la manifestación de las facultades y potencialidades que cada individuo tiene en su ser personal (Dengo, 1998). De manera que la educación no se define sólo como una acción sino el resultado de esta acción que da hábitos intelectuales o manuales y que por otro lado aporta cualidades morales.

Procurar que el estudiante se acerque a la mayor perfección humana posible en el estado adulto es un ideal que supone a un sujeto cuya naturaleza pulsional debe ser dominada para acceder a la cultura. Un niño cuya naturaleza primitiva debe ser moldeada por el adulto para que pueda convivir en su medio social.

La acción del educador se propone como fundamento del proceso, quien posibilita que el alumno desarrolle sus capacidades y habilidades para ser parte de su grupo social. Un educador cuya mediación se efectúa entre la naturaleza primitiva y la esencia de lo cultural (Alvarado, 2005).

Pero en este intento, el alumno en tanto sujeto del inconsciente parece haber sido olvidado en la abstracción del ideal educativo. Para comprender la relación entre psicoanálisis y educación, debemos de poner sobre la mesa tres conceptos básicos: lo infantil, la cultura y el Sujeto.

La cuestión acerca de lo infantil obliga a pensar de nuevo la racionalidad psicopedagógica, introduciendo la reflexión acerca del inconsciente psicosexual. La cuestión sobre la cultura nos presenta a la neurosis/malestar como su síntoma, el cual es vivido como un cierto conflicto entre lo pulsional y lo cultural. Y la cuestión del Sujeto, es la pregunta por aquel que va a constituirse por el deseo y ese sujeto que será fantaseado por el ideal educativo (Assoun, 1997).

Con la teoría de las pulsiones de Freud (1932), descubrimos una nueva dimensión en la comprensión de lo infantil. La teoría sexual infantil pone de relieve que cualquier propuesta que tome en cuenta al niño como su objeto debe considerar que ante todo el niño se enfrenta al conflicto entre la libre expansión de sus necesidades libidinales y las necesidades de integración a lo social que impone su grupo de referencia.

Pero el sometimiento de la pulsión al ideal cultural es el origen y la “cristalización” de síntomas neuróticos. Es el neurótico quien descubre el carácter ineducable de la pulsión, lo que pone precisamente en fracaso al tan ansiado ideal, que interroga a su vez al ideal educativo mismo.

Es ahí en donde radica la imposibilidad de la educación de la que el mismo Freud hablaba, en sostener que la educación puede conducir al individuo a la feliz expansión de éste con miras a su perfección, a su felicidad y a su destino social. Ejerciéndose sobre el niño desde su nacimiento, con el propósito de que pueda llevarse al infante de etapa en etapa hacia la autonomía del adulto, otorgándole la instrucción y la cultura (Lafón, 1963).

La educación se ve así en medio de la pulsión y la cultura. Por lo que no puede conducirnos al ideal de un adulto autónomo, ya que su misma inscripción en la cultura obliga al Sujeto a ser frustrado en su deseo. En ello radica la imposibilidad de educarlo para el ideal educativo.

En este eje de ideas, no es el propósito el sustituir el ideal pedagógico por un ideal psicoanalítico, lo que además no sería posible, pues la teoría analítica devela claramente la constitución del sujeto por su falta (Alvarado, 2005). Sino el de aperturar el espacio de reflexión y de trabajo, desde el que se miren los elementos y procesos inconscientes que son inherentes a los sujetos y por tanto a sus actos, y entender desde ahí los trabajos posibles, los alcances y limitaciones del proyecto.

Retomando una vez más a Freud, quien no pierde de vista el par del educador–educando y trae a la consideración de todos las exigencias y expectativas que son dirigidas al primero, a saber; reconocer las necesidades del estudiante, adivinar lo que ocurre en su vida psíquica, darle amor, enseñarle contenidos y además conservar al mismo tiempo una parte eficaz de autoridad. A lo hay que agregar, el número de estudiantes por clase, el volumen de material que deberá ser calificado fuera del horario de trabajo, el proceso educativo de los propios hijos, la angustia o ansiedad que puede experimentar al estar sujeto a las exigencias de la institución.

Motivo por el cual, Freud considera la importancia de una preparación apropiada para cumplir con el oficio de educador, es decir de un conocimiento de la teoría psicoanalítica, un tutor que con conocimiento de esta teoría pueda apoyar y supervisar su trabajo, así como un análisis personal (Freud, 1932).

A pesar de que no ahondare en esta propuesta, me parece relevante mencionarla en tanto aborda la existencia de un espacio donde el educador pueda realizar un trabajo desde una instancia que reconozca su subjetividad y reconocer la del otro. La de un estudiante, que de igual manera trae a la relación, un bagaje propio conformado por sus relaciones significativas hasta entonces, y por tanto una relación y un deseo, o no, hacia lo que le ofrece la institución. Se le presupone la capacidad de separar los contenidos afectivos de los conocimientos y habilidades que se espera que adquiera, ajustando además sus conductas a lo esperado.

En Freud, encontramos un punto de encuentro entre educación y psicoanálisis, ya que el trabajo de ambos es con un sujeto en falta. Aclarando lo que crea una afinidad entre acto pedagógico, acto psicoanalítico y con el gobernante, como oficios imposibles está en que por bien que se las practique, siempre habrá algo no-logrado; el resultado siempre diferirá del esperado; habra falla en la adecuación, lo que obliga a encontrar una forma de hacer con aquello imposible.

Reconocer aquello imposible permite un “hacer con eso”, transformarlo en un mensaje a descifrar, quitarlo de lo que no debe de ser, para considerar el papel que cumple dentro de la psique de cada sujeto.

De modo que concebir a la educación desde la teoría psicoanalítica permitiría un encuentro con este campo en tanto objeto de investigación e intervención, así como un sujeto en falta, sujeto a las exigencias de la pulsión pero al mismo tiempo en el reconocimiento de los límites y alcances del proyecto.

2.- EL VÍNCULO EDUCATIVO

El primer autor de psicoanálisis en mencionar el término vínculo fue Wilfred Bion, quien lo emplea para examinar la relación del paciente con una función, más que con el objeto que reemplaza una función; para examinar la función del pecho, del pensamiento verbal de hacer un vínculo entre dos objetos (Bion, 1992). Por lo que para este autor, el vínculo debía de entenderse como una expresión del mecanismo de identificación proyectiva tanto del niño hacia su madre como el retorno de la madre al niño.

René Kaës, retomando los trabajos de Bion, define al vínculo como la realidad psíquica inconsciente específica construida por el encuentro de dos o más sujetos, agregando más tarde, que en términos de procesos el vínculo es el movimiento más o menos estable de investiduras, representaciones y de acciones que asocian a dos o más sujetos para ciertas realizaciones psíquicas: cumplimiento de deseos, protección y defensa, levantamiento de prohibiciones y acciones comunes.

Por lo que es desde el primer encuentro, que para agruparse los sujetos deben consensuar entre ellos ciertos acuerdos inconscientes respecto de algunas representaciones que deberán forcluir, desmentir o borrar. De forma que la constitución de un conjunto humano exige que algunas representaciones no circulen libremente, por lo que las alianzas inconscientes se anudan en el período inicial de constitución de un grupo y se asocian a las formaciones y procesos del inconsciente ya establecidos en los sujetos que se agrupan. De esta forma para Kaës (2004), el vínculo no es la suma de dos o más sujetos sino un espacio psíquico construido (co-construido) a partir de la materia psíquica implicada en sus relaciones, especialmente a través de las alianzas inconscientes que la organizan y los acoplamientos o emparejamientos que los sujetos producen en el encuentro entre ellos.

El vínculo instituido al que se refiere Kaës se determina por una doble conjunción; la del deseo de los sujetos de inscribir su relación en un contexto de duración y estabilidad, proyecto que supone un conjunto de formaciones intersubjetivas como las alianzas, contratos, pactos, etc. Y por otro lado, la de las formas sociales que sostienen desde lo jurídico, cultural, etc. la institución de ese vínculo. Por lo que, de acuerdo a este autor, desde esta conjunción, se imponen tres componentes el vínculo instituido: la alianza, la comunidad de realización de fines y la sujeción.

En este sentido, la escuela proporciona un importante espacio de vinculación entre sus actores. Autores como Postic señalaron su trascendencia al enunciar que todo acto educativo sólo es posible gracias a “la relación educativa” (Postic, 1982), en tanto se funda en ella; y definiéndola como el conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los sujetos que él educa. Relación que se establece por mediación de la tarea educativa, a través de relaciones mutuas que cuentan con un desarrollo, una vivencia histórica y un impacto en los registros cognitivos, afectivos y sociales sobre ambos miembros de la relación; incluso llegando a tocar el entorno institucional en que se desarrollan (Postic, 1982).

El vínculo educativo, como todo vínculo social se asienta sobre un vacío, no viene dado, ha de construirse, requiere de un trabajo de transmisión por parte del agente, y un trabajo de apropiación, adquisición por parte del sujeto de la educación. Este par transmisión-adquisición posibilita un lugar de encuentro y desencuentro. Un lugar común donde se re-significan esos trabajos, y este lugar no es otro que la cultura, el mundo que acoge al que llega. De ahí que se hable de considerar la transmisión educativa como la tarea que habilita al sujeto a convertirse en una suerte de heredero de la cultura.

Sin duda, el vínculo educativo liga al sujeto a ser inexorablemente un ser de la cultura, de lenguaje, en las generaciones, inscrito en el mundo simbólico, donde cada sujeto ha de buscar su propio lugar. Y como Nuñez (2005) menciona, el vínculo educativo puede jugar, y si juega bien, será como una plataforma de lanzamiento hacia el por-venir, si se instala en la paradoja de sujetar.

El maestro como representante de la institución, le ofrece al alumno un vínculo particular con el saber, y si para el alumno ese ofrecimiento cobra valor, se operará, en él, un consentimiento y, en consecuencia, le demandará al maestro, le solicitará que continúe dándole eso que le produce satisfacción. Esto es lo que inaugura el vínculo.

En donde además, se reeditan una serie de afectos que el alumno ha establecido a lo largo de su historia de vida, siendo los relacionados con las figuras parentales de extrema relevancia, transfiriéndose así al vínculo educativo.

Desde los trabajos psicoanalíticos sobre lo infantil, se ha abordado de manera importante el impacto de otras figuras adultas, no parentales, para la vida afectiva. Señalando, entre otros elementos, los procesos transferenciales que se producen en el transcurso de relaciones, de vinculaciones como las que ocurren en la escuela entre el estudiante y el maestro, de allí que no hablemos de transferencia propiamente dicha, sino de fenómenos transferenciales (Elgarte, 2009).

De manera que en los representantes de la institución, el alumno no ve sólo maestros, sino que depositará en ellos, de manera temporal, su superyó y su ideal del yo; lo que nos permite entender el peso y la trascendencia de las relaciones que se entablan entre sus actores, y de la expectativa hacía el otro.

Para que un proceso de enseñanza aprendizaje tenga efectos, el maestro, la tarea, la teoría tendrán que ser investidos libidinalmente por el alumno, se le atribuirá algún saber al Otro.

Y así como la situación analítica presupone una asimetría de lugares: analista y analizante, también la situación de enseñanza es asimétrica: lugar del maestro y lugar del alumno. El maestro es responsable de propender que el mensaje que emite tenga la posibilidad de llegar a destino, pero esto es una cuestión que no sólo depende de él, sino también del proceso de apropiación del alumno, y es que cualquier objeto de conocimiento puede ser presentado generando el deseo de su apropiación o todo lo contrario (Coriat, 1994). De forma que el vínculo puede establecerse en diversas modalidades, de acuerdo con la oferta y la demanda que se despliegue entre los sujetos, por lo que la institución, un maestro podrá ofertar un saber y los alumnos podrán o no recibir como valioso ese objeto (Tizio, 2004).

El maestro es capaz de generar, de manera no consciente, en los alumnos movimientos transferenciales, diferenciando entre aquello de la transferencia que está ligado en su persona de aquello que es inherente a la relación establecida entre maestro-alumno, el lazo social. La manera en que se percibe, y que se relaciona el alumno con un representante de la institución educativa se extiende en mayor o menor medida al contenido que se le ofrece para ser adquirido, por ejemplo, es común que rechazos al profesor se traduzcan a menudo en rechazos a la materia que imparte, lo que para algunos alumnos conduce incluso a tomar decisiones vocacionales donde ésta no esté incluida (Lafortune, 1997). Por otro lado, si el maestro es sentido por el estudiante como un padre o una madre, esto puede desencadenar una serie de identificaciones o desplazamientos de conflictos psíquicos sobre el maestro, quien debe ser percibido como un mediador entre el alumno y el saber. Si el maestro “gana la confianza” del estudiante, no por una compensación narcisista por medio de la cual obtenga como prioridad satisfacciones personales, debe de conservar su mirada en el horizonte del proceso y no en la inmediatez de sentirse bueno y querido.

Ahora, en el caso de que el alumno acepté la oferta que le hace la institución vía el maestro, esta aceptación nunca es completa, siempre habrá un límite en el acto educativo porque no todo es “educable” en el sujeto. Los límites y las negociaciones marcarán el proceso de aprendizaje, que siempre implicará una renuncia. Si el sujeto no renuncia a ciertas satisfacciones inmediatas no podrá aprender, pues para ello es imprescindible que se sienta con necesidad de algo. Sólo bajo ese estado de insatisfacción se movilizará el deseo y es este el motor que impulsa a aprender.

3.- METODOLOGIA

Consideraciones de orden metodológico

A partir del marco de referencia desarrollado se definen varias características de esta investigación, entre las que podemos enumerar las siguientes: se ubica dentro del ámbito de la investigación cualitativa, toda vez que el objetivo es la comprensión e interpretación de casos en situaciones particulares, sin que ello quiera decir que debemos quedarnos con la idea de casos interpretados en forma reduccionista e individualista, como si el grupo –o el individuo entrevistado- no hablara más que de sí mismo y de su historia, haciendo abstracción de la historia social (Baz, 1996).

Por tanto, la estrategia de investigación se caracteriza por las siguientes condiciones:

1. En un espacio de investigación que se apertura a partir de la práctica profesional de la carrera de psicología, durante la cual se asistió a la Preparatoria en cuestión bajo la consigna de aperturar espacios en donde los estudiantes fueran “escuchados”.
2. La consigna de la práctica profesional era la de “dejar hablar a los alumnos, dejar que se desahogaran sin hacerles observaciones, ni intervención”, así como proporcionarles información acerca de temas de su interés y que las autoridades de la escuela habían señalado como temas relevantes a tratar dadas las problemáticas recurrentes de los estudiantes, tales como drogadicción, prevención de embarazo y deserción escolar.

Partiendo de la concepción de “acompañamiento y escucha psicológica” que puede definirse como un “estar al lado de”, brindando un apoyo que le permita a aquél que lo recibe, compartir su sufrimiento en un ambiente de empatía y apoyo incondicional, se estableció la consigna de “simplemente

dejar hablar a los alumnos” que fue establecida al inicio de la práctica, pero que a mi parecer limitaba los alcances de los dispositivos, al tiempo que nos posicionaba como una suerte de “receptores de lo que ya no sirve”, y que por lo tanto, no había nada que hacer con ello.

3. Durante el proceso de implementación de ambos dispositivos, y como resultado de la confrontación entre la encomienda de la práctica profesional, las expectativas de la institución y de los propios alumnos, el posicionamiento por parte del equipo de prácticas definió el carácter de los dispositivos, teniendo como intención ir más allá de la consigna de la práctica, dando escucha, sí, pero una escucha que les permitiera escucharse a sí mismos, resignificando aquello de lo que daban cuenta.

La conceptualización de escucha desde donde se sustentó el trabajo, es la propuesta por el psicoanálisis, importando no tanto el síntoma en sí mismo, o la satisfacción o angustia de los padres y profesores ante un adolescente, sino lo que el síntoma significa, y que se vale de ciertos actos y discursos, actualizan y dan cuenta de su dinámica psíquica.

La escucha se encontró libre de juicio, sin emitir valoración alguna, pero tampoco negándola, ya que es fundamental entender el valor que tienen para estos alumnos sus actos.

Estrategia metodológica

Se implementaron dispositivos de escucha en las modalidades de “talleres psicoeducativos” y “servicio de acompañamiento y escucha”.

Escuchar a los estudiantes de preparatoria, a partir de un dispositivo de “escucha y acompañamiento”.

El trabajo con los estudiantes se realizó libremente, siendo las únicas sujeciones las consignas temáticas que se propusieron.

Objetivos

- a) Analizar desde la perspectiva psicoanalítica el discurso de alumnos de una preparatoria pública del Estado de México, producido dentro de un dispositivo de acompañamiento y escucha.
- b) Analizar y comprender los elementos inconscientes que dinamizan las formas en las que los alumnos se relacionan con la institución y sus representantes
- c) Analizar y comprender el papel de elementos subjetivos en la conformación de su identidad.

Población

Se trabajó con alumnos de todos los grados de una preparatoria oficial del Estado de México, cuyas edades se encontraban entre los 15 y 21 años de edad.

Los grupos de talleres psicoeducativos estuvieron integrados por no más de 20 alumnos pertenecientes al mismo grado escolar, atendiendo a un total de 60 estudiantes en esta modalidad.

Los alumnos que asistieron al servicio de “acompañamiento y escucha” fueron en total 20 alumnos.

Procedimiento

Etapas:

1. La implementación de un espacio de intervención en las modalidades de talleres psicoeducativos y de un servicio individual de acompañamiento y escucha. Para el cual se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1.1 Convocatoria e inscripción: La convocatoria se hizo de forma escrita, oral y pública dentro de las instalaciones de la Escuela Preparatoria en cuestión, por parte de los alumnos integrantes de la práctica profesional, señalando los temas a proponer dentro de los talleres (sexualidad y noviazgo, hábitos de estudio, manejo de emociones), y la invitación a asistir al servicio de acompañamiento y escucha; así como el lugar y calendario en que se realizarían dichas actividades, la manera y lugar de inscripción.

1.2 Inscripción de los alumnos a los talleres que consideraban de su interés.

1.3 Inscripción y entrevista individual de los alumnos interesados en el servicio de acompañamiento y escucha, con alguno de los integrantes del equipo de la práctica profesional con los propósitos de:

- a) Conocer las razones y expectativas que tenían al solicitar el servicio de acompañamiento y escucha.
- b) Aclarar a los interesados las características del trabajo a realizarse
- c) Determinar si, de acuerdo a los estándares de la práctica, eran candidatos viables para el servicio que solicitaban, o si eran candidatos para los talleres psicoeducativos, dándoles a los alumnos la oportunidad de integrarse a este segundo dispositivo de ser el caso.

1.4 Para la realización de las sesiones de los talleres psicoeducativos se estableció el siguiente encuadre de trabajo: a).- compromiso por parte de los inscritos a asistir a las sesiones de manera puntual y regular, b).- absoluta confidencialidad y respeto a lo que aportaran durante las sesiones, c).- no se emitirían juicios de valor y/o evaluaciones sobre lo que dijeran dentro de las sesiones, d).- cada sujeto definiría la forma de su participación, no habría coacción o sanción, e).- no se requeriría un

número determinado de asistentes, con los que se encontraran a la hora señalada, se iniciaría la sesión. Por último se les señaló que se tomarían notas, por el carácter de investigación del espacio, pero asegurando la estricta confidencialidad de la información que compartían, así como invitándoles a dejar por escrito al final de cada sesión sus dudas y comentarios al respecto de los temas tratados.

1.5 Para la realización de las sesiones del servicio de acompañamiento y escucha se estableció el siguiente encuadre de trabajo: a).- compromiso por parte de los inscritos a asistir a las sesiones de manera puntual y regular, b).- absoluta confidencialidad y respeto a lo que aportaran durante las sesiones, asegurándoles que esta información no sería compartida con las autoridades de la escuela o padres, a menos que ellos así lo autorizaran o que estuvieran en riesgo, c).- no se emitirían juicios de valor y/o evaluaciones sobre lo que dijeran dentro de las sesiones, invitándoles a decir las cosas “como les vinieran a la cabeza”. Por último se les señaló que se grabarían en audio las sesiones y se tomarían notas, por el carácter de investigación y de intervención del espacio, pero asegurando la estricta confidencialidad de la información que compartían.

Esquema de trabajo para las sesiones de talleres psicoeducativos:

a) Primera sesión:

- Presentación del equipo de practicantes de psicología y de los alumnos integrantes del taller.
- Señalar los objetivos del taller y presentación breve de los temas a tratar durante el desarrollo del taller
- Establecimiento del encuadre

b) Segunda a doceava sesión:

- Exposición de los temas pertinentes a los objetivos del taller, haciendo uso de diapositivas, videos y dinámicas.
- Escucha y resolución de dudas y comentarios de los alumnos acerca de los temas revisados.

Esquema de trabajo para las sesiones de acompañamiento y escucha:

c) Primera sesión:

- Presentación de la practicante de psicología y del alumno que recibiría el servicio
- Señalar los objetivos del servicio
- Establecimiento del encuadre

d) Segunda a doceava sesión:

- Trabajo de escucha y acompañamiento psicológico.

4. RESULTADOS

Análisis del discurso grupal producido en el dispositivo de investigación

El material empírico es el texto resultante del discurso que fue producido tanto en el dispositivo de los talleres psicoeducativos como dentro del dispositivo de acompañamiento y escucha. Este discurso se reconstruyó tanto, a partir de la transcripción de las grabaciones de las sesiones, así como de las anotaciones que se realizaron durante las mismas.

Ya que el material con el que trabaja el psicoanálisis, es la palabra, se entiende que ésta tiene una relación lábil con el referente. Por lo que, en el discurso, se realizan una serie de combinaciones significantes que no se atienen a las reglas propias de la gramática, sino en las que se hace presente la dinámica propia del proceso primario. Por tanto, las categorías se construyeron a partir de identificar las palabras o grupos de palabras que se repiten con insistencia, rastreando su significación en la cadena discursiva.

Si bien, los discursos que los alumnos compartieron dentro de estos dispositivos, brindaron importantes aspectos acerca del fenómeno educativo, se hará referencia a los fragmentos directamente relacionados con los objetivos de esta investigación, construyendo así las categorías de: institución, identificación/identidad, proyecto de vida y vínculo con los maestros y la institución.

A continuación se desarrolla cada una de ellas a partir de la lectura, selección, organización e interpretación que posibilita el marco conceptual que se sostiene en la investigación, así como de una elaboración conceptual sobre lo enunciado por los participantes en el taller, que da lugar a un “armado” del discurso grupal.

Institución

Acerca de la institución, se parte del concepto formulado por René Kaës, quien lo define como un orden por el cual se funda un colectivo con el objetivo de realizar una tarea útil, necesaria para el funcionamiento social: reproducción de la vida, trabajo, salud, y, por supuesto, educación, todos sistemas basados en representaciones compartidas (Kaës. 2004). Y al ser una formación de la sociedad y de la cultura, siguen los parámetros de sus creadores, conteniendo un conjunto de formas y estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre en todo momento, regulan las relaciones de sus participantes, les preexisten y se imponen ante ellos (Kaës, 1989), manteniendo intercambios con el medio más allá de sus propias fronteras funcionando como caja de resonancia de los fenómenos externos e incidiendo a través de sus productos materiales y simbólicos (Remedi, 2006 en Herrera, 2008).

Con respecto a la institución, los alumnos refirieron que a pesar de tener una expectativa bastante alta acerca de cómo ingresar a la preparatoria les brindaría aquel boleto para salir adelante, *“para cambiar su vida”*; sentían que está no les brindaba el apoyo suficiente, calificando la actitud de sus profesores y orientadores como desinteresada, atribuyéndolo al nivel con que pueden ingresar a la misma, de forma que *“ viendo la zona de la que venían, no eran alumnos muy inteligentes o que fueran a hacer algo importante cuando salgan de la preparatoria, la actitud de la escuela se entendía”*, justificando también con esto el desinterés que mostraban hacía lo académico.

Siendo este el caso de un alumno que tan solo después de su primer semestre esperaba su expulsión de la preparatoria, diciendo: *“...Lo entiendes tal vez, porque nos ves y la verdad es que nadie tenía esta escuela como una opción, es la última, cuando ninguna te aceptó por el puntaje. Los maestros nos dicen que somos unos mediocres y que no tienen por qué molestarse con nosotros, y si a*

eso le sumas que los orientadores te ofrecen tu hoja de baja cuando vas a pedirles ayuda... ¿Qué haces?..”

¿Qué hacer?, es justamente una de las tantas y densas interrogantes que se abren ante la discordancia de lo esperado, de lo fantaseado acerca del papel que esperan que juegue la institución en su desarrollo, en su “cambio de vida”, y lo que perciben con actitudes a momentos de decepción, no solo de la institución de la cual “comprenden” la manera en que les trata, sino de sí mismos, como alumnos que han sido relegados a un espacio a donde sólo se llega con el objetivo de “*estar en la escuela*”, estar, sin ninguna acción, compromiso o proyecto.

Proyecto de vida

Con respecto del proyecto se hace referencia como un conjunto de representaciones que una persona hace del futuro propio. Esperando, estar conforme a la imagen que proyecta él mismo y otros sobre él, proponiéndole metas a alcanzar, objetivos de vida, formas de ser, que se espera, el sujeto adapte de acuerdo a la sociedad en donde debe insertarse.

Por lo que como parte de esta fase en la educación de los alumnos, se pretende, se espera que como producto de sus experiencias y conocimientos adquiridos, conformen un plan, un proyecto de vida, que abarque no sólo su elección de carrera sino los pasos para lograr lo que “quieren en la vida”. Tarea que como ellos mismos nos dicen, está lejos de ser una propuesta fácil.

Los alumnos enuncian de manera abierta que ellos no eligieron la preparatoria como una de sus primeras opciones, y que llegaron a ella por razones que tienen que ver con no haber obtenido un puntaje mínimo para estudiar en la institución en donde se habían visualizado iniciando esa etapa de su vida.

“...Aplique como todos mis amigos de la secundaria pues a las prepas en las que te dicen que te irá mejor después... UNAM, POLI, hasta al CONALEP, pero no me fui a quedar en ninguna, acabe en ésta que es siempre la última de las opciones, porque es la que menos te pide para ingresar...”, argumentos como éstos que ante la consecuente pregunta y propuesta de generar un proyecto aprovechando las oportunidades que pudieran encontrar en la escuela, generan respuestas como *“...Pues, ¿proyecto cómo de qué?... aquí todos de los que hemos sabido que llegan a terminar la prepa, ninguno, ninguno se queda en una buena universidad, todos reprueban el examen, por eso pues pienso mejor en trabajar o algo, o no hacer nada un tiempo, no se pierde nada...”*.

“... Pues a veces creo que quisiera estudiar algo así como biología pero no sé. Creo que es bueno que nos den información de los embarazos y así, bueno de cómo no embarazarnos, hay varias chicas que se embarazan y aunque piden su baja temporal a veces ya no regresan porque las casan y ya no las dejan estudiar o porque pues el novio se va y entonces pues los planes que se suponen que tenían pues, ya para que”, *“...Si nos han hablado de las carreras y así pero no sé, yo me voy a tomar un año o dos después de la escuela, no sé qué hacer y no sé hacer nada, ¿cuál es la prisa?”*

Decidir es un proceso, una tarea que implica pensar, interrogarse, hacer una apuesta por un determinado proyecto de vida, particular, único. Momento que está también marcado por alguna pérdida, por un poner en juego el deseo, en una instancia que supone un cambio en la relación del sujeto con el otro. Los alumnos que se enfrentan a este tipo de toma de decisiones están todavía enmarcados en el reordenamiento narcisista que implica la adolescencia, lo que ya define el tinte del acercamiento al momento de elegir en el que predomina el pensamiento omnipotente como resultado del esfuerzo desmentidor ante la castración. Nos encontramos así con adolescentes que en términos generales se encuentran con dificultades para apropiarse de una realidad que muestra y señala el esfuerzo que conlleva la prosecución de un proyecto. Nos encontramos también con alumnos,

con adolescentes, que se enfrentan con lo real de la indeterminación del futuro, pudiendo imaginarlo pero no pensarlo midiendo riesgos y dificultades, de lo que ellos mismos dan cuenta a través de este y otros actos y discursos.

En lo referente a este papel como alumnos y al proyecto de vida que presupone, destaca como en tanto se hallen atravesados por histórico-social-cultural-económico que los constituyen a partir de procesos identificatorios que se inician en el vínculo con otro, la compleja tarea que se le encarga al alumno de asumir la educación como un proyecto propio se debate entre los padres y educadores en una “libre elección”, mientras que lo que perciben desde la institución y su entorno, las posibilidades se muestran escasas, precarias o devaluadas para los alumnos.

“Desde que entramos a tercer año, todos nos preguntan qué es lo que vamos a estudiar. ¿Para qué?, yo ya vi el dinero y el dinero no está ahí...”. O el caso de otros alumnos que ante esta misma tarea comentan “todos respondemos diciendo lo que queremos estudiar o de que vamos a trabajar, que vamos a hacer algo, pero la verdad es que si desde aquí, desde siempre, nos sentimos como los peorsitos pues, podemos decir todo lo que quieran pero allá afuera quien sabe si realmente podamos hacer algo”.

¿Cuál es entonces su expectativa “actualizada acerca de la escuela” una vez que la expectativa no coincide con lo que sienten que pueden lograr?, algunos alumnos, en tono más optimista decían “... Cuando me quedé en esta prepa, pues si me saque de onda, porque ya había como que pensado mi vida si es que entraba a donde yo quería, pero creo que ya que estoy aquí pues a estudiar mucho y pensar que me puede ir muy bien...”.

Si bien, son opiniones desde una perspectiva más optimista, frases como “pensado mi vida” son sólo algunas de las que nos permite evidenciar, repensar en el peso que tiene la institución y el vínculo que establecen los alumnos con ella para su conformación de sí mismos.

Identidad e Identificación

Con el concepto de identidad no nos referimos a un estado al que eventualmente el sujeto llega estableciendo así “su forma de ser”, sino que se aborda desde una perspectiva dinámica, siempre en proceso, siempre cambiante.

Para Erikson (1971), la formación de la identidad comienza donde termina la utilidad de la identificación. Surge del rechazo selectivo y de la asimilación mutua de las identificaciones infantiles y de su absorción en una nueva configuración que, a su vez, depende del proceso por el cual una sociedad (con frecuencia por medio de sub-sociedades) identifica al adolescente, reconociéndolo como alguien que tenía que convertirse en lo que es y a quien, por ser lo que es, lo reconoce.

La identificación es un mecanismo de incorporación del Otro, constitutivo del sujeto a lo largo de la vida. Y ya que la identificación es constitutiva del yo, proceso indispensable para la construcción de lo imaginario, es un proceso que no cesa nunca en tanto jamás estamos totalmente contruidos. Nos armamos y desarmamos montando diferentes escenas en el mundo.

Al respecto de estos procesos de identificación/identidad, recuperó algunos fragmentos con los que los alumnos hacían referencia a estos, siendo del caso de uno de los alumnos que fue enviado como candidato al servicio por las autoridades de la escuela, cuando comentaba *“A mí, me mandaron aquí...si, sé que a veces soy callado pero esa es mi forma de ser... pero la profesora agarró un día y me dijo que yo tenía un trastorno de personalidad y que me iba a mandar a terapia y que les dijera a ustedes que pues que debo de ser más de cierta manera, y que por eso yo era mal alumno, pero la verdad es que no me gusta que me lo esté diciendo a cada rato y además enfrente de mis compañeros cuando yo me*

siento bien, no me gusta, ella no es psicóloga ni me conoce, aparte, ¿Quién es ella para decirme que estoy mal?». Etiquetas que van más allá de lo que los alumnos reconocen que el maestro puede saber acerca de ellos en tanto estudiantes, para etiquetarles en tanto individuos, para direccionarles hacía lo que los maestros y orientadores creen que deberían de ser.

“Creo que los maestros, los orientadores, esperan que vengamos a la escuela y saquemos buenas calificaciones y no les demos problemas y ya. Si vas bien, no te molestan, y si vas mal te tratan mal, nos llaman mediocres, tontos, flojos, y cada cosa que pues no se siente bien. Pero no se ponen a pensar, o no son ni para preguntarnos que a la mejor, no siempre, pero a veces pues tenemos problemas en nuestras casas, o de dinero, o pues nuestras cosas”.

Ante la pregunta de cómo se sintieron al iniciar la preparatoria, recordaban *“Pues una bienvenida, no nos dieron. Hay escuelas donde al menos te dicen quién es quién y eso está padre porque hasta ganas, hasta gusto te da pues sentirte, bienvenido. A la mejor es porque ni siquiera ellos nos quieren aquí”*

“Con la gente de aquí, los compañeros pues, hay de todo, como en todos lados, hay gente muy tranquila y otros bien relajientos. Yo creo que tengo muchos amigos y entre los grupos casi siempre nos conocemos entre todos y eso es padre porque te hace sentir más a gusto”

Hasta aquí es posible esbozar como es que como parte de este proceso de identidad e identificación, a los alumnos se les propone la imagen de un estudiante con buenas calificaciones, tranquilo; modelo que se espera aspiren a alcanzar, construyendo así su identidad a base de hacer propios los rasgos y características de esa imagen idealizada. Sin embargo, esto ubica también el orden de imposibilidad que esta exigencia conlleva y en consecuencia el conflicto, el malestar que les genera.

“La mayoría de los compañeros aquí en la tarde, pues trabajan para poder estudiar, y no digo que sólo nosotros por trabajar pues sea difícil, pero es de las cosas que te sacan de onda. ¿Cómo esperan que nada más saquemos buenas calificaciones, sino nos apoyan, si les da lo mismo si aprendemos o no, si estamos bien o no?”

“Yo pues vengo porque como dicen, porque me mandan, porque ya no te dan trabajo sino tienes la prepa aunque sea. Yo sé que a la mejor dirán que es que si no estudio pues no haré cosas pero, yo lo que he hecho es pues sacar dinero, a la mejor así las cosas mejoran”

“Pues a mí siempre me ha gustado la escuela, a la mejor no soy la mejor de las mejores alumnas pero me va bien, pero aun así, cada que me preguntan qué haré saliendo la verdad es que no lo sé, porque qué tal que salgo y no entro a ninguna escuela o no sé... me da algo de miedo”

Uno de los aspectos que fue analizado en torno a la identidad y la percepción que referían tenían de ellos los maestros, fue la apropiación o la negación de esas percepciones. En este sentido, algunos de los alumnos enunciaban que *“...si es difícil, no decimos que sea culpa de ellos, pero sí que estaría bien que no nos ignoraran por un lado y por el otro nos traten como niñitos tontos o que se la tomen de a juego eso de ser orientadores o maestros porque o quieren ser tus papás o tus cuates y ahora creo que ninguna está bien”, “yo creo que por cómo nos ven de una mala zona hasta sienten algunos, no todos, que nos hacen el favor pero yo no me siento así como dicen ellos, que somos malos alumnos, creo que se hace lo que se puede y se pueden hacer cosas buenas”*.

Vínculo con los profesores e institución

Para definir la categoría referente al vínculo, se retomó lo elaborado por Kaës (2004) quien define al vínculo como la realidad psíquica inconsciente específica y construida por el encuentro de dos o más sujetos, y que en términos de procesos

el vínculo es el movimiento más o menos estable de investiduras, representaciones y de acciones que asocian a dos o más sujetos para ciertas realizaciones psíquicas: cumplimiento de deseos, protección y defensa, levantamiento de prohibiciones, acciones comunes.

Ahora, ya que la relación entre los alumnos y los representantes de la institución (maestros y orientadores por ejemplo), el vínculo que se establece está irremediablemente influenciado por las expectativas, condiciones propias de la institución, que echaran mano de una serie de regulaciones para el cumplimiento de la tarea que la funda, requiriéndole al sujeto que busca formar parte del grupo, que renuncie a una parte de sus satisfacciones a cambio de lo que representa el pertenecer a la institución.

En el caso que se presenta, la forma en que los alumnos perciben su relación de con los profesores y orientadores, que aparece una y otra vez dentro de sus discursos, parece matizada entre las categorías de *“muy autoritarios y humillantes”*, quienes les hablan con palabras que consideraban denigrantes. Y por otro lado, profesores que son más que comprensivos, maternos, cuyo juicio y evaluación de los alumnos era influenciada por la cercanía que mantenían con ellos, así como el juicio que tenían hacia sus actos que al parecer de los alumnos, era malinterpretado o incluso menospreciado.

Tal era el caso de una alumna que hablando acerca de su reintegración a las actividades escolares después de su segundo intento de suicidio dice: *“Yo sé que no soy muy buena para la escuela, no es que sea tonta, sino que me da mucha flojera hacer tareas y prestar atención en clase...cuando van a evaluarnos, las maestras me dan chance porque ellas saben mis problemas y no me exigen, no me dicen nada”*

O el caso de otra alumna en una situación parecida, que recordaba: *“Cuando intente pues, matarme, tenía ya pues tiempo sintiéndome bastante mal, y bueno cuando la orientadora se enteró... me dijo que era una niña tonta y que*

dejara de molestar a mis papás hasta que tuviera para pagar mi ataúd... y creo que eso no te ayuda en nada, yo sé que no se trata de que me diga que lo que hice estuvo bien pero ella no sabe lo que me pasó o porque hice lo que hice. Le contó a todos los profesores y ella y algunos de los maestros ahora se burlan de mí por lo que hice, no se siente bien”

“...Así pasa, cuando aquí alguien hace o le pasa algo por eso mejor no dicen nada, porque los profes se cuentan todo entre ellos y los orientadores que según para que estén enterados, ¿enterados para qué?, ellos no pueden ayudarnos en todo, nada más lo hacen por chisme y te da coraje, que te digan que es por ayudarte cuando se ve que no tiene nada que ver con eso, luego por que preguntan si uno no hace caso”.

Este papel del vínculo que guarda el alumno con la institución, de la misma forma que los vínculos significativos en su historia de vida, puede ser percibido como facilitador o como algo que les define de manera negativa, y que como decía anteriormente, tiene influencia en la tarea educativa.

Ya que el aprendizaje se procesa y se organiza a través del vínculo que representa la relación educativa, en tanto este puede transferirse a los contenidos que la institución le oferta. De tal manera que si este vínculo es positivo, esto se transfiere a los contenidos favoreciendo el aprendizaje, en cambio, si el vínculo es de rechazo, ansiedad o persecución, los contenidos pueden sufrir ese mismo repudio y despertar, incluso, cierta angustia.

Siendo éste último el caso de una porción más que considerable de los alumnos de la preparatoria en cuestión, cuyo proceso de formación de identidad, reflejado en sus actos, actitud y desenvolvimiento académico, si bien tiene tintes que pudieran fácilmente clasificarlos como alumnos de “bajo rendimiento” o “problemáticos”, nos revelan importantes elementos acerca de cómo se perciben ellos, al ser miembros de un grupo que como ellos referían: *“no importa mucho”*,

incurriendo en actividades de riesgo, que a su parecer les acerca más al mundo de los adultos.

O “N”, quien acudía al servicio después de haber experimentado convulsiones dentro de la institución:

“... Pues sí, me puse mal el otro día por qué a veces tomo cosas, pero lo hago desde niña y nada malo me pasa. Además trabajo y vengo aquí. ¿Eso es lo que quieren, no?”

Estos alumnos, por un lado, desacuerdan con las formas y exigencias de la institución y por otra parte, le dirigen su propia petición, si de enseñanza, pero también de empatía, de orientación, de aceptación, de reconocimiento de su discurso, de su singularidad. Nos hablan de su falta, de sus dificultades para insertarse en un espacio social que trata de encauzar su deseo como sujetos según la demanda de factores histórico-sociales-culturales-económicos.

Así como el alumno, los representantes de la institución con quienes tienen contacto traen a la relación un “bagaje subjetivo”, que vale la pena analizar con detenimiento, por los movimientos que produce y por los elementos que dinamiza en el alumno, como *“Antes venía un psicólogo, y todos querían ir con él a platicarle sus cosas, y pues ya te conocía, te llevabas bien con él, y nos compraba que dulces o nos invitaba el desayuno, cosas así. Y luego dejo de venir y empezaron a venir otros y ahora ustedes, y ya nos dijeron que eso de estarnos abrazando y de decirnos que éramos sus novias pues que ya no iba a estar pasando y digo, así como algunos ya no vienen, como que te das cuenta de que entonces no estaba tan bien lo otro”, “No es tan raro, no todos pero uno que otro maestro no ha faltado, incluso el orientador que nos hable como que muy buena onda, muy pues como coqueto y si te llevas bien con ellos te dejan en paz, te ayudan, porque si les pones cara sale peor”. “Esa maestra es también orientadora, pero en el otro turno, entonces pues se siente como con mucha autoridad con nosotros, y no digo que no haya que hacerle caso, pero eso de estarnos diciendo que si tenemos problemas o que quiera ser como que tu amiga pues esta como*

raro, por eso como que todos en clase le decimos que si a todo y ya, viene da clase y ya, no hemos aprendido nada pero con que vea los libros llenos ya con eso creen que entendemos que nos dice”

Entre otros aspectos que permiten elucidar este tipo de discursos, al maestro, al orientador, se le ubica como quien transmite confusión, desvalorización, como quien le reafirma lo que ya se sabe *“somos lo peorsito”*.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Conclusiones

La implementación del dispositivo referido en esta investigación, y el análisis de los discursos aportados por los alumnos, se guió -entre otras premisas psicoanalíticas- por el dejar hablar al sujeto del que tanto se habla, al posibilitar un espacio en donde los alumnos pudieran enunciar desde el valor que tenía para sí mismos, los conflictos, los vaivenes de lo que significaba para ellos ser un estudiante dentro de esta institución en particular con la que permanentemente construían una relación, un vínculo.

Si bien, a través de las palabras de los estudiantes fue posible dar cuenta de lo contradictorio, de lo imposible incluso que puede implicar la tarea que como alumnos se espera que emprendan, se enuncian las complejas tareas que enfrentan como actores de lo educativo, sobre quienes recaen las demandas y expectativas de la institución, de su familia, de la comunidad, de ellos mismos; acerca del que se considera debe de ser su papel como alumnos, como sujetos. Y complejas en tanto todo acto humano implica una movilización de lo inconsciente. Se enuncia la manera en que establecen un vínculo con la institución y sus representantes, a través del cual se construyen a sí mismos, se afirman, se niegan, y aceptan o niegan la oferta que la institución les hace.

Oferta de conocimiento, de saber, sí, pero oferta también de una identidad, que estos alumnos, aceptan a momentos y a otros no. Ambivalencia permeada por el vínculo que construyen con la institución a través de sus maestros, y por tanto, con todo aquello que le representa.

Partiendo de la idea de que el proceso de aprendizaje se ve influenciado por las formas en que los alumnos establezcan un puente con los que están del otro lado de esta relación. A pesar de que los alumnos de esta preparatoria están considerados como alumnos de “bajo desempeño”, hecho que para sus maestros está relacionado con las condiciones de las que provienen y el bajo nivel académico con el que la escuela les admite; pero que al escuchar, al analizar lo que los alumnos tienen que decir al respecto, más que “bajo desempeño”, es un no querer, no poder relacionarse con eso que la escuela les ofrece como conocimiento, como si al hacerlo pudieran no relacionarse con la institución y lo que ésta les representa, ese espacio al que no deseaban pertenecer, ese espacio que ellos refieren “no les desea”, y por lo tanto en donde no hay un lugar que les reciba.

No es la intención de esta investigación culpar a los unos o a los otros, sino, escuchar atentamente a los discursos de estos alumnos que dan cuenta de los procesos subjetivos que se ponen en marcha cuando se enfrentan a la tarea que se les encomienda, el aprender. Tarea que funda, da forma y organiza a la institución educativa, de la que se espera tanto, pero sin el suficiente detenimiento en lo compleja de esta tarea y de su peso en sus actores.

Propuestas

Lo que acontece dentro de la escuela, dentro de lo educativo va mucho más allá de la adquisición de conocimientos y habilidades, sino que hay toda otra escena de la que no se ha hablado lo suficiente. Por lo que las propuestas que enuncia esta investigación comienzan por hablar de “adentro hacia afuera” acerca de lo educativo, de la identidad-singular de cada sujeto de la relación educativa y del lazo que forman entre ellos y como es que esta juega su papel en lo que esperamos de la educación.

Hay que reconocer, hay que interrogar a lo educativo y sus instituciones, a los procesos y relaciones que tienen lugar dentro de este campo, para en este camino, posibilitar espacios para la escucha de sus actores, ya que escuchar al otro es abrirse a la posibilidad de que su palabra nos transforme, y nos permita, agregaría, transformar generando propuestas que les reconozcan en su dimensión singular y que les permita una resignificación de sus discursos, sí, pero también de lo educativo y de lo que nos concierne a todos los que formamos parte de esta humanidad.

Aclarando que por el posibilitar los espacios de escucha de los actores, no me refiero a transformar el aula en dispositivos de escucha, en consultorios, ni en reafirmar el peso que se le ha puesto a los maestros como poseedores de un saber que todo lo puede, y negándoles de esta manera su propia condición de sujetos; sino el fomentar la mirada y el análisis de acerca de lo que constituye a la educación, a los procesos subjetivos, inconscientes que tienen lugar en ella.

¿El pensar desde el psicoanálisis daría mejores resultados, mejores alumnos y maestros? No, si por mejores pensamos en cifras y uniformidad. Ya que el pensar, el analizar lo educativo desde la mirada del psicoanálisis, permite justamente el reconocimiento y trabajo con los actores educativos en tanto sujetos contruidos y plagados por procesos inconscientes que dan cuenta de su existencia en cada momento de su desarrollo.

Hacer lugar al sujeto, deseante, en falta, y a su subjetividad, que por lo general son negados o colocados como aspectos secundarios del proceso educativo, ya que son justo estas condiciones las que sostienen y permiten el acto educativo. Posibilitando además el debatir la expectativa imperante de un sujeto completo, que todo lo sabe pero al que además se le atribuye el deseo de aprender, de ser aquél que un externo le ofrece ser. Debatir los imaginarios, las fantasías imperantes acerca de alumnos o maestros “perfectos”, sino a pensar

desde la singularidad de cada caso, y a la vez, de lo que tiene que decirnos acerca del conjunto.

Leer en el “malestar”, en lo relegado por desviarse de la expectativa, que para poder pertenecer a una comunidad, a una cultura, el sujeto “paga” una cuota de renuncia de sus deseos, y con esto entra en un estado permanente de malestar, pero siempre a cambio de las ganancias que representan justamente el pertenecer a una comunidad. Con lo que se entiende que todo proceso de renuncia y de negociación del deseo, como lo es el proceso educativo, traerá consigo un conjunto de satisfacciones así como de malestares. Pero su existencia es evidencia de lo indispensable de conocer y comprender los elementos y procesos que se encuentran involucrados en estos malestares y satisfacciones, ya que el estudio de los procesos y de las estructuras psíquicas de las instituciones no es accesible la mayoría de las veces sino a partir del sufrimiento que en aquellas se experimenta (Kaës, 1989), por lo que más que algo que se desvía de los ideales que mantenemos acerca de lo educativo en tanto institución y proyecto, la escucha del malestar de sus partícipes abre la oportunidad tanto de estudio y trabajo como de repensar nuestra implicación y responsabilidad en tanto actores que esperamos y le demandamos.

Si bien diversos discursos en torno a lo educativo se han enunciado acerca de lo que se espera, el cómo lograrlo y, por ende, cuales son los elementos que se consideran como “aquello que no marcha”, “lo que se desvía”, e incluso las muestras de descontento, de malestar que sus actores han dirigido de diversas formas (marchas, deserción escolar por decir un par) hacía las instituciones educativas y hacía aquellas que les perpetúan, han sido relegadas sin mayor consideración en la mayoría de los casos. Pero si bien, el discursos de estos actores tiene mucho que decirnos acerca de la “ganancia” de pertenecer a estas comunidades, del porque y como aceptan la oferta que se les hace y en que deviene; los discursos de “lo que se desvía” tiene otro tanto que decirnos acerca

de los efectos del proyecto educativo, evidenciándonos en primera instancia lo imposible de la educación “completa, de esperar de ella una serie de mecánicas que permita la “creación” de alumnos del “tipo bueno”, y por tanto de los límites de este proyecto, ya que como referí anteriormente, no todo en el sujeto es educable.

Dejar hablar a este sujeto, del que tanto se ha escrito y al que se ha pretendido reflejar, reducir incluso, a cifras, a etiquetas, en contraparte a las perspectivas que hablan de un sujeto, pero sin dejarle hablar. Censura que conlleva el riesgo de limitar nuestra comprensión al teorizar y exigirle a un escenario del que no se analizan los elementos que le configuran desde “otra escena”. Así como el riesgo de no tomar la valiosa oportunidad de reflexionar acerca de lo que tienen que decirnos acerca de las satisfacciones y contradicciones de la escena, de la sociedad, de mirar desde otro ángulo y transformar nuestra relación con la institución educativa y por ende, de la cultura de la que somos parte.

Bibliografía

Aguado, I. (2001). "Relación educativa-Relación transferencial". En Rivera, C., Eisenberg, R., Contreras, O., Landesman, M. (compiladores). *Invencción educativa*, UNAM Iztacala: México. Pp. 75-78.

Aguado, I. (2002). "*Una aproximación psicoanalítica al análisis de la identidad profesional del psicólogo en la ENEP Iztacala*". Tesis de maestría. UNAM Iztacala: México.

Aguado, J. (2013). "*Una formación ética con orientación psicoanalítica*". Ciencia Nueva Doctorados UNAM. UNAM: México.

Alvarado, K. (2005). "¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela?". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. [Fecha de consulta: 9 de octubre de 2015] Versión web: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=44720504004>

Assoun, P. (1997). "*Psychanalyse*". Paris: Presses Universitaires de France.

Baz, M.(1996) *Intervención grupal e investigación*. Cuadernos del Tipi U.A.M.: México.

Bion, W. (1992). "*Réflexion faite*". PUF. Pp. 115.

Coriat, E. (1994). "*La paja y el grano en la transmisión del psicoanálisis*". Ponencia presentada en las Jornadas de la Escuela Freudiana de Buenos Aires. [Fecha de consulta: 11 de octubre de 2015] Versión web: <http://www.efba.org/efbaonline/coriat-01.htm>.

Dengo, M.E. (1998). "*Educación Costarricense*". San José: EUNED.

Elgarte, R. (2009) "Contribuciones del psicoanálisis a la educación". *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. 6 (6): 317-328.

Erikson, E. (1971) "*Identidad, juventud y crisis*". Buenos Aires: Editorial Paidós.

Filloux, J. (1989). "Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique". *Revue Française de Pédagogie* 87: 59-75.

Filloux, J. (2006). "Conferencia magistral psicoanálisis y pedagogía", traducción del francés por Rita Goycochea Robles, *Geocities*, [en línea], [Fecha de consulta: 11 de noviembre de 2015] disponible en: <http://www.geocities.com/bibliografias/fillou.htm>

Freud, S. (1913-14/1997). "Sobre la psicología del colegial" (1914). *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1921/1997). "Psicología de las masas y análisis del yo". *Obras completas*. Tomo XVIII. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Freud, S. (1923-25/1997) "El Yo y el Ello". *Obras Completas*. Tomo XIX. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Freud, S. (1930) *Malestar en la cultura*. Alianza Editorial: Madrid.

Freud, S. (1932-36/1979). "Lecciones de introducción al psicoanálisis". *Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis y otras Obras*. Buenos Aires: Amorrortu.

Kaës, R. (1989). "*La institución y las instituciones. Estudios Psicoanalíticos*" Paidós, Buenos Aires.

Kaës, R. (2004). "Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos". *Psicoanálisis APdeBA*. 21 (3): 655-670.

Lafon, R. (1963). "*Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*". Paris: Presses Universitaire de France.

Lafortune, L. (1997). "*Dimension affective en mathématiques*". Bruxelles: De Boeck.

- Mannoni, O. (1982) *Un comienzo que no termina*. Paidós: Buenos Aires.
- Medel, E. (2001). "Experiencias: El sujeto de la educación". En Tizio, H. (2013) *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Editorial Gedisa: España.
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein Educador*. Editorial Laertes: Barcelona.
- Montero, M. (2006). "*Hacer para transformar: el método de la psicología comunitaria*". Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Moreno, M. y Perdomo, A. (2012). "El psicoanálisis es una disciplina inseparable de la vida. Entrevista a Héctor Gallo. Cali 2009." En: J. Orejuela. *Palabra Plena. Conversaciones con psicoanalistas*. Editorial Bonaventuriana: Colombia.
- Moreno, M. (2013). "Psicoanálisis e intervención social". CS 11: 113-142.
- Nuñez, V. (2002) "El vínculo educativo". En: Tizio, H. (2013) *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Editorial Gedisa. España.
- Postic, M. (1982) *La Relación educativa*. Narcea Ediciones: España.
- Remedi, E. (2006) "Seminario de análisis institucional". CINVESTAV, DIE, México. En Herrera, N. (2008) "La institución como objeto creador de sufrimiento". *Administración y organizaciones*. 10 (20): 103-126.
- Tizio, H. (2013) "*Reinventar el vínculo educativo: aportes de la pedagogía social y del psicoanálisis*". Editorial Gedisa. España
- Valencia, A. (2012). "Abrir el psicoanálisis y las ciencias sociales. Reflexiones en torno al libro Palabra Plena." En: J. Orejuela, *Palabra Plena. Conversaciones con psicoanalistas* (pp. 11-26). Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana.