



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

“LA FUNCIÓN DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ACTUAL”

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A:  
RAÚL ERNESTO URBINA ANCHEYTA

Directora: Dra. Irene Aguado Herrera

Dictaminadores: Dr. José Refugio Velasco García

Mtra. María Teresa Pantoja Palmeros



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2018.



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.

*“El hombre habita en poeta [...] Es la poesía lo que, en primer lugar, hace de la habitación [morada] una habitación [morada]. La poesía es el verdadero ‘hacer habitar.’”*

*(Martin Heidegger).*

*“Un héroe es quien, osado, se alzó contra su padre, y al final, triunfante, lo ha vencido.”*

*(Sigmund Freud)*

# **DEDICATORIA**

## **MADRE**

Este trabajo, junto con todo mi recorrido por la universidad, no lo hubiera logrado sin el apoyo incondicional que una madre le puede dar a su hijo. En mi caso, he aprendido a luchar y no darme por vencido gracias a ella, quien en los más críticos momentos ha sabido salir adelante y dar siempre un ejemplo de vida a sus hijos y a toda la gente que la rodea. Este trabajo es para ti también, mamá, porque con dificultad concibo la creación del presente trabajo sin tu ayuda. Tantas desveladas y atenciones que has tenido conmigo, tanta entrega que, sin ser abrasiva, has sabido dar el espacio y el tiempo a cada uno de tus hijos. Has demostrado ser paciente y un verdadero ser humano. Dedicarte mi tesis es a la vez producto y devolución de lo que en vida me has brindado. Te amo mucho, madre mía, y este logro también es tuyo.

## **PSICOANÁLISIS; MI LOCURA.**

No sé exactamente si se le deba dedicar una tesis a un dispositivo, a un movimiento, a un método de investigación y a un campo de estudio, o si sea congruente, pero me ha llegado la idea y el deseo de ser psicoanalista y de contribuir al movimiento psicoanalítico, pues éste me ha permitido llegar a unas elucidaciones respecto del sujeto que son cruciales y que no se quedan sólo en terreno ideológico. Por esta razón, procuré una primera aproximación de aporte desde el psicoanálisis en la educación, y más aún en tiempos donde la barbarie va en aumento y la educación, el aula, el docente, es fruto en amenaza de pudrición. Aún lo podemos salvar.

## **A ÉL, QUE ESTÁ.**

Del tipo de personas que con sólo mirarte impactan en tu ser y transforman tu vida; de esas personas con quienes te cruzas y no vuelves a ser el mismo. Sí, es él quien llegó a ser ideal y a la vez objeto de mis más anhelados sueños, deseos y amor, y gracias al cual yo he

podido construir las más grandes aspiraciones y un camino de vida que antes dificultosamente pudiera haber trazado. Esta dedicatoria es para ti también, hombre tan alejado de mi vida cotidiana, pero tan presente en mi corazón y en mi espíritu. Te llevo en mis pensamientos, en mis fantasías y en mi alma.

# **AGRADECIMIENTOS**

## **A MI MADRE**

Por ser incondicional, por darme tu amor y tu sostén en momentos difíciles y por atravesar este camino conmigo. Cuántos quisieran que una madre les durara eternamente, que el mayor deseo de un hijo sea morir antes que los padres, morir por ellos. Pero Freud dijo que un héroe es quien se ha alzado contra su Padre, y al final lo ha vencido. Este recorrido es para transformar mi historia y dejar huella, y esas aspiraciones empezaron cuando veía que mi madre nunca se dio, nunca se ha dado y nunca se dará por vencida. Gracias por tanto, mamá.

## **A MI PADRE.**

Quien depositó esa semilla del deseo de saber. Quien fungió tanto tiempo un ideal y me mostró que en la vida debemos atrevernos a aventurarnos en los viajes del pensamiento. Gracias, papá, porque aunque nuestra relación no es particularmente cercana, el vínculo que tengo contigo existe fuerte y me ha llevado también hasta donde estoy y seguro me llevará hasta donde pretendo seguir escalando. Te quiero mucho.

## **A MI HERMANO ADRIÁN.**

Quien finalmente creyó en mí y fungió una figura de autoridad y ejemplo. Agradezco el apoyo que junto con mi mamá me has brindado, tanto en la distancia como en la cercanía, y te insto a seguir con tus sueños. Te quiero mucho y estoy muy orgulloso de ser tu hermano, pues de ti aprendí a no darme por vencido y defenderme ante la más severa –pero aparente– crítica.

## **A MI TERAPEUTA MARÍA PALESTINA**

Quien me ha acompañado en un largo período de mi vida y me ha mostrado que cosa importante en la vida es desear y asumir ese deseo, con las consecuencias que conlleva tal empresa. Así, ella es de esas personas que llegan para mostrarte otro lado de la vida donde el sufrimiento se vuelve inevitable, pero uno siempre tiene alternativas para hacer con ese sufrimiento.

## **A MIS AMIGOS**

Quizá nunca he sido de grandes amistades o de grandes relaciones, pero puedo decir que dos son las personas que han estado conmigo en las buenas, en las malas y en las peores, y con quienes espero pasar el resto de mi vida, pues los amigos son la familia que uno escoge, y yo los escogí a ellos por no dejarme vencer y demostrarme que nada es suficiente ni vale tanto como para postrarse en la agonía: Yukcel y Eder son los nombres de dos seres humanos que llegaron para quedarse en mi vida y demostrarse que la amistad es.

## **A LA DOCTORA IRENE AGUADO HERRERA**

De entre tantos profesores que he tenido y que sería lindo enunciar, pero que ella me mostró en tan poco tiempo que el amor va más allá del vínculo con una persona, pues toca y recorre todo un objeto teórico que se convierte en cuerpo erótico. Doctora Irene, quien me dio las más bellas transmisiones del conocimiento y se mostró siempre atenta e interesada a lo que yo podía crear; creyó en mí, y eso me ha dado la certeza de que deseo y puedo hacerlo. Ella también ha sido y será ahora un ideal en mi vida académica.

## **A LA FESI, MI UNIVERSIDAD**

Yo creo que la universidad puede salvar al estudiante de los peores lugares donde a veces llega, y eso fue para mí la universidad: mi segunda casa y el lugar donde pude construir la esperanza de un mejor porvenir en mi vida.

*Je suis obstiné... Je disparais*

*Pour la liberté...*

*Raúl Ernesto Urbina Ancheyta*



# ÍNDICE

RESUMEN.....	10
INTRODUCCIÓN.....	11
DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	12
JUSTIFICACIÓN.....	12
OBJETIVO.....	14
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN DESDE EL PSICOANÁLISIS.....	15
CAPÍTULO 2. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....	21
CAPÍTULO 3. CONFIGURACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE EN LA ACTUALIDAD.....	24
3.1 Autoridad y peso simbólico del lugar del docente.....	33
3.2 Docente. ¿Qué ha pasado? ¿Por qué ha pasado? Y ¿Qué implicaciones tiene?.....	47
3.3 Identificación y transmisión.....	56
CAPÍTULO 4. LAS VICISITUDES DE LA FUNCIÓN PATERNA.....	62
4.1 ¿Qué es un Padre?.....	62
4.2 Padre y autoridad.....	68
4.3 Declinación de la función paterna.....	69
4.4 Padre simbólico en la educación: función paterna en el aula.....	76
4.5 Docente-Padre: un imposible.....	78
CAPÍTULO 5. LEY DEL DEBER Y LEY DEL DESEO.....	80
CAPÍTULO 6. VINCULACIÓN DESEO-LEY.....	83
CAPÍTULO 7. VÍNCULO MAESTRO-ALUMNO.....	86
7.1 Transferencia.....	87
CAPÍTULO 8. METODOLOGÍA.....	93
8.1 El método clínico.....	93
8.2 La entrevista a profundidad.....	94
8.3 Población.....	99
8.4 Condiciones de producción del discurso.....	99
Tabla 1. Datos generales de los participantes.....	100
CAPÍTULO 9. RESULTADOS: ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL DISCURSO.....	101

9.2 Construcción de las categorías .....	103
<b>a) Elección docente</b> .....	103
<b>b) Significación de la docencia.</b> .....	107
<b>c) El docente en la institución educativa.</b> .....	113
<b>d) Relación educativa.</b> .....	119
<b>e) Paternidad-autoridad</b> .....	126
<b>f) Función docente en la sociedad actual</b> .....	130
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES .....	139
BIBLIOGRAFÍA .....	143

## RESUMEN

En la institución educativa, la figura del docente ha sido concebida como aquella centrada en impartir una enseñanza, valores, normas y cumplir un protocolo educativo acorde a planeaciones didácticas y estrategias de aprendizaje, sin embargo lo que tiene que ver con su subjetividad ha sido abordado sólo de forma secundaria, cuando no soslayado, aunque ésta tenga impacto en su devenir docente, pues cuestiones como la relación educativa y la formación docente han demostrado ser de gran peso para su quehacer. Por este motivo, el objetivo del presente trabajo fue dar cuenta de su lugar subjetivo, lo que significa para él o ella ser docente y la función que, con todas sus vicisitudes, ejerce dentro de la institución educativa superior actual, el aula y la sociedad. Se siguió una metodología cualitativa; dentro de ella, se hizo uso del enfoque clínico psicoanalítico, así como la entrevista a profundidad como instrumento. Los resultados mostraron la subjetividad de los docentes y las dificultades atravesadas en cada uno de ellos y ellas; un significado muy singular en cada docente es construido con base en sus experiencias, deseos, fantasías y vínculos con la institución y los estudiantes. Esto se muestra en los resultados como: elección docente, significación de la docencia, el docente en la institución educativa, relación educativa, paternidad-autoridad y función docente en la sociedad actual. Se concluye que no se trata de eliminar los malestares, sino dar cuenta de los mismos y mostrar el margen de posibilidad en esa imposibilidad de la subjetiva función docente.

**Palabras clave:** función docente, institución, educación, relación educativa, autoridad, padre, aula.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge a partir de una de las problemáticas que se presentan en las instituciones educativas actuales, la función del docente en la actualidad<sup>1</sup>, desde su devenir histórico, las vicisitudes, retos y expectativas que se generan. Se vislumbra desde una perspectiva psicoanalítica, pues se parte del supuesto de que el docente es sujeto de deseo y sujeto deseante, la relación entre su función de ley y autoridad, pero también su deseo de transmitir un saber y hacer que el estudiante desee, es decir, su deseo es deseo del otro. En ese sentido, los movimientos sociales que se han suscitado hasta el día de hoy, han permeado en la institución educativa actual, misma que no es una isla, sino que forma parte de una red de instituciones que conlleva proyectos políticos, culturales y sociales.

¿De qué manera la educación hace frente a los cambios que suscita su devenir histórico institucional, en donde ha pasado el representante de la autoridad absoluta a un empleado encargado de fabricar sujetos acríticos? ¿Qué lugar ocupa el docente en esta situación? Si bien su función es primordial en el proceso de formación de los alumnos, es decir, en su proceso de subjetivación, la imposibilidad de la institución, a la par de los padres, dan autoridad y voz al docente pero al mismo tiempo limitan y señalan tal función. Nos encontramos entonces ante un hecho contradictorio que atraviesa el lugar y función del docente en diversos aspectos, desde lo económico, social, político, académico, hasta lo que tiene que ver con su propia subjetividad, lo intersubjetivo y lo transubjetivo, es decir, los movimientos ocurridos en la singularidad de cada docente en tanto sujeto deseante con tensiones psíquicas que se manifiestan en la relación consigo mismo, con sus alumnos, con la institución y con la sociedad.

---

<sup>1</sup> El debate que haremos en lo sucesivo será abordado en lo concerniente a la institución educativa en la actualidad, entendiendo por actualidad a partir de los movimientos de los años 60. De aquí en más, cuando hagamos referencia a *actualidad*, *lo actual*, *vigente*, nos estaremos refiriendo al estado y a las características que autores como Recalcati (2016) y Julien (2002) ubican de los movimientos de los 60's a la fecha, entendiendo además que el debate sobre la institución educativa y el docente son problemáticas inherentes a la modernidad, pues conlleva una serie de cambios que tienen que ver con las protestas estudiantiles, el reconocimiento de los derechos humanos, el reconocimiento de los derechos del niño, desarrollo de la pedagogía institucional, el psicoanálisis antiautoritario, la revolución sexual, la liberación femenina y las jornadas de trabajo establecidas.

Con esto, emergen las patologías y las crisis de sentido, pero no solamente del lado del docente, sino también del alumno. Así, se puede decir que, tanto sufre el docente como sufre el alumno, ¿A falta de qué? A falta de ley y autoridad, a falta de vinculación entre el deseo y la ley, pero a exceso y predominancia de narcisismo contemporáneo, consecuencia del hedonismo que subyace al hipermodernismo, mismo que se presenta como síntoma de una imposibilidad estructural de alzar la voz y dar direccionalidad, sentido y significación a la red de significantes de los cuales deben asirse los que son inscritos en tal contexto. Al respecto, la educación funge un papel crucial en el curso de la vida de los sujetos, por esto el psicoanálisis se hace presente para cuestionar, indagar y dar cuenta de esos procesos, pero también para proponer un saber y una manera de pensar y hacer las cosas de forma distinta a la que el discurso científico-político, con su frecuente pragmatismo, ofrece.

## **DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

Analizar la nueva forma de posicionarse y ocupar el lugar del docente con los cambios en el orden de lo subjetivo, en instituciones educativas de nivel superior.

## **JUSTIFICACIÓN**

Un acontecimiento actual en la educación radica en que la voz del maestro, la función que debía ejercer en conjunto con los Padres de familia para la educación y transmisión de un conocimiento, se ha evaporado y no quedan más que automatismos que él mismo reproduce del sistema en que se encuentra, lo cual resulta emergente para dar cuenta del por qué se dice no a la autoridad y se ha eliminado el límite y regulación del goce del Otro<sup>2</sup>, dando

---

<sup>2</sup> A partir de ahora tendremos que diferenciar y explicar los términos *otro* y *Otro*, en donde el primero, con “o” minúscula, se refiere a ese otro del lugar del prójimo y al semejante; el que encarna al Gran Otro.; mientras que el segundo, con “O” mayúscula hace referencia al orden simbólico, cultural y lugar de los significantes.

lugar al hedonismo y satisfacción de la pulsión de muerte. Con esto, cabe mencionar que son la soledad y la angustia las que estructuran la labor docente y la vinculación que establecen con sus alumnos.

Como ya se mencionó, hace falta otorgar la palabra a ese silencio de los docentes que insiste hablar, y a sus representaciones para comprender qué está pasando con su función y de qué manera entonces cabría vincular el deseo con la ley.

Hemos considerado que el avance de la tecnología, los movimientos de liberación y el desarrollo de la institución educativa, han acallado el amor del docente por su hacer, lo han rebasado, y lo han aislado a un lugar donde se encuentra solo con sus inquietudes, representaciones, angustias, y que finalmente le asiste el hartazgo por el sistema educativo que se maneja bajo el cumplimiento político-administrativo de procesos institucionales que distan de su principal labor: transmitir un saber y ejercer la autoridad, vinculando el deseo con la ley.

Las implicaciones que esto tiene a nivel intersubjetivo<sup>3</sup> y transubjetivo<sup>4</sup> son considerables, si entendemos que es el docente quien encabeza –o se esperaría- la figura de autoridad y ley, pero también como el que desea que el alumno desee y pueda significar y asumir el saber que le es transmitido. Esto es importante porque otro de los efectos se ven situados en los mismos alumnos que no comprenden la forma en que el docente desea transmitir un saber, o bien, no desea hacerlo y, como consecuencia de tal confusión en la transmisión y formación de los alumnos, se llegan a generar patologías, con lo cual tenemos a jóvenes que no encuentran el sentido ni dirección de su existencia, y entonces la búsqueda y el llamado al Padre se hace tanto más predominante, de forma tal que estos jóvenes se viven inseguros en cuanto a su futuro, temen la soledad, el abandono; síntomas que se manifiestan por medio de las adicciones y el suicidio como los últimos recursos y signos que quedan por mostrar (Julien, 2002).

---

<sup>3</sup> Por *Intersubjetivo* se entiende como el entramado de vínculos a los que el sujeto está sujeto y que lo constituyen en tanto que sujeto del inconsciente (Aguado, 2012)

<sup>4</sup> *Transubjetivo* hace referencia a aquello que es heredado y que se transmite de generación a generación, que tiene que ver con lo inconsciente y atemporal (Aguado, 2012).

Por lo tanto, aunque quizá de forma apresuradamente tradicional, se hace un llamado al Padre ideal, pero que sólo puede manifestarse como un Padre simbólico en el aula, extensión del Padre real.

## **OBJETIVO**

Analizar y dar cuenta del lugar subjetivo y la función docente en las instituciones educativas actuales de nivel superior.

# **CAPÍTULO 1.**

## **ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN DESDE EL PSICOANÁLISIS.**

De acuerdo con Ardoino (1990), la educación existe desde que el hombre existe, pues es ésta una actividad hecha por y para los humanos. En este sentido, la educación en tanto creación humana, se vuelve un producto de la modernidad y un proyecto político; hemos de señalar como premisas que la educación es política, que en la institución educativa hay transferencia y pulsión de muerte.

La educación como proyecto político surge a partir de que se concibe como una realidad microsocia (interacción maestro-alumno) y macrosocia, y con esto se apeg a las grandes tendencias de la globalización y determinismos sociales (Ardoino, 1990).

Con esto, es indudable que todo acto educativo, en tanto acto humano, implica una relación de poder que nos atraviesa, y ese poder puede ser capaz de subjetivar o desubjetivar. Es a partir de ahí que interviene el psicoanálisis como testigo de los efectos que tiene la educación y su poder en el ser humano, en lo tocante a la subjetividad. Con esto, el psicoanálisis se hace presente no como un conocimiento o una información, sino como un saber que da cuenta de los procesos subjetivos que se juegan en la educación, a nivel intra, inter y transubjetivo.

Sin embargo la educación no se reduce únicamente al contexto académico-institucional, sino que está presente desde la familia. A pesar de ello, para fines de la presente investigación, cabe delimitar el interés en la educación dentro de la esfera institucional educativa.

Como ya se mencionó, diversas disciplinas investigan sobre la educación, entre ellas, y al parecer la más evidente, es la pedagogía. Sin embargo, este interés de la pedagogía sobre la educación es abordado desde la mirada científica para dar cuenta de tal o cual de sus aspectos. Con esto tenemos que, la ciencia indaga sobre la educación, pero la educación



por sí misma no puede ser científica, mientras que la pedagogía llega como un discurso pragmático que tiene como premisa el saber hacer (Ardoino, 1990).

Se suman las dificultades cuando, en el campo psicoanalítico, su mismo fundador, Sigmund Freud, ya consideraba la educación como una tarea imposible, aunque necesaria, en compañía de la psicoterapia y del gobierno de los hombres. Con esto, Ardoino (1990) propone que se trata entonces de familiarizarnos con la angustia, el desorden, los conflictos, las contradicciones, las paradojas y habilitarlos para hablar diversos lenguajes sin confundirnos jamás, pues la pedagogía con frecuencia tropieza con esta mezcla y la no diferenciación de los lenguajes. Paralelamente, Julien (2002) propone que nuestro deber será el de contradecir, el de la utilidad de poner un nombre si con eso contradecemos la sinonimia analizando la especificidad de cada nombramiento, es decir, que la tarea del psicoanálisis, más allá de ser un investigar –que verdaderamente lo hace- será la de cuestionar y profundizar en lo que se da por hecho, en lo que resulta muchas veces incuestionable y que en realidad genera las dificultades de la repetición con las que, como ya se mencionó, la pedagogía ha tropezado.

Ahora bien, para abordar la vinculación entre psicoanálisis y educación de forma más lata, Assoun (2006) refiere que Freud se ve llevado a concebir de forma complementaria al interés del psicoanálisis un punto de vista pedagógico. En éste sentido, la educación es concebida como primordial en el control social. Pero de entrada hay que saber que Freud concibe al psicoanálisis como el indicador de tres cosas que se relacionan: un método de investigación de los procesos psíquicos inconscientes; un método de tratamiento de las perturbaciones psíquicas; y una serie de concepciones y fundamentaciones psicológicas, susceptibles a elevarse a la categoría de disciplina científica.

Por otro lado, Assoun (2006) señala la necesidad de que el educador sea educado por quien él denomina “el Padre del hombre”, es decir, el niño. De ésta manera, el psicoanálisis enseña al docente qué es la verdadera infancia y se hace presente como la aspiración a modificar su conciencia, y con esto, la modificación de una práctica. Enseguida nos vemos llevados al complejo de pensar de forma más profunda la conjunción entre psicoanálisis y educación para poder ubicarla en un lugar, pues esto surge de una necesidad y tentación de

postular por una parte la educación como función social y antropológica, y el psicoanálisis como una técnica y un saber psicológico y terapéutico (Assoun, 2006).

En la educación moderna existe un postulado antropológico naturalista sobre lo que es la educación moderna, concebido desde Rousseau a Pestalozzi, pero por otro lado, hay en ella la referencia a una “aculturación”, puesto que la educación supone la supresión de una naturaleza primitiva y el acceso a una esencia cultural, por esa mediación simbólica que es la del educador (Assoun, 2006). Con esto tenemos que la educación es el acceso a la cultura y a la eliminación de la naturaleza primitiva, lo cual devendrá así por medio del educador en tanto mediación simbólica.

El psicoanálisis entonces no deja de mostrarse subversivo al orden institucional y a sus actores, es decir, docentes y alumnos, y las relaciones que son determinadas por dicha institución. Así, Assoun (2006) señala que existe un paso necesario desde la educación al inconsciente, pues la cuestión del niño, o bien del alumno, obliga a repensar la racionalidad psicopedagógica, esto por aquel rasgo paradójico de unión que moviliza el inconsciente psicosexual. Un conflicto de lo pulsional y lo cultural entre educando-educador, y por último la cuestión del deseo y el ideal educativo.

Regresando al punto de consideración de Freud sobre la educación como tarea imposible, se debe encontrar un punto óptimo, esto es, proporcionar la dosis justa de amor mientras se mantiene la porción adecuada de autoridad, lo que Recalcati (2016) sugerirá como la vinculación del deseo con la ley.

Con esto, la promesa de la educación desde el psicoanálisis es que en el psicoanálisis se incluyen suficientes motivos revolucionarios como para asegurar que quien se eduque en sus principios nunca se ubicará, durante su vida, del lado de la reacción y la represión. Es decir, hay algo de revolucionario y subversivo cuando se pone en juego a la verdad deseante (Freud, 1932, citado en Assoun, 2006).

Por otra parte, respecto a la función del docente en el contexto del aula de clases, éste es concebido como una extensión del Padre, es decir, un sustituto o suplente del mismo, por lo que fantasmáticamente es investido como Padre (Recalcati, 2016). Así pues, cuando hablamos de su función hay que remitirse a entender y vislumbrar la situación de la escuela

hoy en día, así como, a nivel macro, de la institución educativa y el aula, de las dificultades que el docente atraviesa al ejercer su labor, pues es menester señalar que su función va más allá de una relación lineal entre maestro y alumno. En este sentido, de acuerdo con Bohoslavsky (1975), existe un vínculo dual entre docente y alumno en donde se juegan relaciones de poder que se propician por la vía de la enseñanza a partir de la premisa “Saber es poder”.

Al respecto, cabe detenerse a pensar en la situación del saber dentro del aula de clases en relación a la función del docente, es decir, que el saber bien puede ser un saber que se sabe carente, que conlleva una falla e imposibilidad de transmisión inherente, y que en ese sentido, su transmisión, en el caso del aula y por vía del maestro, no será nunca lo que colme la carencia, sino lo que preserve la misma (Recalcati, 2016). Pero otra forma de concebir el saber, que hoy en día se presenta como una ley del goce no vinculado al deseo, en sentido perverso con un “¿por qué no?”, alimenta la noción de que parecen ser en vano los esfuerzos de los docentes; esa ley instituye un interés y centralismo en el goce desvinculado del deseo que se revela como destructivo (Recalcati, 2016). De esta manera, el saber es reproducido y depositado en la mente del alumno, como si de verter un líquido sobre otro se tratara, de manera escueta, neutra y sin precedentes, que no genera efectos de subjetivación sino únicamente efectos cognitivos, quedando como una mera reproducción y reciclaje del mismo; un automatismo como la auténtica enfermedad de la Escuela, la patología típica del discurso de la universidad (Recalcati, 2016).

Entre tantos fenómenos, nos encontramos principalmente ante el acontecimiento de la declinación de la función paterna en la educación o de aquello que algunos autores denominan “La evaporación del Nombre del Padre”, específicamente, en el aula.

Cuando se habla del Nombre del Padre, se hace alusión al significante tercero con relación a la simbolización primordial. Dicha simbolización primordial es la que Gerber (1998), parafraseando a Lacan, refiere como la madre, la presencia-ausencia, es decir, el significante tal cual es, no idéntico a sí mismo. Ante esto, el Nombre del Padre al inscribirse como ese tercer significante en relación a la simbolización primordial permite establecer en esa oposición significativa la ley que la rige, es decir, que la inscripción del Nombre del Padre va a producir un desdoblamiento, la división del Otro. Con esto, queda el

sujeto frente a ese Otro del lugar de la carencia. Pero cabe destacar que la función paterna está regida por una falla constitucional que se denomina como falla de la imago paterna (Gerber, 1998). Con esto, hay un primer intento de vincular la dimensión de la carencia con la paternidad.

En términos de significante, será el significante del Nombre del Padre el que sostenga el orden simbólico al que debe ser insertado el sujeto para que se haga existir, pero esa introducción la debe hacer en tanto función el Padre. En ese sentido la asunción de la función del Padre supone una relación simbólica en donde lo real estaría completamente recubierto por lo simbólico. No obstante, tal recubrimiento es imposible, y con esto se instala la imposibilidad inherente a la función paterna (Gerber, 1998).

Ahora bien, lo que Recalcati (2016) menciona es que existe una dificultad de los Padres para ser Padres, y que ésta misma dificultad puede ser vista desde los maestros para ejercer su papel de maestros, pues existe hoy en día un falso igualitarismo en donde no hay diferenciación entre profesor y alumno y en donde el alumno junto con sus Padres se colocan en una posición narcisista que, a la par que delegan la responsabilidad y función paterna al docente; cuando éste la asume o procura asumirla, saltan las oposiciones o emergen indiferencias a esa función, por lo que el docente se tiene que ubicar en algún lugar para hacer frente a sus alumnos y a los Padres de estos alumnos que no hacen esa alianza que en el pasado hacían, tal como lo menciona Recalcati (2016) cuando refiere esta alianza como parte de la Escuela-Edipo, aquella en la que bastaba con que un profesor entrara en clase para que se hiciera el silencio, misma época en donde era suficiente que un Padre alzara la voz para infundir temor y respeto en sus hijos. Una escuela sin duda en la que la palabra del profesor estaba cargada de peso simbólico y autoridad incuestionable, y con esto quedaba garantizada su palabra por el poder de la tradición. Era en éste tipo de escuela –hasta la década de los 70- en donde la alianza entre los Padres y el profesor ocurría para dirigir una correcta formación del alumno-hijo. Pero hubo una ruptura, y como Recalcati (2016) lo menciona, éste tipo de escuela ha muerto y no queda nada de ella, ¿Por qué ha sucedido eso? ¿Qué ha orillado la función paterna y su palabra al lugar de la indiferencia y del silencio?, esto resulta evidente cuando nos topamos con maestros que han sido acallados por la institución y por las mismas familias, teniendo que ganarse un lugar

para transmitir su saber y topándose con la imposibilidad que el Gran Otro le impone. Esto ha resultado así, aquí en México, por ejemplo, con la reforma educativa en 2012-2013, misma que alude a un cambio y una dirección de tipo administrativo más que de índole educativa en sí. Pero no sólo queda ahí, sino que es crucial dirigir la atención hacia la dificultad de la formación y deseo de los docentes por ejercer su trabajo, lo que se complica por cuestiones que les rebasan como tal reforma educativa, y como los distintos movimientos y avances incluso en la tecnología que han ocurrido al día de hoy y que ubican al profesor en un aislamiento donde tiene que responder a tales demandas institucionales. En este sentido, hoy también podemos ver que el paradigma que predomina en el aula –como parte de la institución educativa- es el cognitivista y acumulador de información; sólo reproducir y repetir y repetir contenidos, información muerta. No hay innovación ni entrada al deseo de transmitir un saber, y en ese sentido, no hay aprendizaje porque el saber es un saber muerto (Recalcati, 2016).

## CAPÍTULO 2. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Uno de los elementos más importantes de la presente tesis es sin duda la consideración sobre el concepto de institución y de su función, en tanto educativa, en el entramado de un proyecto social. En este sentido, muchas cuestiones relacionadas a la institución educativa como encargo de un elemento social mayor salen a la luz. Cuestiones tales como el poder, el saber, las significaciones compartidas, las representaciones y organizaciones que convergen para constituir su estructura y su función se hacen presentes.

En este terreno nos vemos en la inevitable emergencia de considerar la subjetividad, misma que de una o varias maneras sale a relucir y transcurre de diversas maneras en quienes conforman la institución escolar.

En este capítulo abordaremos el concepto de institución y cómo se presenta y se fusiona con la educación, estableciendo así formas y órdenes de llevar a cabo la labor de educar y de enseñar, dando lugar a lo que se conoce como institución educativa. Así también, se abordarán los elementos de mayor relevancia para el tema que nos ocupa: la función docente en la institución educativa actual; con lo cual, indagaremos en su aspecto histórico, el problema del poder, el saber, las identificaciones y el papel del docente en la institución, así como, en conjunto, el papel de la institución educativa en la sociedad actual

De acuerdo con Castoriadis (2001), diríamos que la institución se entiende como *“la posibilidad de dar sentido al lugar donde se está”* (p. 125), y a partir de aquí se elucida un estado de cosas que constituyen su estructura.

En principio, una institución se forja a partir de procesos de identificación que dan como resultado un sí mismo individual-social, forjando lo que Castoriadis (2001) denomina significaciones imaginarias sociales o simplemente significaciones, es decir, significaciones que mantienen cohesionada a esta sociedad, lo que ya hemos señalado como esa posibilidad de dar sentido al lugar donde se está y mantener una lógica y un orden social a partir de las identificaciones que se forjan mediante las significaciones que a cada sociedad le son específicas.

Con lo anterior, tenemos que las significaciones imaginarias sociales estructuran las representaciones del mundo en general, sin las que, según Castoriadis (2001), no puede haber ser humano, además, “estas significaciones tienen tres dimensiones: representaciones, fines y afectos. Mediante sus formas creadas, instituidas social e históricamente, se instituye en cada caso un tipo de individuo particular: todo lo que es, piensa, quiere, ama o detesta” (p.127).

Bajo esta mirada de las significaciones instituidas, la más importante, según Castoriadis (2001), es la que concierne a ella misma, es decir, la capacidad de autorrepresentación de la sociedad, que permite dar un sentido al mundo, a la vida y a su muerte. Se apela por un modelo general de identificación que la institución presenta a la sociedad y que da cuenta de esa autorrepresentación mediante la cual el individuo se hace pertenecer a un colectivo denominado *nosotros* y logra o pretende dar cuenta de su autonomía y razón de ser.

Desde luego, esto ocurre por el papel que la lengua conlleva al ser considerada como un instrumento de socialización, pues por medio de ella se expresan y se realizan las significaciones de esa sociedad formada.

Dicho lo anterior, Castoriadis (1986) define institución como “el conjunto de herramientas, del lenguaje, de las maneras de hacer, de las normas y de los valores, etcétera.” (p.77). A partir de esto, dirá que se forjan en los individuos unas significaciones imaginarias sociales, las cuales se sostienen en razón de entender que no son racionales ni reales y no corresponden tampoco a objetos naturales, pues estas proceden de la creación, el saber y la imaginación –no individual-, dando lugar al imaginario social, en tanto que es el individuo quien representa y refleja a la sociedad en su conjunto. Con esto, y bajo la mirada de Castoriadis (1986), podríamos decir que lo que nos une y lo que sostiene ese *nosotros* son las significaciones imaginarias sociales, dando pie a una identidad de la sociedad, en tanto organismo, y esta a su vez como institución.

Por su parte, Kaes (2004, citado en León y Aguado, 2017) va a definir a la institución 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 estos sistemas basados en representaciones compartidas” (p.65). Esta última perspectiva kaesiana complementa lo que en Castoriadis hemos entendido por institución, y sellamos lo que para esta tesis se entenderá como institución y que está presente en el discurso educativo, pues hay una estructura base, hay procesos similares pero también tienen orígenes, funciones y papeles diferentes.



## **CAPÍTULO 3. CONFIGURACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE EN LA ACTUALIDAD**

Cuando hablamos de funciones nos referimos a los elementos que componen una práctica, una experiencia y una manera no precisamente determinada de ejercer ciertos objetivos que están sujetos a contextos, escenarios y personas. En este sentido, se trata de entender la función como aquello que conforma una práctica y que da cuenta del lugar que ocupa el sujeto y que hace ejercer tal función; así, la configuración se refiere a la articulación y entramado de tales elementos para llevar a cabo una función. Por ello, es preciso comprender que el docente, en tanto encargado de ejercer una labor con variables objetivos como son institucionales, académicos, sociales y culturales, será quien se dirija al cumplimiento de esos objetivos a partir de los elementos que le son dados por el contexto en el que se encuentra, en este caso en la institución educativa. Sin embargo, tales funciones inevitablemente se ven afectadas por situaciones que muchas veces salen del control del docente o que prácticamente no están a su alcance, como pueden ser las administraciones, las reformas y las políticas educativas que determinan una manera de ejercer la docencia, que con fines de practicidad y cumplimiento institucional, se deja de lado el deseo y la subjetividad del docente en tanto sujeto deseante, limitándolo a ejercer como un autómatas funciones que pueden atentar contra su subjetividad, y esto a su vez verá afectada la manera de ejercer su labor y de vincularse principalmente con aquellos a los que se pretende enseñar o transmitir un conocimiento: los alumnos. En éste sentido, antes de la función del docente se encuentra la función de la educación, y al respecto Aguado (2001) señala que ésta se orienta a instruir, transmitir y enseñar un conocimiento socialmente aceptado y avalado, con el único fin de que el individuo logre adaptarse de forma racional y moral; con esto, tal función de la educación se encuentra dentro de un campo en el que interactúan otros aspectos como lo económico, político, social e ideológico, que remiten a su dimensión macrosocial (Aguado, 2001).

Antes de continuar con las funciones de la institución educativa y del docente en ésta, iremos señalando brevemente la forma en la que históricamente se ha ido configurando la

función docente y su manifestación a la hora de ejercer sus dos tareas fundamentales: enseñar y educar.

Debesse (1980) señala que la palabra *enseñar* tiene un origen etimológico débil y humilde del latín, es decir, no se encuentra en el latín clásico, y significa “*proporcionar signos, significar, indicar, y más tarde instruir, guiar, transmitir un saber y unos conocimientos*” (p.11).

Ahora bien, ese origen débil y humilde de la palabra, hace de la cosa un sendero similar, es decir, aquello que designa deviene desde su estructura en forma débil y vulnerable en quien asume esa figura del que enseña, ora el enseñante, ora el profesor, ora el maestro, ora el docente.

Veamos, la palabra *enseñar* es débil, pero sólo frente a la de *educación* y *educador*, con su potencial significado: nutrir el pensamiento del alumno. Así, la palabra de *educador* conservará su fuerza. Pero si bien entre una debilidad y otra el alumno no repara en hablar de su *profe*, para el maestro significa todo un porvenir y un esfuerzo por hacerse presente, hacerse valer y procurar la transmisión. Veremos, además, que su función, desde el pasado y hasta la actualidad, no se limita solamente al de transmitir conocimientos, pues como ya lo hemos señalado, que en tanto encargo social, el maestro tiene una responsabilidad con el estado de formar ciudadanos. Esto lo iremos desarrollando más adelante. Sin embargo, en este sentido, la función que va explícita en la del educador será la de ejercer una profesión en términos de servicio social que toda colectividad organizada en el mundo actual establece (Debesse, 1980).

La función del docente es ya antigua y se ha ido separando del entramado de funciones ejercidas por y en la familia para ser confiada a particulares poseedores de un cierto saber. Con esto, vemos que el docente ha tenido desde que se han instituido y constituido las organizaciones sociales, un encargo muy preciso, que es el de enseñar a los niños la lengua, las técnicas y transmitir a través de ellas los elementos y valores de una determinada cultura (Debesse, 1980).

Encontramos la función de enseñar en distintas civilizaciones como en Egipto, Roma y Grecia, pero no es sino hasta la Edad Media cuando se comienza a configurar la función

docente; función que se vuelve primordial en el contexto de la iglesia, en tanto almacén de la cultura después de las grandes invasiones y caídas de imperios. En esta época surgen las universidades, quienes darán al docente un lugar e impulso a su función y métodos, colocándose en tal estructura universitaria jerarquizada. Es aquí, en esos colegios universitarios jerarquizados donde surgen conflictos y rivalidades entre la iglesia y el Estado, los cuales estimularán la competencia del docente. Posteriormente en el renacimiento y la reforma, surgen otros enfrentamientos entre las academias protestantes y los colegios de la contrarreforma, y en ambos contextos la función docente tendrá objetivos religiosos que regirán la moral, en los internados, mediante el sistema de clausura, alejado del ruido de la realidad ensangrentada por las guerras de religión (Debesse, 1980); vemos una función docente que lleva a cabo su labor por encargos religiosos que aíslan a los sujetos de su realidad y los colocan en alienación. Sin embargo, con el decurso histórico y los acontecimientos surgidos entre la iglesia y el estado, la función docente se amplía en toda Europa y fuera de ella, pues surge además, la enseñanza popular, misma que cimentará lo que posteriormente dará el peso simbólico a la función docente. De forma ulterior, el paso progresivo de la enseñanza estará a cargo ya sea de la iglesia, ya sea del estado (Debesse, 1980), y con esto, es decir, con el surgimiento del Estado y su desarrollo, la enseñanza laica dará un paso más sobre la función docente, otorgándole, además, otro lugar y su eficacia. A partir de entonces la institución educativa dará un giro en cuanto a su función y sus objetivos, en donde inevitablemente el docente se ve inmerso, o más bien, diríamos que será producto de todos los movimientos en la institución, será esa figura que llevará a la formación y relación educativa la propuesta de la institución.

Las escuelas universitarias son creadas en 1760 y los enseñantes comienzan a constituir una clase social, formando por ejemplo, el Sindicato Nacional de Maestros, dando un tinte comunista a la función docente, controlada por el partido (Debesse, 1980).

Finalmente, se pasa de la misión religiosa de educar, al ejercicio de un oficio, a una profesión, sin que necesariamente desaparezcan las viejas motivaciones, pero poniendo los cimientos de lo que después sería el ejercicio práctico y utilitario de las profesiones a cargo del estado y que obedecen a un proyecto burgués de industrialización que busca hacer de la

escuela y de la educación una empresa enfocada a formar hombres que además produzcan y vendan objetos.

Autores como Bonvecchio (2002) dirán que la institución tendrá un lugar en la cultura en calidad de reproductora de la misma, y en el caso de la universidad, como el bazar de una sociedad reducida a un mercado (p. 17), en donde los estudiantes asistirán para llevarse lo que les sirve. Esto lo podemos ver el día de hoy, desde finales del siglo XX, en las universidades privadas que sirven a una demanda de reproducción de “capital humano” con miras al adiestramiento de ciertas habilidades funcionales para las empresas de las que en un futuro tendrán uno de dos destinos: ser líderes de grandes empresas, o ser subordinados de dichos líderes. Esto proyecto de hecho ha sido manifestado desde la *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos* (Anzaldúa, 2004); en ese documento, señala el autor, se propone que el eje fundamental para alcanzar una adecuada educación tiene que centrarse en el aprendizaje, en ciertos tipos de aprendizaje, encaminados hacia la satisfacción de los requerimientos del modelo de producción de la globalización y la garantía de una adquisición real de conocimientos que favorezcan la incorporación del sujeto al mercado, contribuyendo –de forma paralela- al desarrollo personal y social de la población. Esta declaración además sirvió como punto de reflexión para el informe de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI [Informe Delors]*, donde se señala que uno de los tipos de aprendizajes para cumplir el anterior fin citado, es Aprender a hacer, el cual se dirige a:

[...] preparar a los sujetos para las nuevas condiciones de trabajo cada vez más del orden intelectual, diseño, creatividad y trabajo colectivo, en lugar de habilidades específicas que antaño demandaban para cada oficio. El desarrollo acelerado de la tecnología requiere de un trabajador sumamente versátil y polivalente que sea capaz de adaptarse a las innovaciones tecnológicas e incluso promoverlas a partir de su creatividad [...] procurar la adquisición de ciertas competencias y atributos como: ser creativo, innovador, activo, analítico, comunicativo, organizado y autónomo (p. 33).

Se muestra de manera evidente que hay un cambio en la formación y preparación de los estudiantes, en tanto futuros sujetos adaptados a las constantes y fortuitas demandas del mercado globalizado, pues con el avance de la ciencia y tecnología, la demanda de

reproducción de capital humano permea ahora a la universidad pública -a cargo del Estado- en donde se logra el proyecto emprendido con la presencia y desarrollo de la burguesía: hacer de la universidad el bazar de una sociedad reducida a un mercado, un lugar de fábricas de estudiantes reducido a la asistencia social de masas (Bonvecchio, 2002), pues:

[...] es en el saber y en sus aplicaciones técnicas en donde la clase burguesa vislumbra el instrumento fundamental de su ascenso material y de su consolidación concreta [...] el saber es en donde la burguesía cree poder encontrar las modalidades funcionales y selección interna, ya para el propio control que ejercerá sobre el orden social. La universidad será el lugar fundamental para llevar a cabo tal proyecto (p. 29).

La burguesía querrá administrar ese saber producido en la universidad a través de los dispositivos políticos y estatales, teniendo como principal fin la formación de dirigentes del futuro orden social.

Ahora bien, con este general desarrollo histórico que hemos elaborado, daremos un paso más a la configuración docente que hasta la actualidad se presenta como un ideal educativo, como la fantasía de la institución depositada en el enseñante, y es que Debesse (1980) señala que el ascenso de los medios de comunicación, y hoy diríamos que de las nuevas tecnologías de la información, están destinados a atraer la atención de los alumnos, por lo que ahora la función del docente será organizar y dirigir esa información que viene de parte de las TIC. Esto representa, además, todo un reto, pues de acuerdo con Gutiérrez (2017), la producción excesiva de tecnología y aditamentos para la facilitación de la vida humana hace que las generaciones se deban poner al día, a manera de imposición, pero como bien señala el autor, “independientemente de que la era actual venga a facilitar la vida humana, viene también a reconstruir y reconfigurar la estructura de los sujetos, pues si pensamos al sujeto como sujeto residual de su historia y su época, éste está cargado de un combinado de figuras simbólicas, de su herencia subjetiva y su realidad acosadora” (p. 79). Los efectos que esto puede tener son inmensos en términos de dificultades para la relación educativa, la función y formación docente, pues ya no surgen sujetos críticos, “La actualidad va produciendo entes pasivos y acrílicos con la debida incapacidad de estar en la realidad como sujeto social y del lenguaje, pues una de las grandes consecuencias es que los sujetos advienen como armados de apéndices y prótesis que auxilian y coexisten con él”

(Gutiérrez, 2017:80), por lo que esas prótesis sensoriales se convierten en un medio de acceso a nuevos goces, en la medida en que utilizan la *“facultad del sujeto para jugar con las categorías simbólicas”* (Dufour, 2009:146 citado en Gutiérrez, 2017:85).

Ahora bien, en tanto tenemos en cuenta los efectos de los medios de comunicación, como señala Debesse, y las nuevas tecnologías que evidencia Gutiérrez, ¿Qué le queda al docente? ¿En qué lugar es colocado? Evidentemente sus funciones se duplican, pues ya no basta con ser el que guía y forma como si fuera un Padre, sino que además de guiar, debe organizar en la enseñanza a los jóvenes para que se puedan adaptar al nuevo mundo en rápida y constante evolución, quedando de lado la enseñanza personalizada y paciente, pues de sobra sabemos que alumnos entran y salen en masas, lo que representa una gran labor para un solo docente que se enfrenta a un aula con la presencia de 25 niños, 30 adolescentes, o 40 jóvenes universitarios, y que supone nuevos papeles, nuevas funciones, como ya hemos señalado. Al respecto, Debesse (1980) puntualiza:

“el maestro ha de ser capaz de evaluar sus propios resultados y hacer que los alumnos sean capaces de autoevaluarse; además, ha de ser capaz de analizar las interacciones entre la escuela, la familia y el mundo. Ha de ser capaz, por último, de comprender los modelos que vehicula y tenerlos en cuenta” (p.26)

El autor nos coloca ante la comprensión de lo que ya hemos venido señalando en cuanto a la función y nuevos retos o papeles que debe asumir el docente en la actualidad, y que la voz y voto del docente es lo que menos se pone a consideración.

A propósito de los cambios y reformas educativas, que tiene que ver con lo que venimos desarrollando, pues es en esos cambios donde más se evidencia la ausencia de la palabra del docente, Velasco (2017), retomando el aporte de Díaz Barriga e Inclán Espinoza (2001, en Velasco, 2017), da cuenta de una preponderante visión gerencial desde las cuales son proyectadas estas reformas educativas, pues señala que son pensadas desde arriba y se busca ponerlas en marcha omitiendo la participación de los docentes, “a pesar de que en muchos momentos se plantean procesos acelerados de consulta y de intervención” (p. 135).

Intentando vislumbrar una respuesta a la pregunta de ¿Qué le queda al docente?, nos percatamos de que una serie de cambios, siempre constantes, giran a su alrededor y desafortunadamente él se ve colocado de forma pasiva ante las decisiones que se llegan a tomar, pero es posible pensar en que el docente desempeña un papel de equilibrio en la personalidad del niño, y contribuyente de la unidad funcional de la enseñanza (Debesse, 1980). Claro que aquí nos metemos en terreno complejo, que hace referencia al psiquismo del sujeto docente que tiene que ver con las fantasías de formación y cumplimientos de deseo en cuanto a tal formación, pero no hemos de desarrollarlo en este momento; por el contrario, seguiremos señalando los cargos que se hacen a la figura del docente, entre los cuales además encontramos, como señala (Prieto, 2008), que la sociedad en general y los Padres en particular dotan al docente de diferentes objetivos a alcanzar, en calidad más bien de “competencias transferidas, o sea, funciones educativas y socializadoras, las cuales, son la propia sociedad y la familia las que han de darle el debido cumplimiento pero que las dejan en manos de la escuela, sobrecargando a ésta de funciones e impidiendo el buen y correcto funcionamiento de la misma<sup>5</sup>, pues entre las diferentes funciones, van a determinar “el desempeño docente y la imagen que esta corporación posee de cara a los progenitores de sus alumnos” (p. 330). Funciones tales como la de ser educador, pero a la vez solucionador de problemas y mediador de situaciones conflictivas, pero que además, dichas funciones no son explícitas, generando así un malestar, reto e incertidumbre en el docente, reflejándose en la calidad de educación dada y recibida. Prieto (2008) señala además como dificultad evidente, que uno de los graves problemas a la hora de enseñar se presenta cuando se tiene que dar algo que es fuertemente rechazado por los alumnos.

Además de esas dificultades, nos encontramos con las relacionadas al perfil del docente como efecto de la industrialización del conocimiento y reproducción de capital:

[...] los nuevos profesores son los columnistas de los grandes diarios, los ensayistas de éxito, los científicos cuya fama está avalada y consolidada por la autoridad que les es atribuida por el poder productivo y el éxito alcanzado. A ellos se les dirige toda la

---

<sup>5</sup>Claro que, en efecto, esto es una cuestión ideal, ya que en realidad educar se ubica en el orden de la imposibilidad. No se trata de que si se ponen de acuerdo autoridades, instituciones y sociedad, ya funcionará “bien”, sino que es algo que desde su origen es ubicado en tal orden imposible, pues la escuela es fuente de malestar. Aun así, y al mismo tiempo, es preciso apostarle, a sabiendas de que siempre existe una distancia y malestar que tiene que tramitarse.

admiración y el prestigio social que anteriormente, y haciendo caso omiso de los méritos personales, era atribuido al profesor universitario en tanto que pertenecía a la institución (Bonvecchio, 2002: 23)

Por lo anterior, vemos que en lo relacionado, por lo menos a la institución educativa actual, a nivel superior, los docentes deben o tendrían mayor privilegio en llevar a cabo tal función si son lo suficientemente cumplidores de tales exigencias y expectativas en tanto ideales, modelos, sincronizados con el neoliberalismo académico y social, en donde se valora más su labor si éste da cuenta de sus méritos personales y profesionales que alcanza, colocándose en el lugar del prestigio, y teniendo con ello gran cantidad de privilegios. Claro que, ante esto, habrá de cuestionarse qué pasa con la relación educativa, es decir, con la dimensión intersubjetiva, pero también la transubjetiva.

De acuerdo con Aguado (2001), la educación no se agota en los objetivos y funciones planteadas, reconocidas y avaladas socialmente. Definitivamente va más allá. Por ejemplo, en *Escenarios educativos, subjetividad y psicoanálisis*, Anzaldúa (2017) da un preámbulo, señalando que la reforma educativa ocurrida en México presenta muchas aristas, actores, procesos y una complejidad de cuestiones del más minucioso análisis, lo que a su vez produce efectos principalmente en el proceso educativo escolarizado, así como la razón de ser de “la reforma, la cual responde a tendencias globalizadoras del neoliberalismo, buscando una forma de gobierno basada en la empresarización de las sociedades” (p.19), es decir, una educación que es gestionada desde una lógica empresarial para permitir privatizarla paulatinamente. Esto lo podemos ver como parte del decurso histórico de la situación educativa; en éste escenario, anteriormente y actualmente, se ha formado un imaginario social del formador, producto del entramado de relaciones de poder con que se inviste como figura de autoridad (Anzaldúa, 2017).

Lo anterior muestra que la educación tiene toda una labor y cometido en la sociedad desde su estructura e influencia política, y que además el docente como formador, como maestro, se ve afectado en tanto el imaginario que se tiene de él. Digamos que le quedan los residuos que hacen de él el dispositivo educativo, o el que encarna el dispositivo. Tal como Heidegger señala en relación a la existencia del hombre: “*Nos avientan a la existencia sin siquiera preguntarnos*”; diríamos: El docente es aventado a la labor sin siquiera preguntarle



sobre sus fantasías, deseos y motivaciones que lo hacen llevar a cabo su labor y que él mismo llega a desconocer los efectos de su peso y de su palabra. Con esto vemos que la figura del docente ha tenido cambios importantes, sobre todo a partir de lo que Díaz (1995) señala como las diversas políticas de modernización de la educación en México; tales políticas afectan la actividad del profesor, viéndose obligado a asumir nuevas concepciones y formas de actuar en relación con su tarea educativa, esto es, un cambio en su labor profesional, y claro que esto se ve muy reflejado en la cuestión de su autoridad, es decir, en cómo se ha transformado esta autoridad que en el pasado le era menester aplicar sin ninguna justificación ni miramiento por parte de la institución o incluso de la sociedad: el docente como una extensión del Padre en tanto figura de autoridad y peso simbólico. Además, efectos muy importantes que se dejan ver en la relación educativa, en el vínculo que el docente establece con sus alumnos, lo que implica retos significativos, pues algo del orden afectivo<sup>6</sup> y del deseo se hace evidente a pesar de que los cambios en la figura del docente se vayan dando.

Podemos ver entonces que en el pasado las prácticas educativas llamadas tradicionales, en donde el docente era figura y representación de una ley en el aula y en la que el alumno asumía el conocimiento por vía de una postura pasiva de recepción del mismo, ya no se sostiene, y esto es a causa de diversas circunstancias que ocurren en el orden político y social, y que por extensión se traslada y llega a tocar el orden escolar. Entonces, el docente en la actualidad se va configurando como un personaje que está cada vez más solo, pues además el pacto que tenía con los Padres se ha perdido, estos últimos se han aliado con los hijos exigentes y caprichosos, en lugar de apoyar la labor educativa de la escuela, es decir, prefieren los Padres evitar el tropiezo, protestando contra el Otro tal como lo hacen sus propios hijos; hay un aniquilamiento del deseo y un articulado rechazo-oposición, debido a la insistencia imperativa de la exigencia que proviene del Otro (Recalcati, 2016).

Uno de los retos, y que ha sido pie de cambio en la configuración de docente, es la que se refiere a las perspectivas grupales para el trabajo en el aula que surgieron a partir de

---

<sup>6</sup> *Afecto* o *Afectivo* en tanto que hace referencia al orden pulsional e investidura de las representaciones psíquicas.

la década de los setenta, y la concepción operativa del grupo fue una de ellas, en donde el profesor es convertido a un coordinador de grupos, lo que implica que asuma las tareas que lo pedagógico le indica y también las tareas que de la concepción grupal surgen (Díaz, 1995). Por lo tanto, vemos que a partir de que se estructura la enseñanza simultánea, allá por el siglo XVII, surge lo colectivo en la escuela y la configuración del docente se va transformando cada vez más de tal manera que el profesor va adquiriendo herramientas para la realización de su trabajo; así técnicas grupales se enseñan como eso: herramientas, surgiendo un tipo de relación perversa entre demanda de formación y cursos de formación, es decir, "el que demanda solicita técnicas para resolver cierto tipo de problemas, el que ofrece sus servicios busca cómo presentar tales técnicas" (p.45), esto da lugar a una relación maestro-alumno que pasa de ser dual, a relación grupal de estudiantes y profesor.

Hemos visto cómo la figura, función y representación del docente ha atravesado por diversos senderos que lo han colocado en la actualidad en otro lugar en relación a sus alumnos y a la institución, lo cual implica evidentemente retos de todo tipo, pero principalmente de ordenes intrasubjetivo, intersubjetivo y transubjetivo.

Ahora bien, sobre este último aspecto, debemos decir que el lazo social, el cual de hecho es constituido a partir de vínculos intersubjetivos y a partir también de un orden transubjetivo, es el efecto de la libido, por lo que tal organización social y lazo se encuentran en el centro del deseo (Aguado, 2012), y en lo sucesivo se va conformando la realidad sujeto de cada sujeto, es decir, lo intrasubjetivo. Es por ello que el docente deviene tal a partir de los movimientos pulsionales propios del vínculo que se establece entre él y el alumno, entre él y la institución, entre él y sus compañeros, y finalmente, entre él y una historia que le antecede y delimita su quehacer en la actualidad.

### **3.1 Autoridad y peso simbólico del lugar del docente**

La autoridad y el peso simbólico del docente, en tanto que figura a quien le es colocada también la metáfora paterna, es algo primordial que ha padecido las consecuencias de distintos movimientos y fenómenos sociales, pues de acuerdo con Recalcati (2016) no ha

habido época más fructífera en ideas de renovación y de prácticas pedagógicas y didácticas como la del 68 y, algo más tarde, la del 77<sup>7</sup>, ¿De qué manera?, Fenómenos tales como:

[...] el feminismo, las comunas infantiles, las escuelas alternativas, la jornada completa, el psicoanálisis antiautoritario, la revolución sexual, el trabajo en equipo, la militancia política, la pedagogía institucional y la integración educativa, las actividades extracurriculares, el movimiento estudiantil y las agrupaciones de jóvenes, la denuncia de la selección escolar y los métodos tradicionales de evaluación, la crítica a la familia burguesa y las instituciones totales. Una esperanza de redención social e individual, así como el rechazo de los modelos tradicionales (Recalcati, 2016: 32).

Sin embargo, antes de que ocurrieran estos movimientos y antes de darle el lugar al docente, que tuvo todavía hasta mediados del siglo pasado, es menester desarrollar algunas elucidaciones que conciernen al papel que la institución educativa, el estado y los distintos regímenes le otorgaban al maestro, pues ya Bonvecchio (2002) señala que:

[...] en el caso de los docentes universitarios, estos sólo eran nombrados exclusivamente por el Estado, pues 'la universidad es un complejo aparato del Estado, papel instrumental del saber en relación con los fines del modelo de reproducción social [...] Esto representa para el poder una garantía fundamental de control social (p. 38)

De ahí que el papel y el lugar que ocupó o intentó ocupar y ejercer no fuera suficiente para aquellos que de él esperaban la formación de las nuevas generaciones, y que ni para él mismo resultara satisfactoria la labor, en términos de autoridad y peso simbólico, por mencionar algunos, pues en el orden de lo subjetivo, en donde no hay un adentro o un afuera del sujeto docente [deseante], se pueden dilucidar multiplicidad de circunstancias y problemáticas que lo han llevado en la actualidad al lugar de la indiferencia, de la hostilidad y el sufrimiento.

Varela y Alvarez (1991) hacen todo un recorrido del papel de la educación y, en ese contexto, del papel del maestro desde su presencia en el medioevo, pasando por el Antiguo Régimen y hasta la Edad Moderna. Sobre el papel del maestro en el medioevo, señalan:

---

<sup>7</sup> Y a partir de estos movimientos sociales, mencionados algunos en la nota anterior, es que consideraremos el devenir del docente hasta la fecha.

[...] el maestro medieval se dirigía a un amplio auditorio en el que cada estudiante, sin importar su edad, era considerado un ser con autonomía y no tenía por tanto que ser estimulado ni tutelado: la acción del maestro cesaba en el momento en que finalizaba la lección (p.33)

De manera excepcional podemos rescatar en la anterior cita el principal aporte y función del maestro en aquella época, en donde el aprendizaje y la formación se encontraban unidos, pues las corporaciones universitarias medievales, como las rescatan en su denominación Julia Varela y Fernando Alvarez, eran caracterizadas por la mezcla de edades de los estudiantes, la simultaneidad de las enseñanzas, la casi ausencia de exámenes y la inexistencia de prácticas disciplinarias en sentido moderno y aplicadas por los maestros, eran una especie de gremios (Varela y Alvarez, 1991). Es decir, la relación educativa –si podemos llamarla así para esa época- era una contribución de ambos agentes para el proceso de aprendizaje y formación del alumno, entendiendo que si bien el maestro tenía el saber porque tenía experiencia en los oficios, ello no quería decir que el alumno sólo fuera un receptor de tales conocimientos, sino que el alumno era enfrentado a los oficios desde temprana edad para que, de esta manera, se afianzara un aprendizaje que determinara su formación, pues esto ocurría así, además, porque en aquella época no se tenía un sentimiento o concepción excepcional de la infancia<sup>8</sup>, es más:

En el taller, maestros y oficiales eran autoridad para los aprendices, entre otras cosas porque poseían un saber que era además un saber hacer, una maestría técnica, una pericia que se alcanzaba tras largos años de participación en un trabajo de cooperación. Los aprendices vivían mezclados con los adultos, intervenían en sus luchas y reivindicaciones, tomaba parte en sus debates, iban con ellos a la taberna y al cabaret, tenían su puesto en fiestas y celebraciones, aprendían, en contacto con la realidad que los rodeaba, un oficio que no dejaba de tener dificultades ni carecía de dureza y penalidades (Varela y Álvarez, 1991: 44)

---

<sup>8</sup> En este momento histórico -la Edad Media- la educación y las instituciones, ÑO..que la atienden, solidariamente implican un concepto de infancia, es decir, con el descubrimiento de la concepción de infancia se tiene que crear una institución que atienda a ese rubro, o rescate, o dirija, o instruya. Por lo tanto, una vez construido culturalmente el sentimiento y concepción de infancia, ésta y la institución avanzan paralelamente.

El papel del maestro en ese entonces podemos verlo como un guía, como alguien que forma y da sentido, en colaboración con el estudiante, al aprendizaje a través del oficio, y no existía una consideración del error o la verdad en términos de beneficio individual. Cabe decir que las universidades medievales estaban vinculadas a la comunidad.

Ahora bien, con las avanzadillas de contrarreforma de los jesuitas, se instaura el *Colegio*, en donde los alumnos dejan de ser tratados como estudiantes y pasan a ser colegiales, a los cuales hay que instruir y literalmente dirigir su hacer y su pensar, pues es concebido el estudiante como una tabula rasa. A la construcción de la noción y sentimiento de la figura del infante, o diríamos, del significante *infante*, hay un devenir del mismo; todo estudiante es concebido como alguien incapaz por sí mismo de ejercer una labor o tener un aprendizaje sin la ayuda o la dirección del maestro. El maestro es, ya en éste momento del Antiguo Régimen<sup>9</sup>, el encargado de modelar un tipo nuevo de individuo, en aras de la resolución sobre la peligrosidad social que representa el joven de clase popular, quien viene de aquellos lugares populares y de campesinado en donde las formas de saber y socialización, según los jesuitas y escolapios, son calificadas por esos nuevos propagandistas de la verdad legítima de vulgares opiniones y mentecatas supersticiones (Varela y Alvarez, 1991). En este sentido, la socialización que en la época medieval circulaba y se centraba en la comunidad, con el Antiguo Régimen esto se centrará ahora en los Colegios; Colegios en donde la figura principal, o si podemos decirlo mejor, su administrador será el maestro, pues su función ya no será sólo impartir saberes, sino además inventar y aplicar técnicas didácticas y pedagógicas dirigidas a normalizar a los colegiales y al docente, ya que, como hemos visto, en la época medieval el poder estaba del lado del estudiante; un poder entendido como potencia de aprendizaje y de ejercer un oficio, pero a la caída de este poder estudiantil, el maestro deviene omnipotente y administrador del saber y formación de los estudiantes.

Encontramos en el Antiguo Régimen los inicios o antecedentes de una organización y administración de las masas, propio de la base de la burguesía y del momento histórico subsecuente: la modernidad.

---

<sup>9</sup> Se concibe la época del Antiguo Régimen en el período que abarca del siglo XV al siglo XVIII

De entrada debemos decir que el nacimiento de la escuela como, tal ocurre en la modernidad<sup>10</sup>, pues la escuela es con la burguesía, ya que si la forma de socialización en la Edad Media era la comunidad a través del aprendizaje de oficios; en el Antiguo Régimen la familia a través del Colegio; en la sociedad burguesa la principal forma de socialización será la familia conyugal a través de la escuela.

A partir del nacimiento de la escuela, en tanto que escuela obligatoria, dará otro lugar al maestro, ya que la enseñanza en este contexto histórico no era facilitar el acceso a la cultura. El Estado espera del maestro que se haga en una política de control que se dirige a establecer las bases de la nueva configuración social.

[...] el empleo de técnicas para que los niños aprendan los rudimentos de la lectura, la escritura y el cálculo que los capacite para conocer y cumplir los deberes ciudadanos y la propagación del nuevo sistema métrico decimal indispensable para la formación de un mercado nacional. Esta enseñanza no tiene por finalidad facilitar el acceso a la cultura, sino inculcar estereotipos y valores morales en oposición abierta a las formas de vida de las clases populares, y sobre todo, imponerles hábitos de limpieza, regularidad, compostura, obediencia, diligencia, respeto a la autoridad, amor al trabajo y espíritu de ahorro. El maestro no posee tanto un saber cuanto técnicas de domesticación, métodos para condicionar y mantener el orden; no transmite tanto conocimientos como una moral adquirida en su propia carne a su paso por la Normal. Reclutados de estamentos sociales lo suficientemente elevados como para no sentirse pertenecientes a las clases populares y lo suficientemente bajos como para aspirar a una profesión nueva, que aparece como una vía de promoción social, los maestros [...] intentarán transmitir su admiración por la cultura burguesa en la que no están completamente integrados y en la que desean infructuosamente integrarse" (Varela y Alvarez, 1991: 36-37).

Queda claro que el papel, la función y el peso simbólico del maestro es otro a comparación de lo que en el pasado ejercía. A partir de este momento y hasta nuestros días, el encargo conferido al maestro es crucial para llevar a cumplimiento el proyecto económico-político de industrialización del capital humano, pues el maestro será la figura burguesa, será el fabricante y productor de los nuevos líderes industriales.

---

<sup>10</sup> Concebimos la Época Moderna a partir de la revolución francesa en 1789, siglo XVIII.

Ahora bien, el pago económico al maestro nunca ha sido elevado y esto se agudiza en el siglo XIX, pero a cambio de que el maestro cumpla con tales requisitos y expectativas que le confiere el Estado, su retribución va a ser dotarlo de peso simbólico, comparándolo con el sacerdote, y será investido de autoridad, dignidad y respetuosidad (Varela y Alvarez, 1991), esto como una seductora propuesta que no deberá rechazar, pues de hacerlo, habrá inspectores encargados de recordarle los lineamientos y deberes a que ha de ajustarse, penalizándolo si no ocurriese tal cumplimiento.

Habría que preguntarnos, sin embargo, tal como lo hace Díaz Barriga (2004), hasta qué punto es posible prescindir como sociedad del poder y cómo se dan las formas de poder en la sociedad. Esto es relevante en este apartado porque da cuenta del poder que se va configurando de forma más sólida al maestro en la escuela, no así que tenga el maestro un poder en toda la sociedad, o más bien, ante la burguesía, pues como ya hemos señalado, el maestro resultará un diseño burgués, portavoz y hacedor de los proyectos políticos que formen las autoridades a las que está circunscrito. Sin embargo algo del poder se ve reflejado de forma transversal en la sociedad.

En la burguesía, por lo tanto, el maestro, dotado ya de autoridad pedagógica, adviene en funcionario público, con el poder de ser representante del Estado y adquisidor de las ciencias pedagógicas nacientes de las que es instruido en la Escuela Normal. Además:

El maestro, al igual que otros técnicos de multitudes, se verá obligado para gobernar a romper lazos de compañerismo, amistad y solidaridad entre sus subordinados inculcando la delación, la competitividad, las comparaciones, la rivalidad en las notas, la separación entre buenos y malos alumnos [...] la clase se convierte en una pequeña república platónica en la que la minoría absoluta del sabio se impone sobre la mayoría inútil de los que son incapaces de regirse por sí mismos (p. 53)

Cabe destacar el uso de la palabra *incapaz* que está colocada como adjetivo de la masa, como si el afuera estuviera corrompido por esa incapacidad de hacer frente a la vida y al orden y estado de las cosas en la sociedad, y como si fuera de sumo indispensable la presencia, voz, primera y última palabra de aquel único capaz de regir y gobernar este sendero: el maestro...burgués.

Hemos tratado de dar cuenta de la autoridad y peso a los que el maestro ha sido *sometido* a cambio de un valor simbólico, en el orden de la comparación con el sacerdote, sin embargo habrá que cuestionar esta lógica, pues de forma superficial e incuestionable casi se asume que el maestro, de facto, lleva a cabo su papel, pero justo una de las preguntas por su quehacer, los retos y malestares que ello puede generarle -toda vez que el orden político, económico, cultural e intersubjetivo ha cambiado- es lo que constituye la dirección de esta tesis.

Hay que pensar en el lugar del docente a medida que el escenario cambia, y preguntarnos ¿En dónde queda él? O se afana a los nuevos órdenes o cae, y si bien no ocurre en el plano de lo consciente, ello sucede y hace del cuerpo del docente un cuerpo fragmentado, porque el espejo social, institucional y político que sería capaz de devolverle su imagen no estaría ahí ante su demanda de reconocimiento, a no ser que efectivamente él se circunscriba a los nuevos criterios que establece esa institución, con todos los retos y aislamiento subjetivo que ello conlleva. En este sentido, si el maestro cambia no es que él lo haya decidido así; él cree que cambia, cree adscribirse al nuevo orden como parte de lo que complementa su quehacer profesional, más aun su vocación, sin embargo la institución educativa en su condición de Escuela obligatoria, va matando lentamente, o en otras veces más bien de tajo, el deseo. Recalcati (2016) señala que en lo referente al alumno, el psicoanálisis ha demostrado en la clínica que la insistencia imperativa de la exigencia proveniente del Otro: “¡Estudia!”, “¡Enseña!”, “¡Aprende!” genera resistencia, rechazo y oposición en el alumno y el docente, pues no existe la separación a la exigencia del Otro que posibilite el decurso de su deseo, faltando un espacio y colocando al deseo en estado de amenaza por la invasión. En este sentido, Recalcati (2016) ubica una analogía de la exigencia del Otro institucional con la exigencia del Otro en el caso de la anorexia, en donde la exigencia de ese Otro es: “¡Come!”, lo cual genera el rechazo de cualquier apuesta por la obligación, negándose a comer –negándose a acatar la orden que entra violentamente- reconociendo que ese sujeto es más que un tracto digestivo, más aún que un reproductor de conceptos y asimilador de órdenes dictadas por el Otro en el campo de la “palabra verdadera”, que es más que un administrador de técnicas, didácticas y programas; que es, sin más, un sujeto de deseo. Asimismo, Recalcati (2016) ubica la ruptura o amenaza del deseo de lado del alumno, pero el análisis nos ha llevado a pensar que esa ruptura se



encuentra también y de forma evidente en el docente. El docente ve arriesgado su deseo de transmitir, su deseo de formar, su deseo de reconocimiento también. Apelamos además al por qué el docente no sólo transmite un saber, procurar formar y hacer socializar a sus alumnos, sino que a su vez él se sigue formando y sigue aprendiendo, es decir, su deseo sigue encontrando diversas vías como aprendiz del otro, su deseo de socializar, por lo que la amenaza y el riesgo de verse invadido por la exigencia del Otro también toca su deseo, y en ese sentido maestro y alumno se tambalean en una cuerda floja en donde el riesgo de caída parece inminente. Pero es el maestro el que puede encontrar justo otros caminos para hacer transcurrir su deseo e invitar a hacer valer el deseo de sus alumnos, toda vez que reconozca que en ese vacío, en esa falta constitutiva del deseo, es menester convocar al alumno a la alianza, es decir, que el docente no se ubique en donde en el pasado y hasta la fecha se le ha ubicado de forma ideal, a saber, como un ser completo encargado de dar sin pérdidas una enseñanza, una formación, un aprendizaje a los alumnos. Esto es vivirse en la fantasía de omnipotencia, en lo meramente especular, pero justo como Narciso murió ahogado al querer atrapar su propia imagen, el docente corre el mismo riesgo pero de verse rebasado por sus propias producciones y propias exigencias asumidas como parte de su quehacer de regidor, director o bien facilitador de la formación de sus alumnos, porque la institución educativa sostiene una fantasía de educación y formación, pero quienes realmente sostienen esos espacios institucionales, sus programas, sus didácticas, son los docentes porque apuntalan la demanda del Otro y del otro, la tramitan y la transforman.

Esto último ha suscitado el interés por la subjetividad del docente para dar cuenta de que ahí hay algo que habla e insiste, algo que permanece latente pero que no logra elaborarse de forma sencilla, escapando destellos del saber de su inconsciente en la imposibilidad de la práctica educativa y en su relación con los alumnos. Pensemos en la complicada pregunta de ¿Por qué a pesar de las planeaciones didácticas que consideran la mayor cantidad de factores influyentes en la labor docente, al docente le presenta sustancial dificultad a la hora de llevarlas a cabo? Algo del orden de la imposibilidad y la frustración aparece y corta estas planeaciones y propuestas que son organizadas y llevadas a cabo al plano de lo racional y objetivo. Justo por y para ello ha sido necesario en esta tesis abordar un desarrollo histórico e institucional que avale el verdadero lugar por el que ha atravesado y atraviesa actualmente el docente en la institución educativa. En ese sentido, y retomando

también el recorrido histórico que venimos dilucidando sobre la transformación de la autoridad y peso simbólico como vías de poder *ser* docente, es menester señalar que si bien esto se fue estableciendo poco a poco y a manera de imposición –aunque a veces sutil con los jesuitas y escolásticos- es preciso dar cuenta del giro de la institución educativa como consecuencia de las interrogantes a lo que hasta ese momento se tenía como establecido, incuestionable y tradicional, una educación con un modelo correctivo-represivo y un respeto culpable por la ley, tal como lo menciona Recalcati (2016) cuando habla de la Escuela-Edipo, en donde ”la autoridad del docente quedaba ya garantizada por el poder de la tradición y la relación entre profesor y alumno estaba fuertemente jerarquizada” (p. 29). El docente ocupaba el lugar totalitario de la autoridad y ley indiscutible, un fiel sustituto del Padre.

Por su parte, Bohoslavsky (1975), define la autoridad total del docente a partir del vínculo que éste generaba o debía generar con los alumnos, teniendo como primordial el de dependencia, supuesto de un vínculo natural entre maestro-alumno, pero además agrupa cinco tipos de vínculo: 1) donde el profesor sabe más que el alumno, 2) donde el profesor debe proteger al alumno de cometer errores, 3) donde el profesor debe y puede juzgar al alumno, 4) donde el profesor legitima los intereses del alumno, y 5) donde define la única comunicación posible con el alumno. Así, los cinco elementos que componen su función de autoridad, primera y última palabra del docente son pues: saber, juzgar, proteger, legitimar intereses y determinación de la comunicación.

Como podemos ver, la función del docente en la escuela tradicional o Escuela-Edipo era aquella que hacía cumplir el deber institucional de corrección y represión, adaptación social del individuo que, sin importar los movimientos ocurridos subjetivamente, se tenía que cumplir con ese proyecto social. Ante esto, el docente era la figura de la ley y la figura del segundo Padre que hacía cumplir la ley a como diera lugar. No es raro encontrar testimonios de personas actualmente mayores que en su paso por la educación recibieron algunos “abusos” por parte de esa autoridad; agresiones e insultos por quien fungía como encargado de la educación directa de los estudiantes, pero que la transmisión de un saber o un conocimiento no eran primordiales, sino simples mecanismos automáticos de producción del mismo, o más bien, de información. Dicha función era la del docente, pero

¿Qué pasaba a nivel subjetivo con él en ese tipo de educación? si no es posible saber más que de forma histórica, cabe plantearse la pregunta hoy y darle la palabra al docente de la institución educativa actual para escuchar sus angustias, conformidades, inconformidades, y malestares al respecto, pero también sus deseos y fantasías; procurar la posibilidad de asumir una autoridad ya no desvinculada del deseo como en el pasado, sino una autoridad ligada al deseo y que integre la transmisión del saber que los lleva a ejercer su función como sostén de la promesa de la sublimación, ya no más de la represión total, buscar el encuentro de un goce capaz de amar y desear, pues de acuerdo con Recalcati (2016) el cuerpo docente hoy es un cuerpo fragmentado porque hoy no existe un espejo social que le devuelva su imagen correcta. Esto produciría su angustia, ya no en relación a la discusión del saber que representa, sino además en relación a una pérdida de identidad.

Pero antes de indagar en ello, es menester señalar cómo se dio este cambio de una educación autoritaria a un tipo de educación más liberal, aunque quizá en apariencia, pues tal como señalan Varela y Alvarez (1991):

Los educadores de principios del siglo XX, “pondrán en práctica un conjunto sistemático de reglas para domesticar a los hijos de los obreros cuyos efectos van a depender no sólo de las condiciones de existencia de dichos niños y, en consecuencia, del significado que para ellos tienen, sino también de cómo los agentes directos de la integración social, y entre ellos los maestros, perciben sus condiciones de vida (p. 51)

Al respecto, Díaz (1995) señala que a finales del siglo XIX, a partir del nacimiento de la industrialización, e inicios del XX con el efecto de la primera guerra mundial, se hizo una crítica a la educación tradicional de hasta ese entonces, formándose un movimiento casi global que se oponía a la enseñanza didáctica, reglamentada y uniforme, concibiendo un origen y desarrollo unitario de los alumnos. Ante esta situación, “el movimiento proponía el desarrollo del niño en un clima de libertad, mediante métodos educativos que se acercaran a la vida del alumno y sus necesidades” (Debesse, 1980:18), insistiendo en la instauración de un pensamiento liberal y un otorgamiento a la palabra y espontaneidad del niño, esto desde luego apoyado en la psicología infantil y la pedagogía que surgían paralelamente, estableciendo así un nuevo tipo de relación educativa y una nueva representación del docente en la institución. Una verdadera revolución de la escuela tradicional, “con

propuestas de pedagógos y educadores tales como Dewey, Montessori, Caparède, Decroly, Binet, etc., y movimientos pedagógicos libertarios de Eislander y Wynekeu” (Debesse, 1980:18); surge lo que se denomina Escuela Activa, y con ella, diversas propuestas. En 1928, por ejemplo, Ferrière (citado en Díaz, 1995) proponía un tipo de educación en donde el niño debía tener una tal autonomía que le permitiera pensar por sí mismo a través de la libre elección de actividades, por lo que en la escuela activa el niño es la base de todo trabajo y hambre de saber, logrando y reflejando con esto la figura y función del niño sano. En este sentido, el maestro dejaba toda autoridad impuesta que en el pasado tenía, para entrar en un tipo de relación horizontal que hacía de él un miembro más del grupo e integrante de ese proceso. Surgen modelos educativos para dar cuenta del proceso de la Escuela Activa y como principio regulador de la situación educativa. Así, Díaz (1995) ejemplifica tres autores que representan dichos modelos educativos; tales autores son Montessori, Freinet y Neill. En los tres modelos educativos predomina la noción de trabajo colectivo, respeto por el niño como sujeto y libertad en su proceso educativo, la importancia del juego como organizador de las ideas y estimulación para fortalecer al niño al enfrentar problemas. Sin embargo, cabe destacar que en el modelo Montessori, además, se hace énfasis en el papel del maestro como alguien en quien se debe borrar la autoridad, pues:

[...] es el maestro pasivo, que se complace en borrar su propia autoridad para desarrollar la actividad del niño y que se muestre plenamente satisfecho cuando le ve obrar solo (p. 173 y 177, citado en Díaz, 1995)

Esto da cuenta de que la cuestión de la autoridad debía caer completamente y dar lugar a una mismidad pero a su vez un acartonamiento en relación a los alumnos, procurando a lo mucho una función de guía y aliento para procurar en el niño el descubrimiento de su aprendizaje por sí mismo.

Siguiendo esa lógica, Millot (1990) va a indicar que las esperanzas de Freud respecto a la educación están puestas en puntos de vista muy similares a los descritos anteriormente, pero en términos de entender la educación como prevención de la neurosis. Así, considera que el camino más apropiado para lograr este cometido preventivo es:

[...] el respeto de la verdad por el educador, la libertad de expresión y de pensamiento otorgada a los niños [...] el poder de la palabra habrá de apoyarse en el principio de la cura para ayudar al niño a superar sus conflictos psíquicos (p. 60).

Con esto, señalaré que para Freud la tarea del educador no parece facilitada, pues ya de entrada presenta los peligros de la coartación y su necesidad.

Ahora bien, por el lado de la *Escuela Activa*, los movimientos del 68 presentan características que se asemejan con tal proyecto, como son la pedagogía institucional, la autogestión educativa y la no directividad. Dichas propuestas buscan la horizontalidad de la relación educativa, en donde por un lado, dependiendo el caso, se recalca la responsabilidad colectiva de maestros y alumnos, pero en otros casos se exige el rol abstinerente del docente (Díaz, 1995).

Finalmente, como resultado de la pedagogía pragmática el profesor dejó de ser definitivamente el centro de la función educativa y se convirtió en el intelectual responsable de la misma, en donde se separa el pensar de la puesta en práctica y el modelo del maestro se convierte en técnico o empleado de oficina (Tyler, 1970, citado en Díaz, 1995).

Con lo anterior, surge la dificultad de asumir la autoridad, pues ésta no se asume de forma laxa. Para dar cuenta de esa dificultad de ser investido de autoridad, como en los inicios de la escuela burguesa se pretendía, es preciso tener la consideración del estudiante, es decir, el docente no es sin la institución educativa ni sin el estudiante que en dicha institución atraviesa.

Como señala Gerber (1981) el maestro llega a ser considerado como criterio de verdad y modelo con el cual el alumno debe identificarse en miras a un ideal del yo, pues la palabra del maestro es la palabra de la verdad, esta verdad está ligada a un criterio de autoridad, y en tanto que el maestro es poseedor de esa verdad, es él quien funge la autoridad, el representante de la ley. En este sentido, se es maestro solamente si se presupone en él un saber como verdad.

Con este nuevo aporte que hace Gerber, pareciera que entonces el poder lo tiene [lo vuelve a tener, pero en otra vía] el alumno porque es el que reconoce al maestro y el que

tendrá la última palabra e investidura de autoridad y peso simbólico del maestro. Pero a los ojos de Gerber (1981), esta es una concepción doctrinaria, propia de la escuela tradicional.

El maestro ubicado como un Sujeto supuesto Saber, como el poseedor de un cierto saber, puede llevarlo imaginariamente a una posición narcisista en donde sólo sea él, y no el alumno, quien crea que la autoridad y el poder emanan de él mismo, cuando en realidad, como bien señala Gerber (1981) es la estructura intersubjetiva la que coloca a los individuos en posiciones diferentes con determinados sistemas de representaciones y comportamientos, dando lugar al poder. Esto da cuenta de que si el Padre, el maestro o el gobernante tienen poder, no es únicamente porque ellos lo asuman, sino que hay un reconocimiento y una investidura por parte del otro que los coloca en ese lugar. Con esto, Gerber (1981) da un paso más al recordarnos que “el hombre no domina sino que está dominado, sometido a un orden que lo constituye, y ese orden es el orden simbólico que lo posibilita ser en tanto que representado en sus redes significantes” (p.35).

Esto abre el panorama hacia una comprensión del docente *no-todo*; el docente —en tanto que sujeto— no es un ser completo, un ser sin falta, pues ubicarse en el lugar de la completud sería vivirse en la fantasía narcisista de la omnipotencia, lo cual ha traído fallas a la hora de ejercer su labor, ya que efectivamente, desde el Antiguo Régimen y hasta la fecha, mucho se ha esperado de él porque se le ha concebido como aquel que será capaz de enderezar la vida del alumno y rellenar aquellos vacíos, aquellas ausencias y defectos del mismo, generándole tremenda frustración cuando se hace presente lo que es constitutivo de todo sujeto: el deseo. El sujeto no es sin el deseo, pues la desaparición del deseo sería la desaparición del sujeto, sería un *ser* desubjetivado, entendiéndose además que éste deseo se sostiene en una carencia, persiste eternamente apuntando a mantener la carencia y que, finalmente, no tiene esencia. La existencia del sujeto es el desconocimiento de su deseo que lo mueve al reconocimiento a partir de otro que le da lugar al reconocerlo. Somos resultado de identificaciones, pero fantasmáticamente el sujeto que se vive unificado, completo, evita el choque con la verdad de su escisión. Esto es vivir engañado. Claro, ¿Quién no lo está? ¿Qué de la vida no es un engaño? Pero consideramos que el engaño sólo es posible cuando tiende a sostener el lazo social y no resquebrajarlo como lo es el engaño de la completud, del yo todopoderoso sin falta.

Ahora bien, Gerber (1981) señala que:

[...] el maestro, al igual que el Padre, tiene que ejercer un poder, del que incluso depende el éxito de su tarea educativa, [pero]<sup>11</sup> deberá evitar que ese ejercicio se convierta en un fin en sí mismo, en una forma de buscar satisfacer su propio narcisismo intentando realizar su ideal a través del educando pretendiendo modelarlo a su imagen y semejanza (p. 40)

Con esto el autor propone la adopción de una nueva ética, la de que a partir de la renuncia del ideal narcisista, reconozca el amor por la verdad, lo que implica admitir la realidad psíquica, sin más, la subjetividad. Eso que Gerber llama el amor por la verdad, Recalcati (2016) por su parte lo llamará *amor por el conocimiento*; ambas nociones son solidarias con la propuesta que hace Gerber (1981) de una nueva ética, ya que ambos autores están de acuerdo en que debe dejarse de lado las posturas narcisistas que seductoramente ofrece el lugar del poder conferido por la institución; narcisismo que se puede ver reflejado en dos vías: la primera se centra en la fantasía ideal de ser omnisciente y completo en relación al saber, que una vez adquirido ciertos conocimientos no hay ninguna falta al respecto y a partir de ahí el docente puede transmitirlo fielmente tal cual lo sabe y lo ejerce, como si de verterlo en un recipiente se tratara. La segunda vía, de la misma manera en desventaja, es la que concierne a lo que Recalcati (2016) alude al orden de la enseñanza desde el terreno psicológico y desde la concepción de la didáctica como disciplina terapéutica, es decir, el autor no sugiere que el docente deba ejercer una labor así. Por el contrario, hace una crítica y una construcción a partir de renunciar a tener ese falso Don que conlleva el docente que se asume, además, como un especie de terapeuta, y advierte que esto pone en riesgo la transferencia, pues se “da paso a un confidencialismo que corre el riesgo de introducir fenómenos sugestivos que nada tienen que ver con la erótica de la enseñanza” (p. 102-103).

Superar ese reto en el cual se puede caer fácilmente y no darse cuenta de ello implica lo que Blanchard (2004) señala como la manifestación de la firma profesional del docente, que es la manera en la que él se relaciona con el saber y el lugar, o los lugares, en los que pone al alumno; organización topológica que pertenece sólo al docente. Ahora bien, esta firma profesional del docente debe ser una consecuencia de que se asuma como sujeto de

---

<sup>11</sup> La conjunción entre paréntesis es nuestra.

deseo, que asuma su deseo y su falta para poder emprender una labor desde su firma profesional que encaje con el entramado institucional y con lo concerniente a la relación educativa, y que más bien, retomando a Recalcati (2016) haga sustentar la erótica de la enseñanza que erotiza los objetos del saber, es decir, los objetos del saber serán investidos libidinalmente y no el cuerpo del maestro ni el cuerpo del alumno, lo cual implica un trabajo de elaboración y vivencia dentro del campo del deseo de los actores que se ven involucrados en el terreno educativo-institucional.

### **3.2 Docente. ¿Qué ha pasado? ¿Por qué ha pasado? Y ¿Qué implicaciones tiene?**

Al hablar del docente en la actualidad se hace necesaria la consideración histórica, desde una perspectiva cultural, institucional y subjetiva-deseante, de lo que ha ocurrido con su lugar y función en la institución y qué transformaciones ha atravesado en su hacer, así como intentar dar cuenta de por qué ha ocurrido y qué implica ese cambio, ese movimiento.

Una serie de condiciones que hemos elucidado dieron lugar a la figura del docente como alguien de alto respeto [culposo], con autoridad y peso simbólico, sin embargo otras circunstancias que también ya hemos mencionado hicieron que ese lugar se hiciera insostenible. Así pues, diríamos que entre los siglos XVIII y XX, fue un período prodigioso para el docente, pues el alto respeto y la extensión fiel de la función paterna hacían de él la figura a quien se le tenía el encargo y confianza de la formación del alumno en el proceso de su inserción a la cultura, ya que como ya sabemos, la escuela ha tenido desde su origen un encargo social para el progreso y la civilización, pero claro, habrá que indagar qué intereses políticos y económicos se van gestando, pues la escuela no avanza en aislado, se encuentra interseccionada con otros campos del saber y de incidencia social. En el caso de la universidad, Bonvecchio (2002) sostiene que ésta se entiende como una “institución específica que se inserta en la superestructura e incide en la reproducción de un determinado modo de producción y del sistema de relaciones que a partir de éste se establecen” (p.10), es decir, la universidad es el producto de la burguesía europea de finales del siglo XVIII y principios del XX.



Paralelamente, el docente ha padecido los cambios que en la superestructura social y la estructura de la institución se han suscitado. Digamos que el docente no siempre fue visto como figura de autoridad, y a continuación hacemos un recorrido breve sobre ello.

Recalcati (2016) señala que:

Hemos conocido una época en la que bastaba con que un profesor entrara en clase para que se hiciera el silencio. La misma época en la que era suficiente con que un Padre levantara la voz para infundir en sus hijos una mezcla de temor y respeto. La palabra del profesor, al igual que la del pater familias, se antojaba una palabra dotada de peso simbólico y de autoridad, independientemente de los contenidos que sabía transmitir. La palabra de un maestro y un Padre adquiría espesor simbólico, no tanto en virtud de sus enunciados sino del lugar de enunciación del que emanaba (p. 11-12).

La forma de hacer presente el principio de realidad al principio del placer era mediante el mandato punitivo, autoritario e incuestionable del maestro; el yo así educado se volvía razonable, ya no se dejaba gobernar más por el principio del placer, sino que obedecía al principio de realidad.

Al respecto, Díaz (2001) señala que en el hombre hay una tendencia al descuido, a la falta de regularidad y de puntualidad en el trabajo, y debe ser educado empeñosamente. No obstante, sobre la manera de educar o de hacer valer la educación, él retoma la perspectiva sociológica de Max Weber, específicamente en lo tocante a la tendencia de la educación hacia la dominación, hacia el poder, pues refiere que:

“La dominación es uno de los elementos más importantes de la acción comunitaria, ésta desempeña un papel considerable, pues la dominación ejercida en la escuela determina el modo más duradero y constante la forma y la preponderancia del lenguaje escolar oficial” (p.7).

En éste sentido, podríamos considerar que en el pasado el docente ejercía un tipo de labor con total autoridad, peso simbólico y, siguiendo a Díaz (2001), una dominación por la cual una voluntad manifiesta del dominador influía sobre los actos de los dominados, en éste caso los alumnos, de tal manera que estos actos tenían lugar a partir de ser adoptados por sí mismos y como evidente obrar el contenido del mandato en obediencia.

A pesar de lo anterior, los efectos de ese tipo de pedagogía se manifestaron en una especie de burocracia intelectual, aburrimiento, plagio y conformismo (Recalcati, 2016), pues al no tener que abrir el agujero del vacío y hacer de la enseñanza una experiencia de transmisión, descubrimiento y encuentro, los alumnos simplemente registraban, memorizaban y reproducían ideas, conceptos y fundamentos que, en su repetición, terminaron por volverse obsoletos y carentes de sentido para el verdadero acontecimiento de la palabra y el sentido.

Ahora bien, a pesar de lo anterior, podríamos aseverar que dentro del dominio y autoritarismo, existía cierto sentido que daba un rumbo a uno de los primeros tratados sistemáticos sobre la educación, a partir de la escuela como institución de la modernidad, como la que procuraría el orden de todo (Barriga, 2009). Lo que ha ocurrido entonces, es que el peso simbólico del docente –tradicional- ha caído, y lo que queda de él son anhelos y esperanza de un porvenir que retorne a ese tipo de pedagogía, sin embargo no puede ocurrir esto, pues la escuela, la institución educativa, no transcurre en aislado, ni históricamente, ni socialmente –en términos de los fenómenos que se suscitan en su devenir-, pero Recalcati (2016) sugiere que la escuela tiene una esencia, y que esa sería la esencia que habría que salvar: *la hora de clase*, es decir, el momento preciso del encuentro entre el maestro con sus alumnos. Desde luego que ésta labor dependería específicamente, al menos en un primer momento, del docente, pues es él quien tendrá la oportunidad de ejercer en la escuela el momento del encuentro y salvaguardia de la vida.

Parte de lo que ha acontecido al docente y a la escuela es el hecho de la cuantificación del conocimiento, de la información, la preferencia por una senda corta sin contemplación de la sublimación como medio para el encuentro con el aprendizaje y la búsqueda. Hoy el cuerpo docente se muestra como un cuerpo fragmentado, se ven sometidos a un proceso de proletarización y de desintegración identitaria; su angustia crece en relación a la pérdida de identidad (Recalcati, 2016).

Las implicaciones que esto tiene se presentan en el terreno del conocimiento, del saber y de la identidad, pues no existe un límite a la palabra vacía de significado; cae la palabra, y con esto la asunción subjetiva de sus consecuencias, se pierde el vínculo entre la palabra y hacia lo que apunta: la vida y el sentido. Además, el modelo educativo, en el cual el docente nada sin rumbo, se centra en la ‘hipercognitivización del saber’, en el principio

del rendimiento y la ausencia incluso del sentido del valor simbólico de la institución. De ahí la indisciplina, la apatía, la dificultad y la pérdida del respeto (Recalcati, 2016).

Entre otras cosas, principalmente lo que se busca es establecer un nuevo orden educativo, específicamente desde la función del docente, de manera que éste apele por la libertad; no restaurar los valores tradicionales por el hecho de serlos, sino adoptando una actitud crítica capaz de reconocer valores que se han perdido (Castoriadis, 2001). Así pues, forjar el rumbo a partir de lo que el docente siente, vive y significa de su experiencia para que también, a partir del autoconocimiento, de la aceptación de su falta y la presencia de un vacío en su labor de transmisión a los alumnos, pueda redirigir su función al campo de la palabra y del devenir.

Sin embargo esto último resulta harto complicado cuando nos percatamos de que el docente es un sujeto de deseo también, y que en tanto que tal lo constituye una realidad psíquica que es menester conocer o dar cuenta de; tanto sus fantasías, sus deseos, sus pulsiones, sus anhelos, sus duelos, etc. Por lo tanto, un elemento fundamental para ir comprendiendo la labor docente y lo que se puede alcanzar con ello, es darle el lugar a sus fantasías de formación y sus fantasías de ser docente, pues el efecto del tipo de vínculo que el docente hace con el alumno pasa por las fantasías ya no sólo del docente, sino también del alumno y los mandatos institucionales. Al respecto, Ramírez (2017) señala que en tanto que en una cultura el docente es concebido como un formador de sujetos, advertimos su figura como el actor de la escena educativa, por lo que es importante la relación que éste establezca con el alumno, ya que puede llegar a impulsar al conocimiento u obstaculizar e inhibir el aprendizaje. La autora parte del supuesto de que el acontecer del sujeto se da en los grupos y las instituciones como formas particulares de expresión de las relaciones humanas, aunado a un devenir psíquico y social, propia consideración de la mirada psicoanalítica. Así, señala que el docente es conferido al estatus del saber, lo que conlleva un poder sobre los que están a su cargo en su labor de enseñanza, correspondiéndole funciones de administración del espacio del aula en donde se insta al alumno a cumplir con ciertas responsabilidades en tanto neófito y deseoso de aprender. Esto adquiere el riesgo de que el alumno no sea reconocido, y tal posibilidad de no reconocimiento vendría por parte de la institución, generando un estigma y marginación al lugar del inadaptado, cosa nada curiosa

hoy en día, pues la institución se ha empeñado en designar TDA a todo niño que le representa una dificultad en su ejercicio institucional y de encargo social en tanto normalizadora y reproductora de capitales<sup>12</sup> humanos, pero, paradójicamente, también de ciudadanos.

Para que esto anterior se cumpla, el docente tiene que asumir cierta autoridad y poder que le confiere la institución, pues dicho poder conduce a ubicar los actos de creación del alumno que genera nuevas formas de pensar, actuar, estar y ser. En ese sentido:

El poder producirá un sentido, en tanto que imaginario social, ya que tiene la capacidad de conservar lo instituido a través de producir individuos que estén en condiciones de reproducir su propia sociedad, pero también su potencialidad instituyente de transformación derivada de la adecuación de sus deseos al poder (Fernández, 1993, citado en Ramírez, 2017:161).

Hay además una manera en la que el sujeto se va delineando en su proceso de formación, tanto el maestro como el alumno, y en aras de una relación intersubjetiva, pues es la subjetividad la que atraviesa todo orden establecido y se muestra siempre latente, susceptible de emerger y evidenciar la otredad desde nuestra singularidad. Con esto queremos decir también que el sujeto es constituido a partir de otro, vale decir, a partir del deseo del otro, quien hará que nos sujetemos a la estructura social y cultural; para ello, la principal delegada y fundadora de la otredad será la madre. En ese sentido, entendemos que la madre se ubica en una institución a la que introduce al bebé: la familia, misma que será la primera representante del mundo social del niño, y más tarde la figura del docente, quien también se ubicará en una institución a la que introduce al niño: la escuela. A partir de entonces, maestros y Padres serán los principales formadores del niño: grupo e institución que va forjando la subjetividad del niño, dialéctica subjetivante inevitable de eludir para devenir sujeto.

Sin embargo, la función materna, que también le confiere al docente<sup>13</sup>, conlleva ciertas vicisitudes al discurrir con funciones paternas<sup>14</sup>, tales como el poder y la autoridad, pues

---

<sup>12</sup> En el sentido de sistema económico-capitalista.

<sup>13</sup> Es menester señalar que si bien el principal supuesto de esta tesis es el de la función paterna que se desplaza del Padre al docente, la función materna también –y siempre- está presente como

una autoridad o poder manejados de forma exacerbada y centrada en el docente, tendrá sin duda efectos patológicos en el estudiante, haciendo de éste último un sometido a instrucciones y órdenes, en tanto que puede existir en el maestro una necesidad de ser admirado y sentirse mejor, provocando también una dependencia en sus alumnos que siguen y reproducen ideologías y postulados teóricos que no se cuestionan, dando pie a eficientes perpetuadores del estado de cosas (Bohoslavsky, 1975) que se enseñan. En este sentido, Ramírez (2017) advierte que sobre la figura del docente en tanto actor encargado de la formación del alumno, será importante la relación que éste construya con el alumno, ya sea para impulsar o, por el contrario, para obstaculizar o hasta inhibir el aprendizaje. Nosotros pondríamos esto último en relación a lo que Bohoslavsky (1975) señala como la psicopatología del vínculo profesor-alumno, pues la enseñanza institucionalizada en su calidad de tarea política y el docente como quién indicará los criterios de verdad de lo que esté enseñando, puede generar efectos terapéuticos o efectos patologizantes, y ello no siempre se manifiesta de manera consciente en el profesor, pues:

El profesor puede pensar que sus intenciones son “buenas” –y serlas a un nivel consciente-, puede pretender en el alumno la reflexión crítica, el aprendizaje creador, la enseñanza activa, la promoción de la individualidad del alumno, su rescate como sujeto, pero definido el vínculo pedagógico como un vínculo de sometimiento resultaría extraño que tales objetivos pudieran llegar a concretarse (p. 2).

Así también, Bohoslavsky (1975) coloca este riesgo como aledaño a las propuestas de la enseñanza con méritos de un aprendizaje activo –propio de la escuela activa y constructivista<sup>15</sup> surgida a principios del siglo XIX y que confiere al alumno el papel

---

encargada de guiar e introducir al sujeto en una dinámica deseante. En este caso, la dinámica deseante que está presente en la universidad.

<sup>14</sup> Y tal como señala Blanchard (2004): “La formación docente trata de asegurar al mismo tiempo una función materna y una función paterna, pero con un poco menos de malentendidos. La función paterna sería estructurante para ayudar a despegarse del espacio materno, pero sin caer en excesos represivo”

<sup>15</sup> Para que el aprendizaje ocurra y se lleve a cabo en el constructivismo, éste depende de tres grandes factores: el desarrollo cognitivo del alumno, competencias operatorias que demuestre y sus conocimientos previos. Así, el sujeto construye para sí conocimientos que ya existen en su cultura mediante la organización y coherencia de sus esquemas de conocimiento, articulando experiencias personales, actitudes, normas y acontecimientos en una o distintas representaciones de la realidad (Anzaldúa, 2004), dando lugar a un aprendizaje significativo; condición fundamental –además- para que algo pueda ser aprendido.

determinante y casi único de su aprendizaje, pero con la primera y última palabra del lado del profesor-, en donde pareciera ser evidente que cuanto más pasivo sea el alumno más se cumplen los objetivos de ese tipo de enseñanza. Así, Bohoslasky advierte que cuanto más el alumno acepte que el profesor sabe más, y que debe guiarlo y corregirlo cuando tenga errores, que tiene derecho a establecer la comunicación –única- posible, el profesor mismo hará de la transmisión algo así como un simple acto de verter en la cabeza del alumno un líquido o cosa llamado conocimiento o diríamos -más bien- información a secas.

Pero esto no es el acto educativo, éste no se limita a posiciones estáticas de roles y acciones en el docente y en el alumno, sin embargo, la escuela en la actualidad sigue proponiendo este tipo de aprendizaje, y bajo esa línea se diseñan programas educativos y se hacen planeaciones didácticas para que los alumnos puedan adquirir un conocimiento que, además, tiende a ser sin contenido crítico, vacío y utilitarista para fines productivos, por un lado, y por el otro lado, el supuesto sostenido en la fantasía de que a mayor información y adiestramiento de los docentes, mayor información y adiestramiento también a los alumnos se pretenderá la enseñanza, y finalmente una mayor eficiencia en el mercado. De sobra hemos venido elucidando, y lo seguiremos haciendo, que mientras se deje de lado uno de los componentes más importantes en la formación de los alumnos como es la relación educativa, y en ese sentido, las fantasías que cada uno tiene respecto de la formación, poco alcance se tendrá para un éxito educativo, una eficiencia en términos de formación de ciudadanos y futuros representantes y líderes de la nación, pues ese debería ser el principal objetivo de la educación. Es decir, no existe una gran objeción de nuestra parte en que se formen sujetos que se “adaptan” al mercado y que promulguen una o varias maneras de sostener un sistema económico-político<sup>16</sup>, sino en que lo hagan de forma pasiva, sometida, sin cuestionamiento ni crítica. En otras palabras, formar sujetos no acrílicos ni ahistóricos, formar sujetos que asuman las decisiones de ejercer una profesión, un quehacer o un estilo de vida, pero para que esto suceda, mucha importancia tiene darle el lugar a la relación educativa, pues ello constituye a su vez dar lugar a la subjetividad y sus manifestaciones, que como hemos señalado, de una u otra forma se hace presente, insiste, habla, actúa, aunque en la institución educativa esta sea soslayada.

---

<sup>16</sup>No con esto estamos proponiendo tampoco que simplemente “se adapten al sistema” económico-político en el que han sido formados, sino que puedan estar ahí para transformarlo.

Anzaldúa (2004) señala que el éxito o el fracaso del aprendizaje escolar dependerán en enorme medida de la relación educativa, pues el aprendizaje en el sujeto ocurre siempre en función y a través del otro. En este sentido, y si tenemos en cuenta que la subjetividad constituye la realidad psíquica del sujeto, ésta es subjetivación, es decir, una realidad externa que se interioriza, se significa y resignifica convirtiéndose en realidad psíquica. No podemos decir por tanto que hay una realidad psíquica que le compete únicamente al sujeto, digamos, de sí para sí, pues el sujeto da cuenta de su subjetividad, de su yo, a partir de su discurso; el sujeto se enuncia como un Yo en el discurso y a partir del Otro.

Ahora bien, en la relación educativa cada sujeto manifiesta su subjetividad de manera insoslayable, pero hemos de ubicar esta relación educativa en el marco de un orden institucional y social, por lo tanto el aprendizaje se va a procesar, organizar y significar a partir de la relación educativa que tengan maestro-alumno, y si damos otro paso más, diríamos que dentro de esta relación educativa, el vínculo<sup>17</sup> entre esos dos actores tendrá un peso y valor determinante, que con sus dinámicas y fenómenos transferenciales dará lugar al acontecimiento educativo en cada sujeto. En este sentido, el sujeto establecerá una relación y un vínculo con los objetos a partir de cómo los perciba e interprete a través de su deseo y sus fantasías, pero hacemos hincapié en que la interpretación que el sujeto hace no es una de tipo cognoscitivo o racional [únicamente], sino una elaboración compleja en donde intervienen procesos conscientes, inconscientes, cognitivos y afectivos (Anzaldúa, 2004). Así, los procesos transferenciales que se manifiestan cuando el sujeto percibe e interpreta los objetos con los que se relaciona, no son simples repeticiones del pasado, sino una resignificación de lo que ocurrió en ese pasado, modificado en la actualidad en función del contexto o situación del presente. Con esto, es común que el “alumno tienda a relacionarse con sus maestros repitiendo vínculos que ha sostenido con otras figuras de autoridad (como sus Padres u otros profesores), vínculos que pueden ser de sumisión o de rebeldía, de respeto o de agresión” (Anzaldúa, 2004:41).

---

<sup>17</sup> Tomamos la definición de vínculo propuesta por Anzaldúa (2004): “interpretación psíquica que el sujeto hace de los objetos a partir de su deseo, sus fantasías y las significaciones imaginarias sociales. A través del vínculo el sujeto establece una forma particular de relación con los objetos a partir de la interpretación que hace de ellos.” (p. 40)

Ahora bien, otro de los efectos de dichos procesos transferenciales se presenta en el alumno hacia los contenidos que el docente enseña, transfiriendo este acontecimiento en efecto positivo que favorece el aprendizaje, o por el contrario, un efecto negativo que se centra en el rechazo, la ansiedad o la persecución de esos contenidos, padeciendo también un repudio o temor (Anzaldúa, 2004).

Como ya indicamos, el primero que establece esta relación o que abre la posibilidad del vínculo es el maestro, “quien está además sujeto a presiones institucionales, contrato didáctico y su propio inconsciente, dificultando o favoreciendo la relación, con lo que el vínculo que el docente establecerá con sus alumnos para que estos se relacionen con el saber revelará su propia relación con el saber que enseña” (Blanchard, 2004:81). Así también, el docente es avalado por la institución y asume –aunque no siempre- una posición desde donde poder ejercer el control sobre otro, lo cual, al ser vivido como displacentero, desata en el alumno fuertes resistencias (Ramírez, 2017).

En este sentido, de entrada el maestro tendrá que asumir que se le supone un saber, pero en esa medida también deberá soportar el ser investido con tal supuesto, y saber que inevitablemente va a decepcionar a aquellos que le han supuesto el saber porque ese saber se encuentra en un lugar imaginario distinto del saber que realmente posee. Entonces, tal como la comunicación humana descansa sobre la base del malentendido, la enseñanza también se ubica como una de las ramas de dicho malentendido.

Del mismo modo, las fantasías del docente ocupan el papel de motor de su proyecto de enseñanza, pues ellas activarán el deseo de estar ahí y llevar a cabo la tarea, pero es importante definir cuáles son los efectos de esas motivaciones fantasmáticas al llevar a cabo la propuesta de Blanchard (2004) de trabajar sobre sí mismos para aclarar, en lo posible, el trasfondo o lo que se encuentra debajo de su proyecto didáctico, y si según Kaes (1984, citado en Ramírez, 2017) el fantasma es el organizador de toda la actividad psíquica y pensamiento, esto ocurre en aras de una actuación del sujeto en su lucha por la vida. Por lo tanto, en el escenario educativo, advertiremos que los fantasmas del docente sostendrán su proyecto en la relación y vínculo con el alumno. De igual manera, el alumno, a partir de la guía y sostén por parte del docente, tendrá que:



[...] encontrar el intercambio con los docentes y en la clase un lugar apropiado para vivir el deseo de compartir [...] juegos con el saber y no solamente juegos de complicidad afectiva (Blanchard, 2004:89)

### 3.3 Identificación y transmisión

La identificación y la transmisión juegan un papel constitutivo dentro del proceso de formación de todo estudiante y de todo profesor, quien tiene como fin el ofrecer su saber y hacer valer su deseo de transmisión de ese saber, no de forma ambigua o divagada, sino más bien, de forma subjetiva tal que produzca efectos y apropiación en los estudiantes. Esto quiere decir que, de entrada, el maestro tiene que instaurar un vacío, abrir un vacío y generar una falta, un no-saber sobre lo que el goce puede establecer de bien o de mal. El reto va a implicar acercarse a lo desconocido del otro y de sí mismo, en donde la alteridad de dos goces deja un vacío irreductible (Julien, 2002). En lo concerniente a la identificación, cabe destacar una aproximación desde su más temprana aparición en tanto fenómeno psíquico, y consecuentemente hilarlo a la identificación que ocurre entre el profesor y el alumno.

Freud, en el capítulo 7 de *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921), establece que:

El psicoanálisis conoce la identificación como la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona (...) el varoncito manifiesta un particular interés hacia su Padre; querría crecer y ser como él, hacer sus veces en todos los terrenos (...) toma al Padre como su ideal (p. 99)

Además, a la vez que ocurre eso, el niño emprende una investidura de objeto hacia la madre y muestra lazos diversos, en dos vías distintas primeramente: con la madre una investidura sexual de objeto, y con el Padre una identificación que lo toma por modelo. En ese primer momento ambos coexisten armónicamente, sin perturbación entre sí. Sin embargo, conforme pasa el tiempo y los Padres establecen otra dinámica de relacionarse con el niño cada vez distinta, hará que el niño presente una identificación hostil con el Padre porque le

representa un estorbo junto a la madre, entonces esa identificación hostil se torna necesaria para intentar conquistar y obtener el deseo de la madre, lo cual establece en el niño una identificación de tipo ambivalente hacia el Padre, es decir, como expresión de una ternura y eventualmente como deseo de eliminación. La identificación puede tomar otros caminos y resultar que el niño tome como objeto al Padre en actitud femenina y rivalice con la madre, pero sobre esto no será necesario profundizar.

Es importante señalar que la identificación aspira a configurar el yo propio a semejanza del otro, tomándolo como modelo; además, la identificación reemplaza a la elección de objeto; la elección de objeto regresa hasta la identificación (Freud, 1921). En el curso de las identificaciones del niño, ocurre que el yo copia o se identifica, más bien, con ciertos rasgos de la persona amada o no amada, es decir, la identificación será parcial y limitada.

Ahora bien, Freud (1921) dirá que la identificación tiene tres fuentes: primero, que la identificación es la forma más originaria de ligazón afectiva con un objeto; segundo, que la identificación pasa a sustituir a una ligazón libidinosa de objeto en el yo; y tercero, que la identificación puede nacer a raíz de cualquier comunidad que llegue a percibirse en alguien que no es objeto de pulsiones sexuales:

Mientras más significativa sea esa comunidad, tanto más exitosa podrá ser la identificación parcial, y así, corresponder al comienzo de una nueva ligazón (...) la ligazón recíproca entre los individuos de la masa tiene la naturaleza de una identificación de esa clase (mediante una importante comunidad afectiva), y esa comunidad reside en el modo de la ligazón con el conductor (p. 101)

Freud (1921) concluye utilizando el concepto de ideal del yo, en donde el yo va a ir tomando poco a poco las exigencias que le plantea el exterior –en tanto ideal- a las que el yo no siempre puede asirse, de tal manera que el ser humano, “toda vez que no puede contentarse consigo en su yo, podrá hallar satisfacción en el ideal del yo, diferenciándose a partir de aquel, y descubriendo su origen en las influencias de las autoridades, principalmente, de los Padres” (p.103). Por lo tanto, el texto de Freud nos da pauta para comprender dos cuestiones: que primero nos identificamos, y que el hecho de amar u odiar es secundario; y que la identificación, una vez manifiesta, y en lo sucesivo, es inconsciente.

Al respecto podríamos señalar que la pedagogía se coloca en la propuesta por una identificación de tipo consciente, pero en realidad lo consciente sería sólo la imitación. Ese entonces será el sueño de la pedagogía: “*¿Por qué no eres como tu hermanito o como tu compañerito de aplicado?*”. Argumentamos que la identificación es consciente porque en lo cotidiano se hace presente, es decir, ¿Cómo es posible tomar lo sintomático del otro?, ¿Por qué eso que se detesta del Padre es muchas veces en lo que uno más se “parece”? ésta y otras cuestiones se colocan de lado de lo inconsciente y que es menester dar cuenta de ello, procurar alejarnos, en este caso, del discurso pedagógico tradicional e ilusorio de creer que por el hecho de que un alumno sea ejemplar, los demás, siguiendo sus pasos, serán igual que él. Evidentemente esto rebasa la imitación, esa imitación que incluso el conductismo propone como proceso de adquisición de conductas, como tipo y proceso de aprendizaje, como adquisición de actitud en la enseñanza. Finalmente vemos que aunque así sea, o sea, aunque se adquieran ciertas conductas –que no negamos que efectivamente ocurre muchas veces- no quiere decir que el alumno realmente se apropie del conocimiento, se haga de una identidad, internalice el saber; o en el caso de los profesores, que consigan y conciban su propia identidad, el asumir su papel de autoridad, entre otras cosas.

Dicho lo anterior como introducción y abordaje de la identificación que entendemos nosotros desde la familia y después en la escuela, específicamente en la relación maestro-alumno, y docente-institución, continuaremos diciendo que hablar de identificación es hablar de aquello que nos hará tocar la otredad (Anzaldúa y Ramírez, 2005), pues la identificación funge un papel fundamental en dos vías: la constitución del sujeto y su formación, tales procesos se conforman en el registro de lo imaginario; en palabras de Anzaldúa y Ramírez (2005):

el sujeto se constituye alienadamente en una imagen con la que se identifica, en ella percibe la ilusión de su cuerpo unificado, pero separado de la madre. La imagen así, testifica la unidad pero también la diferencia entre lo propio y lo otro. Ello da paso al deseo y a la fantasía respecto de él. El deseo de la madre que hace falta en el bebé lo obliga a desear, constituye su deseo. Por esto, a partir de la identificación, para el psicoanálisis se será siempre sujeto de deseo (p.33-34)

Por su parte, la formación será aquel complejo de identificaciones que van a ir resignificando la diferencia en cada experiencia en relación a los otros, en cada saber nuevo que dé cuenta de esa diferencia (Anzaldúa y Ramírez, 2005). Con esto tenemos que la formación será la continua resignificación de los saberes. Así, de forma secundaria, la formación va a implicar tales identificaciones las cuales van a depender de relaciones complejas en las que el sujeto tomará lugar frente a un saber transmitido a través de diversos discursos que lo instigarán a tomar una posición subjetiva.

La identificación por lo tanto, juega un papel primordial en el proceso de transmisión del saber que al maestro le compele, es decir, el alumno tiene que identificarse con uno o varios rasgos que hagan las veces de aquellos primeros momentos de su constitución subjetiva y que darán lugar al saber adquirido en ese vacío del que ya se ha hablado. El alumno se identifica con el estilo o con el deseo del maestro, para así hacer suyo el saber y hacer de él un acompañante que determine sus prácticas, vivencias, devenires y relación con el Otro.

Así pues, se habla de la identificación en éste proceso de formación, pero inevitablemente también ocurre un proceso de transmisión que viene a partir de esa identificación con el maestro, y por qué no, también identificación del maestro con el alumno al que le supone un deseo de saber.

En un primer momento, la madre transmite al bebé que se cuestiona en angustia: “¿Qué quiere ella de mí?”, “¿Qué soy yo para ella?”, “¿Cómo ser su deseo?”, y con esos cuestionamientos el bebé emprende la búsqueda por saber qué puede completar de la madre o cómo puede ser el todo de su deseo, sin embargo él mismo no puede resolver éste enigma, entra en conflicto; sólo la madre podrá dar resolución. La madre transmite la razón de su propia ausencia-presencia, en tanto lo que la rige es su deseo como ley. No obstante, la madre no es completamente madre en un primer momento, sino mujer, y esto es lo que marca para el niño un lugar de tercera posición, es decir, que será en tanto tal según el lugar relativo recibido por su madre (Julien, 2002).

Consecuentemente, después de ésta primera identificación y transmisión entre el bebé y la madre, la segunda solicitud del niño será la imagen de un Padre ideal. Por lo tanto, en la

educación, la importancia de la transmisión va más allá del aprendizaje automatizado de conceptos, reglas, funciones, etc.; implica dejar de ver la pedagogía, con su pragmatismo y funcionalismo, y voltear a ver que además del aula, fuera de ella existe una demanda de los estudiantes, independientemente de la edad o grado en que se encuentren –claro que se hace más evidente en momentos cruciales como la adolescencia- ya que hay angustias respecto al futuro profesional, temor al desempleo, la soledad y el abandono, el llegar a un vacío; deviene la desesperanza y entonces ocurre lo que Julien (2002) denomina “la demanda apremiante” de que se erija un jefe que hable fuerte y claro para ordenar lo que es preciso hacer, pero éste jefe, o ésta figura de la que se demanda su presencia, no es simple o tajantemente un jefe en el sentido laxo del término, es decir, aquel que ordena sin consentir o percibir las necesidades o deseos de sus encargados; no se trata tampoco de un rey jefe con súbditos a su cargo, pues, en efecto, siguiendo esa lógica la situación educativa ha generado crisis de sentido, con todo el entramado de desajustes históricos en los que se sitúa y atraviesa también. Así pues, es a ese jefe que se le solicita que dé sentido al rumbo y que ofrezca un alivio al sinsentido moderno.

Al respecto, Villoro (2010) se hace la pregunta “¿Qué sentido tiene el hombre?”, él es la fuente que otorga sentido al todo. Interroga Villoro, “¿No es entonces un vacío frente al todo del ente?”; detrás de la visión del hombre como opuesto al todo del ente se asoma el nihilismo. Así, comprendemos que la creencia en un progreso capaz de realizar los fines del y para el hombre difícilmente puede mantenerse a fines del siglo XX, y claro, principios del XXI. Esto resulta relevante, puesto que la educación está paralelamente caminando con la racionalización de las relaciones sociales que se instauró con el positivismo científico que fue llevado a la sociedad en general; según la consideración del autor, es éste el paso de las sociedades tradicionales a las modernas (Villoro, 2010).

Con Villoro, cabe entonces formular la pregunta de “¿Qué pasa con la transmisión?” Pues bien, Recalcati (2016) dirá que, en lo que él llama Escuela-Telémaco, defenderá que no hay transmisión posible sin encuentro, sin impacto con el Otro. Telémaco, dice Recalcati (2016), reconoce su deuda simbólica con el Padre, no lo quiere muerto, no lo ve como enemigo, es decir, *“mientras Edipo es incapaz de ver el nexo que une profundamente la ley al deseo, Telémaco aguarda el regreso de su Padre porque sabe que sólo este regreso*

*podrá volver a introducir la ley en el circuito cerrado del goce incestuoso”* (p.44). Se hace un llamado al Padre para su espera, pero no en la espera melancólica del vacío, sino en la firme esperanza de un Padre/maestro que hará convertir el saber en cuerpo erótico, un saber que puede ser amado una vez transmitido; esa es la transmisión que se espera y que producirá efectos de significación en la formación del estudiante.

## **CAPÍTULO 4. LAS VICISITUDES DE LA FUNCIÓN PATERNA**

### **4.1 ¿Qué es un Padre?**

Hemos desarrollado una visión histórica y subjetiva del docente en la institución educativa, pero más aún en la relación educativa que ocurre en éste contexto y que se ve cimentada cuando dos sujetos colocan sus posturas subjetivas pero que a su vez subjetivan, dirigen y forman los avatares del devenir educativo, a saber, el vínculo maestro-alumno y los efectos que esto tiene en la formación y quehacer del docente. En ese sentido, cada uno de los actores del acto educativo ocupa un lugar primordial, y en el caso que nos convoca, el docente y el alumno constituyen el proyecto institucional pretendido y sugerido por la cultura y la política hacia la educación. Así, el alumno no es simplemente el que acude al escenario educativo institucional para cumplir de manera lineal y sin avatares la educación que en un futuro se verá reflejada en su devenir como ciudadano, lo que conllevará toma de decisiones y un papel activo y de impacto en su cultura. La educación ha sido entendida, por tanto, como un proyecto social que procura encaminar a los actores que se ven involucrados hacia una apropiación de la cultura y del sistema económico-político imperante. Sin embargo, hemos visto que la educación es un ir más allá que eso que de manifiesto se enuncia, y que apropiarse de la cultura implica considerar posturas subjetivas que determinan en este terreno el acto educativo, y consecuentemente, el hacer presencia en la realidad que rodea a quien se ve permeado por dicha educación, y específicamente el lugar en donde ésta se lleva a cabo, que generalmente, y en nuestros intereses de investigación, ocurre en el contexto institucional.

De acuerdo con esto, de forma no detallada pero sí señalada y enunciada hemos abordado el papel del alumno, su lugar y algunas de sus funciones en el momento de hacer presencia en la institución educativa, sin embargo, lo que nos ha interesado como punto de dirección, reflexión e incluso de quiebre de ese contexto, labor y proyecto, ha sido más bien el del docente, pues de forma estructural, es él quien sostiene, si bien no todo el acto

educativo, sí el más elemental para su culminación y ejecución, que es la relación educativa y su antesala en la formación docente. Y si bien la relación educativa y la formación docente no son temas que nos hemos propuesto para la presente investigación, la relevancia de enunciarlos es para dar cuenta de lo que sí nos compete en el presente trabajo, que es, sin más, la función docente en la institución educativa actual. En ese sentido, hemos recurrido a interrogar el lugar del docente en este contexto toda vez que se ha dilucidado que la relación educativa y la formación docente tienen un lugar fundante en el devenir de la figura del docente; así, tocar la cuestión del devenir también es importante, pues deja entrever una deficiencia en lo que la tarea educativa, con el docente como actor principal, se propone, es decir, surgen cuestionamientos y puntos de análisis para poder ubicar al docente en un sitio que tenga sentido, cuando menos para él, y que esto tenga efectos tanto en la escena educativa institucionalizada como para su quehacer y los elementos subjetivos que se alteran en su vinculación intersubjetiva y transubjetiva. Sin embargo, cabe mencionar que la presente investigación solamente ha tenido puntos de referencia para indagar en el mundo psíquico del docente pero dentro de un lugar: la institución educativa; esos puntos de referencia conceptuales, teóricos y epistemológicos han sido los que el psicoanálisis nos permite traer a partir de las investigaciones que se han elaborado desde el proyecto psicoanálisis y educación, en donde se lleva la mirada clínica propia del psicoanálisis al escenario escolar [institucionalizado].

Dicho lo anterior, hemos sido llevados a considerar otra dimensión primordial para nuestro estudio además de la formación docente y la relación educativa, y es aquello que tiene que ver con el sentido y orden significativo que tiene la docencia, y esta dimensión es la que se ubica en la consideración del lugar del docente como Padre, como Padre simbólico, digamos, como extensión de una función paterna que es ejercida en la familia en un primer y constitutivo momento, y en la escuela como un segundo momento.

Ahora bien, cabe destacar que en términos generales -pues ya lo iremos desarrollando- el Padre y su función es estructurante de la subjetividad del niño, de su psiquismo, ya que él hace la separación y regulación entre el deseo materno y el ideal del yo, una regulación del goce y la instauración de la ley. Así, el Padre pasa a ser un significativo que es portado por una figura susceptible de asumirse por la figura del



hombre, de la mujer, o del maestro en el caso del aula. En esa medida iremos elaborando la cuestión de la función paterna que conlleva ese significante y que es portado por el maestro con su presencia y dimensión subjetivas.

Para ello, abordaremos lo que es ser un Padre, qué ha pasado con la figura del Padre y su función en la actualidad, qué autoridad tiene, específicamente en la relación educativa, y qué de la función paterna o del Padre en sí debe ser asumido por el docente en su devenir mismo.

Y bien, ante la pregunta *¿Qué es un Padre?* Los teóricos del psicoanálisis hacen su entrada diciendo que el Padre es el representante de la ley; es aquel que introduce la castración; el que reina la y en la escena familiar, el que tiene el poder, el que ejecuta un dominio masculino, el que controla la reproducción y el que opera la norma sexual. Lo que nos dice Philippe Julien (2002) es que ser Padre se alterna en dos polos; el primero tiene que ver con el del orden simbólico, es decir, que ser Padre o Madre es ser reconocido y determinado como tal por la ley y con ello el aseguramiento de la filiación al hijo. El otro surge al cuestionar la dimensión del cuerpo y la fecundación, con lo cual ese otro polo es el que ubica de lado de la biología, el cual suscita un complejo en la estructuración subjetiva del niño a partir de la pregunta del hijo: *¿Qué soy y cuál es la razón de mi existencia?* lo que pone en complejo, como ya dijimos, al Padre, y que se eleva al nivel de sus intentos de solución al respecto.

Claramente vemos que eso es lo que le ocurrió a Edipo en un momento cuando crece; se pregunta *¿Quién soy?* Y entonces acude al oráculo de Delfos para dar cuenta de su existencia; el oráculo queda horrorizado al percatarse de que Edipo vive y que matará a su Padre y se casará con su Madre. Desconcertado, Edipo sale en busca de las respuestas a esa incertidumbre. Ya en el paso a Tebas se encuentra con Layo, su Padre [biológico], quien se dirigía en ese momento al oráculo para tener respuesta sobre cómo eliminar a la Esfinge. El espacio es tan pequeño en donde se encuentran Edipo y Layo, que sólo uno de los dos podrá pasar, por lo que en el altercado Edipo mata al Padre, pasa y emprende su camino. Al encontrarse con la Esfinge resuelve el enigma que ésta le impone y como consecuencia es aclamado por el pueblo de Tebas para convertirse en Rey y casarse con la reina Yocasta, su Madre [biológica].

Ahora bien, sin pretender elaborar todo el mito edípico que da lugar al psicoanálisis en su lógica y dimensión de comprender el funcionamiento psíquico desde el origen y al psicoanálisis mismo, pues sin Edipo el psicoanálisis es un delirio, lo que nos interesa es poner en evidencia el cuestionamiento que se le hace al Padre, con lo que este Padre se ve retado, se ve inmerso en un complejo que resulta difícil soslayar. Es lo que, por otro lado, Julien (1990) enuncia como la pregunta que la [o el] histérica le hace al Padre para dar cuenta de la incompletud y castración fálica de éste, pues el Padre no lo es todo y no lo puede todo; para eso llega la histérica, es decir, a cuestionarlo y poner en evidencia su lugar de vulnerabilidad [simbólica], aunque no llega a resolver tal enigma. En este sentido es en el que podemos situar ese segundo polo que ya enuncia Julien en el 2002 ante la evidencia del Padre como quien engendra un hijo, pero que ese hijo crece y cuestiona su lugar, y claro, el del Padre.

En tanto se tiene esa mirada sobre lo que es o se piensa que sea el Padre, daremos un paso más al dar cuenta de que con el paso de la modernidad, su lugar privilegiado y sostenido de Pater hasta entonces, se ve desplazado. Con esto tenemos que la voz y los derechos estarán ahora centrados en la protección y auxilio del niño, con lo cual el Padre se ve vulnerado. Pero vayamos con esto más adelante cuando elaboremos la gran declinación del Padre.

De acuerdo con los polos que menciona Julien (2002) sobre lo que es ser Padre, en donde uno compete a lo legal y el otro al orden del cuerpo, en 1990 Julien ya elaboraba esta cuestión más detalladamente, en donde como primer punto definió el ser Padre en función del derecho que éste tiene *sobre* el niño, por lo que un Padre es el amo, el que dirige la ciudad, y en ese sentido la paternidad está en el orden de lo político y lo religioso, siendo familiar sólo en consecuencia. Así, el Padre funda la ciudad y otorga un linaje social de tipo clasificatorio, no de consanguinidad. Por lo tanto, el Padre fundador es el Padre político y religioso, pues es el que dirige la ciudad; él funda el lazo social a través de la palabra. El Padre en tanto amo, es el amo político, es quien domina. Se autoriza a sí mismo la paternidad al reconocer al que es su hijo o hija. Un Padre denomina al *hijo*, y no un hijo denomina al *Padre*, el poder y la voluntad están de lado del Padre, además de dar condición legal a la madre (Julien, 1990). Por lo tanto, la paternidad es adoptiva y

voluntaria, se dice a sí mismo “Yo soy el Padre” de palabra, y no de sangre. De ahí sus derechos sobre el niño.

Como segundo punto, Julien (1990) define al Padre como:

[...] aquél que se ocupa realmente del niño, es decir, que responde a sus derechos, a los derechos del niño, derecho no solamente a conservar la vida, sino derecho a entrar en el mundo de la cultura, y de la vida adulta (p. 6)

Es decir, el Padre es aquél que introduce al niño en la cultura y le da principio de realidad. Esto es de gran relevancia para la articulación Docente-Padre, pues uno de los encargos - aunque no explicitados- que se le confieren al docente es el de dirigir el camino del alumno para que éste alcance la adaptación a la realidad cultural y adquiera los recursos necesarios para sobrevivir y sustentarse en ella a partir de los conocimientos que en un momento determinado son parte de una demanda, y que el docente para llevar a cabo tal función recurre a mecanismos que tienen que ver con esta paternidad del niño que venimos elaborando y que han enunciado los autores abordados, pues a partir del siglo XIX aparece la imagen del Padre educador, es decir, el que porta al niño, que juega y habla en bebido con él (Julien 1990). Con esto, Padre es el que el niño designa papá, y al designarlo y asumirse como papá, éste ejecuta una paternidad ocupacional e intercambiable por el bien del niño.

Finalmente, Julien (1990) diferencia muy bien al Padre de la madre cuando afirma que el Padre es un significante porque su ley y certidumbre entra por medio de la palabra, a diferencia de la madre, quien representa para el niño la experiencia de los sentidos por la realidad, es decir, ella es un objeto sensible y por esa razón ella es cierta; en ese sentido, ella, en tanto cierta para el *infans*, debe instaurar un vacío fuera de ella misma que será ofrecido al Padre y ocupado por él, porque no hay transmisión sino a partir de una anulación. El Nombre del Padre –*Nom du Père*- es instaurado por la Madre (Julien, 1990), es decir, el lugar del Padre es dado por una mujer, es un ir más allá de la ley de la Madre a través de fundar al Padre como mediador de ese ir más allá por encima de su ley, pues el deseo del sujeto sólo será posible gracias a esta primera introducción del Padre, gracias a ese significante del deseo del Otro que es el Padre.

Ahora bien, no se trata del Padre en términos de relación de objeto, sino en orden significante del deseo de la Madre, su falta; esa falta está en una posición tercera entre el niño y la Madre. Este significante es la metáfora paterna que es instaurada en el inconsciente del niño (Julien, 1990). Entonces, con esto es lógico pensar que para asumir y ejercer la paternidad no basta con el deseo, es decir, uno no deviene Padre por sí mismo, no es suficiente con desear serlo para serlo verdaderamente. Es la escritura primera a partir de la cual un Padre puede tomar su lugar, y esa escritura primera es la del Padre simbólico que da pauta al Padre real para que tome su lugar, éste segundo como representante del primero.

Condensando esta parte, hay que destacar que antes del Nombre del Padre que nomina, hay un Deseo de la Madre que designa, hay algo antes del Nombre del Padre, pero ¿Qué nomina el Padre? Nomina el ser y el hacer, y el niño responde para llenar ese lugar que le designa el “Ser nombrado para”, para no hundirse en la locura (Julien, 1990).

En la institución educativa, vemos que el docente es nombrado para tal o cual función, lo que Remedi, Aristi, Castañeda y Landesmann (1989) señalan como la repetición y la redundancia que definen el hacer docente que los asume con alto nivel de significación, donde están implicadas vivencias como alumno, aspiraciones sociales, señalamientos institucionales, imágenes de pares, etc., que constituye el modelo interiorizado que dista finalmente de las propuestas que se ofrecen y que permiten al docente presentarse cotidianamente y llevar a cabo su rol (Remedi et. al, 1989). Así, el docente habla finalmente a partir de un significante que se asume a partir del reconocimiento e identificación con el significante que le ofrece un lugar de sujeto “-porque la existencia de los sujetos cobra sentido en las instituciones- y un nombre propio, pero que en ese sentido, habrá de incluirse y sin saberlo, sin poderlo pensar, sin poderlo decir” (p. 4).

Ahora bien, a la pregunta ¿Qué es un Padre? Se ha respondido en la medida en que ésta se dirige a trazar caminos que articulen la función paterna con la función docente, siempre comprendiendo que el ser Padre no basta con sólo desearlo; hay que tener un lugar que deba ocuparse y que además sea dado por un orden simbólico; no basta con el deseo de ser docente, éste se tiene que asumir y ser dado por la institución como lugar de la ley, pero también dado a partir de la investidura que el alumno coloca en él. Julien (1990) señalará

que el Padre simbólico no es suficiente, hace falta su agente que es el Padre real en tanto instancia del Padre simbólico.

Vemos que en el aula la figura del docente ha representado por mucho tiempo el papel de un Padre simbólico y hasta un Padre real, agente de la castración y que hace valer la ley en los alumnos a partir del lugar que le brinda la institución y que éste asume aún sin cuestionar o saber de qué se trata. Sin embargo, esto conlleva conflictos, tensiones y resignificaciones que colocan al docente en un devenir incierto, pues la educación, como proyecto de la modernidad, y la modernidad, como proyecto o extensión de la ilustración, reforzada con la revolución industrial, deja entrever que conforme más avanza la ciencia, más aparecen los imposibles. Esto cuanto que el psicoanálisis nos muestra que la demanda de un sujeto que acude, por ejemplo, a un servicio médico, no constituye necesariamente la expresión de su deseo, es decir, la demanda no es la expresión de un deseo.

Por otro lado, los efectos que la presencia y función paternas tienen sobre el niño pueden ser subjetivantes o desubjetivantes, con lo cual Gerber (1981), a propósito de la función docente, refiere que el maestro es el criterio de verdad y modelo con el cual el alumno debe identificarse, en dirección a un ideal del yo, ¿No es ese criterio de verdad que ostenta el Padre como significante tercero y figura respecto del niño y en relación a la madre?

## **4.2 Padre y autoridad**

Por lo tanto, vemos que la función paterna ha sido un modelo de autoridad y dureza que el orden patriarcal ha depositado en el Padre y en sus actores, es decir, en el Padre de familia, el Jefe de Estado, el Rey, el Gobernante y el Maestro, pues a propósito de éste último, también Recalcati (2016) señala que es en la tradición donde el peso simbólico y autoridad del docentes se garantizaba su poder, pero que esa época ha terminado, ha muerto, y que de ello, aunque residuos, queda algo, y puede ser la promesa de la palabra y del encuentro con lo imposible. Así los cambios en la superestructura, el modelo patriarcal ha ido mutando y con ello la función paterna se ha visto modificada. Alejándose de ese viejo modelo de

autoridad y dureza que se le otorgaba al Padre y pasando a un modelo socialmente aceptado por brindar cuidados.

### **4.3 Declinación de la función paterna**

Dada históricamente esa realidad al Padre, a continuación hablaremos de la famosa declinación que en la actualidad atraviesa el lugar del Padre y pondremos en tela de juicio si en el caso de nuestro trabajo conviene hablar de una caída de la autoridad paterna que atraviesa al docente y si por esta situación el docente ha visto como imposible e inasumible su lugar y función en el acto educativo y en su relación con los alumnos.

Tort, (2008) señala que el Padre se ha vuelto una enfermedad y que esto es síntoma y malestar de una época. A partir del siglo XVIII declina el Padre, la sociedad se funda sobre la fraternidad, ya no sobre la paternidad, la paternidad será dada en función del lazo que el Padre establezca con una mujer, limitándose a ser el marido de tal mujer; el niño tendrá por Padre al marido de la Madre. Hay un pasaje de lo público a lo privado, determinado por la conyugalidad. Con la modernidad se reemplaza a la iglesia y nacen los derechos del niño en el siglo XIX. El estado no sostiene, no apoya más al Padre (Julien, 1990). El Padre es privado de la institución de la ley de la prohibición del incesto y se llega a confundir con la Madre. Esta enfermedad del Padre como malestar de una época que ha visto nacer una rebelión contra el Padre y un descentramiento, una deconstrucción de su autoridad y desplazada o distribuida entre los elementos que eran gobernados por ella. De ahí también que la sociedad se funde ahora sobre la fraternidad, lo cual trae una serie de dificultades nuevas que por sí mismas no las podríamos considerar como asunto o responsabilidad del Padre. Es en sí el acto parricida que opone toda una tradición política a la identificación con el Padre y que comienza con la modernidad (Tort, 2008).

Al respecto, Julien (2002) señala que como consecuencias de este debilitamiento y desidentificaciones con el Padre y la cultura, aparece en la sociedad moderna la noción de multitud, y con ello el reclamo por un líder con voz firme que sepa dar sentido los acontecimientos, y es por ello que la modernidad hace brotar la crisis, lo cual requeriría el

retorno a los recursos imaginarios de la comunidad tradicional. Pero esta es una mirada que Julien (2002) elabora para dar cuenta de la nostalgia por la tradición que conlleva el paso por la modernidad, pues también se encuentran por el otro lado aquellos que se muestran adeptos a la modernidad, quienes muestran el reto que consiste en el triunfo de la modernidad en esa brecha que ella misma abre, otorgando derecho a los pensamientos propios y desposeyendo a los sujetos de una identidad fija. Finalmente, Julien (2002) propone ir más allá de la tradición o la aceptación, -o digamos, antes de colocarse en uno u otro lado- cuestionar sobre lo que una generación puede transmitirle la siguiente y preguntar cuál es el papel de la familia.

Sin embargo, desde la preguerra, en la escuela de Frankfurt en Alemania, desde una relación ambigua entre sociología revolucionaria y psicoanálisis se desarrolla la idea de una sociedad sin Padres (Tort, 2008), en la dirección de una rebelión y lucha contra la autoridad del Padre, con la sociedad sin Padres como ideal, digamos, prescindir de la familia. Pero el panorama se torna inverso, pues:

[...] el niño se pone a representar el principio de realidad contra las formas paternas obsoletas: el Padre ya no puede constituirse como adversario válido. De ahora en más, los días del Padre [...] se proponían<sup>18</sup> durar, pero morirá tontamente a causa de la administración misma de las cosas del capital, a las cuales les dedica su vida. [...] El Padre de la horda terminará sus días depositado por los hijos que liquidan su Edipo en un geriátrico o en el hospital. (Tort, 2008: 270).

El nuevo orden estalla su revolución con la juventud del 68' como la que manifiesta interpretar [o reinterpretar] a la autoridad paterna porque ésta supone la salida del espacio de dependencia respecto del Padre autoritario, el cual, con su efecto de dominación masculina, es desenmascarado como resorte de la esfera social y aparece como pura apariencia y engaño.

Al respecto, Tort (2008) describe un suceso muy relevante y que nos permite ver el panorama de una situación política con efectos en los contextos familiares y sociales de lo

---

<sup>18</sup> La subrayada es nuestra.

que el señalamiento, rebelión contra el Padre y su caída ha representado, así como sus efectos.

El autor relata el suceso ocurrido en Chicago cuando un grupo de estudiantes de la universidad de Chicago ocupan los edificios administrativos y la oficina del rector en protesta de la integración de una docente de sociología que se manifiesta junto con otros militantes en contra de la presencia de un participante que era principal autor de la política norteamericana en Vietnam (Tort, 2008). Ante esta situación, el psicoanalista Bruno Bettelheim, que acudió al día siguiente a dar una conferencia improvisada al respecto, aseverará que muchos de los chicos que se rebelan están afectivamente perturbados, fijados en la edad de los caprichos y empeñados en buscar desesperadamente la imagen del Padre.

Tenemos aquí el desafío político emergente vinculado a la guerra de Vietnam y el poder interior de la universidad que señala y coloca a esos estudiantes como berrinchudos y niños que deben ser puestos en su lugar. Por lo tanto, Bettelheim es llamado por la antigua Escuela autoritaria en calidad de Padre omnisciente y autoritario ante esos niños rebeldes, que se coloca como el dictaminador psiquiátrico-psicoanalítico de la patología de la juventud. Con el coraje que esta psiquiatrización psicoanalítica despierta en los jóvenes, éstos se dirigen al prestigiado psicoanalista de la época:

Usando boinas a lo Che Guevara, armados con revólveres de plástico y cantando '¡Ho, Ho, Ho, Chi Minh, los paranoides vencerán!', cuando estuvieron en el centro de la sala, uno de ellos lo interpeló: 'Dr. Bettelheim, usted ha declarado oficialmente que los estudiantes que se manifestaban eran paranoides'. Bruno respondió: 'Así es'. El joven replicó entonces: 'Bien. Ese diagnóstico ¿era el resultado de una revisión completa? Porque si usted los ha diagnosticado como paranoides sin una revisión psiquiátrica completa, usted es un irresponsable; pero si lo hizo después de una revisión y lo hizo público, en ese caso usted está infringiendo el código de deontología. En su opinión, ¿usted es irresponsable o carente de ética?' Con las mejillas encendidas, Bettelheim aparece totalmente desconcertado. Y luego añade que no tiene por qué soportar ese tipo de acoso y se va de la sala dando largos pasos (Pollak, 1997, citado en Tort, 2008: 272).



Esto anterior es sólo un pasaje de los movimientos que marcaron el siglo XX como expresiones devenidas por una carga histórica, por protesta a la burguesía, por las contradicciones evidentes en ese momento del siglo, lo que evidenciaba ya la presencia aplastante del Padre autoritario y opresor. Dichas expresiones tuvieron sus efectos en la política y la sociedad hasta entonces. México también asistió a ese momento de llamado al Padre para confrontarlo y superarlo, digamos, a ese movimiento que en América Latina no podía ser pacífico, pues cualquier protesta era reprimida por la dictadura militar de forma violenta, pero los estudiantes y los intelectuales de la época emprendieron el reto. Decimos que en México también ocurre un movimiento de confrontación y superación del Padre autoritario porque hasta ese momento el Partido Revolucionario Institucional ejercía una especie de monopolio del poder, residuo de la revolución mexicana y considerado internacionalmente como una fuerza progresista, pero que en el marco nacional venía ejerciendo un autoritarismo que se exacerbó en el 68 (Ribera, 2005). En ese momento, los estudiantes de la UNAM comenzaron con reuniones para demandar una reforma universitaria, sin embargo la situación fue politizándose y abarcó temas de la política nacional. Posteriormente, los jóvenes, en aras de los juegos olímpicos, tomaron la plaza de las tres culturas para presionar al gobierno, pero al gobierno no le pareció nada agradable, pues se encontraba atrayendo la atención mundial con los juegos olímpicos, y con ello la atracción también de inversiones y una mejor imagen de México, aunque para los manifestantes precisamente este era el momento oportuno para que mediante la presión al gobierno se llegara a una negociación y a un acuerdo, sin embargo el gobierno optó por la línea de acción, y ésta fue la de reprimir el movimiento por vía de la violencia; las tropas de la policía y el ejército irrumpieron en la plaza, capturando y encerrando más de 4 mil manifestantes, hubo fuego, golpes, asesinato de más de 200 estudiantes y desaparecidos. México mostró la fiel realidad del autoritarismo que imperaba en la nación:

México mostró una realidad próxima a la vertiente más sombría del autoritarismo latinoamericano. Un vuelco hacia la línea que propugnaban los Estados Unidos según la doctrina de seguridad nacional y de terrorismo de estado, semejante a la seguida por dictaduras militares en el continente, parecía estarse concretando en el país azteca. México, pese a su tradición de asilo y refugio a perseguidos políticos de otras latitudes, aparecía ahora más lejos de París o de Berlín, que de Guatemala o San Salvador. No

tanto por geografía, como por la política que estaban adoptando sus autoridades (Ribera, 2005: 259).

Por lo tanto, queda de manifiesto un pasaje histórico crucial de la rebelión contra el Padre en aquella década de los 60' que constituyó otra postura frente al Padre y la autoridad –y que tuvo efectos fundantes hasta la actualidad- entendiendo que la autoridad puede ostentarse más allá del Padre, y que vemos su declinación a partir del cuestionamiento que se le hace, el Padre se tambalea y vienen en su auxilio aquellos que procuran guardar la tradición y seguirla haciendo válida, y aquellos que proponen ir más allá de lo establecido y salir del periodo de dependencia para pasar al periodo de asumirse como tal y forjar un camino en donde el Padre sea sólo una imagen, una figura y un momento más, diferenciando sus funciones propiamente en la familia, de las que se llevan a cabo en lo social y lo institucional. El reto es que todos los actores de aquellos otros escenarios asuman que no son el Padre autoritario que anhelarían ser y que hay otras formas de hacer valer la autoridad. Ya lo dijo Tort (2008), El Padre puede ostentar la autoridad, pero el Padre no es la autoridad toda.

Respecto a este pasaje, Tort (2008) concluye sobre el Padre y su autoridad en lo social lo siguiente:

La autoridad paterna no tiene lugar de ser: no es que la autoridad no tenga lugar de ser, la que continúa, dividida, ejerciéndose por los Padres y otros. Pero el puro efecto de dominación masculina (que no puede ser dicha) que era la autoridad paterna como resorte de un orden social aparece como lo que es: pura impostura (p. 273).

Ya hemos elaborado que el Padre es el representante de la ley y el que introduce la castración al niño, y con ello, su introducción en la cultura, en la realidad y la represión necesaria de las pulsiones que exige la civilización para llevar a cabo ese proyecto y proceso civilizatorio, por lo tanto diremos que el Padre es, en tanto significativo, el representante de un tal orden simbólico, comprendiendo que, con el Padre como rey del hogar, contribuye con él la familia, que es por antonomasia la fuente simbolígena, en tanto que el Edipo que ahí se complejiza y se atraviesa es producto del discurso del amo con sus reglas, y que en ese sentido, como decía Lacan, el inconsciente es política. Además, “el sujeto es representado por un significante para otro significante” (Julien, 1990: 76). Es

decir, el Padre como Amo ejerce un papel político en el niño y la Madre que dará lugar al niño en el mundo, pero “inmediatamente se forja a un tercero que no es el Padre, pero este tercero es para decretar que forja estructuralmente un lugar para el Padre” (Tort, 2008: 311).

Ahora bien, hecho este recorrido casi hemos puesto de manifiesto algunos de los elementos que componen la declinación del Padre, y hemos de señalar que esa declinación, según Tort (2008), se ha dirigido a inculpar al Padre de los males que asisten a las sociedades, sin embargo, como menciona el autor, cabe pensar que si el Padre es el responsable, por defecto también es la solución del mismo problema, de la misma solución paterna. Además, este discurso sobre la declinación del Padre se sostiene sobre Dios:

[...] cuyo alejamiento es [...] fatal y cuya presencia resulta salvadora. Por lo tanto, la trama del discurso sobre el desfallecimiento del Padre es claramente religiosa. Es la base sobre la cual se desarrolla el discurso médico, el de la medicina social, el de la higiene social, que diagnostica las enfermedades sociales y preconiza los remedios apropiados (Tort, 2008: 296).

Así, el discurso moral sobre el desfallecimiento del Padre y sobre su llamado y demanda de su presencia emerge del conglomerado de la religión y de la psiquiatrización literaria de la sociedad.

Sentado esto, resta aclarar unas puntualizaciones que hace el mencionado autor sobre el orden simbólico, pues éste se ha entendido como el lugar donde emerge y opera la realidad, la cual sostiene una serie de dispositivos, sujetos, movimientos y tensiones sociales, pero que cuando se hace referencia a él se da por hecho que es el lugar al que todo sujeto, grupo e institución debe asirse, sin verdaderamente comprender qué es y en qué consiste, o más bien, comprendiendo y abarcando sólo una posible dimensión de su magnitud. Así, si bien no es nuestro objetivo elaborar minuciosamente el lugar del orden simbólico y comprender sus procesos, digamos, los procesos de simbolización, en lo sucesivo sólo señalaremos un punto de quiebre para entender de qué va la función paterna y qué queremos y podemos decir cuando nos referimos a aquello que enunciamos como orden simbólico. Al respecto, Tort (2008) puntualiza:

El orden simbólico no existe. Salvo quizá como el nombre codificado de un 'orden' secular de un nuevo tipo que reagrupe desde los años 1980 a antropólogos, sociólogos, psicoanalistas, juristas que militan para el 'Espíritu. Sólo hay simbolizaciones que se ejercen en espacios sociales, apilamientos, conexiones entre redes de simbolización, por ejemplo cuando una cultura se lanza a la imposición de su régimen de simbolización sobre otra, prohibiéndola, destruyéndola, etc. No hay ninguna necesidad de fabricar, a partir de esta pluralidad histórica, un lugar, un Dios, cuando se está allí. El orden simbólico con las representaciones misteriosas de la diferencia sexual que le corresponden en el Nuevo Testamento, es esa ficción de referencia ahistórica que ha inventado el orden sexual positivo del día, que regula las relaciones entre los sexos, los parentescos. Dicha ficción tiene la ventaja de presentar lo simbólico como natural, haciendo de los arreglos más bien inestables de los humanos la naturaleza misma de lo simbólico. [...] En lo simbólico se encuentra ni más ni menos lo que uno pone en él [...] ¿Qué ponemos nosotros? (p. 330-331)

Así, dicha ficción determina las formas en general de relacionarnos entre nosotros mismos y con el Otro, pero además, ese famoso "orden" simbólico, o digámoslo ya de otra manera: esa ficción del orden simbólico tiene como fundamento, casi axioma, presentarse como natural. Pero finalmente en lo simbólico se encuentra lo que uno pone allí. No es que no haya símbolos, simbolizaciones, procesos de simbolización, ecuaciones simbólicas; lo que no hay es un "orden", porque este supone una posición, como mencionamos, casi natural e inamovible o designativa de las formas de relación, de parentesco y de denominación. Esto no quiere decir tampoco que porque no exista un orden simbólico, nos coloquemos en la incertidumbre. No. Todo lo contrario. Desde nuestro punto de vista, es ese fantasma, ese velo de la certeza de dicho orden lo que da orden (valga la redundancia), sentido y continuidad a la realidad material (¿y psíquica?), así como a la existencia y convivencia entre los sujetos que se relacionan entre sí, entre grupos, entre instituciones, etc. Pareciera paradójico, más bien lo es, pero ¿Qué de la realidad no es paradójica y hasta contradictoria?

#### 4.4 Padre simbólico en la educación: función paterna en el aula

Y con esta paradoja proseguimos a abordar la cuestión del Padre simbólico en la figura del docente, es decir, aquello que se ubica de lado de la función paterna en el aula con los alumnos.

Partimos de la premisa de que el docente detenta una autoridad de tipo paternal en la medida en que la Escuela es una institución paterna capaz de arrancar a los hijos del sopor del goce incestuoso (Recalcati, 2016) y el lugar de encuentro y salvaguardia de la vida. Por otro lado, siguiendo el discurso de la declinación del Padre, del cual, por cierto, ya no nos mostramos adeptos, -y menos cuando Tort (2008) nos ha establecido otra arista sobre lo que el orden simbólico es- pero algunos autores como Recalcati (2016) sí, en la medida que confiere el dar cuenta del lugar de un actor principal del acto educativo: el docente. Entonces, en la medida en que la Escuela, a raíz de los movimientos del 68' ya mencionados, tuvo que replantear su presencia y proyecto en la sociedad, su prestigio simbólico se ha debilitado, y con ello el docente se ve relegado al lugar de la humillación social, pero llamado a ejercer la función de una suplencia del Padre en un discurso educativo que perdió el apoyo de las familias y de la institución. Hemos mostrado que el cuerpo del docente emerge como un cuerpo fragmentado porque ya no existe un espejo social que sea capaz de devolverle su imagen correcta (Recalcati, 2016).

El docente no encuentra más lugar en la figura del educador autoritario que, en palabras de Bohoslavsky (1975), se convierte en el sacerdote que tiene la necesidad de retener el deseo de liberar a sus estudiantes y esclavizarles a sí. Asimismo, éste autor señala las características de este tipo de autoridad en el aula siguiendo lo que Farber (1969, citado en Bohoslavsky, 1975) pone de manifiesto:

[...] a los profesores les faltan pelotas. El aula ofrece un ámbito artificial y protegido donde pueden ejercer sus deseos de poder. Tus vecinos tienen un coche mejor; los vendedores de gasolina te amedrentan; tu mujer puede dominarte; la legislatura del estado se carga en ti, pero en el aula, por Dios, los alumnos hacen lo que tú dices [...] De modo que haces alarde de esa autoridad: deshaces a los murmuradores con una mirada asesina; aplastas a quien objete algo con erudición e ironía pesada [...] Escondes tu

ignorancia masiva y ostentas tus endeble conocimientos (p. 60)

La situación actual en la institución educativa, en el aula de ésta y en la relación educativa, se ha transformado y dicha transformación atraviesa directamente a los docentes, por lo que no deja de tener efectos de resistencia o de plena adaptación a los nuevos modelos que vienen con el neoliberalismo y las estrategias políticas enfocadas en generar dispositivos de poder que se muestren como incuestionables de su lugar simbolizado.

Esa autoridad que se ejerce en extremo por parte del docente es una característica que se ha desdibujado de la escena educativa y ha dado paso a la indiferencia o al intento de retorno a la tradición. Con la indiferencia viene lo que ya le pasaba a Lacan cuando emprendía su enseñanza, que decía hablar a las paredes; así el docente habla a las paredes, no interactúa, no hace función de instaurar el vacío y hacer emerger la falta, como propone Recalcati (2016) y se queda en la mismidad. Pero también con el intento de un retorno a la tradición, el docente se hace una ficción de creer que lo de antes era lo mejor; un extraño empeño en patologizar todo lo nuevo y normalizar e idealizar la tradición (Tort, 2008).

Pero a estas alturas no se trata de decir que el docente es un Padre, ni siquiera de que puede suplir al Padre, sino de que enunciemos lo que sí puede hacer y la posibilidad de un entrecruzamiento entre sus funciones y las del Padre, ¿Cuál sería este entrecruzamiento con dichas funciones? Diríamos de entrada que aquello que se refiere a la contención de las pulsiones, la regulación del goce del alumno y el lugar del supuesto Saber sostenido en la falta.

Un punto que compete al Padre y al docente, pero que no por ello se debe tomar como igual, como una suplencia, es la que señala Gerber (1998) al respecto del Padre:

No hay otra verdad que este no saber del Padre sobre la verdad del goce. Es la verdad que cada generación transmite a la siguiente. Pero si el Padre se coloca como el que puede decir esa verdad, la consecuencia será la imposibilidad de inscripción de lo real, del indispensable fuera-de-sentido entre simbólico e imaginario. Un Padre que pretende saber la verdad sobre lo real del goce es un Padre que hace exigir su función en el plano de un real ya no forcluido [...] Para decirlo con Lacan: 'nada peor que un Padre que profiera la ley sobre todo (p. 46)

Así el docente no puede pretender que él es la ley, que en tanto que es el agente de la institución que detenta tal ley, puede sostener su angustia ante la castración bajo la expresión de su autoritarismo con los alumnos, no asumiendo su lugar de sujeto de deseo. Por lo tanto, eso que el maestro pretendería de forma total y sin falta hacia la verdad, más bien debe inclinarse al amor por la verdad.

Ahora bien, si el docente tiene autoridad, como ya lo hemos señalado en otro capítulo, es porque es investido por la educación tradicional, y consecuentemente al docente se le antoja cómodo y seductor colocarse narcisísticamente e ilusoriamente en el lugar del Poder, Autoridad y Verdad. Sin embargo, lo que realmente lo conduce a un lugar en distinta posición asignando un sistema de representaciones y la existencia de ese fenómeno de poder es lo intersubjetivo. El hombre no domina sino que es dominado. El orden simbólico le posibilita ser sólo en tanto representado en sus leyes significantes (Gerber, 1981).

## **4.5 Docente-Padre: un imposible**

Por lo tanto, la manera en que podemos ligar al docente con el Padre simbólico es comprendiendo que no hay suplencias y que si acaso lo que hay son puntos de cruce y encuentro de una y otras funciones.

Este desarrollo lo elaboramos con la finalidad de poner sobre la mesa esta distinción, intentar esclarecerla y que, de alguna manera, históricamente sí se le ha dado un lugar paterno al docente en la sociedad que, bajo esa lógica articuladora, necesariamente tiene que caer junto con el Padre social que intentaba seguir sostenido hasta los movimientos de los 60', para dar paso al nacimiento de un nuevo sujeto en la institución educativa que cuestiona, guía, establece vínculos y desea. Pero, ¿Puede o debe ser el docente un Padre? Eso lo sabremos también cuando los entrevistadores nos compartan sus vivencias de ser docentes y cómo viven su docencia. Se asoma la hipótesis de que en tanto que el docente estaba sostenido y apoyado por el estado, éste le otorgó un peso simbólico y una función, misma que se sostenía en la autoridad y la manipulación de los menos privilegiados a su

cargo; en esa medida es que podemos articular y ubicar una caída del docente como Padre hasta ese entonces, ya lo que viene después no necesariamente tiene que ver con la consideración del docente como Padre sino, de hecho, con un discernimiento sobre la autoridad en uno y en el otro que va en distintas direcciones, pero que tienen efectos en el hijo o alumno; ambos lugares tienen en común que dependen de la guía del adulto que tiene un saber y un poder.



## **CAPÍTULO 5. LEY DEL DEBER Y LEY DEL DESEO**

Como hemos visto ya, la transmisión ocurre de parte de los Padres en un primer momento, principalmente de la madre, quien transmite la razón de su ausencia y presencia, la razón de su deseo; y después el Padre, quien transmite la ley y la promesa del acceso a un mundo simbólico que fungirá como regulador de su goce incestuoso y mortífero que lo llevaría a la destrucción de no haber intervención del mismo. Posteriormente, la modernidad va a apelar por el bien y el bienestar, es decir, veríamos una función paterna intrínseca a todo intento por ejercer el orden y el sentido; seguridad, protección, prevención, asistencia, serán las palabras claves del discurso de la familia en la sociedad moderna (Julien, 2002). El fenómeno del placer-displacer, es decir, lo que se encuentra en el orden dicotómico del sentirse bien o no sentirse bien se hace presente de forma más evidente, sin embargo esto no resultará suficiente para fundar una sociedad; será necesaria otra ley, y esa ley es la que Julien (2002) llama “la ley del deber”. Esto implica que en oposición a la premisa por el bienestar, la ley del deber se instaurará pese a las consecuencias que pueda tener su ejecución, pero esta es una ley que, Julien (2002) siguiendo a Kant, reconoce como ese cierto imperativo que se impone a los ciudadanos pero no es impuesta por nadie, y lo que Castoriadis (1986) señala como efecto del imaginario social, pues:

Surgen unas significaciones que no son ni racionales ni reales, no corresponden a ideas racionales ni a objetos naturales, proceden de aquello que todos consideramos como habiéndoselas con la creación, a saber, la imaginación. En éste sentido, estas significaciones imaginarias no son nada si no son compartidas, participadas, por ese colectivo anónimo, impersonal, que es a su vez del orden de lo social (p. 79).

Así pues, se elucida que tal ley de la que habla Julien, no es nada sino por aquel imaginario social que propone Castoriadis, en razón de ejercer una forma de pensar y de actuar en la sociedad, independientemente de las consecuencias que sobre el bienestar o malestar que las personas puedan tener.

Es posible vislumbrar ésta situación en la institución educativa, manifestándose desde la omisión de la palabra del docente, y aún más, del alumno. Hemos visto ya cómo la

autoridad y peso simbólico del docente ha caído, cómo el alumno se ha convertido en un receptor y reproductor de información, de cómo la institución educativa se intenta sostener ante la adversidad inevitable de la modernidad, bajo la cual dicha institución nació.

Al respecto, Castoriadis (2001) se pregunta cómo es que un sistema así puede seguir funcionando, cómo es que se puede sostener. Argumenta que se sostiene porque se beneficia todavía de modelos de identificación producidos anteriormente, y de forma muy clara lo ejemplifica con el maestro que, a placer, todavía se interesa por su trabajo, ese maestro que suda con los críos, en vez de dejar pasar el tiempo de su clase, salvo el día en que haya de visitarle el inspector. Con esto, se asoma la cuestión de la de autoreproducción del sistema, como expectativa de un cambio que sí es posible.

Por lo tanto, con la ley del deber surge otra ley que Julien (2002) denomina como la ley del deseo; ésta se refiere al don de lo que no se tiene y de lo que no se es, es decir, la confesión de una carencia, del vacío. Pero el deseo no es la necesidad, pues la necesidad queda en el orden de lo útil y de lo inmediato. El deseo tiene que ver con el deseo del otro, un deseo del deseo del otro (Julien, 2002). Al concebir al deseo de esta manera, surge el cuestionamiento por lo que ocurre con dicho deseo, y que ni el lenguaje ni la acción pueden dar cuenta de lo que el otro carece ni de lo que desea; el deseo se muestra por lo tanto como un enigma. En este sentido, *“se emprende la labor de mantener la verdad del deseo a través del pasaje al acto, más allá del lenguaje, y esto se hace gracias al apoyo del fantasma cuya función es sostener el deseo”* (Julien, 2002: 44) y velar la falta.

Así también, el deseo es constitutivo de la formación del sujeto, pues gracias a éste el sujeto va aprendiendo y apropiándose de una cierta forma de relacionarse con el Otro, con el otro y consigo mismo, *“transformando su posición en el discurso que lo reconoce y que habla de él en su inconsistencia más que en el orden, en la falla más que en la perfección, en lo no dicho más que en lo expresado”* (Anzaldúa y Ramírez, 2005: 40).

Siguiendo esta lógica del deseo como ley, éste es llevado al escenario de la institución educativa, en donde hay que velar por la falta constitutiva del sujeto, es decir, de todo sujeto que habita en ese contexto, a saber, el docente y sus alumnos; esto hará surgir y redirigir una dinámica de la formación, del aprendizaje y de la enseñanza desde otro lugar

en donde maestro y alumno se encuentran para crear una experiencia subjetiva que tendrá efectos en el orden de lo transferencial y que dejará las huellas necesarias para hacer de cada uno un sujeto de deseo que deja de reproducir, memorizar y metabolizar conceptos, y de registrar y consumir el deseo como si fuera una máquina deseante solamente, tal como Deleuze y Guattari señalan en el Anti-Edipo.

## CAPÍTULO 6. VINCULACIÓN DESEO-LEY

En este capítulo se abordará la cuestión del deseo y de la ley, teniendo como premisa que la vinculación de estos es fundamental para que todo proceso de formación, y específicamente de educación, pueda ocurrir o emprenderse, pero además como una medida indispensable que el docente tiene que asumir por dos cosas: la primera es que el proceso de formación es atravesado por el deseo de transmisión y deseo de saber, es decir, de manera fundamental es el deseo el que permitirá asirse de significantes y producir efectos de significación, sin embargo, y en segundo lugar, en el caso de la institución educativa ese deseo es sometido a las leyes institucionales de la escuela para poder cumplir su objetivo. Por lo tanto, vincular el deseo con la ley resulta fundamental en el quehacer del docente, en su labor de transmisión no sólo de conceptos, sino también de valores, ideales, supuestos, entre otros, y en la asunción de los mismos por parte del estudiante.

Recalcati (2016) menciona que existe una ley perversa en el discurso educativo que hace perder su sentido y lo lleva a la extinción. Dicha ley es una ley perversa del “¿Por qué no disfrutar más allá de toda ley?”, esto ha generado una ley del goce desvinculado del deseo. Con esto, nos encontramos en la época del goce autista, en donde la ausencia del discurso se hace evidente, pero que a su vez hace un llamado a la preservación de su existencia, ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo preservar el discurso educativo cuando la experiencia del límite ha perdido su sentido y ha dejado de lado su función benéfica y positiva?

El discurso educativo, si bien no se ha extinguido, sí se mantiene aislado y en soledad, sin embargo esto no quiere decir que sea su fin. La propuesta radica entonces en que “la educación no debe confundirse con la represión o el refrenamiento disciplinario de la pulsión, sino que actúa como una nueva canalización de la fuerza pulsional, que no se contenta con el circuito ya conocido de lo familiar, sino que exige nuevas e inéditas aperturas” (Recalcati, 2016: 28).

Recalcati (2016) señala que la ley y el deseo deben tomarse como una articulación simbólica, en donde una no puede ser sin la otra, es decir, que sin el deseo, la ley se vuelve inocua y sólo se convierte ésta última en la defensa de un saber muerto; pero sin la ley el

deseo se fragmenta y se convierte en caos, así como el cuerpo del docente, quien no encuentra un espejo social capaz de devolverle o que haga resonancia de su imagen.

El deseo va a ser aquello que impulsa la búsqueda de la identidad, misma que además sólo sería posible a través de una ley que dirija su camino y dé sentido a sus manifestaciones.

En el terreno del deseo, Julien (2002) dirá que éste es del orden de lo que no se tiene y de lo que no se es, de la confesión de una carencia, del vacío, es lo que dará el *“flechazo del encuentro casual”* (p. 43). El deseo es aquello que tiene que ver con el otro; así, dirá Julien (2002), que cuando un día se da el acontecimiento del encuentro del límite al amor, sólo el deseo da respuesta, pues sólo él podrá instaurar un nuevo lazo, abre camino a dos, “donde cada uno avanza, en la noche, uno hacia otro, y cada uno mantiene su marcha en el túnel” (p.43). Finalmente el deseo estará en aquel lugar del terror y la fascinación al mismo tiempo, de la incertidumbre y del desasosiego.

Pero el deseo no es estático, el deseo es metonímico, es movible por la función paterna. En este sentido, como ya hemos señalado, el maestro como posible extensión del Padre, como un Padre simbólico y como quien ejerce la función de la ley en el aula, será quien dirija ese deseo y le dé el sostén, pero que a su vez, esto sucede también gracias al apoyo del fantasma, sin que esto implique centrarse en el yo y sus fantasmas de dominio. Al respecto, Recalcati (2016) comenta que la cuestión del educar no significa llevar por un camino ya trazado, sino impulsar hacia la posibilidad de abrir mundos mediante la experiencia. Por tanto, “debe existir en un primer momento el deseo de saber, pues sin él no hay posibilidad de aprendizaje subjetivado del saber” (p. 71).

Ante el deseo de saber como componente indispensable para un aprendizaje subjetivado, la problemática se dirige a vincular a éste con la ley, lo cual resulta tarea ardua, dado que la enseñanza como obligatoria marca el alejamiento necesario del sujeto de su familia y su posible encuentro con otros mundos, y es la transición de la lengua madre a la lengua del alfabeto o a otras lenguas (Recalcati, 2016). Cabe detenernos a pensar entonces la educación moderna como instauradora de supuestos y métodos deterministas que orillan al sujeto a una mecanización. Con esto, Colli (1991) señalará que el hombre

tiene miedo de ser autónomo y acepta de buen grado cambiar la dominación de la religión por la de la ciencia a través de la educación, lo que ocurre en el aula de manera fiel, es decir, el estudiante como simple receptor y reproductor de información y el maestro como una máquina de reproducción de información muerta, que se repite y sus efectos resultan vacíos.

En tal caso, Recalcati (2016) dirá que “la resistencia de la escuela consiste hoy en sustentar el valor traumático de la ley de la palabra en una época en la que la única obligación que parece existir es la del goce en sí mismo, del goce como única forma posible de ley” (p. 79). De ahí la necesidad de la vinculación deseo-ley.

## CAPÍTULO 7. VÍNCULO MAESTRO-ALUMNO

En este capítulo se pretende dar cuenta de la importancia que para la formación del estudiante y la transmisión del saber del maestro tiene el vínculo entre el maestro y el alumno, pues una de las premisas de esta tesis es que la transmisión del conocimiento, su asunción por parte de los estudiantes y el deseo del maestro por esa transmisión sólo es posible cuando ocurre un encuentro que precede al vínculo y que hará del conocimiento un cuerpo erótico. Sin embargo, tal vínculo tiene su lado oculto y rebasa a la escuela y el salón de clase, “pero no podemos eludir la responsabilidad que la labor de los maestros implica y sus posibilidades en función del sentido que a la misma le imponga el propio docente” (Bohoslavsky, 1975: 53).

La condición del maestro es aquella que hace mostrar su sabiduría, pero también demuestra que tal sabiduría es inaccesible al alumno, pues el profesor exhibe antes que sus dudas, su certidumbre y se erige en un modelo parcial y pretendidamente omnisapiente (Bohoslavsky, 1975). Así también, el autor señala que “el aprendizaje se vislumbra como forma de relación que permite la transmisión de propuestas ideológicas diversas, entre ellas el autoritarismo y las referencias al grupo familiar” (p.53).

Todo acto humano tiene como base los lazos afectivos; circula el deseo, vínculos amorosos, odio, rivalidades, entre otros. En este sentido, hablamos por lo tanto del vínculo como una de las condiciones necesarias para que el proceso de subjetivación se lleve a cabo, y al respecto, Anzaldúa (2005) muestra que la subjetividad se construye en la relación con el otro y con el Otro, pues la subjetividad no es producto exclusivo del sujeto, más bien “el sujeto mismo es constituido por un proceso siempre abierto de subjetivación” (p. 18).

Nos encontramos ante la necesidad de delimitar la cuestión de la relación educativa como productora del vínculo amoroso que dará lugar a la transferencia. Así, Aguado (2001) señala que “la relación educativa es una relación social, un lazo que presupone la carencia en ser, a partir de la cual se estructura la demanda de saber, que permite que se dé lugar a un vínculo amoroso, vínculo transferencial” (p. 77). Tal vínculo amoroso se moverá en el orden de lo imaginario, pues por una parte el maestro constituye una imagen ideal que de él

se tiene y desde la cual ocurre la identificación con él; una forma de satisfacer sus exigencias y expectativas, para que eso dé lugar al aprecio y no poner en riesgo el amor.

Digamos que entonces la base de la relación educativa descansa sobre la línea del deseo, de la falta necesaria que hará el llamado a la palabra del otro, dando lugar a la transferencia. Esto moverá al sujeto a formar supuestos que imaginariamente tendría que cumplir y no perder el amor del maestro, de ese maestro que ya se le ha supuesto un Saber y que se busca un lugar en su mirada y en su deseo de que sea uno el objeto a quien se transmita y deposite el Saber.

## **7.1 Transferencia**

Al tratar el tema de la función docente, indudablemente se dejan entrever campos relacionados a la misma, como la autoridad, el deseo de saber, la formación, el deseo de transmisión y la relación educativa; es aquí cuando emerge la necesidad de abordar dicha relación no sólo en términos mecánicos como ya se ha comentado, en donde el maestro enseña ciertos conceptos y valores a un individuo que se llegaría a concebir como una máquina de procesamiento de información y ya. No. Inevitablemente surge el llamado a hablar de la transferencia, pues todos esos conceptos, valores, normas y principios que el alumno se debe apropiarse no se hacen de manera directa ni lineal; pasan o atraviesan el campo de lo subjetivo y de lo vincular, y en ese sentido, la transferencia es lo que siempre estará presente y producirá efectos para que lo anterior se lleve a cabo, a saber, la apropiación del conocimiento, de los principios y valores, etc. Por lo tanto, hablar de función docente es hablar también, y de forma predominante, de transferencia, teniendo en cuenta que la transferencia es un fenómeno subjetivo que ocurre siempre entre sujetos; es del terreno de la vivencia y del vínculo que hace lazo y sostiene a la vida, a la relación, al deseo.

Para hablar de transferencia en el campo de la educación, recorro principalmente a hablar de lo que se entiende como transferencia en el psicoanálisis, de sus manifestaciones



en la relación sujeto-sujeto, y de cómo esto no deja de presentarse en el aula cuando el maestro está impartiendo una clase a sus alumnos, cuando está dando tutorías a otros, cuando salen a la luz las identificaciones y las proyecciones de la relación educativa, porque a pesar de los malestares institucionales, de la extrema disciplina, o por el contrario, de la indisciplina, lo que permanece y lo que insiste en la institución educativa, tanto en el pasado como en el presente, no sabemos en el futuro, es esa relación del sujeto con el Saber, que el profesor debe ser capaz de animar (Recalcati, 2016).

La propuesta de Recalcati (2016) en este sentido es transformar los objetos del Saber en objetos del deseo, en cuerpos eróticos; en hacer del conocimiento la vía y causa del deseo de saber y movilizar al alumno. Pero vayamos primero a dilucidar qué es la transferencia y de qué manera se manifiesta en la escuela en la relación educativa, en tanto relación-transferencial.

De entrada es menester comprender la transferencia como constitutiva de toda relación entre sujetos, y en el caso de la relación educativa, no podríamos decir que algo de ella se hace presente, sino más bien que es ella en sí la que se presenta como fenómeno de esta relación, que a su vez, tendrá efectos en el enseñante y enseñando. No se puede omitir la transferencia como fenómeno propio de los sujetos, sino que es a partir de su reconocimiento que podemos vislumbrar la relación educativa, en este caso, más allá de un acuerdo consensuado, porque éste acuerdo, si ocurre, es solamente una arista del fenómeno transferencia. Dicho esto, pasemos a describir lo propuesto como definición y dinámica de la transferencia.

La definición de transferencia que brindan Laplanche y Portalis (2004) es la siguiente:

Designa, en psicoanálisis, el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, dentro de la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad (p. 439).

Esto quiere decir que la transferencia es aquel fenómeno y proceso que ocurre desde un primero momento en la relación del sujeto con los Padres y que, una vez elaborados esos procesos asistirán al sujeto en toda relación actual que este sujeto establezca cada vez.

Al respecto de esas situaciones en que la transferencia ocurre, Laplanche y Portalis (2004) continúan:

El hallazgo de las manifestaciones de transferencia en psicoanálisis permitió reconocer en otras situaciones la acción de la transferencia, ya sea porque ésta se encuentre en el fundamento mismo de la relación en juego (hipnosis, sugestión), ya sea porque desempeñe, dentro de ciertos límites a valorar, un papel importante (médico-enfermo, y también maestro-alumno, director espiritual-penitente, etc.). (p.440).

Con esta definición y perspectiva entendemos que la transferencia está presente en toda relación del sujeto con un otro, y que será ésta la que permitirá el deseo y el afecto, que en el caso de la relación maestro-alumno, dará lugar al conocimiento, al Saber. Es decir, en la Escuela, la transferencia insiste en la relación vincular maestro-alumno, algo de la formación del docente se pone en evidencia en dicha transferencia con el alumno y que genera efectos en su función y da sentido a su praxis.

Bajo la perspectiva de las funciones del docente en el terreno de la transferencia, Díaz (1995) señala que las demandas sobre el rol docente se han multiplicado y que ahora tiene que cumplir, tales como saber y no saber, convivir con el estudiante, ser su amigo pero al mismo tiempo mantenerse en una relación casi abstinerente, ser responsable de los valores, disciplina y moral pero desarrollando una forma de trabajo horizontal, teniendo en consideración el colectivo a la hora de tomar decisiones; ser líder y ser el responsable del éxito educativo del alumno, llegando a generar frustración y desasosiego cuando no se cumple ésta u otra demanda que le ha sido impuesta, y no necesariamente adquirida de forma voluntaria. Sin duda alguna, esto genera, de acuerdo con Díaz (1995) múltiples emociones, y un sin lugar erótico del profesor.

¿Qué hay de estos afectos? Ellos están presentes, se quiera y se desee o no en la relación con el alumno, con sus compañeros, con la institución; hay componentes afectivos y agresivos en su vivencia como docente. En este sentido, Aguado (2001) argumenta que la

relación educativa es una relación social, un lazo social que presupone la carencia en ser, a partir de la cual se estructura la demanda de saber. La base de la relación educativa, por tanto, la constituye el deseo que permite la transmisión de un saber, sin embargo esta transmisión no es del todo posible, pues presupone un real como su límite, lo que hace pensar a la educación como un acto fallido, un acto irrealizable, que en esa lógica nos impulsa a repetirlo, con lo cual nos situamos en el mencionado encuentro de lo imposible, lo que está marcado por su ausencia.

Ahora bien, sobre esta transmisión imposible del Saber, Recalcati (2016) dirá que el saber del maestro nunca es lo que colma la carencia, sino más bien lo que la preserva (p. 52). Así, Recalcati desarrolla la cuestión del saber en la transferencia a través del gesto de Sócrates hacia Agatón, quien le demanda saber sin filtro y alcanzar una proximidad máxima con el cuerpo del maestro Sócrates para absorber todo el saber, que en este caso Agatón es la imagen de un discípulo que evita el límite del conocimiento y que pretende recibir todo el saber de su maestro.

Recalcati (2016) señala que Sócrates sabe bien que en el centro de su saber -como estructura del conocimiento- habita un vacío que indica la imposibilidad de saberlo y explicarlo todo; el saber no es por lo tanto un sistema cerrado *per se*, sino la posibilidad de decir múltiplemente el significante de la carencia. Por eso Sócrates mostrará un gesto de vaciado para impulsar a Agatón a emprender la búsqueda de su propio Saber, pues el camino se hace sólo con los movimientos de quien lo recorre, puesto que antes no existía (Recalcati, 2016). Por eso la gran empresa que el profesor debe llevar a cabo es la de generar, hacer emerger el vacío, hacer agujeros en los discursos ya formados, aparentemente establecidos, y hacer un hueco que abra el cuerpo, mirada y escucha del estudiante para emprender la aventura de transformar los objetos del Saber en cuerpos eróticos, pues el Saber se asimila cuando se desea, y no puede desearse algo en donde hay – aparente- completud o, por el contrario, un Saber muerto que evita el arrebató y pasión eróticos.

Ahora, bajo esta dinámica comprendemos que en el aula se presentan tales fenómenos y procesos transferenciales que harán del profesor un sujeto deseante de Saber que hará valer éste último a través del intento de transmisión. Pero, paradójicamente, en este camino

el maestro se topa con un gran reto, que es el que Recalcati (2016) señala como *saber acallar el amor*, pues por esta vía logrará que el discípulo no esté vinculado a una obediencia, sino que se deja la libertad de irse, de separarse del maestro, pero si el maestro no sabe acallar el amor, correrá el riesgo de exigir al alumno que siga sus pasos, e inclusive, que sea como él.

Pero, ¿Qué es “acallar el amor”? Recalcati (2016), retomando a Lacan, dirá que una de las finalidades del silencio que constituye la regla de la escucha, digamos, la regla de la enseñanza, es precisamente la de acallar el amor, es decir, escuchar sin juzgar ni preguntar, enseñar procurando siempre preservar el silencio sobre el amor, pues sólo ese amor hará posible el arrebató de la transferencia que animará el deseo de Saber.

Entonces bien, la apuesta va encaminada a la “hora de clase” como centro y testigo de los efectos de subjetivación, más allá, o digamos, después de la identificación y paralelamente a la transmisión, en donde la transferencia desplazará el objeto que provoca el deseo al campo del otro (Recalcati, 2016), es decir, se transfiere el deseo y son las palabras y la presencia del maestro las que ponen en marcha ese desplazamiento como un efecto de la enseñanza.

En el salón de clases, cuando el maestro emprende la labor de enseñar está emprendiendo un acontecimiento, impulsando el deseo del viaje y la aventura a que se sienta la fuerza de la palabra; este acontecimiento implica además que se dé lugar a una representación psíquica que forzosamente incluye, vincula y requiere de los afectos; se inscribirá el sujeto y en esa medida devendrá tal acontecimiento [subjetivo].

En el aula de clases, por lo tanto, la transferencia hará del profesor ese desplazamiento del Padre como un Padre simbólico. Ambas posiciones, la del estudiante y la del profesor, como la del hijo y el Padre, tienen que separarse, pues no ocupan idénticos lugares, no son iguales, existe una diferencia y una separación simbólica; la transmisión del saber en este orden siempre está inscrita en un proceso de filiación. El trato del maestro al alumno, transferencialmente, según el autor, será el de un Padre que guía el camino y que impulsa al reto y a la caída, pero también el agente de escucha que siente al alumno y le

transmite su deseo, ¿cuál deseo? El deseo de enseñar –quizá lo que nadie le enseñó nunca– que producirá como consecuencia la formación (Recalcati, 2016).

Por otra parte, finalmente de forma más laxa y en el orden de lo pedagógico racional, nos encontramos con Prieto (2008), quien propone que para la participación y motivación de los alumnos es necesaria una interacción más estrecha con sus alumnos, en términos de llegar a comprender todo aquello que el alumno siente y así aproximarse a sus preocupaciones, miedos, angustias, y mostrarse abierto, receptivo de tales problemáticas para transformarlas. Es decir, lograr centrarse en las necesidades de los alumnos y hacer de estas una apropiación o adecuación a las del docente, pues según la autora, debe realizarse una aproximación al contexto inmediato que rodea al alumno, quitarse del lugar central del aula y convivir con la totalidad de los alumnos, y ser consciente de su misión formativa, educativa y socializadora, además de cuestionarse sobre los medios, metodologías e instrumentos con los que cuenta para llevar al cumplimiento a esos objetivos. Finalmente, conocer los intereses curriculares de los alumnos para poder adecuar o construir una planificación curricular tal, que pueda conectar a los alumnos con la enseñanza.

## **CAPÍTULO 8. METODOLOGÍA**

El tipo de investigación y metodología que se eligió para esta investigación es la cualitativa.

La metodología cualitativa produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas y la conducta; pretende acercarse al mundo de “afuera” y explicar fenómenos sociales “desde el interior”, es decir, fuera del ambiente de laboratorio. Los métodos cualitativos acentúan las diversas formas en las que podemos situarnos para dar respuesta a las situaciones concretas que se irán demarcando en el proceso investigativo. Al igual se refiere a la investigación que produce datos descriptivos e interpretativos mediante la cual las personas hablan o escriben con sus propias palabras el comportamiento observado (Berríos, 1999). El investigador en este enfoque debe suspender o apartar sus propias creencias, ya que todas las perspectivas son valiosas, además de que los métodos cualitativos son humanistas y se tiene un énfasis en la validez de su investigación (Taylor & Bogdan, 1986).

Este tipo de investigación ha disfrutado de un período de crecimiento y diversificación sin precedentes, a medida que se ha convertido en un enfoque de investigación establecido y respetado a través de diversas disciplinas y contextos (Flick, 2011 en Kvale, 2011).

### **8.1 El método clínico.**

A partir de la elección del modelo cualitativo para la presente tesis, el método elegido será el clínico, pues el interés de nuestro trabajo radica en dar cuenta de lo que ocurre en la singularidad del docente a nivel subjetivo. De ahí la pertinencia de este método, ya que de acuerdo con Pasternac (1983), el método clínico centra su investigación sobre comportamientos relatados por el sujeto, su historia, reacciones observables en el curso de

la relación establecida con él y otras específicamente provocadas en condiciones sistemáticas constantes con el fin de comprenderlas y dar cuenta de ellas desde sus particularidades. Así, la característica principal de este método es el estudio en profundidad y en extensión de un caso y su valor consiste en la aplicación de un conocimiento dado o bien como procedimiento productor de conocimientos científicos. En este sentido, se apela por la posibilidad del conocimiento de lo singular aparentemente inconciliable con la ciencia, si se considera que la característica de la misma es la generalidad de sus aserciones (Pasternac, 1983).

Siguiendo con el método clínico, se propone la entrevista a profundidad como estrategia metodológica, pues a través de ésta será posible hacer una exploración, aunque jamás exhaustiva, de los fenómenos a analizar, logrando interpretar su realidad y obtener contenidos consistentes al respecto.

Por entrevistas a profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también saber qué preguntas hacer y cómo hacerlas, (Taylor & Bogdan, 1986).

## **8.2 La entrevista a profundidad.**

Sin duda el empleo de la entrevista como estrategia metodológica es fundamental en la investigación cualitativa, y en este caso, con corte psicoanalítico, pues de otra forma no podríamos dar lugar y reconocimiento al lugar y la palabra del otro. Es la entrevista, particularmente la entrevista a profundidad, la que nos permite dilucidar a través del discurso de los informantes, aquellos elementos de la subjetividad que en muchas ocasiones

se mantienen sólo en la superficie de su decir, sin profundizar en eso que insiste hablar y salir a como dé lugar, es decir, el inconsciente. Es por esto que la entrevista a profundidad, como dispositivo de investigación, posibilita la producción y puesta en acto de ese inconsciente, y de ésta manera, la consideración de un conocimiento científico. Podemos colocar, por tanto, la entrevista a profundidad en el campo de la investigación y de la subjetividad.

Dado que la presente investigación ha sido colocada bajo la puesta en marcha del método clínico, la entrevista se torna un elemento primordial a la hora de llevar la cotidianeidad del ser humano. Esto implica que el investigador debe tener en cuenta, y llevar a cabo, la doble condición de éste instrumento, pues de acuerdo con Baz (1999) “se trata de poder fundamentar, desde el punto de vista de la producción de conocimiento, lo que la singularidad de un proceso específico de entrevista muestra sobre la condición humana” (p.78). Así, la entrevista a profundidad permite y facilita el acceso a la dimensión individual y a la dimensión social con miras a elevarla al estatuto de conocimiento científico. Por ello, no consideramos mejor instrumento de investigación para la producción del conocimiento que la entrevista a profundidad, esto debido, por otro lado, al objeto de estudio y el objetivo que sostiene la presente investigación, pues como objeto de estudio tenemos la subjetividad del docente –en términos de los retos, cambios y posicionamientos que giran en torno a él- y como objetivo el analizar y dar cuenta de su lugar y función en las instituciones educativas actuales de nivel superior.

Cabe destacar que, dado que nos interesa acceder a los significados, fantasías, deseos y demás construcciones sobrevenidas desde lo inconsciente de un sujeto, nos vemos llevados a hablar de una modalidad de entrevista que se proponga crear las condiciones para posibilitar la expresión por medio de la palabra de eso que hemos señalado, y confrontar al sujeto con su experiencia en relación a una situación que se plantea (Baz, 1999), por lo que esto sólo puede darse a partir de la entrevista a profundidad, comprendida también la propuesta de una entrevista abierta. Esto significa, además, lo que Baz (1999) señala sobre su abordaje:

[...]se pretende que sea el entrevistado el que estructure el campo de la entrevista, es decir, que a partir de una consigna establecida por el entrevistador él/ella busque y



desarrolle la forma particular de abordar la tarea de la entrevista con todos los ingredientes que su subjetividad evoque: desconcierto, contradicciones, emociones, resistencias, etcétera [...] esto conlleva la participación activa por parte del entrevistador en el campo de la interacción en donde se genera el material a recabar (p. 83).

Aquí se señala claramente el papel activo del entrevistador; éste, entonces, juega un papel muy importante para que la labor se lleve a cabo. Sin embargo, no se trata de que el entrevistador dirija la entrevista como se haría, por ejemplo, en el caso de una entrevista semiestructurada o un cuestionario, en donde el entrevistador ubica un encuadre de pregunta-respuesta, y que además es deseable que las respuestas de los entrevistados no sean muy elaboradas, o bien, profundizadas, pues se cuenta ya con preguntas preestablecidas y es preferible que el entrevistador no se desvíe del tema propuesto.

Por el contrario, en la entrevista a profundidad, y más aún en el caso de la investigación cualitativa con mirada clínica-psicoanalítica, lo que precisamente se ha de evitar es ese encuadre y estructuración de la sesión. Por lo tanto, en éste tipo de entrevista, la sesión se abre con una pregunta únicamente, no se preestablece un número determinado de preguntas ni se elaboran previo al encuentro con el entrevistado. Con ello, se vuelve primordial diferenciar entre *guiar* y *dirigir*; el entrevistador no dirige autoritariamente o a manera de imposición el discurso del informante, sino más bien se pone a la escucha y guía tal discurso, siempre sin juzgar, sin censurar y respetando lo que dice el informante, haciendo de la escucha y del espacio donde ella se ofrece, un lugar de hospitalidad; una escucha hospitalaria, sin que ello se torne en lo contrario a dirigir, es decir, en que el informante hable en el sentido de la asociación libre. No. Más bien, siempre respetando el discurso y la palabra del informante, y respetando también el tema propio de la investigación, procurando encontrar y construir una armonía entre su palabra y la investigación, de tal manera que se produzcan efectos de significación y de reconstrucción, pues ese es el fin principal de la presente investigación: la reconstrucción de la historia del docente en tanto que sujeto.

Baz (1999) rescata y hace énfasis en el valor de la entrevista considerado por Barriga (1991, citado en Baz, 1999) como un espacio donde se constituya la posibilidad de recrear

una experiencia, como “conjunto de significados de lo vivido” lo que dará lugar, entonces, a un posicionamiento subjetivo, dado que el sujeto no está constituido en forma definitiva, pues se encuentra siempre en la constante búsqueda, creación y recreación de sentido, colocándose en la relación consigo mismo. En este sentido, la entrevista se vuelve la vía más adecuada para acceder a los entramados simbólicos del sujeto y lo hacen devenir en tanto que tal.

Vemos que entonces la entrevista trasciende sus fines de producción de un conocimiento científico en la investigación; es posible percatarse que logra unos efectos que, o bien pueden ser terapéuticos, o bien pueden centrarse en el cuestionamiento sobre su existencia y devenir, es decir, sobre el sentido de lo que hace y de su vida misma en relación a eso que hace, sin que esto implique responsabilizarnos de eso que él enuncia, sino hacer valer la guía de la que venimos hablando para sostener tales efectos y mostrar al sujeto la posibilidad de encargarse de ellos. Con la guía, la entrevista se torna, además, en un instrumento de intervención:

[...] estableciendo como fundamento de la subjetividad la capacidad del locutor de plantearse como sujeto. Asumir la palabra, que es la situación de enunciación, expresa la subjetividad de un ser que se ha apropiado de la lengua designándose como yo (Baz, 1999: 86).

Ahora bien, hasta este momento hemos hecho énfasis en la entrevista como dispositivo metodológico, como un instrumento que permitirá la producción del conocimiento elevado a estatuto de conocimiento científico, y como intervención que producirá efectos de significación. Es verdad, resulta importante dar cuenta de los procesos subjetivos y su dinámica en contextos específicos, como el del escenario educativo, en éste caso; pero además, lo que resulta elemental para que la entrevista se lleve a cabo es: la escucha.

La escucha que proponemos como estrategia no es solamente aquella que busca una realidad de lo acontecido (Baz, 1999) sino la que permite acceder a los procesos de la subjetividad de los que pretendemos dar cuenta y que se expresan en el discurso, más allá de su literalidad. El sujeto no es dueño de su discurso, es hablado desde el Otro, lugar de la simbolización, de los significantes, de la cultura.

Nancy (2007) señala que estar a la escucha significa estar ubicado en un lugar retirado desde donde poder interceptar una conversación o una confesión, es estar alerta con curiosidad e inquietud, pero no procurar entender desde un primer momento, pues eso supone colocarse en el lugar del Saber, es decir, del colocar, sobre la base del entendimiento, la palabra del otro:

Estar a la escucha va más allá de solamente entender el decir del otro, se dirige a escuchar el silencio que constituye el sentido, de sostenerla desde el afecto y no solamente desde el concepto, tal como siempre puede entrar en juego, e incluso en una conversación, en una sala de clases o en una sala de audiencias (Nancy, 2007: 24).

Por lo tanto, estar a la escucha es estar dispuesto a las vicisitudes del sentido, al corte en la indiferente insensatez y a una reserva anterior y posterior de toda puntuación significativa (Nancy, 2007).

Comprendemos que la escucha no es sólo oír lo que el otro dice y tratar de entender o ser “empático” con su discurso y su vivencia, pues esto presenta las barreras de la imposibilidad de acceder a sus significaciones y construcciones de sentido. Dicho esto, León y Aguado (2017), señalan sobre la escucha lo siguiente:

[...] escuchar al otro es abrirse a la posibilidad de que su palabra nos transforme y nos permita generar propuestas que los reconozcan en su dimensión singular y que les permita una resignificación de sus discursos [...] posibilitar espacios de escucha se refiere al fomento de la mirada y el análisis de la que está hecha la educación, de lo inconsciente que se delega, sustituye o niega (p.74).

Es entonces fundamental comprender que la escucha ofrece un campo de análisis, reflexión, intervención y colocación que supone un compromiso afectivo y que da lugar a un acontecimiento para quien escucha y para quien es escuchado. Es decir, lo que se dice no queda sólo en ese lugar; trasciende los escenarios concretos y produce efectos en el orden de lo imaginario y lo simbólico, al nivel de lo intrasubjetivo y lo intersubjetivo, pues la escucha del psicoanálisis, en el campo de la investigación clínica y en la clínica misma, es una postura atenta a los orígenes en la medida en que estos orígenes no se consideran

históricos. Es atrapar significantes. Trama activa que en la palabra del sujeto reactualiza la totalidad de su historia, enunciar los acontecimientos, es decir, los afectos.

Por último, señalemos que la cuestión del número de entrevistas va a depender de la naturaleza del discurso de cada informante, de la construcción que se haga de uno por uno, y de la disposición que el mismo informante brinde, es decir, caso por caso, porque no hay que olvidar que la propuesta del psicoanálisis, en todo campo, es la consideración de la casuística como construcción de sentido que da pie al fenómeno inconsciente y sus distintas manifestaciones.

### **8.3 Población.**

Criterios de selección de participantes:

- 1) Ser docentes de alguna institución educativa a nivel superior
- 2) Ejercer o haber ejercido la docencia de forma presencial<sup>19</sup>

### **8.4 Condiciones de producción del discurso**

Con el fin de obtener la producción discursiva de los informantes, en la primera entrevista se arrancó con solamente una pregunta: *“A partir de su experiencia, ¿Qué ha significado para usted ser docente?”*, y a partir de la respuesta se fue construyendo una lógica del discurso que se dirigía a los fines de la presente investigación. En cada caso se hizo un análisis de ese discurso producido y se estableció, posteriormente, un segundo encuentro, pero cabe destacar que las condiciones nunca fueron homogéneas, siempre cambiaron en función de la viabilidad y comodidad de cada informante, regularmente fue en el domicilio de los informantes.

---

<sup>19</sup> Para fines de la presente investigación se delimitó este criterio, toda vez que consideramos que, en otras modalidades de educación, el lugar y la función de la transferencia deben pensarse en su casuística.

Finalmente, los datos generales de los participantes:

Tabla 1. Datos generales de los participantes.

Entrevistado	Número de entrevistas.	Tiempo total.	Condiciones del producción del discurso.
Adalberto (Brilla por su nobleza)	2	115 min., 43 seg.	En su cubículo.
Ehúd (Amor, el que alaba)	2	113 min., 51 seg.	1° En su oficina. 2° En un salón de clases.
Ofelia (La que socorre a los demás)	2	90 min., 10 seg.	1° En su cubículo. 2° En su domicilio.
Carlos (El hombre libre)	2	72 min., 03 seg.	1° En su domicilio. 2° En su oficina.
Bernardo (Fuerte como oso)	2	101 min., 34 seg.	1° En su domicilio 1. 2° En su domicilio 2.
Carina (mujer con un carisma y dulzura fuera de lo común)	1	61 min., 01 seg.	En el domicilio del investigador.

Los participantes fueron 5; Las instituciones en donde laboran estos docentes son: Facultad de Estudios Superiores Acatlán; Facultad de Estudios Superiores Iztacala, CINVESTAV, IPN; Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia; y una de universidad privada.

## **CAPÍTULO 9. RESULTADOS: ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL DISCURSO.**

Para el análisis de los resultados hemos optado por la técnica de análisis de contenido, pues ésta nos permite indagar en un orden más profundo del contenido manifestado en las entrevistas de los participantes y posibilita dar un paso adelante respecto del significado de los mismos, siempre estando al pendiente y analizar el contenido latente, con lo cual se alcanzará a vislumbrar y elaborar lo que nuestro abordaje de entrevista pretendía encontrar con la pregunta: “*Qué significa para usted ser docente?*”, o sea, llegar al significado que habitaba en la singularidad de los sujetos entrevistados. Al respecto, Andréu, (2000) señala:

El análisis de contenido cualitativo no sólo se ha de circunscribir a la interpretación del contenido manifiesto del material analizado sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje (p. 22)

Es justo por la tarea de profundizar en el contenido latente del sujeto y el contexto que rodea al docente, que nos interesa esta técnica, pues además este análisis permite la indagación dentro de un marco de comunicación donde se establece que en lo que el participante comunica, atraviesan y se expresan deseos, angustias, fantasías, ideales, sueños.

El modo de proceder para alcanzar los fines propuestos con este tipo de análisis, es el modelo de categorías inductivas, en donde dichas categorías se desarrollan con base en el material a interpretar, paso a paso, tan cerca como sea posible del material a analizar (Andréu, 2000).

Así, en función de la insistencia significativa, hemos desarrollado seis categorías en donde podemos situar los discursos de los docentes y podemos ir tejiendo lo que enuncian con lo que hemos desarrollado en el marco teórico, contrastando o señalando puntos de encuentro entre lo que dicen los autores y lo que manifiestan desde su postura subjetiva los docentes.

## **9.1 Elaboración de los seudónimos para guardar el anonimato.**

A partir de la experiencia de las 11 entrevistas realizadas a los participantes y, posteriormente, de la transcripción y lectura de las transcripciones de tales entrevistas, se fueron construyendo los seudónimos con que en lo sucesivo enunciaremos a nuestros informantes, esto con dos finalidades: la primera es la de guardar el anonimato que exigen los criterios de investigación, y la segunda es la que en psicoanálisis se propone como una construcción de caso, en donde quien habla, es decir, el paciente, o en nuestro caso el informante, no es un dato más, un número o variable más, sino un sujeto, que habla desde una singularidad, desde una vivencia que apalabra a través del acontecimiento que fomenta la propia entrevista a profundidad. Entonces, tomando en cuenta lo propuesto por Assoun (1994), a partir de lo que fueron enunciando y el relato de sus acontecimientos en torno al tema de investigación, a cada informante le fue asignado un nombre en función de lo que para el investigador representó su relato; en algunos casos fortaleza, en otros libertad, en otros servicio, etc., y que además podrá darnos el hilo conductor del análisis para consolidar lo que finalmente estamos investigando: la función docente en la institución educativa actual, y además de su función, el lugar en el que ellos en tanto sujetos deseantes se han colocado dentro de una dinámica institucional que los nombra y que ellos asumen en el terreno de lo intrasubjetivo, intersubjetivo y transubjetivo, es decir, en el orden del entramado de vínculos que se establecen entre sujetos y que viene de una historia que le acontece a cada uno de ellos, formando así la realidad psíquica de cada uno, pues es ahí donde se llevan a cabo los procesos subjetivantes de cada sujeto, en donde la vida anímica de cada uno de ellos, su constitución y funcionamiento psíquico está en función siempre del otro semejante; movimientos que se ubican en el corazón y centro del deseo, (Aguado, 2012).

En la tabla 1 están descritos los seudónimos y entre paréntesis hemos puesto dos o tres adjetivos lo que para el investigador –a partir de la lectura y encuentro con la palabra de los informantes- representó cada sujeto informante.

## 9.2 Construcción de las categorías.

A continuación enunciamos las seis categorías. Estas son:

- a) Elección docente.
- b) Significación de la docencia.
- c) El docente en la institución educativa.
- d) Relación educativa.
- e) Paternidad-autoridad.
- f) Función docente en la sociedad actual.

### **a) Elección docente.**

Esta categoría está dirigida a mostrar los movimientos que ocurrieron en la vida profesional de los docentes para elegir como profesión la docencia, así como el camino atravesado para llegar al lugar que tienen en la institución actualmente.

No todos los docentes tuvieron como plan el dedicarse a la docencia, la mayoría lo hizo de forma indirecta, es decir, nunca estuvo entre sus intereses hasta que la oportunidad se les presentó. De los discursos de los docentes entrevistados, cabe destacar dos discursos que indican una elección de la docencia como algo que nunca se imaginaron, primero el de Ofelia<sup>20</sup>, quien refiere nunca haberse planteado la elección de ser docente:

Lo que menos quería ser era maestra [...] a mí siempre me gustó la cuestión clínica y entonces como que yo siempre me dirigí hacia allá [...] mucha de mi tendencia era hacia la clínica. Sin embargo, se cierra el instituto y yo tengo que buscar un empleo [...] y por ahí una amiga me recomienda ir al politécnico y me quedo en el politécnico a dar clases, y ya ahí me sigo, a pesar de que nunca quise ser profesora o maestra, me quedé ahí

Por su parte, Carina<sup>21</sup> señala de forma tajante lo siguiente:

---

<sup>20</sup> Psicóloga, docente de la materia de psicología en la carrera de enfermería de la ENEO, UNAM.

<sup>21</sup> Literata, docente de literatura en universidades privadas.



Mira, la vida es muy rara, yo siempre dije que ¡Yo jamás iba a dar clases! ‘¿Qué es eso! ¡No, yo no voy a dar clases! [...] Y mira, jajaja [...] Tenía dos disyuntivas: o trabajaba en museo, que es mi otra actividad o doy clases [...] y me fui a dar clase, no, prefiero estar con los chamacos, es más interesante que estar encerrada en un museo

A partir de estos dos discursos, que se puede ligar en el sentido de que ni Ofelia ni Carina desearon dar clases, es más, nunca quisieron ser maestras, podemos situarlo en el orden de la identidad y del deseo, pues ya lo señala Julien (2002) cuando habla del deseo, al referir que éste es del orden de lo que no se tiene y de lo que no se es, de la confesión de una carencia, del vacío, es lo que dará el “*flechazo del encuentro casual*” (p. 43), y evidentemente encontramos en los discursos de las informantes un encuentro casual que abre el vacío propio del deseo para poner a consideración la decisión, aunque inconsciente, de ser docente, es decir, en un inicio, o digamos, en su trayectoria profesional ambas sabían que lo que menos querían era dar clases, o que jamás lo llegarían a hacer, sin embargo, ante el encuentro casual con la docencia hay un planteamiento sobre esa consideración que tenían en el pasado, pues la decisión que finalmente se toma consciente, en lo inconsciente ya ha sido elaborada desde antes. Además, Recalcati (2016) mencionará que el deseo va a ser aquello que impulsa la búsqueda de la identidad, misma que además sólo sería posible a través de una ley que dirija su camino y dé sentido a sus manifestaciones. Es una identidad que han forjado a partir de que se colocan como docentes, y que trae efectos de significación que abordaremos en la categoría de significación de la docencia. Por el momento cabe hacer esa señalación y poner de manifiesto ahora el discurso de Ehúd<sup>22</sup>, quien al contrario de Carina y Ofelia, evoca una cierta sensación de certeza en su vida desde que él era niño respecto de ser maestro:

Desde que yo tengo uso de razón [...] yo tenía a mi alcance los cuadernos y libros de mis hermanos, entonces con las crayolas que yo robaba del preescolar calificaba los libros, les ponía 10 siempre [...] Desde ese entonces yo sabía de manera muy firme que lo que yo quería era dedicarme a la docencia.

Y más adelante señala que la elección de la docencia viene influida de forma negativa o positiva, para bien o para mal, por Otro que impacta, pues en sus palabras:

---

<sup>22</sup> Pedagogo, docente en las carreras de comunicación y pedagogía de la FES Acatlán.

El primer año de mi educación en bachillerato en esta escuela fue con una extraordinaria maestra de historia; el segundo año fue con un pésimo maestro de historia, y entonces ahí yo tenía una decisión, tenía que tomar una postura, de: si yo seguía estudiando historia justo para no convertirme en ese maestro o [...] convertirme en la anterior maestra [...] Mi primer encuentro, creo, con la docencia fue en la licenciatura propia porque nos mandan a hacer prácticas frente a grupo, y cuando el alumno te dice “Maestro” sin serlo, sin sentirte... ah, entonces, o te espanta o te gusta, a mí me pasó lo segundo.

Refiere Ehúd algo de la certeza que para él fue el siempre saber y querer ser maestro, y lo que aquí también de su discurso nos llama la atención, es cuando señala que cuando un alumno te llama maestro sin serlo puede espantar a quien es colocado en ese lugar o puede gustar. Ese fue su primer acercamiento, y en este caso, Gerber (1981) señala que el maestro es investido de autoridad y peso simbólico, que no basta con sólo desearlo, hay que asumirlo, y primero a partir del otro que inviste, que es el alumno, tal como le pasó a Ehúd y como a los otros informantes también les ocurrió. Es decir, el maestro no es sin el alumno, lo cual también abordaremos en la categoría de relación educativa.

Los discursos de Adalberta<sup>23</sup>, Carlos<sup>24</sup> y Bernardo<sup>25</sup>, revelan la manera en que llegaron a la docencia, que fue en consecuencia de actividades académicas de investigación o propuestas por parte de sus maestros en el tiempo en que fueron estudiantes. Así, podemos enunciar lo más destacable de lo que conllevó elegir la docencia. Adalberta relata:

Yo siempre me he dedicado a la docencia, nunca he trabajado en ningún otro lado, siempre he estado en la [...] FES Iztacala [...] primero me fui formando en el CCH [...] en los dos últimos semestres, yo llevé la asignatura de psicología [...] el profesor que me dio esta asignatura pues significó mucho, mucho para m.

De forma similar a Ehúd, en Adalberta vemos que otro, tal cual, es decir, un maestro que encarnaba la figura del Otro institucional, como en el caso de Ehúd, impactó decisivamente en la elección de ser docente, aunque en Adalberta fue primero sobre la elección de una carrera; ese maestro impactó para que ella decidiera estudiar psicología, pero en el paso por

<sup>23</sup> Psicóloga, docente en la carrera de psicología en la FES Iztacala.

<sup>24</sup> Cosmólogo, docente en los posgrados de Física del CINVESTAV, IPN.

<sup>25</sup> Médico Cirujano, docente en la carrera de medicina de la FES Iztacala.

la carrera de psicología, ella enuncia que la situación se fue dando hasta llegar a dar clases, pues:

[...] a partir de séptimo semestre es que empecé a dar clases, y de ahí toda mi vida, bueno, todo el resto hasta ahora, cuarenta años de docencia [...] a la hora de enfrentarme a la situación de dar la práctica clínica ahí corroboré que lo mío no era dar consulta, sino que estaba yo bien en el terreno aquí en Iztacala, en psicología experimental.

Por su parte, Carlos menciona que él llegó a ser docente a partir de su deseo de ser investigador, pues él siempre prefirió ser investigador, pero para ello había que dar cursos, pero además señala lo que ya han señalado Adalberto y Ehúd, que es, el encuentro con Otro que impulsa las motivaciones inconscientes de elegir la docencia:

[...] yo tuve mi primera maestra de matemáticas [...] y yo tuve una fortuna de tener una maestra que fue extraordinaria, era una maestra que estaba haciendo el doctorado en matemática educativa [...] quedé ¡Exhausto! Por lo bonito que eran las matemáticas.

Este encuentro con el Otro es condición necesaria para la transferencia, que después tendrá sus vasallajes y movimientos que generará efectos de significación, de vinculación, de producción de deseos, y en el caso de esta categoría, efectos que impactaron en la elección profesional y de ser docentes, ya que, de acuerdo con Recalcati (2016) la transferencia animará el deseo de Saber, una transmisión en donde la transferencia desplazará el objeto que provoca el deseo al campo del otro (Recalcati, 2016),

Finalmente, el discurso de Bernardo nos pone a pensar también en los efectos de la transferencia y la elección de la docencia, en tanto vocación o elección profesional, pues este informante señala, si bien los maestros invitan a ser maestros a sus alumnos, sólo lo hacen en la medida en que la docencia es dada en un sujeto a partir de la disposición y vocación que uno muestra:

[...] nos inviten a que formemos parte de diferentes campos docentes en todos los hospitales [...] Eso es fácil, a nosotros que nos inviten a esta situación, y así yo fui invitado por un médico que estaba ahí que tenía un curso, precisamente un curso de

quinto ciclo [...] cuando nos invitaron siempre teníamos, este, la... la vocación de tener algo de docencia...

En este punto nosotros cuestionaremos o mantendremos cierta distancia con lo que Bernardo enuncia como vocación, y sobre todo como algo que pareciera evidente a los ojos del Otro, pues si bien la vocación es algo que parece ser un Don, el psicoanálisis nos muestra que tiene una historia, y más que una razón de ser, tiene un origen y una dinámica de ser, ya que “el hombre no domina sino que está dominado, sometido a un orden que lo constituye, y ese orden es el orden simbólico que lo posibilita ser en tanto que representado en sus redes significantes” (Gerber, 1981: 35), pero aún más, hay Otro que nombra lo que uno es y será, y es ahí cuando la articulación entre paternidad y docencia se hace presente, ya que como lo menciona Julien (1990), un padre nombra a un hijo, y no al revés. Es decir, si bien hemos visto que a partir de la declinación del Nombre del Padre, quien va a nombrar será el hijo, en el caso de Bernardo lo que su discurso manifiesta por el momento es lo contrario, fueron ellos los que vieron una vocación en él para ejercer la docencia y él la asumió desde entonces.

## **b) Significación de la docencia.**

Esta categoría hace referencia a uno de los puntos nodales de la investigación presente, pues la única pregunta que se formuló antes del encuentro y se les hizo a todos y cada uno de los entrevistados en la primera sesión era justamente: “*A partir de su experiencia, ¿Qué ha significado para usted ser docente?*”, esto abrió un marco de relatos - discursos singulares sobre lo que para el docente significa ser docente, pero no ser docente en general o como un universal, sino para ellos, es decir, más allá del significado encontrar el punto de la significación que le dan, y con ello todo lo que ahí se juega, como los deseos, fantasías y demás construcciones sobrevenidas de cada sujeto.

A partir de que se asume la docencia como vocación, mayoritariamente para cada informante ha significado un reto, una responsabilidad y un gran compromiso. Así tenemos el discurso de Carlos:

pues para mí es una responsabilidad gigantesca, siempre me he esforzado porque los estudiantes salgan muy bien preparados [...] lo siento como una tremenda

responsabilidad [...] me gusta, me gusta mucho [...] ya últimamente me cansa un poco pero también me sigue gustando

Tenemos que en el momento en que decide dar clases, el reto implica para él que sus estudiantes salgan muy bien preparados; hay un compromiso de formación y al respecto que viene lo que a partir de su experiencia ha significado ser docente. Por lo tanto, cuando Bonvecchio (2002) señala que de la universidad se hace un bazar de una sociedad reducida a un mercado, un lugar de fábricas de estudiantes reducido a la asistencia social de masas, nos encontramos con la palabra del docente que dice: *“Espera, aquí también tengo voz, y quizá ese es el encargo de la universidad. Ok. Pero tenemos alternativas”*, está la vivencia del docente y lo que la relación educativa, en tanto intersubjetiva, toca al docente en su significación, lo que se muestra en el discurso de Carlos cuando dice que le gusta mucho enseñar y que implica el reto de que sus estudiantes salgan lo mejor preparados.

Pero así como Carlos, la mayoría de los informantes tienen una postura similar respecto a ese significado, pero además, el ejercer la docencia implica llevar a cabo su profesión de base, por así decir. Así Adalberto cuando señala que la docencia es la vía de ejercer la psicología que ella encuentra:

Pues para mí ha significado muchas cosas y además es como mi... como mi única manera de ejercer la psicología, eh.. y no de ejercerla en un sentido, pues... profesional, de dar consulta o de haber trabajado en otro lado, sino más bien el asunto es de un poco de transmitir el conocimiento que tengo [...] para mí ha significado todo en mi vida [...] para mí es mi vida la docencia, la docencia es mi vida, yo no sabría que hacer aparte de...

En Adalberto se deja entrever, un sentido de la existencia que representa para ella el ejercer la docencia, además de una transmisión del conocimiento que ella dice tener. En suma, también está el papel de la institución en donde ella se siente con una identidad, digamos, identificada con un hacer; se forman imaginarios sociales a partir de procesos de identificación con la institución que determinan el hacer del docente. Así, con Castoriadis (2001), diríamos que la institución se vuelve “la posibilidad de dar sentido al lugar donde se está” (p. 125), y a partir de aquí se elucida un estado de cosas que constituyen su estructura. En Adalberto la institución que posibilita su docencia le da sentido a su vida, tal como ella lo expresa.

En el caso de Ofelia, la docencia se muestra como un reto también de constante aprendizaje y de dar cuenta de una falta:

[...] a mí se me hace muy atractivo; el estar en constante aprendizaje, ¿no? todas las dudas de los chicos y demás son un reto, un reto que te permite ver pues qué tan preparado estás y qué tanto te hace falta prepararte [...] todo lo que te hacen ver que te hace falta por conocer.

En este punto, quisiéramos señalar la importancia que tiene el asumir una falta constitutiva del deseo y a partir de ahí forjar una experiencia, tal como recalca Blanchard (2004) cuando habla de la firma profesional del docente, que es la manera en la que éste se relaciona con el saber y el lugar o los lugares en los que pone al alumno. Así también, Gerber (1981) señala que “el hombre no domina sino que está dominado, sometido a un orden que lo constituye, y ese orden es el orden simbólico que lo posibilita ser en tanto que representado en sus redes significantes” (p.35). Esto permite mostrar que Ofelia asume un deseo de transmitir, algo que tiene pero que a su vez se da cuenta de una incompletud y una falta en su transmisión, misma que ocurre sólo a partir de que el docente acepta, consciente o inconscientemente, que está dominado por un orden simbólico en donde discurren en una relación intersubjetiva, en el caso de Ofelia con los alumnos cuando le recuerdan su falta y sellan su deseo de seguir aprendiendo. Pero además ella reconoce que es importante siempre replantear el deseo de ejercer la docencia y de ver qué efectos está teniendo o tendrá, pues:

Yo creo que siempre es importante, ¿Sabes qué? Como, de vez en cuando como hacer un alto y revisar cómo estás trabajando, ¿no? y como replantearte también, si sigues muy comprometido, no comprometido, qué es lo que te detiene ahí, ¿no? qué es lo que te retiene en esta parte de la docencia”

Ofelia pone de manifiesto la oportunidad de caer en cuenta de la verdad del deseo, es decir, de hacer frente a la falta y asumirla; entender que no por sostener o intentar sostener un significante que lo enuncia, uno ya está completo, sino más bien aceptar que siempre estará la opción de parar y hacer una revisión de lo que en principio se asumió, en este caso, el deseo de ser docente y transmitir.

Vemos que la significación de la docencia se coloca del lado de la transmisión y formación de alguien más a cargo del docente, ¿A cargo de qué? Justo de esa formación. Así, Bernardo también enuncia:

Bueno, ha sido muy satisfactorio que a partir de la docencia, ha sido posible transmitir una serie de conocimientos y conceptos y aptitudes a las nuevas generaciones.

Pero, ¿Qué conocimientos se les transmite a las nuevas generaciones por parte del docente? ¿Es sólo una transmisión de conceptos, objetos teóricos e información o además se transmite un saber hacer, un deseo, un saber de la falta? Es preciso señalar esto toda vez que la transmisión sea sólo abordada y entendida desde el lugar del conocimiento, es decir, la única transmisión del conocimiento. Bueno, sí, ¿Pero qué conocimiento? Porque además esto está cargado de confusiones en la formación y transmisión que pueden dar lugar a patologías, estudiantes que no encuentran el sentido ni dirección de su existencia –por lo menos en la institución educativa, en el aula- y entonces la búsqueda y el llamado al Padre se hace tanto más predominante Julien (2002), de forma tal que serán alumnos que se viven inseguros en cuanto a su futuro, temen la soledad, el abandono; síntomas y signos que quedan por llevar a cabo una manera de hacerse existir.

Ya lo enunció Ofelia cuando habla de que es menester hacer un alto para pensar el quehacer docente de cada uno que lo lleva a cabo y asumir que el saber bien puede ser un saber que se sabe carente, que conlleva una falla e imposibilidad de transmisión inherente, y que en ese sentido, su transmisión, en el caso del aula y por vía del maestro, no será nunca lo que colme la carencia, sino lo que preserve la misma (Recalcati, 2016). Esto implica un reto, pues el docente ya es investido primeramente vía la fantasía de completud y verdad que conlleva su figura, pues acuerdo con Bohoslavsky (1975), existe un vínculo dual entre docente y alumno en donde se juegan relaciones de poder que se propician por la vía de la enseñanza a partir de la premisa “Saber es poder”.

Por el lado contrario, tenemos la experiencia de Carina, quien ha construido un conocimiento sobre lo que es la docencia, pero que para ella significa algo totalmente opuesto, por lo menos en un primer momento, cuando se refiere a qué representa y significa

para ella ser docente. A continuación enunciamos esa articulación entre lo que conoce y lo que ella misma significa como su experiencia docente:

Mira, básicamente es enseñar, pero, a ver, es enseñar en todos los ámbitos, no solamente la asignatura que te toque, es enseñar en... educar en todos los ámbitos, y... eh, sobre todo tener en cuenta que no sólo se enseña, uno aprende [...] dar clases es, terrible, es terrible [...] licenciatura más o menos, ya maestría y doctorado no hay problema [...] es lo que yo digo: la contra-pedagogía de la contra-psicología cuando te paras delante de un grupo, todo lo que sabes se te va a los calcañales, y ahí pues, arréglatelas como puedas [...] y es terrible, realmente es terrible.

Su discurso nos muestra otro lado de la docencia que tiene que ver con la insatisfacción y angustia que ésta genera, pues si bien es sabido que la docencia es enseñar, y que no solamente en un ámbito como sería una asignatura, sino también otros elementos que componen una enseñanza dentro de la institución, Carina manifiesta su sentir respecto de lo que para ella significa ser docente, puesto que la angustia crece en relación a la pérdida de identidad (Recalcati, 2016). Pero ante esto, Ardoino (1990) propone que el docente debe familiarizarse con las angustias, el desorden, los conflictos, las contradicciones, las paradojas y habilitarlos para hacerlos hablar. Entonces, seguimos señalando también en este caso la propuesta de Ofelia sobre detenerse a pensar lo que se está haciendo en la docencia, en tanto sujeto, vale decir, sujeto docente. Porque además la angustia es inevitable, Carina misma denuncia que estar frente a un grupo y enseñar, es decir, ejercer la docencia va más allá de lo que la psicología o la pedagogía propone; ella misma señala: “¡Qué Piaget ni Piaget! ¡Nunca estuvo delante de un grupo!”.

De forma aún más elucidada sobre la significación de la docencia que para Ehúd tiene la misma, nos muestra que la docencia conlleva una serie de movimientos que colocan al docente en el lugar del salvador y transformador de sujetos, o de alienante y patologizador:

No creo que nadie forme a nadie [...] tú eres autónomo de tu formación, tú decides [...] el pedagogo, el profesor, hace cosas parecidas, también salvamos... o matamos [...] la verdad no está conmigo [...] Con lo que nos dan, con lo que aquí en la escuela nos dan, tú haces cosas diferentes.



En este sentido, Ehúd pone de manifiesto que para él, formar no es concebible en la figura del maestro, es decir, que el maestro no forma, sino es el alumno el que de forma autónoma decide si se forma o no, y que el docente está ahí para hacer cosas distintas con lo que la escuela le da. Entonces, hablaríamos de quizá una verdad que no tiene que ver como la única, la completa y la solución. No. Va en otro orden, y es la verdad deseante con su componente subversivo y revolucionario (Freud, 1932, citado en Assoun, 2006). Pero cuando Ehúd dice “la verdad no está conmigo”, muestra esa verdad deseante que se opone a la falsa verdad del saber completo y único, es decir, reconoce que el docente es no-todo como señala Gerber (1981) y que a partir del lugar que se le da o en el que es investido, éste significa su práctica. Por lo tanto, finalmente para Ehúd, el maestro es aquél que supone en el alumno autonomía, algo parecido al papel del maestro en el medioevo, pues Varela y Álvarez (1991) al respecto señalan que “...el maestro medieval se dirigía a un amplio auditorio en el que cada estudiante, sin importar su edad, era considerado un ser con autonomía y no tenía por tanto que ser estimulado ni tutelado” (p.33).

En Ehúd se muestra una significación y deseo hacia la docencia en el sentido del interés que tiene para con sus alumnos, pues señala que:

Me preparo emocionalmente para los madrazos que van a venir en las evaluaciones, pero también hay cosas fabulosas que te reconfortan [...] no es cierto que me digan que no me interesan; sí, sí me interesan, por eso estoy acá, porque me interesan.

Finalmente, él mismo señala que la docencia toca profundamente al sujeto que se dedica a ella y que vale la pena seguir en ese camino, además de que es algo que le da sentido a su vida, tal como si fuera lo indispensable para poder vivir, pues:

¿Por qué lo hago? Porque esa es la manera de oxigenarme la vida, estando con los otros, con ellos. Está rico estar en un escritorio, porque éste te protege, porque éste te da poder, pero salte y ponte frente al otro, ahí hay vida; ahí está la familia, mi familia, ¿Pa'qué quiero hijos? La neta, ¿no? o sea [...] ves sus caritas cuando estás hablando/Decía Frida: ‘Te veo como si fueras magia’ [...] Es como decir, como si me estuvieran diciendo ‘Te amo’, dices: ‘¡Waw! Vale la pena, wey’, dormir muy poco, acostarte muy tarde, levantarte temprano, vale la pena porque ellos son tu familia [...] me siento a gusto con eso.

Como hemos podido ver, la significación que cada uno construye a partir de su experiencia en la docencia y en la relación que se establece con los alumnos y la institución, tomará distintos caminos en razón saber que el docente es un sujeto con una historia y un deseo que asume a partir de la falta.

### **c) El docente en la institución educativa.**

A continuación pondremos de manifiesto aquellos discursos que tienen que ver con el lugar que tiene el docente en la institución educativa actual, esto a partir de lo que cada informante enunciaba desde su experiencia en la docencia, en donde se encuentran fuentes de malestar y fuentes de gratificación.

La institución pide a los docentes ciertos criterios para llevar a cabo un funcionamiento de enseñanza a los alumnos y que los docentes estén activos y contribuyan a la institución. Pero de entrada y fundamentalmente, la institución es la que constituye una identidad docente, es la que por medio de las significaciones imaginarias sociales puede funcionar (Castoriadis, 1986). Así, Adalberto enuncia sobre la institución que:

[...]eso es lo que pide la institución, que uno sea un profesor responsable, que lleve a cabo todo el programa, que esté siempre en la clase, que uno no llegue tarde, que no falte [...] como alumnos, no se enteran de todas las broncas políticas y administrativas o cosas que tenemos los profesores y cómo se va dando [...] pero yo como siempre... he estado así como muy comprometida, jaja, no sé si para bien o para mal en lo institucional.

Vemos que la institución, aquel lugar donde el docente está inmerso con una identidad, coloca una demanda hacia los docentes de cómo debe ser éste, lo cual, según Adalberto, no está relacionado con el vínculo que el maestro establezca con el alumno, sin embargo, el psicoanálisis nos muestra que no es así, que aquello que parece evidente es sólo un contenido manifiesto de algo latente susceptible a descifrar. En este sentido, además, hay que ser cuidadosos al considerar el lugar y función del docente dentro de la institución, pues ello tendrá efectos en los alumnos; el docente es avalado por la institución y asume – aunque no siempre- una posición desde donde poder ejercer el control sobre otro, lo cual, al

ser vivido como displacentero, puede desatar en el alumno fuertes resistencias (Ramírez, 2017).

Por otro lado, y siguiendo la línea de que la institución deposita unas expectativas y demandas al docente, existe un currículum manifiesto que propone un ejercicio de la docencia en términos de didáctica y enseñanza, pero hemos visto que la enseñanza, más aún la educación dentro de la institución, atraviesa otros senderos que tienen que ver con la firma profesional de cada docente desde su singularidad y que es la manifestación de cómo él se relaciona con el saber, es la topológica que pertenece sólo al docente (Blanchard, 2004). Así, Ehúd nos muestra esto en su discurso:

[...] eso es con lo que está escrito, pero si yo no lo veo a mí no me quita el sueño no verlo, porque veo otras cosas: el oculto: lo vivido, lo que es, eso es quizá lo que más pesa para mí.

En este sentido, Ehúd refiere justo lo que tiene que ver con el currículum y que eso quizá se presente y se mantenga como ajeno a la forma de enseñar, pues ésta tiene que ver precisamente con esa firma profesional que venimos señalando. Y además de la firma profesional que cada docente pone en su enseñar, Recalcati (2016) agrega que ésta tiene que ver con que asuma su deseo y su falta para poder emprender una labor desde dicha firma profesional que encaje con el entramado institucional y con lo concerniente a la relación educativa y que más bien haga sustentar la erótica de la enseñanza que erotiza los objetos del saber. Esto quiere decir también, que la educación se da más allá de lo evidente o manifiesto en el currículum, pues Bernardo lo precisa muy bien cuando dice:

La educación se da en ese proceso de comunicación entre docentes, alumnos y compañeros.

Siguiendo con la cuestión de los programas que se deben cumplir, Carina nos muestra otro lado de la institución educativa de iniciativa privada, pues cabe mencionar que ella siempre ha dado clases en universidades particulares. Cabe rescatar su testimonio también porque toca elementos que tienen que ver con lo que venimos desarrollando, es decir, los programas, pero también el asunto de que la institución exige un nivel determinado de los

docentes, pero que, según Carina, lo que da como retribución no es directamente proporcional:

[...]hay un programa que cumplir, que ese es otro problema [...] es muy chistoso que te pidan nivel cuando después no responden al nivel que ellos mismos solicitan; no sólo el salario, sino también en atención, ¿no? en respeto [...] lo que pagan es miseria, la verdad.

Varela y Álvarez (1991) señalan que el Estado, a través de la institución, espera del maestro que se haga una política de control que se dirige a establecer las bases de la nueva configuración social. Al respecto, también Carina señala que si el encargo es educar a una sociedad, el pago o retribución que el maestro recibe no puede ser menor, pero que en este sentido, el maestro no tiene respaldo:

¿Cómo quieres educar a una sociedad/educar, quita lo de enseñar –que una cosa es enseñar y otra es educar- si te están pagando mal? No puede ser.

Además, a la pregunta sobre los malestares que esto produce, ella responde que lo que genera es indiferencia:

[...] indiferencia, [...] yo conocí muchos aquí en el colegio que, por ejemplo yo les decía: ‘¿Y has leído tal cosa?’, ‘¿Para qué? Si yo a ellos les doy lo mismo [...] año tras año y ya’, ‘¿Pero no lees más?’, ‘No, si a mí no me suben el salario, yo no me preocupo porque ellos aprendan más’ [...] ¿Qué les vas a decir? También están en su derecho. Y en los privados no hay sindicato ni nada, no puedes protestar.

En este sentido, Varela y Álvarez (1991) puntualizan que el pago económico al maestro nunca ha sido elevado y esto se agudiza en el siglo XIX, pero a cambio de que el maestro cumpla con tales requisitos y expectativas que le confiere el Estado, su retribución va a ser dotarlo de peso simbólico, comparándolo con el sacerdote, y será investido de autoridad, dignidad y respetuosidad. Entonces, lo que le queda al docente en este terreno será sostener un tal peso simbólico con el que es investido, pues el problema del pago económico al maestro no se presenta sólo en el terreno de la institución educativa privada; Ofelia muestra que también esta situación se presenta en universidad pública:

[...] económicamente no creas que rinde mucho... tal vez los profesores de otras épocas, y por ejemplo podría hablar del politécnico y de la UNAM, de 40 horas, pues tengan un sueldo aceptable, ¿no? podríamos decir hasta un buen sueldo, pero cuando eres profesor de asignatura y tienes pocas horas y todo eso, la verdad es que el sueldo no es como que mucho, y no se compara con la actividad que llevas a cabo.

Vemos también que la cuestión del salario tiene que ver con el la categoría de profesor con la que estás reconocido en la institución, en donde Ofelia también revela que ese es uno de los grandes problemas que tiene su raíz en las relaciones que las personas de la institución, digamos, del área administrativa, tengan con personas externas y que inviten a formar parte de la institución solamente porque tienen un vínculo más estrecho, es decir, que es un problema político administrativo. En este sentido, esa problemática, según Ofelia, es lo que mayor fuente de malestar le ha generado, y posteriormente también lo veremos develado un poco con Carlos y con Ehúd.

Por lo tanto, Ofelia expresa respecto del problema político-administrativo:

...durante mucho tiempo no había tenido ningún problema [...] o sea, yo llegaba, trabajaba, cumplía, daba mis clases y ya; ni se metían conmigo ni yo necesitaba preguntar nada [...] sin embargo, a partir de esta administración pues sí he tenido algunos problemillas, problemas en el sentido de que las personas que están, que laboran los horarios [...] pues son gente que hacen todo así como al aventón [...] hay como una cuestión en donde los conocidos, los amigos les arman el horario a la medida de sus necesidades; a los que no somos tan amigos o no estamos tan cercanos a ellos, pues las horas que quedan, ¿no? [...] Incluso yo lo que, eso ha sido motivo de mayor problema porque la primera vez que yo hice esta observación, a la persona no le gustó, y entonces así como que... pues peor, me quitó horas y demás que me daban de interinato.

En este caso, Ofelia recalca la parte político-administrativa como su principal fuente de malestar, más allá de su quehacer docente:

[...] tiene que ver con las administraciones, hay profesores a los que de pronto les hacen la vida de cuadritos, les ponen muchas materias, les quitan, les ponen en otros lugares [...] o sea, todo eso depende mucho, otra vez te repito, de esta parte político-

administrativa [...] fijate que las fuentes de malestar no tienen que ver con mi trabajo docente, tiene que ver con las cuestiones administrativas.

Debesse, (1980) indica que una serie de cambios, siempre constantes, giran alrededor del docente y desafortunadamente se ve colocado de forma pasiva ante las decisiones que se llegan a tomar, pero es posible pensar en que el docente desempeña un papel de equilibrio en la personalidad del niño o cualquier alumno, y contribuyente de la unidad funcional de la enseñanza (Debesse, 1980). Veamos que aquí enseñanza se entiende en el contexto institucional y en donde están inmersos afectos, deseos, fantasías. Sin embargo, tal como advierte Recalcati (2016) la institución educativa en su condición de Escuela obligatoria, va matando lentamente el deseo, o en otras veces más bien de tajo, el deseo. Sí, en este contexto Recalcati (2016) hace un miramiento hacia el alumno, pero tal como el discurso de Ofelia nos muestra, esto toca también al docente, es decir, es un conglomerado sobre el cual se encuentran todos los actores de la escena educativa.

Carlos también testimonia una arista del conglomerado institucional, y es el que tiene que ver con la burocracia, la cual en los últimos años ha ido en aumento, en lo que él denomina como la burocracia artificial:

[...] otra cosa que odio es la burocracia, y últimamente es... PESADÍSIMA, ABERRANTE, y... sobre todo siento que esta burocracia ya nos está, eh, está a un nivel que nos está saboteando totalmente [...] y yo creo que es una burocracia artificial que viene de la secretaría de hacienda [...] es sabotaje total, y eso yo lo repudio, lo aborrezco

Esto demuestra un malestar en la institución que viene ligado a la burocracia y la administración, que prácticamente es lo mismo, en donde el lugar del docente se ve barrado y no contemplado para los asuntos de la enseñanza más que de un cumplimiento artificial, tal como lo enuncia Carlos.

Volviendo con Ehúd, él también señala el problema de la economía y la administración, y los efectos que esto pudiera llegar a tener en la enseñanza:

[...] el 90% de maestros de la UNAM son maestros de asignatura, el 10% son maestros de carrera que ganan sueldos ¡extremadamente altos! [...] y hay otros que están todo el día aquí y que ganan \$8000 al mes... La UNAM paga espantoso, y uno puede decir: 'Ay,

es que es por amor al arte/Wey, el arte no te da de comer', por eso hay unos que saliendo de aquí ¡corren! ¡y se van a otro trabajo, y luego a otra escuela, y luego a otra, y luego en casa, y luego... ¡Se vuelven locos! ¿Cómo quieres que yo sea amoroso con mis alumnos? [...] 'Chavos, cerremos la puerta, que no entren' ¡Yo también lo uso así! Cerramos la puerta, que no se metan los fantasmas de la administración, cerremos, ¿La institución es cabrona? ¡Sí!

Ehúd revela que la institución desplaza al docente como si fuera cosa y no le considera en su deseo de estar y ejercer su enseñanza y deseo de transmisión, pero que además, se deja de considerar sujeto para convertirse en un objeto más que sirve:

...y si viene un maestro de carrera y dice: 'mmm, yo quiero dar Desarrollo Humano', 'Pero... es que esa la da Ehúd', 'Sí, pero yo la quiero dar', 'Dela, maestro', ¡Y te desplazan, te quitan como si fueras una cosa!: 'Maestro ya no tiene materia porque el maestro de carrera va a dar ahora su materia.

Está es una carga que lleva el docente y que conlleva retos significativos en la actualidad, pues uno de los elementos más relevantes a considerar es el tema de la evaluación, en donde la mayoría de los informantes manifiesta sentirse a disgusto, pero a la vez como un mecanismo. A continuación los testimonios:

[...] la mayor parte del trabajo uno se cansa, bueno, a mí me fascina, pero sí hay partes que no me gustan, por ejemplo calificar, yo odio (Carlos)

[...] el maestro tiene mecanismos [...] mandarlos a extraordinario (Carina)

Con este panorama, Debesse (1980) recalca que el maestro ha de ser capaz de evaluar sus propios resultados y que sus alumnos sean capaces de autoevaluarse, además de analizar su interacción con la escuela, la familia y lo social, es decir, tener en cuenta todo lo que vehiculiza su función docente. Sin embargo, los testimonios revelan una realidad que es posible comprender cuando el maestro apalabra lo que ha de callar dentro de la institución para desenvolverse y no generar problemas, el maestro al hablar dice los malestares que le aquejan y que son consecuencia de una tal o cual manera de funcionamiento institucional, en donde lo que más ha dificultado eso ha sido la burocracia.

Finalmente, ante la pregunta “¿Qué le queda al docente en la institución?”, los informantes señalan que aún hay muchas cosas por hacer y que son posibles, pero que lo primero que debe ocurrir es que la institución confíe en su personal. Así, Adalberta manifiesta:

[...] la institución, confiar en sus profesores, en que van a estar trabajando. Si no confía, puede detectar rápidamente quiénes lo hacen y quiénes no lo hacen y estar encima de ellos como si fueran niños [...] a los profesores nos pagan por venir y dar nuestras clases, y aquellos profesores que son totalmente comprometidos pues no tendríamos por qué sentirnos que nos están supervisando, pero sí choca y sí molesta una parte de eso, pero es nuestro trabajo [...] el asunto es que un poco más de confianza a nosotros para trabaja.

Ehúd señala también que la institución debería confiar más en su personal:

[...] la institución tiene que querer a su personal, creer en él, confiar en él, valorar el trabajo de él, pagarle bien, pagarle bien, pagarle bien.

#### **d) Relación educativa.**

*“La subjetividad no es producto exclusivo del sujeto, el sujeto mismo es constituido por un proceso siempre abierto de subjetivación” (Anzaldúa y Ramírez, 2005: 18).*

Anzaldúa y Ramírez (2005) señalan que nuestra subjetividad es un proceso de formación en donde intervienen figuras importantes como es el docente en el caso de la educación, pues el éxito en el aprendizaje dependerá del vínculo establecido entre maestro y alumno, y que la relación educativa no puede ni debe ser eludida en un proyecto que tenga la intención de alcanzar el éxito en este terreno; del aprendizaje, de la formación docente y del devenir subjetivo de los actores implicados en la escena educativa, principalmente la relación maestro-alumno. En este sentido, Aguado (2001) señala que la relación educativa es una relación social, un lazo que presupone la carencia en ser, a partir de la cual se estructura la demanda de saber, que permite que se dé lugar a un vínculo amoroso, vínculo transferencial.

Los informantes revelaron acontecimientos importantes sobre su relación con el otro que demanda saber o que les supone un saber, es decir, diríamos que el docente es un Sujeto



supuesto Saber. Más adelante sus testimonios nos harán ver que este lugar es sólo posible a partir de que el docente es investido de autoridad y saber, le es colocado un lugar a partir del otro.

Adalberto dice que el maestro, o más bien, ella como maestra considera que no es quien tiene todo el saber o quien posea los grandes conocimientos, pero aun así reconoce que en la enseñanza hay un intento de formación y es algo que ella disfruta mucho:

Proponerles cosas [...] pero no el que, yo, la sabia maestra les enseñe o que les transmita mis grandes conocimientos [...] más bien procurando cuestiones de [...] de no creerse todo lo que les estoy diciendo [...] un intento de formación [...] Yo siento que sí he influido en ellos en algunas situaciones [...] si hay algún asunto en que yo pueda ayudar o que pueda orientarlos, pues yo lo puedo hacer.

De acuerdo con el discurso de Adalberto sobre la ayuda u orientación que les ofrece a sus alumnos, ubicaríamos esta parte con la enseñanza, en donde Debesse (1980) señala que la palabra *enseñar* significa “*proporcionar signos, significar, indicar, y más tarde instruir, guiar, transmitir un saber y unos conocimientos*” (p.11). Así, lo que Adalberto nos muestra es que esos intentos de formación que ella misma señala son manifestaciones de una enseñanza, pero reconoce que no es un saber o un conocimiento completo, pues ella misma recalca que cuando les propone algo a sus alumnos procura que ellos no se crean todo lo que les dice.

Por su parte, Bernardo señala que la relación educativa está en función de los modelos pedagógicos y las condiciones en que se encuentre la educación en un momento determinado, pero que a pesar de la influencia que ello pudiera tener, y de lo que se proponga en esos modelos educativos, en donde quizá se eluda la relación educativa, ésta se va a dar:

[...] mucho de los modelos pedagógicos van con relación a las costumbres, al modelo político, al modelo social que esté imperando en ese momento [...] por eso es muy difícil separarlos [...] Antes habíamos comentado que la relación de los profesores y los alumnos era del modelo muy tradicional de Padre e hijo, ¿no?, en el cual yo apporto un conocimiento, tú lo absorbes, tú lo interpretas, y actualmente la relación es un poco más

abierta. El profesor ya no trata de dar un conocimiento absoluto a los alumnos, de transmitirlo, sino que trata de interactuar con los alumnos para que ellos generen el conocimiento o se acerquen al conocimiento, aunque, bueno, eso es lo difícil, ahí entra un modelo pedagógico en sí.

Bernardo señala aquí que el modelo educativo está en función de los cambios ocurridos en el modelo social y político imperante en un momento determinado, pero que inevitablemente uno se encuentra con la relación educativa, misma que ha ido cambiando, pues en el pasado era un modelo vertical de la relación maestro-alumno, pero refiere que en la actualidad uno de los retos es justo el de la interacción con él.

Pareciera que lo que Bernardo enuncia es una manifestación de lo que se comenzó a gestar a principios del siglo XX con la denominada Escuela Activa, en donde el papel del docente sería acompañar al niño al descubrimiento de su aprendizaje, sin embargo, el modelo pedagógico se ubica ya no sólo en la relación educativa del maestro con el alumno niño, sino que ha trascendido los grados y ha permeado todos los niveles de la educación. Y así, Díaz (1995) señala que dichas propuestas buscan la horizontalidad de la relación educativa, en donde por un lado, dependiendo el caso, se recalca la responsabilidad colectiva de maestros y alumnos, pero en otros casos se exige el rol abstinentes del docente. Sin embargo, (Tyler, 1970, citado en Díaz, 1995). Ya advierte algunas de estas consecuencias en tanto que este modelo pedagógico ha sido llevado al extremo, pues como resultado de la pedagogía pragmática el profesor dejó de ser el centro de la función educativa y se convirtió en el intelectual responsable de la misma, en donde se separa el pensar de la puesta en práctica y el modelo del maestro se convierte en técnico o empleado de oficina.

Quizá esa sea una visión que es llevada al límite, en donde el docente de plano pareciera ser un ente pasivo y sólo un seguidor de instrucciones, y si bien en algunos escenarios pudiera ocurrir, eso no le quita autonomía para incidir en el aprendizaje del alumno, casi incluso la responsabilidad de saber guiarlo. Así, nuestros docentes señalan este papel de responsabilidad:

[...]me involucro... yo trato de enterarme, saber, decirles dónde están las fuentes, en qué se equivocaron, por qué se equivocaron... (Adalberto)

[...] que los chicos piensen, que razonen, que encuentren la importancia de lo que están leyendo, de lo que están aprendiendo... (Ofelia)

[...] yo participo mucho con ellos, discutimos y nos damos cuenta de que somos iguales  
 [...] yo pienso que todos los estudiantes tienen una capacidad para hacer algo y a cada uno hay que darle su lugar dentro de la comunidad [...] ya a nuestro nivel no solamente hay que entusiasmarlos, ya están entusiasmados, pero hay que ponerlos al nivel para que ellos después salgan al mundo, a donde sea y que sean los mejores (Carlos)

Hasta aquí hemos podido dilucidar que el docente hoy en día ha dejado el lugar del saber completo y de total autoridad que en el pasado quizá se sostenía, y ha pasado a lo que Bernardo ya señalaba como interacción con el alumno, y eso ha traído nuevos movimientos que en el pasado quizá se tenían en cuenta en sólo algunos docentes. Al respecto, uno de los retos de esta interacción ha tenido que ver con la guía y orientación que el docente le puede dar al alumno para el descubrimiento de su aprendizaje, también con el motivarlos o instaurar ese vacío a partir del reconocimiento de que el docente mismo es no-todo sometido a un orden de significantes que lo constituye (Gerber, 1981), y que se dirigirá a instaurar un vacío en el alumno, generar una falta, un no-saber sobre lo que el goce puede establecer de bien o de mal. El reto va a implicar acercarse a lo desconocido del otro y de sí mismo, en donde la alteridad de dos goces deja un vacío irreductible (Julien, 2002).

Quizá veamos que con el testimonio que los docentes nos comparten el punto de encuentro entre ley del deber y ley del deseo por el que apela Recalcati (2002) y que ya desmenuza Julien (2002) es posible, ¿A partir de qué? A nuestro parecer será a partir de la implicación subjetiva que el docente tenga con el alumno, lo cual ya señalan como necesario en la relación educativa, pero algunos logran implicarse más que otros. Ofelia, por ejemplo, ha procurado mantener una línea que de alguna manera no haga salir del control esa relación educativa, como Ofelia:

Se han acercado con dudas de todo tipo, algunos se han acercado con cuestiones personales, algunos otros se han acercado con cuestiones de duda de, por ejemplo, que si fueron a aplicar exámenes a algún lugar en que se les aplicaron el examen psicológico, y entonces tienen muchísimas dudas de por qué los rechazan o por qué no [...] algunos otros se acercan porque realmente necesitan atención psicológica, y aquí en la escuela

hay un espacio para atención psicológica, que es en contrasentido, entonces se les sugiere acudir allá [...] yo, este... prefiero no, este... no verlos de manera particular.

Si bien Ofelia ha mantenido la relación que tiene que ver con la enseñanza sólo en la escuela, y la cuestión personal o de atención psicológica, separadas, sí se ha implicado cuando observa algunas dificultades en ellos:

[...] cuando yo observo chicos [...] con muchos conflictos o están muy retadores, yo los llamo, los veo en el cubículo y les digo: 'Bueno, cuéntame ¿cuál es tu problema?' [...] y exploramos, por ejemplo, qué es lo que está sucediendo con ellos, algunos tienen problemas familiares, algunos otros simple y sencillamente son relajientos.

Vemos que la forma de implicarse va un poco más allá de la relación maestro-alumno dentro del aula y trasciende ese escenario, pues al detectar ciertos conflictos personales en el alumno, Ofelia opta por explorar qué pasa en ciertas áreas de la vida del alumno. Por su parte, Adalberto hace algo similar pero únicamente en lo tocante a cuestiones académicas, pues reconoce que no se acercan sus alumnos a tratar asuntos personales:

[...] puedo ser su profesora y puedo fungir también como [...] cuestiones ni tan rígidas, y como un asunto de... hasta de bromearnos, de decir chistes [...] no se me acercan a contarme sus cosas [...] como que a la mejor hay algo que sienten que repelo, jajaja [...] algo he de hacer yo.

Pero al enunciar esto, reconoce, por otro lado, que sí se acercan más a tratar cuestiones académicas, en donde ella ofrece plenamente su ayuda:

[...] ves qué es lo que se puede hacer para que tú entregues un trabajo o hagas algo de las cuestiones de la materia para que tú puedas avanzar o te... pueda... tomar en cuenta para tu calificación porque estuviste enfermo o porque no viniste o porque no entendiste, de ese tipo, de ese tipo [...] en ese sentido sí... así, pero así de que se me acerquen y que... no, fíjate que no [...] cuestión de amistad entre ellos nada más así superficial de '¡Hola, maestra!

Si bien Adalberto no se implica más allá del escenario institucional, podemos dilucidar un componente paterno de lado de lo simbólico, tal como lo sugiere Recalcati (2016) cuando habla de que el trato del maestro al alumno, transferencialmente, será el de un Padre que

guía el camino y que impulsa al reto y a la caída, pero también el agente de escucha que siente al alumno y le transmite su deseo, ¿cuál deseo? El deseo de enseñar –quizá lo que nadie le enseñó nunca- que producirá como consecuencia. Ese deseo de enseñar que se encuentra en Adalberto. De cualquier manera, Adalberto nos muestra también una resistencia por sostener un deseo materno, digamos, por parte de sus alumnos, y al respecto comparte una experiencia:

Un día sí me sentí, no me agradó, me incomodó que un niño me dijo: ‘Ay, es que usted ese parece/es como mi mamá’, ‘¡No, niño! Yo no soy tu mamá, perdóname, pero no, yo no soy tu mamá, yo soy tu profesora y tú eres mi alumno’ [...] se me hizo un revuelo en la cabeza cuando me dijo [...] ay, sí, eso fue muy grave.

Esto permite entender cuando Anzaldúa (2004) señala que es común que el “alumno tienda a relacionarse con sus maestros repitiendo vínculos que ha sostenido con otras figuras de autoridad (como sus Padres u otros profesores” (p.41)

Ahora bien, en el transcurso de los testimonios de nuestros docentes, tenemos los que procuran no implicarse afectivamente con sus alumnos –o no de forma evidente- y los que, en el riesgo de caer en ello, colocan una barrera, como Carina al pensar en una situación donde considera que se involucró en asunto de conflicto con un alumno de maestría:

[...] estuvo mal de los dos lados, porque me dejé involucrar, es que no te puedes dejar involucrar, no te puedes dejar involucrar ni con los niños.

Cuando Carina habla de involucrarse hace referencia a tener una relación con los alumnos que llegue al vínculo y que entonces pueda sobrepasar cierta línea de respeto o de autoridad, pues ella reconoce que el docente tiene que “*de algún modo tratar de dominar la situación; tiene que quedar claro: en el salón quien manda es el maestro, y lo que diga el maestro es lo que se hace*”. Y comenta que sí puede llegar a vincularse más íntimamente, como a manera de una amistad con los alumnos siempre y cuando ya no sean éstos sus alumnos:

Ya después que salen, que no sean alumnos míos, ni vayan a ser alumnos míos [...] yo abro la confianza, es decir, he ido a comer con algunos, me he ido de antro, pero ya no son mis alumnos.

Sin embargo, aún Carina llega a mantener ese tipo de vínculo fuera de la institución y sabiendo que nunca más serían sus alumnos, dentro del aula con ella se cumple lo que Recalcati (2016) propone cuando dice que el docente debe convertir los objetos del Saber en objetos del deseo, en cuerpos eróticos; en hacer del conocimiento la vía y causa del deseo de saber y movilizar al alumno:

[...] buscar lo que viene bien con su edad, porque así como le agarres amor a la lectura, no poniéndoles libros que a ellos les importa un bledo [...] tienes que despertarles los deseos.

Por otro lado, tenemos el discurso de Ehúd, para quien la relación educativa es un vínculo y un encuentro con el otro, y quien considera que el encuentro con sus alumnos, en el aula, en el proceso de enseñanza-aprendizaje que mucho recalca Bernardo, tiene que ver con los propios movimientos que ocurren subjetivamente al docente. Así también, reconoce que él no es terapeuta y que debe andar uno con cautela en ese sentido:

[...] tenemos sesiones de tutoría individual; ellos vienen y platican contigo, en este, claro... a veces es un asunto peligroso porque se te desbordan aquí las emociones, y yo no soy psicólogo ni terapeuta [...] cuando pasa eso, ¿qué hago? Los escucho.

Y al respecto de la escucha, Nancy (2007) señala que estar a la escucha significa estar ubicado en un lugar retirado desde donde poder estar alerta con curiosidad e inquietud, pero no procurar entender desde un primer momento, pues eso supone colocarse en el lugar del Saber, es decir, del colocar, sobre la base del entendimiento, la palabra del otro. En ese sentido, algo que Ehúd ha considerado muy importante con sus alumnos es estar a la escucha:

Pregúntales ¿Qué está pasando ahora ¿Qué les mueve ahora? ¿Cuál es el tema? Escucha. Yo llego al salón y no traigo nada, mm, doy 15 minutos de tolerancia para poder empezar; en esos 15 minutos no es que no esté haciendo nada, es que estoy viendo pero estoy escuchando qué dicen... qué desayunaron, si se pelearon por ahí [...] qué les preocupa

Así, Ehúd reconoce que el estar a la escucha tiene efectos que tocan su subjetividad:

[...]yo me quiebro con ellos [...] ‘Chavos, los escucho, ¡Claro! y esto que me pasa es porque siento también como ustedes, y qué cabrón, y yo quisiera, a veces que cerremos la puerta y le pongamos lodo para que no entren y hagamos una comunidad ¡Y seamos felices!’ No se puede, pero entonces los fortaleces a los trancazos que va a venir [...] ‘Chavos, este tiene que ser un espacio de cordialidad porque allá afuera hay espinas, ¿Pa’ qué las metemos acá? Hagamos entonces...

Con esto último, Ehúd pone de manifiesto lo que Recalcati sugiere cuando habla de la hora de clase como centro y testigo de los efectos de subjetivación, más allá, en donde la transferencia desplazará el objeto que provoca el deseo al campo del otro, se transfiere el deseo y son las palabras y la presencia del maestro las que ponen en marcha ese desplazamiento como un efecto de la enseñanza. Es decir, con Ehúd vemos que esto ha tenido efectos en su enseñanza, pero que tampoco se puede eludir lo que ocurre subjetivamente en el docente, pues él mismo señala que a veces se quiebra con sus alumnos, pero precisamente en la relación con el otro y a partir de la escucha es que su acto educativo se sostiene, a partir de su apuesta por tener un espacio que a su vez sea de cordialidad.

### **e) Paternidad-autoridad.**

*“La autoridad que tiene contigo no es la misma que tiene en casa, el alumno confía en ti; cuando el alumno confía en ti, se caen las barreras de la autoridad [...] sabe que eres su docente, sabe que al final se terminará el trato”* (Ehúd)

Hablar de la autoridad y de la paternidad en el docente es hablar de un lugar por el que ha atravesado éste último a lo largo de la historia de la enseñanza, y que se reforzó a partir de la presencia de la burguesía en la sociedad, pues el maestro será su figura representante, será el fabricante y productor de los nuevos líderes industriales. Sin embargo, el pago al maestro por cumplir con tales requisitos y expectativas que le confiere el Estado será dotarlo de peso simbólico e investirlo de autoridad, dignidad y respetuosidad (Varela y Alvarez, 1991).

Vemos que para que el maestro haga presencia y tenga peso debe ser investido, según el Estado en un primer momento, pero con el ingreso de la Escuela Activa, como hemos visto, cae y da lugar al alumno. Entonces, el peso simbólico o intento de autoridad que el docente tenga estará a merced de que el alumno le invista de dichos componentes. Sin embargo, nos encontramos con complicaciones en el paso de la autoridad completa y saber incuestionable que sostenía el docente, a su papel de guía, acompañante o quien tenga que interactuar con sus alumnos, y al respecto nuestros docentes como Ehúd, lo señalan:

[...] esta figura del docente como el inalcanzable, hoy en día ya es obsoleta [...] desde mi perspectiva ya no podemos seguir trabajando con esa postura del docente porque entonces nos va a ir mal, nos vamos a caer.

Ehúd advierte la posibilidad de una caída del docente en tanto que conlleva un peso simbólico ya vulnerable, y en ese sentido, Recalcati (2016) puntualiza que el cuerpo docente hoy es un cuerpo fragmentado porque hoy no existe un espejo social que le devuelva su imagen correcta. Esto produciría su angustia, ya no en relación a la discusión del saber que representa, sino además en relación a una pérdida de identidad, pues Anzaldúa y Ramírez (2005) nos recuerdan que “a partir de la identificación, para el psicoanálisis se será siempre sujeto de deseo” (p. 33-34)

Recalcati (2016) señala que es en la tradición donde el peso simbólico y autoridad del docentes se garantizaba su poder, pero que esa época ha terminado, ha muerto, y que de ello, aunque residuos, queda algo, y puede ser la promesa de la palabra y del encuentro con lo imposible. Así los cambios en la superestructura, el modelo patriarcal ha ido mutando y con ello la función paterna se ha visto modificada. Alejándose de ese viejo modelo de autoridad y dureza que se le otorgaba al Padre y pasando a un modelo socialmente aceptado por brindar cuidados.

Ahora, si bien es necesario que la figura del docente sea investida de autoridad, a veces ante las angustias del docente de perder el control de los alumnos, opta por imponerse desde su primer momento de encuentro con el alumno. Esto lo manifiesta Carina:

[...] es muy importante los límites en un salón de clases, y hacerlo al estilo que ellos no están acostumbrados [...] 'Esta es una hoja y aquí están las reglas del salón, la leen y me



la firman', si pasa algo en el salón, sacas la hoja y le dices: 'Tú lo firmaste', como un contrato [...] '¡No, es que en mi casa!... 'Asunto de tus padres, aquí en mi aula esto no se hace

Señala también que cuando uno no pone esos límites o establece ese contrato, las consecuencias pueden ser lamentables:

"...sí porque si no, no hay forma de controlar [...] yo he visto compañeros míos llorar, llorando salir de un salón [...] tiene que quedar claro: en el salón quien manda es el maestro, y lo que diga el maestro es lo que se hace"

Por el contrario, y como señalaba ya Ehúd, Carlos sostiene que:

[...]yo pienso que la autoridad se gana y no se impone, si uno impone la autoridad, eh... ya empezó mal, porque entonces empieza a haber ya una contradicción, pero si uno se la gana, los solitos estudiantes [...] pues le dan a uno el respeto y la autoridad que uno puede tener [...] la autoridad no es el que manda o el que decide, sino es el que guía, el que involucra a todos para seguir adelante.

Sobre ello, Bohoslavsky (1975) refiere que la autoridad total del docente estaba dada a partir del vínculo que éste generaba o debía generar con los alumnos, teniendo como primordial el de dependencia, supuesto de un vínculo natural entre maestro-alumno, pero nosotros diríamos que eso era y sigue siendo sólo una posibilidad, pues hay factores que influyen en que la autoridad en el docente sea dada y asumida. Además, la cuestión de la autoridad en el docente la podemos ver como parte del transcurso histórico de la situación educativa; en éste escenario, anteriormente y actualmente, se ha formado un imaginario social del formador, producto del entramado de relaciones de poder con que se inviste como figura de autoridad (Anzaldúa, 2017).

Ahora bien, hoy en día el docente es investido de autoridad por la institución y por el alumno, pero si en el aula el alumno no inviste a ese docente, la autoridad con la que la institución lo invista no tendrá efectos de significación para la relación educativa y la formación docente.

Hablamos entonces de que la función docente, en el terreno de la autoridad, ya no es vista como un absoluto. Así Adalberto también enuncia:

[...] tampoco me considero alguien que diga: ‘A ver, niños, van a escuchar la palabra de Dios’ [...] o que los esté regañando o callando o que los saque o que sea muy autoritaria, yo creo que no.

Por su parte, Ofelia tampoco se coloca en un lugar de absoluta autoridad, pues reconoce que no es necesario:

[...]yo creo que hay un autoridad implícita en la figura del profesor, pero ejercerla así abiertamente o ser autoritario, yo creo que no, yo creo que si marcas muy bien los límites y el encuadre de cómo vas a trabajar, pues no es necesario.

La hipótesis que sostiene que el docente en el pasado tuviera autoridad y ahora no, es la que se refiere al discurso de la declinación de la función paterna, en donde anteriormente el Padre tenía peso y voz en la familia, y así también sus suplencias, por así decir, que sería, entre otros, el docente, pero que hoy en día en tanto que ha caído el Padre, ha caído el docente. Esta analogía la podemos encontrar en Bernardo:

También el profesor, el maestro de una escuela, de una universidad, tenía esa presencia de autoridad como si fuera un Padre de familia. Un padre decía: ‘Esto se debe hacer y así se debe de hacer y no hay otra posibilidad’... entonces el profesor igual, daba una indicación, daba un conocimiento y éste no era posible que fuera objeto de una interrogante [...] que daba en un momento dado la autoridad del Padre de familia, o en un momento dado el profesor [...] y ese es el cambio de paradigma en el cual yo recibo la información, la proceso y retroalimentación.

Al respecto, Recalcati (2016) refiere que “la palabra de un maestro y un Padre adquiriría espesor simbólico, no tanto en virtud de sus enunciados sino del lugar de enunciación del que emanaba” (p. 12), pero que en la actualidad ha caído.

Y bueno, ¿A qué se debe esta caída de la función paterna?, Tort (2008) y Julien (2002) señalan que se debe al inicio de la modernidad y todo lo que ella trajo como recurso para rebelarse contra el Padre, fundando ahora la sociedad sobre la fraternidad, ya no sobre la paternidad.

Bernardo argumenta que existe la necesidad de relacionarse con la autoridad, sin que esto en la actualidad quiera decir que esa autoridad esté directamente relacionada con el Padre:

Si el alumno no asiste a clase, si el alumno no estudia y no revisa los conocimientos, si el alumno no respeta la autoridad del maestro, o si el alumno no respeta al paciente, no se puede dar ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, nos recuerda que la autoridad la tiene el maestro, reconociendo que éste no es un Padre simbólico, sino una figura que sostiene un proceso que se hace posible sólo a partir de la consideración del alumno y de cómo este se relacione con una autoridad que viene más allá del docente, dicho proceso será el de enseñanza-aprendizaje.

Entonces, la autoridad y el lugar del Padre que pudiera asumir el docente hoy en día no puede sostenerse a partir del discurso que indica que así debe de ser y no de otra manera, pues los testimonios de los docentes dan cuenta de los cambios que se han suscitado en el devenir histórico del docente, en donde Tort (2008) concluye que una cosa es el Padre y otra cosa es la autoridad.

Con esto, los docentes en lo actual apelan porque la autoridad sea una autoridad ganada, o desde la perspectiva de Gerber (1981) una autoridad –en tanto lugar- investida.

### **f) Función docente en la sociedad actual.**

Finalmente tenemos la categoría de la función docente en la actualidad. Hemos llegado aquí después de un largo recorrido por las vicisitudes y devenires que ha atravesado el docente históricamente y cómo en la actualidad se relaciona desde lo intrasubjetivo, intersubjetivo y transubjetivo. Así, a continuación esbozaremos desde el discurso de nuestros docentes, el lugar que éste tiene docente hoy en día.

Los docentes manifiestan que el papel del docente hoy en día tiene que ver con – efectivamente- estar actualizado y en constante reto ante las preguntas que imponen los alumnos. Además, tener que lidiar con la burocracia de la institución, tal como se ha señalado en las categorías anteriores, y el reto de la relación educativa y formación docente. Estos dos últimos puntos son los que más han resaltado en el discurso de los docentes, y tal

como puntualiza Anzaldúa (2004), el éxito o el fracaso del aprendizaje escolar dependerán en enorme medida de la relación educativa, pues el aprendizaje en el sujeto ocurre siempre en función y a través del otro, mientras que respecto de la formación docente, Blanchard (2004) señala que la formación docente trata de asegurar al mismo tiempo una función materna y una función paterna, pero con un poco menos de malentendidos; un reto que se ha mostrado evidente en los discursos de Adalberto, Carina y Ofelia.

Por otro lado, sobre la actualidad, Gutierrez (2017), refiere que “La actualidad va produciendo entes pasivos y acrílicos con la debida incapacidad de estar en la realidad como sujeto social y del lenguaje, pues una de las grandes consecuencias es que los sujetos advienen como armados de apéndices y prótesis que auxilian y coexisten con él” (p. 80). Y si bien eso puede ser un preámbulo con el cual nosotros nos adentramos a la búsqueda de los significantes que sostienen al docente a manera de preconcepción, el discurso de éstos no hace mención precisamente a la incapacidad de estar en la realidad, sino más bien se encuentra un malestar que aboga por encontrar nuevos caminos que hagan posible el acto educativo, y más con los nuevos retos que esto suscita, por ejemplo Adalberto señala como una dificultad la evaluación del docente:

[...] pues como docente, eh... y ahora actualmente están con este asunto de que interesa la percepción del alumno, en esos cuestionarios, que han estado en los últimos años, de evaluar a los profesores [...] el carácter del profesor y a la mejor eso enturbia la percepción.

Llevado al extremo, según el discurso de Carina, el papel del docente en tanto representante de una profesión, se ve en peligro hoy en día:

Creo que está entre las profesiones más peligrosas de hoy en día, por eso de que los alumnos sacan una pistola ¡y te meten tres tiros!” [...] Sencillamente te encuentran en la esquina o en la misma escuela, te meten un tiro [...] no sólo en México, en el mundo entero [...] tiene poco peso... y muy poco valor, y la culpa es de la familia.

Señala entonces a la familia como causante de que el docente se encuentre en peligro hoy en día y el alumno tenga mayor peso a la hora de ejecutar un proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto permite entender que el docente no tenga un espejo en donde poder

reflejarse más que como fragmentado, ya no hay cuerpo social que le devuelva su imagen (Recalcati, 2016).

Esto ha llevado a que el docente sea una figura que, a los ojos de Carina, no sea investida de autoridad por nadie y se convierta en una lucha contra todos:

[...] retan a la figura del maestro porque retan a la figura de los padre, antes no se retaba a los padre; si retaban, les tiraban la cabeza de un puñetazo, ¿no? y si te partían la cara, no importa [...] no quieren estudiar, es triple el trabajo del maestro, porque tienes que luchar contra ellos, contra la casa, contra la sociedad, contra todo [...] El docente está sólo, subvalorado

No sería demasiado especulativo decir que Carina desearía que el docente hoy en día se mantuviera como en el pasado, pues el hecho de que esto no sea así, ha traído graves consecuencias que recaen sólo en la figura del docente. Sin embargo, este es uno de los grandes retos para los docentes y para la institución educativa sobre todo que tiene que considerar a quienes componen y, sobre todo, a quienes sostienen el acto de enseñanza: los docentes. En ese sentido, vemos que el proyecto de la modernidad en la educación se torna cada vez más imposible, pues en el inicio de ese proyecto moderno existía cierto sentido que daba un rumbo a uno de los primeros tratados sistemáticos sobre la educación, a partir de la escuela como institución de la modernidad, como la que procuraría el orden de todo (Barriga, 2009). Actualmente no podemos apelar por un retorno al pasado, eso es obsoleto, no podemos ubicarnos en el lugar de la añoranza y lamentación por el pasado. Eso es lo que señala Recalcati (2016) y en lo que estamos de acuerdo, es decir, no intentar regresar y tratar de recuperar lo que se ha perdido, sino más bien encontrar cuáles son las alternativas, las oportunidades que tiene el docente; la Escuela tiene una esencia, enuncia Recalcati (2016), y que esa esencia es la que habría que salvar: *la hora de clase*, es decir, el momento preciso del encuentro entre el maestro con sus alumnos; ya luego se verán las luchas con la institución y la sociedad, pero el maestro tiene amplias oportunidades desde impactar en el escenario del aula, a partir de la relación educativa con el alumno. Pero ésta labor depende específicamente, al menos en un primer momento, del docente.

A pesar del anhelo al pasado que manifiesta Carina, reconoce que hay posibilidades de despertar el deseo a sus alumnos, pues así lo ha enunciado en previas categorías, pero

recalca que esto también representa un reto, pues muchos docentes sólo van a cubrir un puesto, desmotivados, para tener un salario:

[...] el docente es también el que tiene que mover lo que da [...] ahora, ¿qué implica eso? Más trabajo para el docente, y volemós a lo mismo: si muchos van sólo por cobrar, no se van a tomar el trabajo de buscar algo que les llame la atención.

Siguiendo con el asunto de la familia como gran causante de la dificultad de la docencia, Ehúd enuncia lo siguiente:

Es que los papás creen que metes al hijo y que en 15 años [...] el maestro tiene que hacerlo salir un universitario exitoso y todo, pero le tienen que enseñar a amar, a respetar, a ser amigo, a ser buen hijo, ¿no?

Esto es un encargo que le hace la familia y la sociedad al docente, pues se espera que el docente, en tanto suplente de un Padre, es el que dirige el camino del alumno para que éste alcance la adaptación a la realidad cultural y adquiera los recursos necesarios para sobrevivir y sustentarse en ella a partir de los conocimientos que en un momento determinado son parte de una demanda, pues a partir del siglo XIX aparece la imagen del Padre educador (Julien 1990). Dicho autor no habla precisamente de la labor docente como un Padre, pero nosotros hemos encontrado en la articulación Docente-Padre elementos que constituyen en ocasiones funciones que vienen del Padre de familia y que el docente reproduce en la institución, en razón de la expectativa que se tiene de él desde los siglos XVIII y XX, período éste prodigioso para el docente, pues el alto respeto y la extensión fiel de la función paterna aseguraban y dotaban de peso simbólico su función (Bonvecchio, 2002).

Sobre el lugar que debe tener la institución educativa, y el docente que labora ahí, Ofelia señala que el docente no debe ser aquél que se involucra más allá de los asuntos académicos con sus alumnos, pero reconoce que esto toca elementos que tienen que ver con lo subjetivo y que la Escuela es el lugar donde se aprende todo:

[...] en realidad la escuela, como dicen, es el lugar donde vamos a aprender matemáticas, física, química, enfermería, ¿no? pero donde aprendemos todo: valores, conductas, actitudes, aptitudes [...] yo sí como que me remitiría a esta parte de subrayar la

importancia de la familia como formadora de los hijos, y bueno, el papel importante que juegan en la educación de los hijos y, este, como en el seguimiento de esa educación ya a nivel formal, dentro de lo que sería la escuela.

Al cuestionar la voz y voto del docente de la institución, Ofelia recalca que éste no tiene gran peso en la institución:

Pues mira, no, no tiene que ver con lo que tú propongas [...] por ejemplo, nosotros ahora en enero va a entrar en vigor un nuevo plan de estudios, el plan ya está elaborado, entonces sólo nos van a capacitar para hacerlo

En este sentido, se confirma lo que Blanchard (2004) señala cuando dice que el maestro, “está además sujeto a presiones institucionales, contrato didáctico y su propio inconsciente, dificultando o favoreciendo la relación, con lo que el vínculo que el docente establecerá con sus alumnos para que estos se relacionen con el saber revelará su propia relación con el saber que enseña” (p. 81).

Hecho este recorrido, nos surge la pregunta: Ante todo este panorama, ¿Qué le queda al docente? Bernardo propone llevar a cabo la profesionalización del docente, que tiene que ver con la capacitación que los modelos educativos proponen:

No nos podemos separar de los modelos pedagógicos [...] yo creo que esa es la acción lógica inmediata, profesionalizarla, decíamos, la educación en el personal, ¡Claro! viendo los diversos modelos educativos, las diversas técnicas didácticas que tiene uno que realizar.

Bernardo hace hincapié en que resulta difícil o casi imposible separarnos de los modelos pedagógicos, sin embargo, vemos que esos modelos pedagógicos son los que han orillado al docente al lugar del sinsentido y crisis. Así, de acuerdo con Villoro (2010) la pregunta: “¿Qué sentido tiene el hombre?”, él es la fuente que otorga sentido al todo. Interroga Villoro, “¿No es entonces un vacío frente al todo del ente?”; detrás de la visión del hombre como opuesto al todo del ente se asoma el nihilismo. Así, comprendemos que la creencia en un progreso capaz de realizar los fines del y para el hombre difícilmente puede mantenerse. La educación está paralelamente caminando con la racionalización de las relaciones sociales que se instauró con el positivismo científico que fue llevado a la sociedad en

general; según la consideración del autor, es éste el paso de las sociedades tradicionales a las modernas (Villoro, 2010). Entonces vemos que dichos modelos pedagógicos están centrados en hacer funcionar la racionalización de las relaciones sociales, pero la investigación sobre la educación, desde el psicoanálisis, y la presente investigación como representante de ese proyecto, nos muestra que esto va más allá de esquematizaciones y las dichas racionalizaciones de las relaciones maestro-alumno, maestro-institución, maestro-sociedad, puesto que lo que constituye un efecto proceso de transmisión, de formación y de transmisión como pauta para el éxito del aprendizaje en el alumno, son los elementos subjetivos que vinculan al sujeto con el otro, o digamos, con el deseo del otro.

Sobre ello, Bernardo reconoce que uno de los elementos importantes hoy en día y que ha sido una gran transformación entre la enseñanza tradicional y la enseñanza moderna, es el que tiene que ver con cómo el docente se acerca al conocimiento para guiar al alumno, pero señala la dificultad que esto conlleva:

[...]aparentemente es mucho más fácil en cuanto a que uno pueda tener muchas más fuentes de información que antes eran más difíciles de acceder a ellas, entonces actualmente es más fácil de obtener esta información en un celular, una Tablet, en un computador [...] entonces los cambios en los maestros es ahora saber orientar al alumno [...] Actualmente el maestro ya pasa de ser la [...] autoridad absoluta, a ser un coordinador, un mediador [...] el docente actualmente siempre debe cuestionar la información que está dando, y hacer que el alumno siempre se cuestione sobre la información que está recibiendo [...] y no tener la idea de que es un conocimiento absoluto sino que es un conocimiento que va cambiando.

En el orden de lo racional, Bernardo enuncia las pautas que harán del proceso de enseñanza-aprendizaje un éxito, pero deja entrever aquello que tiene que ver con el deseo de transmisión y el deseo de conocer, tal como lo ha mencionado Recalcati (2016) cuando pone de manifiesto que el docente debe instaurar un vacío e ir en contra del paradigma que predomina en el aula –como parte de la institución educativa-, es decir, el cognitivista y acumulador de información; sólo reproducir y repetir y repetir contenidos, información muerta. No hay innovación ni entrada al deseo de transmitir un saber, y en ese sentido, no



hay aprendizaje porque el saber es un saber muerto (Recalcati, 2016). Entonces se trata de ir más allá del saber muerto, o del conocimiento absoluto, como enuncia Bernardo.

Diríamos que el docente tiene que estar en constante formación, en constante búsqueda y siempre considerando su relación con el alumno. Así también, Adalberto refiere lo siguiente:

[...] el profesor siempre también estar al tanto de los nuevos avances que tiene en su rama del conocimiento al cual se está dedicando, el poder allanarle el camino al alumno en estos conocimientos en que no se le haga tan difícil y complicado el estar tratando de resolver estas dudas [...] compartir esa información que él trae y la información que uno tiene, y no nada más repetir y repetir.

En ese sentido, Carlos señala la importancia que tiene el maestro en la vida del alumno, sobre todo en los niveles medio y medio superior:

¡Son los maestros! Los que a uno entusiasman o lo derrotan, y eso, yo creo que tiene que llegar un momento en el que cualquier país del mundo tenga como profesión altamente calificada el dar clases en escuelas, sobre todo a nivel medio y medio superior, porque es ahí donde se decide el futuro de los muchachos, y estamos teniendo a veces maestros ¡tan malos, pero tan malos! Que acabamos odiando todo, ellos son los que nos hacen odiar hasta la vida

Si damos un paso más adelante, diremos que además de fungir como un guía, facilitador u orientador del conocimiento de los alumnos, el docente tiene que vincularse, vale decir, implicarse subjetivamente con el alumno y procurarle un mejor espacio que el que pudiera tener en otro lugar, pues así lo enuncia ya Ehúd:

[...] no podemos hacer que el alumno sienta que está en una cárcel, tendrá la cárcel de la familia, la cárcel de su relación amorosa, pero tendríamos que, como docentes, hacer que el alumno se sienta pleno en tu salón de clases [...] uno tendría como docente que hacer cosas para que ellos se sientan, si no felices, menos infelices, y no en un asunto romántico de que los voy a apapachar.

Ramírez (2017) señala que en tanto que en una cultura el docente es concebido como un formador de sujetos, advertimos su figura como el actor de la escena educativa, por lo que

es importante la relación que éste establezca con el alumno, ya que puede llegar a impulsar al conocimiento u obstaculizar e inhibir el aprendizaje.

Más adelante Ehúd hace énfasis en el papel de la escucha que el docente tendría que ofrecer al alumno:

[...] no sabemos escuchar, cuando tú te pones en esa disposición de escucharlos, pero no escuchar quién participó, quién leyó, no, no, no, escucha más allá de lo que te digan, escucha un poco de su vida, asómate un poco al mundo de los estudiantes [...] el docente siempre tiene que buscar esos espacios de encontrarse con el Otro, este ser que es como tú [...] Cerremos la puerta, no los dejemos entrar, y no los dejemos entrar porque no existan, sino que rescatemos este espacio como nuestro

Justamente eso que enuncia Ehúd es la propuesta que hace Recalcati (2016) y en la cual estamos adeptos en el sentido de otra apuesta por la función docente que esté del lado de la implicación y encuentro con el otro, y eso sólo puede ocurrir en la hora de clase.

Ahora, si bien Ehúd reconoce y sugiere esto como la mejor manera de estar docente y de relacionarse con los alumnos, no quiere decir que este reto sea impuesto a los docentes y estos los tengan que asumir:

[...] pero cuando dices: ‘Es un reto que el docente tiene que asumir’, No, no, porque tampoco es obligatorio, eh.

Finalmente, con Ehúd podemos condensar lo que ya nuestros docentes le dicen a la sociedad desde su lugar en la institución, y es lo siguiente:

[...] la primer necesidad que tienen que atender la gente, es que nos deben ver como personas... que tenemos miedo, que nos cansamos, que nos rompen el corazón... que nos enamoramos... que nos da frío o calor... que somos como los otros... sólo que hay cosas que nos ponen en canchas diferentes... que merecemos que nos respeten... que nos escuchen, que valoren nuestro trabajo, no sólo los alumnos, yo estoy hablando en general.

Y agrega finalmente que hay riesgo de que el docente se tambalee hoy en día, pero sólo con la siguiente condición:

Con este rollo de las nuevas tecnologías, de la educación a distancia, de este rollo de que todo sea en línea ahora, el docente parece que se tambalea, pero se tambalean estos estrictos, estos duros, estos cabrones que hostigan, que lastiman, pero el docente que escucha, el docente que te invita a reflexionar, eso es algo que con la tecnología no lo vas a lograr

Cerramos con algo que nos pareció importante y que Ehúd identifica como punto de quiebre en el docente en su devenir sociohistórico:

[...] parece que la figura del docente se prostituye demasiado... y tenemos responsabilidad, por supuesto, y tenemos que asumirla, algo hicimos [...] para que la sociedad nos tenga en el papel en que nos tiene, pero también algo podemos hacer para que nos saque de ahí, algo podemos hacer.

## CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

El interés de hacer una investigación sobre la función docente en la institución educativa actual desde el psicoanálisis es por una razón en específico: escuchar los malestares que se gestan en el sujeto que sostiene una enseñanza y al que le es depositada una expectativa de formación, y que esa función es llevada en un contexto específico, que es, la institución educativa. Nos interesó qué pasa con ello en la actualidad.

El psicoanálisis no hace una reflexión de un sujeto solipsista, es decir, el sujeto no es sin el Otro. En la institución educativa hemos dado cuenta a partir de los discursos de los docentes que ese Otro es la institución que abriga al docente o que le maltrata, pero también ese otro se presenta en la figura de los alumnos y los compañeros de trabajo, es decir, dentro de la institución se gesta una dinámica que pone en tensión los complejos pulsionales, las fantasías, los deseos y el goce incestuoso. Así, el psicoanálisis, en su carácter subversivo, llega a mostrar que la institución lleva toda una existencia en la que se ha procurado sacar de su condición de sujetos a las personas. Sin embargo, aunque eso se ha puesto en tensión, procesos de subjetivación se llevan a cabo en dicho contexto, es decir, es insoslayable, y con esto, también es insoslayable lo que conforma el devenir docente dentro de la institución, a saber, la relación educativa, la formación docente y sus malestares.

Ahora bien, no se trata de eliminar los malestares, sino de dar cuenta de los mismos y mostrar el margen de posibilidad en esa imposibilidad: pasar de la impotencia a la imposibilidad, porque la institución es fuente de malestar, y así lo han manifestado los 6 docentes a los que entrevistamos, quienes nos compartieron sus vivencias, sus fantasías, sus discursos sobre lo que para ellos significa ser docente y en qué lugar se ubican o han sido ubicados.

El docente es el que forma, es la figura que representa a un Orden simbólico mayor que es la institución educativa y que se encuentra inmersa en un complejo social que le delega un encargo: la formación de ciudadanos y sujetos adaptados a la cultura y al sistema económico-político imperante en un momento determinado.

El psicoanálisis tiene mucho que decir en el campo de la educación, tiene que hacer presencia e intervenir en ese lugar, más allá de lo que Millot (1990) describe que Freud esperaba de la educación: la prevención de la neurosis.

Dos elementos saltaron a la luz en esta tesis y que es menester considerarlos para futuras investigaciones en el campo: la relación educativa y la formación docente.

Sobre la relación educativa ya nos advierte Anzaldúa (2004) algo al respecto, pues por lo menos en el siglo XX se ha hecho énfasis en modelos pedagógicos que han intentado soslayar justamente la relación educativa, o digamos, el vínculo entre maestro y alumno, cuestión que en lo sucesivo resulta crucial para el éxito del aprendizaje. Esto porque los modelos constructivistas –que son los que han predominado en tales diseños pedagógicos- consideran que el aprendizaje está del lado del alumno y que con sólo una guía en el conocimiento, el aprendizaje estará garantizado. Esto –el acto educativo, la enseñanza y el aprendizaje- no puede sostenerse así, los docentes lo testimonian y otras investigaciones como las de Anzaldúa (2004), Velasco y Aguado (2017), o análisis como el que hace Recalcati (2016) en la educación, más específicamente en contexto del aula, lo ponen de manifiesto. El sujeto es un sujeto escindido y un sujeto de deseo, no es un ser completo, y en esa medida debe asumir la falta que constituye su deseo para hacer que la pulsión de saber pueda encontrar caminos, no de realización o fin en sí mismo, sino un destino susceptible de ser sublimado y producir fantasmas que sostengan el acto educativo, pues el fantasma es el que le da sentido al sinsentido de la existencia.

Villoro (2010) ya pone en perspectiva la crisis de sentido a que ha sido llevada la humanidad y en la que se encuentra casi sin salida. Pero nuestra apuesta es en el terreno de la educación, con la relación educativa y la formación docente como ejes que pueden dirigir un panorama que haga sostén en la institución y en los sujetos próximos a insertarse activamente en la cultura y en la sociedad, en los grupos e instituciones.

Elementos importantes que tienen que ver con lo intrasubjetivo, intersubjetivo y transubjetivo salieron a la luz, pues como ya hemos señalado, es a partir de la relación con el otro semejante y las dinámicas propias del inconsciente de sujeto a sujeto lo que conforma un entramado de vínculos entre ellos y que se puede complementar con aquello

que viene heredado por el inconsciente de quienes nos desearon antes de nacer incluso, con lo que tenemos que lo transubjetivo, es decir, lo que es dado generacionalmente, delimita unos vínculos intersubjetivos que van delineando la realidad psíquica de cada sujeto en tensión, vale decir, lo intrasubjetivo que designa el deseo inconsciente y la fantasía que se liga a él (Aguado, 2012). Se mostraron deseos de los docentes por enseñar, por seguir aprendiendo, por formarse en una relación con sus estudiantes, lo que generaba efectos subjetivantes o desubjetivantes y cargados de angustia, indiferencia, amor, odio, y en ese sentido, lo que se reflejaba en su devenir docente de una institución, más allá de una profesionalización docente, nosotros estaríamos de acuerdo en que es la firma profesional del docente (Blanchard, 2004) lo que es producto de su subjetividad, de su realidad psíquica, que como ya hemos señalado, viene marcada principalmente por su relación intersubjetiva. Con esto, es imprescindible tener en consideración lo que se juega en estos terrenos señalados: intrasubjetivo, intersubjetivo y transubjetivo, pues en el afán de una mercantilización de la educación, de un control por parte del Estado, o una premura por la obtención del aprendizaje por medio de planeaciones didácticas y modelos pedagógicos, se intenta eludir el corazón de todo lo que lleva al sujeto docente a ejercer su enseñanza y vincularse con el saber, con el alumno, con la institución, a saber, la subjetividad y sus manifestaciones ya señaladas. Y es que al final no se puede eludir ni esa parte de la subjetividad, ni lo que está presente en el escenario donde significa el docente su hacer y donde es constituido también, es decir, la institución que funciona como polea de transmisión que lleva coloca y sostiene al sujeto en el orden simbólico.

Finalmente, el psicoanálisis no es la panacea para un problema que se ha gestado desde que la aparición misma de la educación en la cultura, y que llegó a su momento crítico en el siglo XX, pero llega a ofrecer una alternativa de abordaje y de otorgamiento de la palabra a quienes forman un grupo, una sociedad, o en el caso que nos convoca, una institución educativa, y esos son los sujetos que ahí circulan, porque de lo contrario, es decir, de seguir con un discurso “optimista” de que todo es posible a partir de que uno conozca lo más elemental de los nuevos avances en tecnología e innovación educativa en términos de planeación didáctica o recursos pedagógicos, esto llevará al caos, y no está demás decir el impacto que tiene la educación en el devenir de una nación. Así, el psicoanálisis nos señala que, en primera, no es posible saberlo todo ni serlo todo, tanto el

docente como la institución y el alumno, pues nos advierte de los efectos del cumplimiento de esa fantasía: el surgimiento de la angustia, que aparece cuando falta la falta.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, I. (2001). Relación educativa, relación transferencial. En Rivera, Eisenberg, Contreras y Landesman, (2001). *Investigación Educativa*, UNAM FES Iztacala, México.
- Aguado, I. (2012). Puntualizaciones acerca de la psicología social desde el psicoanálisis. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15, (1), pp. 291-309.
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10, (2), pp. 1-34.
- Anzaldúa, R. (2004). La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida. *Tramas*, 22, pp. 31-54.
- Anzaldúa, R. & Ramírez, B. (2005). Subjetividad y relación educativa. Cap. 1 y 2, UAM Azcapotzalco, México.
- Anzaldúa, R. (2017). Del inconsciente y la educación. Prólogo en: Aguado, I. & Velasco, J. (Coord.) *Escenarios educativos, subjetividad y psicoanálisis*. Ed. Navarra: México.
- Ardoino, J. (1990). Educación. En Ducoing, P. (Comp.) *Formación de profesionales de la educación*. UNAM/ANUIES México 1ª Edición.
- Assoun, P. (1994). El relato. Escritura del síntoma y escritura metapsicológica. *Introducción a la metapsicología freudiana*. Ed. Paidós: Argentina.
- Assoun, P. (2006). *Perspectivas del psicoanálisis*. Ed. Docencia: Buenos Aires.
- Baz, M. (1999). La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad. En: Isabel Jáidar (Coord.) *Caleidoscopio de subjetividades*, México, UAM-Xochimilco, Cuadernos del TIPI, pp.77-96.
- Berríos, R. (1999). *Historias de Vida de los hombres homosexuales*. Disertación doctoral inédita. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.



- Blanchard, C. (2004). Saber y relación pedagógica, un enfoque clínico. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bohoslavsky, R. (1975). Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante. *Revista De Ciencias De La Educación*. Pp. 53-87.
- Bonvecchio, C. (2002). el mito de la universidad. Siglo XXI: México.
- Castoriadis, C. (1986). Una sociedad a la deriva, entrevistas y debates. Katz discusiones: Barcelona.
- Castoriadis, C. (2001). La crisis del proceso de identificación. El ascenso de la insignificancia. Frónesis: Barcelona. Pp. 124-138.
- Colli, G. (1991). El libro de nuestra crisis. Ed. Paidós: Barcelona.
- Debesse, M. (1980). Una función cuestionada. En: Debesse, M. & Mialaret, G. (Comp.) *La función docente*, Ed. Oikos-tau: Barcelona. pp. 11-24.
- Díaz, A. (1995). Tarea docente: una perspectiva grupal y psicosocial. Cap. 2, 3 y 4. Nueva imagen: México.
- Díaz, A. (2001). La Escuela como Institución. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Freud, S. (1984). Psicología de las masas y análisis del yo. En J. L. Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud* (Vol. 18, pp. 99-104). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado 1921)
- Gerber, D. (1981). El papel del Maestro un enfoque Psicoanalítico. *Cuadernos de Formación Docente*, 16, pp. 35-41.
- Gerber, D. (1998). Suplencia sin titularidad. En Morales, H. & Gerber, D. (Eds.) *Las suplencias del Nombre del Padre* (pp. 24-47) México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, R. (2017). Subjetividad, incorporación de nuevas tecnologías en la práctica educativa universitaria. En: Aguado, I. & Velasco, J. (Coords.) *Escenarios educativos, subjetividad y psicoanálisis*, Ed. Navarra: México, pp. 77-98.

- Julien, p. (1990). Seminario: La función paterna. México.
- Julien, P. (2002). Dejarás a tu Padre y a tu madre. Ed. Siglo XXI: México.
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid. Morata. Pp. 12-13.
- León, H. & Aguado, I. (2017). Del inconsciente y la educación. Reflexión en torno a un caso. En: Aguado, I. & Velasco, J. (Coords.) *Escenarios educativos, subjetividad y psicoanálisis*, Ed. Navarra: México, pp. 57-75.
- Millot, C. (1990). Freud Anti-Pedagogo. Buenos Aires: Paidós.
- Nancy, J. (2007). A la escucha. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pasternac, M. (1983). El método experimental, método clínico en psicología. En Braunstein y col. *Psicología, ideología y ciencia*. Siglo XXI: México.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación, 10*, (325-345).
- Recalcati, M. (2016). La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza. Ed. Anagrama: Barcelona.
- Ribera, R. (2005). El año histórico de 1968. Diez acontecimientos que cambiaron el mundo. *Realidad, 104*, (241-268).
- Taylor, J. & Bogdan, R. (1986), *Investigación Cualitativa*. Cap. 1-3. España: Paidós.
- Tort, M. (2008). Fin del dogma paterno. Ed. Paidós: Buenos Aires.
- Varela, J. & Alvarez, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Endymion.
- Villoro, L. (2010). *El pensamiento moderno*. El Colegio Nacional. Fondo de Cultura Económica: México.