



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

"La relación educativa en los nuevos escenarios educativos"

ACTIVIDAD DE
INVESTIGACIÓN-REPORTE
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
PRESENTA(N):
María Fernanda Caballero Amezcua

DIRECTORA: Dra. Irene Aguado Herrera
DICTAMINADORES: Dr. José Refugio Velasco García
Mtra. María Teresa Pantoja Palmeros



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
Delimitación del objeto de estudio	3
Justificación	3
Objetivo del proyecto	4
1. LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN	5
1.1. Antecedentes de la institución educativa	7
1.2. Escuela y Poder	17
2. EDUCACIÓN Y PSICOANÁLISIS	21
2.1 Transferencia	28
2.2 Relación educativa	31
3. ESCENARIOS EDUCATIVOS ACTUALES	35
3.1. Transformaciones en los escenarios educativos en las sociedades pos modernas	38
3.2. Docente/alumno frente a los desafíos educativos	40
METODOLOGÍA	43
Sujetos de la investigación	43
Estrategia Metodológica	44
Condiciones de producción del discurso	46
RESULTADOS	47
Construcción y desarrollo de las categorías analíticas	47
a) Vínculo	
b) Relación educativa (transferencial)	
c) Cambios en los escenarios educativos	
d) Relación entre conocimientos y el vínculo/Formación	
e) Identidad del docente	
f) Significación del ser docente	
CONCLUSIONES	74
REFERENCIAS	80

RESUMEN

El estudio de la relación educativa resulta impensable sin considerar los efectos de la transferencia, debido a que en la institución educativa tienen lugar diversos procesos inconscientes que determinan el aprendizaje del estudiante, en torno a esto, la mayoría de las investigaciones referentes a los procesos subjetivos están enfocadas en las vivencias de los estudiantes, ignorando las del docente; igualmente, es necesario abordar los cambios a los que se ha enfrentado la educación en los últimos años. Por lo que el objetivo de la presente investigación es analizar las características de la transferencia en la relación educativa en docentes de una institución educativa de nivel superior mediante una entrevista a profundidad, sustentada bajo el método clínico. A partir del análisis, se reconoce la importancia de la formación de vínculos en el escenario educativo, donde, tanto alumnos como docentes, se enfrentan a procesos inconscientes como fantasías e identificaciones que posibilitan, o en algunos casos imposibilitan, el aprendizaje del estudiante, así como su influencia en las decisiones vocacionales y su formación; al mismo tiempo, los docentes se encuentran en un momento de transición en el que su lugar de autoridad ya no es el mismo que el de décadas atrás, haciendo frente a las nuevas herramientas tecnológicas que intervienen en su trabajo cotidiano.

Palabras clave: relación educativa, transferencia, educación, docencia, formación.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte del Proyecto PAPCA “Subjetividad y Procesos Educativos” (FESI-DIP-PAPCA-2016-22). FES Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México. Cuyo responsable es el Dr. José Velasco García; y corresponsable la Dra. Irene Aguado Herrera.

El estudio de la educación se puede retomar desde dos dimensiones: la primera es la macrosocial enfocada en las esferas social, económica y política, mientras que la dimensión micro pretende investigar la relación educativa, entendiendo al sujeto como singular en un escenario educativo; y en el caso particular de esta investigación, desde el psicoanálisis (Aguado, 2001), que no pretende brindar técnicas de estudio ni de memoria, por ejemplo, sino estudiar y analizar los procesos del inconsciente tanto del alumno como del profesor para poder actuar en el escenario educativo (Mannoni, 1982).

Por otra parte, Recalcati (2016) refiere las dos etimologías del verbo *educere*, la primera de ellas alude a una guía para seguir un mismo camino, es decir, el camino correcto, de manera que el alumno ya cuenta con las aptitudes necesarias y sólo se necesita encaminarlo; mientras que la segunda etimología sugiere que el alumno es “arrastrado, empujado, remolcado, conducido lejos hasta divergir de todo camino ya trazado” (Recalcati, 2016, p. 69), en concreto, está relacionada con la seducción porque es aquí donde la transferencia tiene su lugar, que incita al deseo, buscando la creación y lo novedoso, distanciándose del propio Yo.

Asimismo, se analizan los vínculos que se dan en el proceso educativo, los que son conceptualizados por Kaës (citado en León y Aguado, 2017) como un “espacio psíquico construido (co-construido) a partir de la materia psíquica implicada en sus relaciones, especialmente a través de las alianzas inconscientes que la organizan y los acoplamientos o emparejamientos que los sujetos producen del encuentro entre ellos” (p. 61), en donde surgen pactos y alianzas; este vínculo se observa en la relación educativa debido a que es vista como una relación social, en donde hay lugar para la cultura, el lenguaje y el mundo simbólico.

Además, es necesario destacar la exigencia de que exista un Otro en la educación, es decir, un docente, debido a que la autoformación del alumno es un fantasma narcisista que va en contra de la Ley de la castración, negando su filiación simbólica que le permite su inscripción en el Otro (Recalcati, 2016).

Delimitación del objeto de estudio

El estudio de la relación transferencial en la relación educativa en los nuevos escenarios y sus implicaciones en la historia de cinco docentes pertenecientes a una institución educativa de nivel superior en el Estado de México.

Justificación

La importancia de estudiar la transferencia en la relación educativa tiene como punto de partida reconocer que el docente es determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en tanto que puede acrecentar el interés en los estudiantes por aprender, así como en sus decisiones vocacionales, en tanto pretende convertir al saber en un objeto que evoque el deseo.

Teniendo en cuenta los cambios en los escenarios educativos, Recalcati (2016) esboza las dificultades a las que hace frente el docente en cuanto a su papel simbólico referente a la autoridad, el cual, en forma similar al papel simbólico del padre de familia, se ha evaporado, teniendo como efectos que la brecha generacional se desvanezca y los docentes adquieran actitudes y comportamientos como alcoholizarse con sus alumnos, asistir a lugares de recreación con ellos o tener contacto en las redes sociales.

Igualmente, se ha notado una crisis en el discurso educativo, dando pie a indisciplinas dentro del salón de clases, frustración entre estudiantes y maestros, entre otras situaciones. Además, se piensa que la tecnología ha reemplazado al docente en cuanto a sus funciones, lo que ha llevado a debatir que tan necesaria es la figura del docente en la escuela, lo cual resultaría impensable, en tanto es indispensable una relación humana para que la educación y la transmisión del saber existan. Es por esto que la figura del docente es

elemental en la escuela, incluso con sus errores y fallas, en tanto, al reconocer su ignorancia frente algunos temas, acepta la carencia, la cual es la que induce al saber.

Al mismo tiempo, al revisar la literatura concerniente a la investigación, se reconoce que existen un mayor número de investigaciones sobre la relación educativa encaminadas al análisis de las vivencias de los alumnos, lo cual deja a la deriva el estudio del docente en dicho vínculo, sus malestares, afectos, significaciones, entre otros procesos inconscientes que tienen lugar en el ámbito educativo; por lo cual, en la presente investigación se busca darle voz al docente y escuchar sus relatos.

Por tanto, esta investigación pretende aportar la necesidad de mantener y estudiar la relación de transferencia, debido a que resulta imposible pensar en la educación y el aprendizaje sin la relación maestro-alumno; además se abre la posibilidad de analizar sus características y elementos y la manera en la que impactan a la educación.

Objetivo del proyecto

Analizar las características de la transferencia en la relación educativa en docentes de una institución educativa de nivel superior en el Estado de México, a partir de los cambios surgidos en los escenarios educativos mediante una entrevista a profundidad a seis docentes de educación superior.

1. LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN

En primer lugar, se abordará la noción en general de la educación, así como la educación vista desde el psicoanálisis, para después partir a los procesos inconscientes que en ella tienen lugar, se exponen las vicisitudes del discurso psicoanalítico dentro del escenario educativo, al igual que el estudio de la Escuela, vista como una Institución, como el lugar donde entra en juego la subjetividad de quienes son partícipes en el proceso educativo.

Es de esta manera que se indaga la educación, explicada por Aguado (2017) como “una *praxis* inherente a la condición humana, ya que gracias a ella, a través de un complejo proceso de mediaciones, es posible incorporar a los miembros que conformarán a las sociedades y a sus instituciones” (p. 101), en efecto, la educación posibilita a la sociedad la formación de una Escuela universal que promueva una misma ideología, la cual los sujetos tendrán que seguir, transmitiéndola de generación en generación. De acuerdo con Castoriadis (2001; citado en Aguado, 2017) la educación es por sí sola un proceso de subjetivación, en el que el alumno advendrá sujeto responsable y autónomo, con base en su potencia creadora y en factores sociales e institucionales.

Del mismo modo, Ardoino (citado en Aguado, 2001) habla de educación, descrita como la “función social por la cual una comunidad, una colectividad grande, pretende facilitar, permitir o inducir la adaptación de todos sus miembros, en especial la de los más jóvenes, a las reglas de la vida, a las normas, a los valores, ya establecidos y, más usual aún, a la condición humana” (p. 75); es decir, se pretende que los alumnos adquieran conocimientos y habilidades reguladas por la sociedad para que formen parte de una civilización. Es por esto que las instituciones son dirigidas por los sistemas simbólicos que la sociedad va conformando, existiendo sólo en el orden simbólico, es decir, lo simbólico es posible porque “representa algo para alguien” (Anzaldúa, 2004b, p. 125), específicamente es una estructura tanto de significados como significantes que se entrelazan. En concreto, las normas y valores transmitidos adquieren un sentido a partir de las significaciones sociales, es de esta manera que una sociedad construye su identidad mediante la mera

interpretación del mundo. Para regular y organizar a los sujetos, la sociedad busca que todos sigan los mismos valores e ideas, imponiendo una sola identidad.

Por tanto, en la relación educativa todos los actos, tanto de los docentes como de los alumnos, son dirigidos por los fenómenos inconscientes. La educación, para Cordié (1988) supone “decir la Ley, la ley de los hombres, con sus prohibiciones capitales: el incesto, el asesinato. Es decir la ley moral, el respeto del otro y de todas las normas de la vida en sociedad.” (p. 97), se desea interiorizar la Ley para de esta manera, acceder a lo simbólico.

Entonces, el dispositivo principal donde la educación toma efecto es la Escuela, que es la indicada para otorgarle a los sujetos objetos para derivar tanto los deseos como las pulsiones, al igual que polos de identificación (Castoriadis, 1983; citado en Aguado, 2017). Por su parte, Anzaldúa (2004b) manifiesta que la escuela, entendida como un lugar de encierro que socializa a los alumnos, donde el docente “produce” sujetos morales y capacitados como mano de obra, se vale también del dominio del tiempo y espacio del alumno y del propio docente, quien además de transmitir saberes, deberá cumplir con sus obligaciones administrativas que le consumen una gran parte de su tiempo. A través de la socialización en la escuela, las significaciones sociales del sistema simbólico son interiorizadas por los alumnos, sujetos al Dispositivo pedagógico.

Como consecuencia, el docente a lo largo de su trayectoria, se encontrará sujeto a la vigilancia, desde su trayectoria como estudiante hasta el momento de ejercer su labor como docente, donde deberá rendir cuentas a los directivos y superiores, será examinado y evaluado de acuerdo a su desempeño y adherencia a los planes de estudios. Este ejercicio de vigilancia tendrá efectos en el imaginario del docente, quien interiorizará los criterios con los que es evaluado y aspirará a cumplirlos con base en ese modelo ideal; es de esta manera que la vigilancia y el poder que conlleva se transformarán en auto vigilancia.

Debesse (1980) enuncia el desarrollo de la función docente en la época contemporánea, frente a la lucha entre la Iglesia y el Estado en Francia, siendo el último quien controlaba dicha función. Sin embargo, la labor del docente fue fuertemente reprochada porque resultó formadora de sujetos, mientras que se buscaba que solamente

produjera mano de obra. A partir de las luchas para defender el objetivo de formar sujetos, surgió un movimiento que se oponía a la enseñanza tradicional, en el que se ensalzaba el desarrollo activo del estudiante, con sus necesidades particulares.

En la mayoría de los casos, el docente es en quien recaen los diversos conflictos surgidos en la institución educativa, sin embargo, como menciona Ramírez (2017), el docente es una pieza dentro del ámbito educativo, de manera que dentro de él interviene la propia institución, por supuesto el alumnado, los funcionarios, directivos, entre otros. Así pues, el docente es “el actor que en la escena educativa asume el encargo social de formal” (p. 157), originando que el vínculo que sostenga con el alumno defina el proceso enseñanza-aprendizaje.

1.1. Antecedentes de la institución educativa

A continuación, retomando a Varela y Álvarez-Uría (1991), se realiza un recorrido con algunos antecedentes sobre la configuración de la institución de la Escuela en España, resulta pertinente incluir a dichos autores debido a la amplia descripción y análisis de los acontecimientos históricos que nos permiten reconocer la no naturalidad de la Escuela, así como las diferencias entre clases en la manera de implementar la Escuela, reconociendo que aunque no puede plantearse la universalidad de dicha institución, sus planteamientos analíticos son válidos para sociedades del mundo occidental moderno, incluido México.

Desde los inicios, la Iglesia era la institución encargada de inculcar valores y moralizar a los más jóvenes, quienes principalmente provenían de clases altas, a través de seminarios, mientras que los niños de clases bajas serían educados por la caridad. En el siglo XVIII surgieron los internados, en los que se creaban acuerdos entre las familias de clases altas y los colegios, dichos internados se basaban en la religión y la moralidad, además de que se procuraban las distinciones entre las clases altas y el proletariado, para las clases medias los institutos prácticamente fungían como familia.

Se tenía la ilusión de la Escuela como universal y eterna, que procuraba además silenciar su función como establecedora de posiciones sociales y de configurar la propia sociedad, con base en estas jerarquías creadas, se dio como resultado que dentro de ella, se

careciera de igualdad y justicia. Esta concepción de la Escuela, no distaba de la que se tenía del niño, en la que también tenían lugar las clases sociales y las prácticas sociales. A lo largo de la historia, la concepción de la infancia y del niño se han ido modificando, sin embargo, esta constitución tiene como fin la diferenciación de clases y la dominación; a la clase alta se le educa y gobierna para que en un futuro ellos puedan asumir funciones de gobierno, mientras que a la clase baja se les brinda educación por caridad, sin el interés brindado a las clases altas, para ellos la infancia cobró identidad propia hasta el siglo XIX, con las escuelas obligatorias y su carácter constitutivo.

Asimismo, la escolarización comienza a establecerse cuando a finales del siglo XVII se separa al niño del adulto, aislando al primero en la escuela, para que después se integre al mundo. Esto se logrará en un espacio físico en el que se aleje a los niños de la inmoralidad, inculcándoles la noción de sumisión y de transmisores de la Iglesia.

Por supuesto, el modo de escolarizar a los niños dependerá totalmente de su posición social, las diferencias sociales se promueven como naturales, a los niños de clases bajas se les enseñan oficios y ya comienzan a separarlos por edades y por género, a las niñas se les educa con abnegación para que puedan servir a los más necesitados, mientras que a los niños dependiendo de sus habilidades, se les enviará a la marina, se les enseñará la fabricación, todo relacionado con la guerra. Por otro lado, a los niños de las clases más altas se les brindará una educación enfocada en materias literarias, además de estar en contacto con actividades como la danza y la esgrima; sin embargo, la mayor diferencia entre dichas posiciones sociales recae en la severidad de los castigos y la sumisión que se les inculca a las clases bajas.

Acercas de la pedagogía, se pueden reconocer sus antecedentes, cuando en las escuelas se probaban diversos métodos de transmisión de conocimientos para mejorar la eficacia de la enseñanza, durante aproximadamente dos siglos. Los jesuitas fueron de los primeros en suplir los métodos sumamente estrictos y los fuertes castigos por una metodología individualizada y “una vigilancia amorosa, una dirección espiritual atenta, una organización cuidada del espacio y del tiempo, una seria programación de contenidos...”

(Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 32); el maestro jesuita también fungía como modelo de moralidad, contrastado con el maestro en la Edad Media que se ocupaba de poseer y transmitir los saberes con base en la autoridad que ejercía. Sin embargo, la escuela jesuita frenaba a los alumnos a que cuestionaran las formas de enseñanza y aprendizaje, se promovía la competitividad para obtener méritos individuales y se buscaba que los alumnos se mantuvieran el mayor tiempo ocupados.

Cabe señalar que las distinciones entre clases seguían siendo bastante explícitas y determinaban el tipo de enseñanza que los niños recibirían, es por esto que el Estado pretenderá implantar una misma formación para las clases bajas, con base en los intereses de las clases altas, dando como resultado las Escuelas Normales, en las que se formaban a los maestros de una manera controlada para que siguieran funciones propias del inicio de la industrialización, así como también se les enseñaban a que debían mantener a los alumnos en un estado de subordinación.

La propia Escuela Normal promoverá el menosprecio a la clase baja por parte de los maestros, ensalzando la burguesía, en parte por la necesidad de pertenencia a dicha clase social; esta lucha de pertenencia de clases, se verá reflejada en individuos divididos, en “sujetos ‘esquizoides’”, que no se identifican con su clase (media o baja), pero que quieren pertenecer a otra (clase alta), sin lograrlo. El mérito que tendrá la labor del maestro no equivale a grandes ganancias, que casi nunca ha tenido, sino que se le conferirá una gran autoridad y dignidad, así como se le equiparará a figuras religiosas como los sacerdotes.

Igualmente, en las escuelas jesuitas había una clara diferenciación entre aprendizaje y formación, donde el primero se referiría al “trabajo intelectual”, que era el buscado en dichas instituciones, especialmente para las clases distinguidas; mientras que la formación tendría que ver con las tareas manuales y artesanales, que eran procuradas en las escuelas medievales, en las que sus universidades promovían que sus estudiantes tuvieran un impacto y poder de acción en su comunidad, así como la obtención de diversos privilegios como la participación en elecciones de funcionarios académicos, entre otros, esto

contrastado con las escuelas reformadas que pretenden la individualización psicológica y el control de la moralidad de sus alumnos.

Esta disminución en la participación de los estudiantes que los jesuitas impulsaban, no fue bien aceptada por el alumnado, generando resistencias en ellos, por lo que para evitar alguna clase de manifestación o revueltas, les prohibieron la entrada con armas, así como la imposición de estar sujetos a los tribunales civiles; en contraste con la incrementada participación de los maestros, quienes ya contaban con métodos pedagógicos, cabe señalar que el proceso de enseñanza era unidireccional debido a que el maestro era quien poseía el saber, “sólo él realiza la interpretación correcta de los autores, conoce y expurga las fuentes, adecúa conocimientos a capacidades, y decide quién es el buen alumno.” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 43); teniendo como efecto que la relación maestro-alumno sea de carácter social, pero impersonal.

Además, dichos saberes estaban alejados de la cotidianeidad y de la realidad de las clases bajas, los censuraban y consideraban como error, siendo los saberes relacionados con el poder, la verdad absoluta. A los hijos de artesanos o demás oficios que se aprendían en el hogar o en su lugar de trabajo, mediante observación y la transmisión del saber de los expertos, se les enviaba a la escuela para transformarlos en medios de producción, si fallaban en el proceso de obtención de saber, serán clasificados como no aptos e incluso se les enviaba a escuelas especiales para “deficientes”.

Los docentes se fueron convirtiendo en representantes y funcionarios del gobierno, teniendo como fin la perpetuación de la distinción de clases, con base en actitudes autoritarias y disciplinarias; incluso apoyaron también en instrumentos como el pupitre, que impone una distancia tanto simbólica como física entre la figura de autoridad del maestro y el alumno, además de aprisionarlo con una postura rígida e inclusive incómoda para mantener el control sobre ellos.

Ya para el siglo XVII, la escuela de los jesuitas alcanzaba un gran éxito, esto se debía principalmente a que había un maestro para cada discípulo y dicho proceso de enseñanza se individualizaba; se premiaba a los estudiantes sobresalientes y esto los

motivaría; también realizaban diversos ejercicios para el ingenio y la memoria ya que se premiaba el estudio de las letras, sin dejar de lado la espiritualidad ni la moralidad, de esta manera surgiría entonces el estudiante modelo “modesto, cortés, bien hablado, obediente y estudioso” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 66), se procuraba que el alumno se comportara bien, se vistiera decente y hablara propiamente.

Con el surgimiento de la clase media, para que alguien se pudiera convertir en un funcionario del Estado, por ejemplo, tendría que recurrir a la educación universitaria, sin embargo, los puestos a los que aspirarían serían de segunda categoría. Por el contrario, los estudiantes de las clases más bajas no tendrían acceso a una educación en la que se les premiara el ingenio y el razonamiento, como a las clases más afortunadas, sino que solamente tendrían derecho a memorizar textos religiosos para continuar siendo subordinados.

En la Ilustración, la familia burguesa ya tenía como propósito que sus hijos tuvieran una educación. J. J. Rousseau con su tratado *Emilio*, conceptualizaba a la figura de la infancia burguesa masculina como totalmente diferente a la del adulto, con distintos modos de pensar y vivir. Para él, el niño, considerado desde el nacimiento hasta los 15 años, era un ser inocente, carente de razonamiento y totalmente débil, así que el maestro tendría que someterlo, pero a la vez, le otorgaría una falsa noción de libertad, lo haría creer que es incapaz y de esta manera generaría una dependencia hacia la figura de autoridad del maestro. Igualmente la educación sería activa e individualizada dependiendo de la edad, género y condición del niño.

Al mismo tiempo, la educación significaba alejarse de la ignorancia y desgracia. Es por esto que surge la política cultural, entendida como una “pedagogía social de las masas” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 91), en la que se enseñaban habilidades, además de las buenas costumbres para uniformizar. Concretamente se creía en una sola cultura, generada de los estudios de un grupo de intelectuales de clases altas, tildando de ignorante todo lo que no pertenecía a dicha forma de pensar, específicamente a los modos de vivir de las

clases bajas o a los llamados “vagos”, quienes no resultaban trabajadores útiles, ellos eran perseguidos y encerrados en hospicios.

Además, el teatro funcionó como medio para educar a las clases bajas, entendiendo que las artes escénicas no eran bien vistas debido a que eran realizadas por “vagabundos” y gente libertina; sin embargo, en lugar de prohibirlas, se utilizaron dentro del plan de educación popular, creando obras teatrales que instruyeran la decencia como pieza fundamental.

Asimismo, en el siglo XVIII, la distinción entre adulto y niño se hizo más notoria, comenzaban a especializarse los juegos y las publicaciones educativas de los niños, además de que el contacto que tenían ambos se limitó, aunque sólo para las clases altas, ya que en los primeros años se procuraba que el niño tuviera contacto sólo con su madre, mientras que los de las clases bajas continuaban interactuando con los adultos y aprendiendo sus oficios de ellos. De esta manera, para la burguesía, la familia se convirtió en la institución social indicada para educar a los niños pequeños.

Los Ilustrados a su vez, realizarán críticas sobre la forma de educar de las clases altas, tachándola de “superficial” (Varela y Álvarez-Uría, 1991); por lo que se propondría una educación dirigida al alma y al interior del hombre. Además, ya se vislumbraba una educación que fuese gratuita y otorgada por parte del Estado, en la que la moralidad, la educación física e intelectual tendrían su lugar; se les enseñaba a escribir y a leer, después, se les enseñaban lenguas, dialéctica y gramática, para seguir con la filosofía, lógica, dibujo, danza, entre otros; en cuanto a los castigos, éstos ya no serán físicos ni severos, sino que se reservarían a lo privado, enfocados éstos más a la prohibición.

En las universidades se esperaba que los alumnos al finalizar, se dedicaran al magisterio u otras funciones eclesiásticas; en los institutos, los jóvenes elegirían profesiones prácticas, mientras que los hijos de familias de buena posición social, serían arquitectos, astrónomos o entre otras profesiones que aportaran riqueza a la sociedad. En cuanto a las niñas, se les educaba principalmente en labores de costura o aquellas “propias de su género”, como ser ama de casa o madre.

Ya para los años 1900, se puede notar una clara introducción de la educación a la legislación social, remarcando su obligatoriedad y carácter gratuito, así como las multas que conllevaba romper dichas leyes. Además, se deja claro que el Estado sería el encargado de cubrir el costo del material didáctico utilizado en las escuelas y los salarios de los maestros, convirtiéndolos en funcionarios públicos. Los distintos grupos sociales tuvieron su reacción frente a la inclusión de la educación en la legislatura, por ejemplo, la Iglesia consideraba que el Estado buscaba desintegrar la civilización religiosa que ellos habían formado y de esta manera, le otorgarían a la gente de clases bajas el poder de revelarse, además no consideraban al Estado con la facultad de educar porque no seguían una doctrina ni habían obtenido una misión; aunque posteriormente, la Iglesia pudo establecer un pacto con los conservadores, quienes tenían ideas similares.

En cambio, los liberales sostenían que la educación impartida por la Iglesia incapacitaba el progreso de la nación, negando la posibilidad de que se crearan escuelas que no se basaran en fundamentos religiosos. Los republicanos reconocerían que la Iglesia podía continuar transmitiendo sus doctrinas, sin embargo, no serían los indicados para difundir conocimientos científicos, siendo éste, trabajo del Estado, conocimientos que la misma sociedad exige obtener.

Por otro lado, los anarquistas no confiaban en que la educación se encomendara a la Iglesia o al Estado, debido a que ambos perpetuaban los privilegios de las clases más altas y se basaban en leyes que buscan la explotación del pueblo, de manera que el mismo pueblo sería el que podría crear sus escuelas, igualmente proponían que la educación que los niños deberían recibir fuera liberal, progresiva, positiva e integral (Varela y Álvarez-Uría, 1991).

Por su parte, los socialistas, quienes compartían algunas concepciones de los anarquistas referentes a la educación, consideraban que los obreros serían los indicados para realizar las labores educativas, no el Estado, e incluso, en ocasiones sería necesario prescindir de los maestros y buscar la “autoeducación”. Dicha educación no sólo estaría dirigida a los niños pequeños, sino a las personas en general, para ampliar sus conocimientos intelectuales, artísticos y morales. No obstante, dichas ideas no perduraron

debido a la creciente individualización, es por esto que sólo los intelectuales fueron quienes tuvieron acceso al saber.

Todos los grupos sociales tenían su postura frente a quienes consideraban aptos para ocuparse de la Escuela, debido a que ésta era considerada la “institución más idónea para proporcionar a los futuros trabajadores ‘la suma de conocimientos indispensables a toda persona civilizada’” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 199). Esta llamada civilización pretendía alejar a las personas del salvajismo y del crimen; los niños eran considerados unos pequeños salvajes, por lo que apoyados de algunas estrategias pedagógicas, buscaban acercar al niño al progreso, especialmente a los niños pertenecientes a la clase obrera, quienes estaban en mayor contacto con el “mundo primitivo”.

En general, se aspiraba a formar obreros, quienes debían ser dóciles y obedientes, por lo que se tendrían que insertar en instituciones educativas desde muy pequeños para evitar que el ambiente impacte en su desarrollo y modo de actuar. Este modo de pensar estaba fundamentado principalmente en ideas positivistas y darwinistas, en el que el niño tenía que pasar forzosamente por diversas etapas de desarrollo.

Ya en la década posterior, en lugar de concebir al niño como un salvaje, se le entendía como un animal doméstico, quien se podría moldear de acuerdo con las exigencias de la época. Dando como resultado que la Escuela clasificara a los niños con dificultades para integrarse, como niños “delincuentes”, quienes pertenecían a la clase obrera, no asistían a clase y cuyos padres serían los responsables de los actos vandálicos de sus hijos; y los niños “anormales”, quienes tenían bajo rendimiento escolar y no se adaptaban al mismo ritmo que los demás niños, para ellos, el ambiente escolar sería de observación y medición, siendo el aula de clases un tipo laboratorio en el que se aplicarían diversas técnicas psico-pedagógicas.

A partir de esta separación, se crearon los *tests* y escalas de medición reservados al ámbito educativo para seleccionar y posteriormente relegar a los niños “anormales” de los demás. Igualmente, los autores refieren que los mismos maestros perpetuaban esta

clasificación a través de juicios de valor acerca de la apariencia de sus alumnos, su argot y por supuesto, su posición económica y social, constituyendo la identidad social del escolar.

Ante estos casos, la postura de la Escuela no era la de aislar a los niños en hospitales ni cárceles, sino de establecer un control psicológico y de individualizar a los sujetos. Bernstein (1986, en Varela y Álvarez-Uría, 1991) nombra dos pedagogías que surgen posteriormente, la pedagogía visible, que es tradicional, basada en la jerarquización y transmisión de conocimientos, en la que el maestro es la figura central; y la pedagogía invisible, que sigue algunas teorías del aprendizaje, la figura central es el niño y además, se aleja un poco del modelo tradicional.

El cambio de la pedagogía visible a la invisible marcaría un parte aguas en la concepción del saber y la manera como éste se transmite y se adquiere; favoreciendo claramente a las clases medias e incluso se llegaría a afirmar que resulta ser beneficioso para las clases bajas, debido a que no se les obliga a dejar de lado su cultura en el aula de clases.

Concretamente, el carácter individualizador de la Escuela se podría comparar con las relaciones de producción capitalista, en las que se seleccionaban a los obreros más capaces, mediante cuestionarios o encuestas para ocupar los puestos de trabajo, tal y como sucede en un espacio escolar. Además, siendo el auge del conductismo, se utilizaban diversas técnicas como métodos educativos, dentro de éstas, el reforzamiento positivo y economía de fichas para elevar las notas de los alumnos y modificar su conducta.

El neotaylorismo y el enriquecimiento de tareas le brindaban al obrero la ilusión de tener libertad de organizar y planificar su trabajo junto con sus compañeros, sin embargo, siempre estaban supervisados por el manager, de acuerdo con los objetivos que aquel les había planteado anteriormente; algo similar ocurría en el ámbito educativo, con la introducción de la creatividad, la responsabilidad y el autocontrol con la que los alumnos realizaban las tareas escolares, es decir, ya había una aparente mayor participación e integración del alumno. Asimismo, la motivación resultó clave para el aprendizaje y el proceso de participación del alumno en el aula de clases, sin embargo, esto provocó que se

responsabilizara en mayor medida al alumno, sus características y capacidades, ignorando la influencia de la institución escolar.

Al mismo tiempo, se les brindó a los maestros técnicas pedagógicas para que afrontaran diversas situaciones institucionales de manera exitosa, esto es, que se les exigía que asumieran el lugar de expertos en la relación educativa, provocando que la distancia entre maestro-alumno se incrementara, además serían quienes vigilaran y castigaran los actos no permitidos. Sin embargo, algunos maestros podrían no perpetuar su mandato social, siendo críticos de la institución y problematizando la realidad social en la que vivían. Una de las herramientas con las que el pueblo podría reconocer las condiciones sociales y políticas en las que viven, es el lenguaje, a través de libros y publicaciones, es por esto que la Escuela para preservar su naturaleza controladora, tendría que ser cuidadosa de evitar que los alumnos tuvieran acceso a ciertos escritos que den cuenta de su realidad, específicamente la clase baja.

No obstante, la pedagogía invisible comenzó a extenderse, ésta resultaría tolerante al uso del lenguaje y reconocería la importancia de lo social y político en el proceso de enseñanza-aprendizaje; esto modificaría la percepción del maestro, de la infancia y permitiría la aplicación de nuevas técnicas de enseñanza y evaluación, aunque los más beneficiados serían los niños de clase media, quienes tendrían la oportunidad de desenvolverse tanto en escuelas tradicionales como en las más flexibles. Sin embargo, la misma clase media que propuso estos cambios, se debatiría entre perpetuar la jerarquización de las clases y el impulso de la igualdad, por lo que debido a dicha contradicción y a su poca aplicabilidad, el modelo no tuvo gran éxito ni para los que lo propusieron, ni para las clases bajas que en la actualidad, continúan siendo relegados.

Después, con la llegada del capitalismo, se modificarían los modos de pensar y de vivir, la dominación ya no se encontraría sujeta a las normas, sino a la implantación de nuevas necesidades de la sociedad. También han surgido nuevas profesiones que conforman y modifican el espacio social en el que la Escuela tiene lugar.

Ya en el caso específico de México, de acuerdo con Velasco (2017) en los últimos quince años del siglo XX han surgido diversas reformas educativas que han tenido como objetivos mejorar la calidad de los contenidos impartidos en las escuelas; implementar técnicas psicopedagógicas dentro del aula; así como la mejora en la accesibilidad a la educación de las poblaciones marginadas. No obstante, como Barriga y Espinoza (s.f; citado en Velasco, 2017) afirman, dichas reformas son elaboradas desde una visión “gerencial”, en la que el docente no tiene implicación más que en su ejecución.

En la década de los 90s, el país atravesó una crisis en la formación docente, iniciando por un decadente interés en la elección de la profesión, siguiendo con un severo control por parte del gobierno hacia la labor docente, principalmente en la admisión a las escuelas normales, al igual que el evidente recorte presupuestal en educación por parte del gobierno (Schmelkes, 1995; citado en Velasco, 2017).

1.2. Escuela y Poder

Las relaciones de poder resultan inevitables dentro del escenario educativo, por lo que en este apartado se profundizará la noción del poder, así como la manera en la que el docente tendrá que detentar su lugar de poder para que la relación educativa tenga cabida. Refiriéndonos acerca del poder, se retoma lo comprendido por Foucault (1988; citado en Anzaldúa (2004b), donde el poder:

Es el conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad al cual se inscribe el comportamiento de los sujetos que actúan: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; amplía o limita, vuelve más o menos probable; (...) siempre es una manera de actuar sobre un sujeto actuante o sobre sujetos actuantes, en tanto que actúan o son susceptibles de actuar (p. 72).

El poder se encontrará siempre en las relaciones jerárquicas, donde uno será quien lo ejerza y a su vez, conducirá las acciones del otro, a pesar de esto, la relación no será de total subordinación, sino que surgirán resistencias que provocarán tensiones entre los que la conforman.

Por lo cual, la relación educativa se puede entender como una relación de poder, dentro de ella, algunos dirigirán la forma de actuar del otro, puesto que el poder “induce, seduce, facilita, dificulta, amplía, limita y hasta puede prohibir” (García, 2010, p. 37; citado en Ramírez), teniendo incluso la facultad de crear. Al mismo tiempo, el deseo y el poder permitirán al sujeto producir subjetividades dentro de la institución, en la que las diversas normas y valores generarán angustias y tensión en sus miembros, debido a las fuerzas inconscientes que exigen tener lugar, por esta razón “a través del deseo empujan al sujeto a la búsqueda, a la invención, a la creatividad, a su transformación, a lo instituyente” (p. 162).

Al docente se le da el lugar de quien posee el saber, otorgándole poder sobre los alumnos, representando la ley, de acuerdo con la *microfísica del poder* explicada por Foucault (1980; citado en Ramírez, 2017), siendo el encargado de crear las reglas que se deberán seguir en el salón de clases, convirtiendo al aula, el espacio que deberá gobernar. Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, el docente tendrá que disciplinar a los alumnos para que cumplan con las reglas establecidas, si los alumnos no las siguen, se verán castigados mediante la falta de reconocimiento por la institución o serán relegados; sin embargo, si el docente tampoco se adhiere a las normas, también perderá su rol de poder frente a la sociedad.

Hablando específicamente del dispositivo pedagógico, también está incorporado a un juego de poder, siendo el dispositivo de naturaleza estratégica, por lo que conlleva la ejecución racional de relaciones de fuerzas, ya sea fomentándolas o bloqueándolas (Foucault, 1983; citado en Anzaldúa, 2004b). El dispositivo y las relaciones de poder que surgen en éste, permiten a los sujetos su constitución, al igual que les asigna una identidad mediante rituales, discursos y reglas que organizan las prácticas.

Regresando al dispositivo pedagógico, para Anzaldúa (2004b) éste posibilita la constitución del docente, alumnos, padres, directivos y todos los que se involucran en él. Por ejemplo, en el caso de los docentes de educación básica, una de las jerarquizaciones establecidas en el dispositivo es el subnivel en el que laboran, las educadoras se encuentran

al fondo de la clasificación, siguiéndoles los docentes de primaria, para terminar con los docentes de secundaria, quienes se clasifican en Normalistas y en la cima se encuentran los egresados de una universidad con alguna especialidad.

Otras clasificaciones expuestas por el autor consisten en las escuelas urbanas y escuelas rurales; así como las escuelas privadas y escuelas públicas, dependiendo también de su calidad y fama, estas jerarquizaciones tienen efectos como diferencias en el salario, las oportunidades laborales, pero más importante, estas distinciones modelan a los sujetos y los constituyen, siendo a su vez el dispositivo pedagógico el que mediante las relaciones de poder incita las conductas y prácticas. Es también durante la formación de los docentes que se transmiten y reproducen relaciones de autoridad, en el proceso son enseñados a colocarse en relaciones de poder que después repetirán con los alumnos, dichas relaciones son vistas como indispensables y naturales.

Con relación al análisis de la condición social de la labor docente, ésta no ocupa los primeros peldaños en la jerarquía de diversas profesiones. Por ejemplo, si se retoma el salario “que significa a un tiempo el poder y el prestigio conferidos al dinero” (Mollo, 1980, p. 60), definitivamente la profesión se encuentra desfavorecida debido a los bajos sueldos, aunque si se habla del título, relacionado con el poder asociado con los saberes y conocimientos, la labor docente ocupa una posición más favorable. Cabe aclarar que la vivencia del docente resulta desde las particularidades del sujeto, las diferencias sociales se ven reflejadas en salarios más bajos o más altos, así como en el prestigio con el que son vistos.

Asimismo, el docente puede ser un aliado de la ideología de la burguesía, sin embargo, no se encuentra totalmente inmersa en ella, en parte por su falta de adhesión a la estructura social y al dinero, así como también a la reproducción de las diferencias sociales. Algunos enseñantes en un afán de mejorar la imagen de sí mismos frente a la burguesía, (quien ha de decirse, los manipula) deciden formarse bajo la técnica y la ciencia, aunque generalmente su saber no es reconocido e incluso, llegan a convertirse en un peligro para la organización social, “el enseñante, considerado como alguien

potencialmente demasiado poderoso, se ve continuamente amenazado y rechazado por todos los que no pueden prescindir de él” (Mollo, 1989, p. 77).

2. EDUCACIÓN Y PSICOANÁLISIS

Generalmente, el entender la relación entre el psicoanálisis y la educación resulta para algunos, impensable, debido a que a lo largo del tiempo el nexo entre ambos ha sido un poco difuso y complicado. En primer lugar, de acuerdo con Anzaldúa (2017), Freud hablaba sobre el carácter represor de la educación, donde dicha represión sexual derivada propiamente de la cultura, podría causar neurosis, de manera que cuestionaba si podría existir educación sin represión, donde el psicoanálisis tuviera cabida. Sin embargo, en sus últimas obras, Freud distanció al psicoanálisis de la educación, acentuando la intención de la Escuela de adaptar a los sujetos a la civilización bajo medidas de poder y dominio, contrario a los planteamientos del psicoanálisis, los cuales, dentro del espacio terapéutico evitan el abuso de poder de la transferencia, siendo el sujeto totalmente responsable.

En la década de los ochenta, Cordié (1988) exponía el poco interés de los psicoanalistas hacia el fracaso escolar, el cual, refiere que lo entendían solamente como una sintomatología neurótica y reservaban su estudio a los docentes. Al mismo tiempo, se enfrentaban a la incompatibilidad de la educación y el análisis pues la primera supone una disputa contra las pulsiones, mientras que el último busca permitir al sujeto un acercamiento a la verdad a través del levantamiento de la represión, algo que claramente resultaría contradictorio.

A partir de dichos antecedentes, como explica Anzaldúa (2017), surgieron dos propuestas para entender la educación desde el psicoanálisis. La primera, la llamada *pedagogía psicoanalítica* que consiste en la intervención del psicoanálisis en la institución educativa para implementar mejoras en ella, intentando trasladar las condiciones terapéuticas al aula de clases, toman como base el psicoanálisis de niños para intervenir, como es el caso de Anna Freud o como Alexander Sutherland Neill, quien retomó ideas del psicoanálisis para fundar su escuela, con base en críticas a la familia y a los docentes, quienes afirmaba que fungían como el gobierno, abusando de su poder y disciplina. Esta

postura fue blanco de diversas críticas, las cuales aseguraban que tergiversaba los planteamientos del psicoanálisis, alejándose de la finalidad para la que fue creado.

En cambio, la segunda propuesta, denominada *tradición interpretativa* refiere a la generación de nuevos conocimientos, partiendo del psicoanálisis para “comprender los procesos psíquicos que participan e influyen en los procesos educativos“ (Anzaldúa, 2017, p. 11), siendo ésta la que mejor integra el psicoanálisis en la educación, reflejándose en diversas investigaciones que le dan sustento a dicha postura.

Cabe señalar que todos los fenómenos surgidos en el devenir educativo tienen lugar en tanto ocurren en el campo de la subjetividad, que “ocurre a partir de la relación del sujeto con el *otro* (su semejante), que a la vez es representante del *Otro* (orden simbólico cultural)” (Anzaldúa, 2004^a, p. 39); la subjetividad es de naturaleza social y se construye con base en la percepción del sujeto de la realidad, su significación y mediante el lenguaje, cuando le da nombre.

Conviene recordar que la subjetivación es el proceso que surge de la relación del sujeto con el mundo, debido a que en éste surge un “juego complejo de tensiones entre lo interior y lo exterior, donde lo exterior se vuelve interior y lo interior no está cerrado sobre sí, sino que se prolonga en el exterior” (Anzaldúa, 2009, p. 364), a través de fantasías, vínculos, identificaciones, transferencias, deseos y otros procesos psíquicos del sujeto. Siendo así, “el sujeto es sujeto de la subjetividad” (Anzaldúa, 2017, p. 23) y se constituye con base en las relaciones de poder y saber.

Es de esta manera, que la subjetividad resulta crucial en el proceso educativo debido a que los procesos inconscientes tienen efectos como sufrimientos, agresiones, represión, vínculos y transferencias, siendo que el campo educativo se encuentra en el orden de lo institucional y lo grupal, donde está en juego el papel del docente, la creación y aplicación del currículum, la administración escolar, entre otras dificultades (Velasco y Aguado, 2017). Por tanto, Velasco (2017) explica el conflicto dentro de las instituciones educativas bajo sus dos dimensiones: “aquella donde uno mismo se enfrenta a sus propias

contradicciones y la permanente tensión con el otro” (p. 140), resultando en una alta probabilidad de surgimiento de diversas problemáticas educativas.

Por otra parte, Gerber (1990) retoma lo mencionado por Freud (1920) en su obra *Psicología de las masas y análisis del yo*, en el que considera al amor o al Eros como lo que une todo en el mundo, es decir, es el lazo social. Debido a esta posibilidad de vínculo entre sujetos que nos permite Eros, la educación es un lazo social, un vínculo de amor que de acuerdo con Freud (1920; citado en Gerber, 1990) se forma a partir de la pulsión, que cabe aclarar, se desvía de su meta original, de la satisfacción. Es por esto que “la pulsión no aspira entonces a la homeostasis que apacigua, es más bien ‘tensión acuciante’ que nada puede eliminar, tensión que surge como efecto de la inserción del sujeto en el campo del lenguaje” (p. 62).

Además, refiere que “no hay relación sexual y justamente por esto hay relación social no sexual” (p. 62), debido a la presencia del lenguaje que hace al sujeto deseante e incapaz del goce absoluto; por lo que el sujeto manifestará al Otro su demanda de amor, que permitirá sustituir la falta de la relación sexual, pudiendo ser el discurso. Igualmente, el mismo autor resalta que las pulsiones “desviadas” a las que Freud se refiere, no son propiamente pulsiones, sino:

La manifestación de algo completamente diferente: del amor del semejante como otro sí mismo, amor que se sostiene de la exclusión de aquello que hace del otro radicalmente otro. En el amor se trata de borrar la insalvable diferencia que es precisamente objeto de la pulsión, porque su puesta en juego hará fracasar la anhelada armonía. La pulsión y el amor constituyen así procesos antagónicos (p. 63).

Es de esta manera que el amor posibilita la educación en forma de la palabra, cuando se le da nombre al ser del otro; es por esto que las palabras “eres” o “sé” son significantes que el otro, es decir, el alumno, representará y por ende, se permitirá la formación del lazo social. Por lo tanto, el significante posibilitará que el alumno que ya es sujeto, entre al dispositivo de subjetivación en el escenario educativo (Gerber, 1990).

El mismo autor alude la función de la educación, que es transmitir el saber sobre el goce imposible, para poder ejercer un dominio sobre éste; entendiendo al goce como a lo que el sujeto no tiene acceso, pero que forma parte del núcleo de su ser y sólo se le podrá acercar mediante la alteración de su estabilidad. El goce siempre evadirá ser atrapado por la palabra, huyendo así de lo simbólico, por lo que se constituye como la base del síntoma. Recalcati (2016) retoma a Françoise Dolto (s.f), quien llama a la educación la “humanización de la vida” y que además, ésta da pie a que advenga sujeto. Cabe señalar que la educación no contiene a la pulsión, sino que la orienta, permitiendo al alumno generar ideas y conocimientos.

Otro punto es el estudio de la formación, ya sea del maestro o del alumno, que cobra importancia en la relación transferencial dentro de los escenarios educativos puesto que de acuerdo con Anzaldúa (2009) los diversos procesos de formación influyen en dicha relación, en la configuración de la identidad y en las significaciones de los sujetos, de manera que la formación no sólo se restringe al proceso de aprendizaje-enseñanza de conocimientos y herramientas; es decir, en ella tienen lugar los procesos psíquicos subjetivos como los vínculos, deseos y afectos que intervienen en la formación del sujeto (Käes, 1978; citado en Anzaldúa, 2009). León (1980) resalta que la formación de los docentes además de ser técnica, deberá ser sensible al contexto, siendo ésta de tipo histórica, filosófica y sociológica, para que tengan la posibilidad de reconocer la relevancia de su labor.

Por su parte, Aguado (2017) define a la formación como “un proceso y un espacio en el que se juegan tanto las determinaciones psíquicas y sociales del sujeto como los modos de relación intersubjetiva que marcan su historia en tanto que sujeto social” (p. 105), donde el formador, evocará los referentes del sujeto, mientras son confrontados por la subjetividad; es decir, la formación refiere a los procesos psíquicos subjetivos del sujeto, por encima de la adquisición y transmisión de conocimientos, retomando que la subjetividad no debe ser rechazada, considerando que promueve el conocimiento mediante la pulsión epistemofílica, recordándonos que el sujeto del acto educativo es sujeto de deseo. Esto se entiende desde la elección de la profesión, en la que intervienen procesos

inconscientes, identificaciones, fantasías, elementos culturales e históricos que otorgan una identidad social, relacionada al deseo de saber.

Continuando con lo mencionado por Anzaldúa (2009), en el caso específico de los docentes, que además de pasar por el proceso de aprendizaje de conocimientos teóricos y prácticos, adquieren una preparación informal que conlleva interiorizar las creencias y actitudes vistas en el proceso de socialización; sin embargo, lo más trascendental es cuando asumen el rol de ser docente y mediante la identificación, “resignificarán” esas experiencias de acuerdo con lo que han vivido, en dicho proceso se interiorizan inconscientemente algunos rasgos de las personas con las que se identifica, en este caso, con los docentes que ha tenido o visto, y de esta manera también se configurará el Yo del sujeto. Además crearán vínculos transferenciales con los sujetos, objetos y procesos con los que se implique en su devenir profesional, lo cual será un determinante en sus relaciones y el ejercicio de la docencia (Aguado, 2017).

Durante el proceso de formación, el sujeto mantendrá intercambios que le serán angustiantes y conflictivos, debido a que al estar con otros sujetos se sitúa frente a la alteridad, de ahí que tendrá que confrontar sus miedos y malestares para pensar sobre el ser mismo y encontrar nuevas estructuras de ser (Ramírez, 2017).

Al mismo tiempo, Kaës (1973; citado en León, 1980) se refiere a la formación en cuanto a su organización fantasmática, en la cual su “núcleo estaría constituido por la representación del origen del ser humano y el papel de los padres en esta fabricación” (p. 34). Es de esta manera que existe una pulsión creadora, la cual hace frente a las tendencias destructivas y la angustia que éstas causan, a través de la reformación reparadora. En la relación maestro-alumno resurgen sistemas de defensa contra las angustias y pulsiones que originan los métodos pedagógicos y conocimientos; es decir, que la innovación pedagógica.

Con base en lo mencionado anteriormente por Anzaldúa (2009), es necesario hablar sobre las significaciones del docente debido a que éstas tienen una gran influencia en la relación educativa, específicamente se retoma el impacto que el imaginario social tiene en la identidad del maestro y en la posterior formación de vínculos. Sobre el imaginario social,

Castoriadis (1983; citado en Anzaldúa, 2009) lo explica como “sistemas de significación social, cuya consolidación y reproducción permite mantener unida a la sociedad, gracias a la institución de normas, valores y concepciones que hacen que una sociedad sea visualizada como una unidad.” (p. 368), es decir, es lo que permite conjuntar una sociedad o una institución para que de esta manera, se pueda generar una identidad en común. En este proceso tiene su lugar el deseo, presentándole al sujeto objetos de deseo para mantener una fantasía de su satisfacción.

Es de esta manera, que en la formación del docente, se le presentan diversos imaginarios: el imaginario personal, en el que convergen las fantasías de lo que es el ser docente mediante la formación de vínculos de transferencia; el imaginario institucional, en el que se encuentran las significaciones sobre el currículum y las diversas normas que se pretende siga el docente; el imaginario laboral, basado en los puestos de docencia y sus funciones; y el imaginario cultural, con sus significaciones sobre las creencias influidas por la cultura de una sociedad (Castoriadis, 1998; citado en Anzaldúa, 2009).

A partir del análisis del discurso de algunos docentes, reafirma la concepción del imaginario en los docentes, en el que en la actualidad, se les sigue adjudicando un papel de salvadores y transmisores de la moralidad, de manera que terminan por identificarse con dicha significación y asumen ese lugar, intentando sustituir al padre, suponiendo que poseen el saber que el otro no tiene sobre sí mismo (Ramírez, 2017), en parte por la gratificación narcisista que les brinda estar en dicho lugar.

Por lo que resulta ser un aspecto que ha dado lugar a la crisis en la que actualmente se enfrenta la escuela, especialmente con los maestros normalistas, tal y como lo explica Anzaldúa (2009), quienes de alguna manera se enfocan en sostener el lugar de salvadores, dejando atrás la función de otorgarles una formación a los alumnos, dirigiéndolos por el camino que ellos han determinado como el correcto desde su propio deseo (Ramírez, 2017), lo cual causa que la relación maestro-alumno se resuma a un ejercicio de repetir las ideas del docente.

Igualmente, el mismo autor comenta sobre la significación imaginaria de transmisores de la moralidad y salvadores con la que algunos docentes normalistas se identifican, en donde ha podido notar que frente a esta identificación, algunos alumnos refieren culpabilidad, ansiedad y temor ante su superyó debido a la transferencia narcisista que muestra al maestro como la figura idealizada (Anzaldúa, 2004^a). Otro ejemplo brindado por el autor nos muestra el caso de mujeres docentes en educación básica a las que el imaginario social les ha otorgado el papel de amor, abnegación y cuidado materno hacia el alumno, fomentando la transferencia madre-hijo que se ve reflejada en vínculos de dependencia pudiendo tener efectos desfavorables en el aprendizaje.

Por otra parte, Recalcati (2016) retoma la noción de complejo como “un organizador inconsciente que guía y dirige la vida del sujeto, pero también la de los grupos e instituciones” (Recalcati, 2016, p. 28), para dar cuenta de la crisis a la que se enfrenta la escuela. El primero de ellos es el complejo de Edipo, en el que la autoridad del Padre resulta clave, “Edipo vive en el respeto culpable de la Ley y en su transgresión” (Recalcati, 2016, p. 29), de manera que en la transmisión del saber, la escuela se rige por la autoridad y la jerarquización entre el docente y el alumno.

El profesor llega a convertirse en un sustituto del Padre, existe una alianza entre el profesorado y padres y además, hay una brecha generacional entre docentes y estudiantes; por lo que surgen disputas entre ambos debido a que la autoridad les impide satisfacer el deseo inmediatamente. En el aula de clases se observa a través del constante reto a la autoridad, falta de pensamiento crítico y la necesidad del alumno a que se respete su singularidad.

A continuación, se habla de la Escuela-Narciso, en donde la tragedia de Narciso habla sobre “perderse en la propia imagen, del mundo reducido a imagen del propio Yo” (Recalcati, 2016, p. 34). Esto se refleja en la disolución de la alianza formada entre padres y docentes, en la que los padres le delegan toda la responsabilidad de educación a los docentes, así como la misma función de padres, sin embargo, intentan proteger a toda costa de los traumas a sus hijos, convirtiéndose en enemigos del maestro. En esta escuela también

influye el discurso capitalista, en el que la tecnología pretende suplir al maestro, se huye de la responsabilidad de ser adulto y se opta por una educación sin crítica, pero especialmente, se reduce el poder de la palabra, que se vuelve más vacía. Igualmente, se le niega la importancia a la sublimación, el conocimiento se cree que es más accesible y se accede rápidamente al goce.

En último lugar, se encuentra la Escuela-Telémaco, en donde “el hijo-Telémaco no quiere la piel de su padre, ni se limita a contemplar su propia imagen, sino que exige que nos liberemos de las pulsiones incestuosas encarnadas por los pretendientes, con vistas a un nuevo pacto entre generaciones” (Recalcati, 2016, p. 43). Esto es, que se pretende restablecer la brecha generacional, el padre es ausente y se muestra imposible; asimismo, el deseo resulta primordial para la búsqueda de la identidad. Hay lugar para la sublimación, la cultura y el lenguaje, así como al acceso al saber que tiene la capacidad de ser un cuerpo erótico, en donde la transferencia es esencial.

2.1. Transferencia

Uno de los mayores aportes del psicoanálisis en el ámbito educativo es el estudio de la transferencia, puesto que la relación educativa no tiene cabida sin ésta, es por esto que el presente apartado estará dedicado a analizar las condiciones en las que tiene lugar, los procesos inconscientes que conlleva, al igual que sus efectos, como la influencia de los docentes en la formación de los alumnos, por ejemplo.

En primer lugar, es necesario explicar las dos caras de la transferencia, la primera, es la que se rige por el sometimiento del Otro, como se puede observar en la obra de Freud: *Psicología de las Masas*, en la que la transferencia es hipnótica y regresiva, provocando que en la masa exista sólo una identidad. Mientras que la otra cara de la transferencia se caracteriza por admirar y procurar lo nuevo, tal y como se esperaría que ocurriera en la escuela, en la que se moviliza el deseo al saber y se respeta a la carencia. En la educación, el objeto teórico se debe transformar en un cuerpo erótico, sustituyendo a los objetos pulsionales, a través de la sublimación (Recalcati, 2016).

Una de las explicaciones que se retoman sobre la transferencia es la propuesta por Laplanche y Pontalis (1981) en la que la transferencia significa “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.” (p. 439), aunque cabe aclarar que la transferencia no es exclusiva del dispositivo clínico, sino que también adquiere un papel importante en las relaciones como la de médico-enfermo y maestro-alumno, por ejemplo.

A su vez, Gerber (1990) expone que la transferencia en tanto surge de “la suposición del Otro como portador del bien que contiene la causa del deseo” (p. 65), es amor verdadero porque responde al saber inconsciente que se le demanda al Otro. El significativo al que se le demanda el saber es el *Nombre-del-Padre*, este lugar puede ser ocupado por el mismo padre u otros como el docente; en tanto:

Es un significativo que no remite a otro, que, por lo tanto, no forma parte del Otro. De modo que si el Otro es, en última instancia, un lugar hueco, es ese término que viene a ocupar el sitio del orificio para fundar así la ilusión del pleno (p. 69).

Por otro lado, Aguado (2001) recupera de Mannoni (1979) que la transferencia surge “cuando se espera un saber de ‘Otro’ que no lo da” (p. 75). Esto es debido a la carencia y a que el sujeto es deseante, surgiendo una demanda de saber; por lo que la base de esta relación es el deseo. Asimismo, la relación educativa se puede entender como la relación social entre el docente y a los que educa dentro de un escenario educativo, persiguiendo un objetivo referente a la enseñanza, a través de la mediación escolar (Postic, 1982; citado en Aguado, 2001).

A raíz del deseo de saber, Aguado (2001) refiere dos saberes: el que retoma el “saber científico, técnico o moral y que se articula en el preconsciente-consciente”, mientras que el otro, el saber que “se funda en las vicisitudes del deseo inconsciente que nace de una situación transferencial” (p. 7). En la transferencia en la relación educativa, al docente se le demanda el saber, de manera que el alumno puede satisfacer lo que el maestro le exige y se podrá producir una transmisión de conocimientos. Sin embargo, el docente no puede

satisfacer la demanda de saber del alumno debido a que negaría el ser sujeto deseante y además, imposibilitaría la transmisión del saber.

Cabe señalar que una de las funciones de la escuela es convertir al conocimiento en un objeto erotizado, que pueda evocar el deseo, por lo que Lacan (citado en Recalcati, 2016) afirma que es erótico y que permite mover el deseo de saber y facilita el aprendizaje. En cuanto al saber, es un “movimiento en busca de la posibilidad de decir múltiples maneras el significante de la carencia, sin pretender nunca, sin embargo, poseer el significante que al Otro le falta” (Recalcati, 2016, p. 52); en la educación, el docente no pretende abarrotar la carencia, sino que la conserva y se convierte en un amante del saber.

Entonces, si el maestro puede generar el deseo de conocimiento en el alumno, la enseñanza se vuelve erótica, de manera que la transferencia permite la transmisión de conocimiento, por lo que la transferencia amorosa debe ser encauzada al objeto del saber. De esta manera “un maestro es digno de ese nombre si sabe hacer operativa la carencia del Otro; una clase sólo será tal si se sabe mantener despierto el deseo, si es capaz de generar transferencia, arrebató, enamoramiento primario del saber” (Recalcati, 2016, p. 106).

Es importante resaltar lo que Recalcati (2016) menciona en cuanto a no respetar el espacio entre el deseo del sujeto, es decir, del estudiante y la exigencia del Otro, donde puede surgir resistencia del alumno hacia la escuela obligatoria porque se siente intimidado por la intrusión de las exigencias del Otro en su propio deseo. Al mismo tiempo, el darle órdenes al alumno, restringirlo y el sostener del lugar de poder brindado por la institución provoca en el alumno dichas resistencias, al no vivirlo como placentero (Ramírez, 2017).

Aunado a esto, retomando de nuevo a Recalcati (2016) el proceso de escolarización resulta ser traumático debido a la separación del sujeto a su familia para abrir paso a conocer otros mundos y vivir con el Otro; otro trauma que se presenta en la escuela, especialmente en la primaria, es la “desmaternalización de la lengua”, que presenta al alumno frente a la alteridad del lenguaje, a la lengua alfabética de carne y cuerpo, que está envuelta de pulsión.

Asimismo, el autor refiere que es necesaria la sublimación de la pulsión para que surja el deseo, es decir, se tiene que rechazar el goce del objeto inmediato de “senda corta” y optar por una satisfacción más fuerte de “senda larga” mediante actividades que impulsen la vida, como la lectura, el amor y el erotismo, que la escuela y la Ley de la palabra facilitan. En esta sublimación no se reprime, sino que hay goce pero no se contacta con el cuerpo ni es sexual.

Por otro lado, el hecho de que un maestro sea recordado por sus alumnos, tiene que ver con su estilo, que es la forma en la que el docente se relaciona con el saber, manteniéndolo vivo y transmitiendo el conocimiento a sus alumnos, reconociendo su propio deseo y su ser pulsional, mediante su voz, que se convierte en cuerpo. Cabe señalar la capacidad del docente para hacer crecer el interés en los alumnos por aprender y de esta manera, convertir al saber en un objeto que provoque el deseo; por lo que el estilo y carisma del docente facilitará o impedirá el aprendizaje (Recalcati, 2016). El docente y la relación que se lleve con él pueden influir en decisiones vocacionales, desplazamientos e identificaciones del alumno (León y Aguado, 2017).

2.2. Relación educativa

Una vez analizada la transferencia y sus efectos, se puede partir a abordar la relación educativa, la cual se explicará desde su formación; asimismo, se demostrará cómo la seducción, los vínculos y las identificaciones surgen en dicha relación. Por consiguiente, la relación educativa Postic (1982; citado en Aguado, 2017) la define como el conjunto de relaciones con cargas afectivas y cognoscitivas constituidas entre el formador y el educando para cumplir con objetivos previamente establecidos, siguiendo una estructura institucional, entendiendo que en ellas se enlazan “factores institucionales, sociológicos, culturales, psicosociales e inconscientes” (p. 108).

Con relación a la relación maestro-alumno se puede notar cierta paradoja del amor, en el que por más que se busque el bien del otro, éste resulta más susceptible al fracaso, debido a que el Otro, quien será el alumno, protegerá su carencia y evitará que el docente la satisfaga y desaparezca (Gerber, 1990); cuando el docente se enfrenta al rechazo de su

alumno, puede tener una respuesta histérica, en la que se confrontan su deseo inconsciente basado en la no satisfacción de la demanda y su deseo preconscious de satisfacer su demanda, pudiendo surgir en el alumno los llamados “problemas de aprendizaje”, por lo que “la enseñanza es siempre acto fallido” (Gerber, 1990, p.78).

La relación entre la seducción y la educación es explicada por Ramírez (2017) a través del *deseo de ser amado*, el *deseo de dominación* y la *demanda de amor* que el docente deposita sobre el alumno, buscando ser reconocido para así realizar su propio deseo, al mismo tiempo que el alumno establecerá también su juego de seducción.

Igualmente, la autora reflexiona sobre los casos en los que los docentes mantienen relaciones amorosas con los alumnos, a causa del displacer que aparece ante la imposibilidad, a su vez que los objetos prohibidos reavivan a las pulsiones sexuales, puesto que lo prohibido intensifica el deseo. Sin embargo, dicha relación es castigada por la sociedad, porque de acuerdo con Freud (1930; citado en Ramírez, 2017), la cultura no aprueba el otorgarle la libertad a los impulsos, de ahí que el docente confronte la realidad de no satisfacer su deseo, aunque esto le genere angustia y dolor.

Conviene subrayar la importancia que ejerce el vínculo en la relación educativa, debido a que le permite al sujeto formar relaciones de acuerdo con su interpretación de los objetos, entendiéndolos como todo con lo que éste se relaciona, siendo objetos “exteriores” o internos que conforman su *realidad psíquica*. Los vínculos facilitarán la transferencia, entendida como el proceso en el que se actualizan fantasías, deseos y actitudes que ya han sido vividos en ciertos objetos similares, al objeto actual; en este sentido algunos vínculos se repiten y actualizan por la transferencia. En el caso específico de la relación maestro-alumno, se observan claramente dichos vínculos transferenciales, repitiendo vínculos de sumisión, agresión, entre otros frente a las figuras de autoridad, en algunos casos; asimismo, los vínculos que el alumno forme con el docente se pueden transferir a los contenidos escolares, generando que el alumno adquiera mayor interés en algunas materias frente a otras, por ejemplo (Anzaldúa, 2004^a).

Dicho vínculo resulta esencial en el aprendizaje, de acuerdo con Anzaldúa (2004b) incluso cuenta con mayor peso que los contenidos educativos. Pero cabe señalar que la relación educativa no es fortuita, sino que en ella se establecen reglas tanto implícitas como explícitas que conforman un “contrato pedagógico”, en el cual se establecen las posturas de los integrantes y sus expectativas, “de esta forma se fijan por un acto fundador de una ley, las zonas de normalidad y de desviación en el campo pedagógico, para lograr un ‘buen’ clima de clase” (Postic, 1982; citado en Anzaldúa, 2004b), estas normas establecidas deberán negociarse constantemente con los alumnos, porque se pone en juego el lugar de autoridad que el saber le otorga al maestro frente a los estudiantes y la posible tolerancia que tenga con ellos, debido a que se evita que la dominación sea notoria. Finalmente, “la relación educativa es un lugar de entrecruzamiento de las principales ‘líneas’ del Dispositivo pedagógico: saber, poder y subjetividad” (Anzaldúa, 2004b, p. 130)

Como ya se ha revisado, uno de los efectos subjetivos de la relación educativa es la capacidad del docente de influir al alumno y de ser pieza clave en su formación; aunque el alumno, entendido por Ramírez (2017) como el sujeto que se configura activamente dentro del lazo social, igualmente genere maneras de aprender, alejándose del papel pasivo que el escenario educativo le ha implantado; en consecuencia, el alumno también impacta la subjetividad del docente.

Cordié (1988) formula los elementos que conllevan a que el deseo de aprender del estudiante sea estimulado, entre estos, que el docente facilite las condiciones para dar lugar a la palabra del alumno, la respete y escuche; en general que piense al alumno no sólo como estudiante, sino como un sujeto, de esta manera puede llegar a ser un referente para el alumno. El docente, quien posee saberes que el alumno carece, puede convertirse en modelo identificatorio, en parte por la transmisión del saber, pero también por sus cualidades personales, influyendo en la elección vocacional y en otras decisiones en su vida. En ocasiones, la fascinación conlleva identificaciones de incorporación, en las que el sujeto emula rasgos, actitudes y acciones, abandonando su propia subjetividad, volcándose hacia lo colectivo. De acuerdo con la autora, para Lacan El Otro se apropia de un saber que

el sujeto desconoce, esta posesión de saber se traduce en dominio y un lugar de poder frente al otro.

3. ESCENARIOS EDUCATIVOS ACTUALES

En la actualidad, los cambios sociales y tecnológicos a los que la sociedad se ha enfrentado han tenido como consecuencia la reestructuración del sujeto, considerando que el sujeto está en función del contexto histórico, su herencia subjetiva y las figuras simbólicas (Gutiérrez, 2017), es por esto que en este apartado se plantearán algunos cambios a los que se han enfrentado los docentes en su labor dentro de la Escuela, siendo que las exigencias de la misma Institución, de las autoridades y de los alumnos han ido modificándose a través del tiempo, considerando también los efectos y consecuencias que tienen en la subjetividad.

Con el paso de los años y la implementación de nuevos valores, el imaginario del docente irá modificándose, al igual que la función docente. Por ejemplo, en las últimas décadas, el docente se ha convertido en una guía para sus alumnos, dejando atrás al docente autoritario, aunque cabe señalar que dicho cambio no puede ser considerado el mismo en todos los contextos, debido a que éste ocurre principalmente en escuelas privadas (Debesse, 1980).

Al mismo tiempo, como se mencionó previamente, los cambios tecnológicos impactan en su labor, algunos docentes sienten ajenos los novedosos dispositivos y formas de comunicación e incluso suponen un malestar para ellos. La UNESCO, por ejemplo, pretende que los docentes sean quienes ayuden a los alumnos a acercarse y a manejar dichas tecnologías, además de cumplir con su labor principal de transmitir los saberes y conocimientos propios de los planes de estudio; como resultado, las autoridades educativas le exigen al maestro asumir el papel de guía aunque siga conservando su papel tradicional, lo cual se traduce en mayor carga de trabajo para el docente, quien carece de apoyos para asumir las nuevas tareas.

Retomando la analogía anteriormente trabajada por Recalcati (2016) en cuanto al complejo y la Escuela, en la actualidad, vivimos en la Escuela-Narciso, en la que la brecha generacional es difusa, los padres de familia suelen quejarse de la manera en la que los docentes educan a sus hijos y obstaculizan su trabajo; asimismo, algunos docentes

sucumben ante esto y no logran sostener su lugar de autoridad y surgen comportamientos como ir a fiestas o alcoholizarse con sus alumnos, tener contacto con ellos en redes sociales, entre otros.

Igualmente, el autor alude a que el docente en la actualidad ha adquirido una actitud de consejero/psicólogo frente a sus alumnos, sin embargo, esto no tiene cabida en el ámbito educativo debido a que no es un escenario terapéutico. Al mismo tiempo, la confianza se ha vuelto esencial en el aula de clases aunque se debe tener cuidado de no evocar fenómenos sugestivos no relacionados con la educación, en los que se erotice el cuerpo del maestro y no los objetos del saber; por lo que la confianza que se permite es la surgida de la pasión y el respeto al conocimiento.

A partir de lo mencionado por Cordié (1988) en el momento en el que el docente no sostiene su lugar y tanto él como el alumno se encuentran en igualdad, se entabla una “complicidad” entre ambos y surge la seducción en su plenitud, en la que puede haber contacto y son capaces de amarse. “Cuando la función pedagógica deja de ser respetada, aparece la pulsión, el niño se inserta entonces en la problemática fantasmática de cada cual, se vuelve objeto de goce; en este caso, no de un goce perverso sexual, sino más bien de un goce narcisista.” (p. 299)

La relación educativa puede dar cabida a la violencia, cuando el alumno no tiene opción más que sujetarse a ella pues se lo han impuesto, por otro lado, el docente está en conflicto debido a su lugar de autoridad, si él comienza a ejercer su poder arbitrariamente, el alumno lo percibirá y tomará una actitud insubordinada; la violencia será recíproca en tanto que estudiantes buscarán rebelarse y los docentes ejecutarán castigos para los que no se ajusten a las reglas.

Igualmente habrá una transgresión de la ley, “en realidad, al negarse a asumir una posición de ‘amo’ [*maître*], el docente actúa a la manera de un progenitor incestuoso, haciendo de su alumno un ‘semejante’ al que se puede amar y por el que se anhela ser amado.” (Cordié, 1988, p. 299). Cuando el docente encarna la Ley en lugar de

representarla, se habla de identificación de naturaleza superyoica que provocará que adquiera conductas que busquen la dominación y el control del alumno.

Una de las consecuencias que conlleva el incrementado uso de las nuevas tecnologías, de acuerdo con la misma autora, es la dependencia del sujeto hacia los dispositivos tecnológicos para ayudar a identificarse y relacionarse, lo cual provoca que el sujeto carezca de esmero para la realización de tareas, ya que se deslinda de la responsabilidad de reflexionar y actuar, puesto que la tecnología funge como “un aliciente que apacigüe la angustia generada ante la demanda de cumplir” (p. 88). Esto se ve reflejado claramente dentro del campo educativo, debido a que la relación con el conocimiento se va diluyendo, lo que provoca que la implicación con el saber disminuya, entrando en un periodo de decaída del discurso educativo.

Principalmente, la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (*TIC*) al ámbito educativo tiene como objetivo la facilitación del aprendizaje, tratando de abarcar un mayor campo de conocimiento, brindándoles tanto a alumnos como a docentes herramientas para acelerar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunas de las ventajas por las que el uso de las *TIC* en la educación se ha expandido, según Gutiérrez (2017) son: los códigos principalmente auditivos y visuales utilizados son idóneos para estimular los canales sensoriales; la cotidianeidad con la que los jóvenes se involucran con ellas, combinando la educación y la socialización; así como la accesibilidad a la mayor cantidad de fuentes de información, en general, se puede notar modificaciones en la comunicación e interacción de los sujetos con el otro, así como en la relación del sujeto con el saber. No obstante, con el empleo creciente de las *TIC*, han surgido patologías y nuevos movimientos subjetivos relacionados con el excesivo apego a los dispositivos tecnológicos, especialmente en los adolescentes por ser quienes están en mayor contacto con dichas tecnologías; al mismo tiempo que nuevos goces intervienen en las categorías simbólicas del sujeto, dado que las referencias simbólicas se desplazan continuamente, es complicado apropiarse un discurso simbólico, lo cual produce sufrimiento y angustia en el sujeto.

3.1. Transformaciones en los escenarios educativos en las sociedades pos modernas

Resulta necesario abordar los cambios en los escenarios educativos y las novedades que surgen a partir de éstos, especialmente en la actualidad, donde pareciera ser que la Escuela se encuentra atravesando por una crisis, el docente ya no es el mismo que el de décadas pasadas, su lugar de autoridad en ocasiones se puede ver afectado.

En este caso, Recalcati (2016) menciona los cambios en el papel simbólico del docente, similares a los que se ha enfrentado el padre de familia, el cual se ha evaporado; esto se observa en la falta de autoridad a la que los docentes en la actualidad se enfrentan y la dificultad para obtenerla. Al mismo tiempo, el trabajo del docente es necesario con sus fallas y tropiezos, incluso aceptando su ignorancia ante algunos contenidos debido a que esa carencia es la misma que incita al saber.

También refiere que dentro de los cambios que se han presentado en la educación, se denota una crisis en el discurso educativo, empezando por la falta de disciplina en las aulas, de manera que la escuela ya no es un aparato simbólico de la ideología del Estado, reflejándose en frustración de los docentes y el alumnado.

También existe una gran influencia de la sociedad del consumo que ha modificado el modo de vivir de los jóvenes, generando un impacto en la educación, que ahora busca enseñar habilidades meramente relacionadas con la producción y que relegan el pensamiento crítico de los alumnos, no hay subjetivación en el aprendizaje y se rechaza la erótica de la enseñanza. Además, se puede observar que en la actualidad la tecnología ha logrado suplir algunas de las funciones de los docentes por lo que se ha llegado a pensar en remover al docente, sin embargo, esto es una ilusión porque no hay educación ni transmisión del saber sin que exista una relación humana.

Actualmente, el consumismo es promovido por los objetos para satisfacción inmediata, siendo su uso un mecanismo para eludir la angustia, dichos objetos van desde drogas, imágenes en los medios de comunicación y conductas adictivas (Cordié, 1988).

En este sentido, Anzaldúa (2004^a) expone que la crisis a la que la educación básica se enfrenta, la cual tiene como algunos efectos el mal aprovechamiento y la deserción escolar, ha sido abordada y trabajada mediante cambios en los planes curriculares y planeaciones didácticas, teniendo como objetivo que el alumno adquiriera conocimientos para poderse integrar al mercado laboral, adquiriendo una educación integral, pretendiendo basarse en el aprendizaje constructivista, que tiene como premisa que el sujeto mediante la asimilación-acomodación, re-signifique los contenidos nuevos con base en los esquemas que ha adquirido previamente y de esta manera, los incorpore.

Cabe señalar, que esta concepción de aprendizaje resulta un poco incompleta debido a que no le da cabida al deseo, que “es el motor del aprendizaje” (Anzaldúa y Ramírez, 2001; citado en Anzaldúa, 2009, p. 35), es decir, la resignificación de los contenidos nuevos se realiza con base en el deseo y las significaciones que éstos evoquen. También se puede notar que dentro del aprendizaje constructivista tampoco se le da lugar a la relación educativa, destacando sólo los procesos que el alumno realiza y la labor del docente, sin tomar en cuenta el vínculo surgido entre ambos.

Por lo que se refiere al uso de la tecnología y la educación, Gutiérrez (2017) expresa uno de los efectos del distanciamiento entre el sujeto con el saber, que es el carácter temporal de la información, en tanto que los conceptos sólo son administrados por los estudiantes y cuando consideran que carecen de utilidad, son desechados, esto convierte al estudiante en simple productor, sin capacidad de reflexión y crítica. Siendo así, las *TIC* han modificado lo suficiente las estructuras discursivas y subjetivas de los alumnos, es por esto que resulta complicado el distar al alumno de las herramientas tecnológicas.

Por lo cual, el docente tendrá que hacer frente a dichos cambios mediante una “reconfiguración de la praxis de la enseñanza” (p. 92), pese a que la brecha generacional esté en su contra y genere conflictos en la relación enseñanza-aprendizaje, en tanto el alumno es el que integra el saber de otra generación en su configuración subjetiva.

Por su parte, Mollo (1980) introduce el debate sobre la muerte de la escuela, que si bien, de acuerdo con su punto de vista, sólo una idea de ella ha sucumbido, ha pasado por

una crisis en los objetivos de la educación que difieren con los objetivos de la institución escolar que depende de las estructuras sociales. Durante las últimas décadas, los docentes han volcado su interés en los asuntos políticos y sociales de su contexto, dejando atrás el rechazo por parte de la escuela al involucramiento en la política, lo cual les ha traído diversos cuestionamientos sobre su quehacer en la misma sociedad; esta transición ha vulnerado la labor docente frente a los alumnos y sus padres, quienes atribuyen a la escuela las crisis a las que la sociedad hace frente y específicamente a los representantes de la propia escuela, sus docentes.

3.2. Docente/alumno frente a los desafíos educativos

Finalmente, se retoman las dificultades a las que los docentes hacen frente en su labor cotidiana, la angustia y malestares que la autoridad provoca en ellos, que claramente no son exclusivos de los alumnos, dado que ellos también están sujetos a otras figuras de autoridad, asimismo se retoma la figura del docente que fue primero alumno.

En particular, en los escenarios educativos actuales, con la implementación de las reformas educativas y la implicación cada vez mayor por parte del gobierno, resulta prácticamente nula la posibilidad de abrir un espacio donde el docente exponga sus conflictos y angustias que viven día con día, así como la facultad de intervenir en las decisiones sobre los cambios en los programas educativos (Velasco, 2017).

Cordieé (1988) expone que la angustia en el ámbito escolar no es exclusiva de los alumnos, que evitan por diversas razones como el temor al fracaso y el desinterés, el escenario educativo, sino que los docentes también hacen frente a dicho malestar, que se ve reflejado posiblemente en enfermedades somáticas, que a su vez, los orilla a ausentarse de la labor docente durante algún periodo de tiempo, debido a que consideran su labor como opresiva y abrumadora. El evidente malestar vivido por los docentes también se refleja en los alumnos, quienes debido a dicha alteración, pueden presentar agresión y rechazo dentro del aula.

A su vez, en un grupo de reflexión de docentes conformado por Cordieé (1988), se presentó el caso de angustia evocada por la evaluación del trabajo como docente por parte

de funcionarios de la institución educativa, así como el malestar causado por la elaboración y ejecución de los planes de estudio. Sin embargo, las docentes sentían ambivalencia frente a dicha autoridad, por un lado, sentían angustia de rendir cuentas a sus superiores, pero también reconocían su lugar de poder con sus alumnos. El docente también encara una ambivalencia frente a la confianza en la relación educativa, busca acercarse a los alumnos, no obstante pretende evitar ejercer el lugar de psicoterapeuta o consejero debido a que podría implicar la falta de sostenimiento del lugar de autoridad, una ruptura del contrato que conllevaría malestar, en parte debido a que la relación se basa en elementos pulsionales que no son fáciles de vigilar.

Pennac (2008) en su texto *Mal de escuela*, da cuenta del lugar del docente y de la relación educativa en el proceso de aprendizaje de un llamado “zoquete”, es decir, de un mal alumno, resaltando el papel de los docentes que lo “salvaron” y contribuyeron a su formación como docente desde los inicios de su historia académica. El autor, se describe (y describe a los estudiantes en general), al entrar a un aula como un alumno lleno de conflictos, miedos e inquietudes que al escuchar la palabra del docente, su voz, puede calmar dichas disputas. Asimismo, declara esencial que el docente le brinde un estatuto al alumno, reconociéndolo como sujeto; incluso, relata el caso de una docente para la cual pasar lista resultaba indispensable pues es la ocasión en la que el docente se dirige personalmente a cada alumno, nombrándolo.

Dentro del estilo del docente también se encuentra la habilidad para poder jugar con el saber, para poder dominar el material y de gozar el proceso de enseñanza, lo cual es notado por los alumnos, quienes, como ya se ha mencionado, se sienten acompañados mientras se esfuerzan en aprender, son influidos por los maestros en el deseo de saber. El amor que el docente le pueda demostrar al alumno sobrepasa cualquier método para que los alumnos logren aprender de mejor manera los contenidos.

Uno de los enfrentamientos entre el alumno y el docente que Pennac (2008) expone surge cuando un alumno le da una respuesta absurda, en la que no existe algún tipo de razonamiento, a un cuestionamiento del profesor, quien a su vez, tratará de evaluar dicha

respuesta, cayendo en el error de desear eliminar simbólicamente al otro; en el caso del alumno, el responder cualquier cosa a la pregunta del docente se le deja de valorar como profesor y el docente, al admitir las respuestas absurdas del alumno como erróneas, ya no lo considera como alumno, sino como un sujeto fuera de contexto, anulándose también como docente. Al mismo tiempo, afirma que la escuela principalmente la hacen los maestros, siendo aquellos sujetos que también, al igual que los alumnos, tienen angustias, malestares y sufrimientos, con los que tienen hacer frente su labor docente.

Aunque existe también el caso de ciertos los alumnos, auténticos bribones, como los nombra el autor, los cuales pese a los intentos de los profesores no pueden ser transformados, frente a esto, el docente sufre al ocupar el lugar de autoridad, incluso considerando que ejercen el papel de celador al castigarlos e incluso que cometen algunas injusticias con el alumnado.

METODOLOGÍA

El método clínico que es definido por Bleger (1979; citado en Baz, 1999) como el “estudio de la singularidad de un caso (sea un individuo específico o una situación social concreta) en la complejidad de su emergencia y constitución.” (p. 78) es la base donde se sustenta la presente investigación, en tanto esa través de la entrevista a profundidad que se puede acceder al discurso de los docentes referente a la transferencia en la relación educativa, mientras resignifican sus experiencias y las enuncian.

Por esto, el método clínico se caracteriza por “la 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 explicarlas en sus particularidades” (Pasternac, 1983, p. 149). Como resultado, el estudio del caso que plantea el método clínico será a profundidad, lo que permitirá elaborar conocimientos de lo singular, contrario a lo establecido por el método experimental, por ejemplo, que pretende generalizar y trabajar con muestras representativas.

Sujetos de la investigación

Seis docentes de una institución educativa pública de nivel superior del Estado de México y la Ciudad de México.

Tabla 1.

Datos generales de los participantes.

Participante	No. de sesiones	Condiciones de producción del discurso
Aimée Nivel superior Institución Pública Psicología	Primer sesión: 54:17 Segunda sesión: 46:01	Cubículo del docente UIICSE en FES Iztacala

Adrián Nivel superior Institución Pública Geografía	Primer sesión: 24:11	Salón de clases en el Anexo de la Facultad de Filosofía y Letras, CU
Félix Nivel superior Institución Pública Geografía	Primer sesión: 35:37	Cubículo del docente en la Facultad de Filosofía y Letras, CU
Gina Nivel superior Institución Pública Médico Cirujano	Primer sesión: 53:51 Segunda sesión: 44:59	Cubículo del docente CUSI en FES Iztacala
Dalila Nivel superior Institución Pública Cirujano Dentista	Primer sesión: 54:20 Segunda sesión: 1:25:38	Laboratorio CUAS en FES Zaragoza
Sebastián Nivel superior Institución Pública Música	Primer sesión: 47:41	Cafetería Facultad de Música

Estrategia Metodológica

La estrategia metodológica que permitió darle lugar a la voz del docente fue la entrevista psicológica o entrevista a profundidad, la cual, de acuerdo con Bleger (1979; citado en Baz, 1999) es el instrumento esencial en el método clínico, que lleva el discurso de un sujeto al campo del conocimiento, de esta manera, el entrevistado, recreará una experiencia determinada y se podrá acceder a la significación propia y a una significación social (Díaz-Barriga, 1991; citado en Baz, 1999).

De acuerdo con Baz (1999) uno de los beneficios de utilizar la entrevista a profundidad es que permite notar mediante un encuentro intersubjetivo, las tensiones surgidas en la convergencia de los procesos heterogéneos de la historia del sujeto, tanto individuales como grupales. La entrevista a profundidad resulta pertinente en la investigación, toda vez que nos permite entrar a los entramados simbólicos y analizar los procesos de la subjetividad.

Una de las condiciones que permite la entrevista a profundidad es que el entrevistado sea quien le otorgue estructura al discurso, partiendo de algún cuestionamiento específico, el sujeto entrevistado incluso recordará malestares, resistencias, contradicciones que surgirán en el espacio de la entrevista, a lo cual el entrevistador no pretenderá de alguna manera ayudarlo a terminar sus enunciados, por ejemplo, o lo cuestionará directamente sobre situaciones específicas, eludiendo el protagonismo; dichas omisiones en el discurso, asociaciones y dificultades también formarán parte de la interpretación y análisis (Baz, 1999).

Por su parte, Díaz-Barriga (1991; citado en Baz, 1999) resalta la naturaleza de lo mencionado por el entrevistado, quien resignificará y reinventará su historia, claramente no se tendrá acceso a la experiencia en sí del sujeto, sino que se accederá a un discurso o relato. Por lo cual, no se pretende conocer la verdad absoluta o la realidad referentes a las experiencias del entrevistado, lo relevante es reconocer los procesos inconscientes que tienen lugar a partir de ello, en tanto habla ya desde el Otro, es decir, las instituciones, cultura y códigos.

Otro aspecto a tomar en cuenta es la posición que asume el entrevistador, recordando que está siendo parte de una relación y de un intercambio, por lo que deberá estar a la escucha atenta y activa del entrevistado, retomando a Baz (1999), quien la explica como: “una posición analítica que permite al otro un despliegue de su subjetividad con el apoyo de una interlocución no valorativa –que no aprueba ni desaprueba lo que se dice– pero que ejercita una interrogación continua sobre el sentido de lo que se dice” (p.93), así como tener y mostrar interés genuino en el tema, lo cual dará lugar a que el sujeto pueda escucharse a sí mismo, a través de su relato.

Por otro lado, como lo afirma la autora antes citada, si el entrevistador pretende intervenir, será desde la escucha activa, preguntando, con menor frecuencia, sobre el discurso del sujeto o mediante señalamientos, para que profundice la exploración subjetiva. Además, resulta indispensable que al cierre de la sesión, el entrevistador devuelva algún comentario al sujeto, cabe señalar que no se busca dar alguna interpretación.

Condiciones de producción del discurso

En primer lugar, se estableció contacto con los entrevistados mediante llamadas telefónicas, en las cuales, además de hacer la presentación del proyecto, se les explicó de manera general el objetivo de las entrevistas, recalcando la importancia de la escucha de sus relatos, por lo que sería una entrevista a profundidad y en algunos casos, sería necesario acordar una segunda sesión; desde ese primer contacto ya se estaba produciendo el discurso que sería utilizado en el análisis.

Al mismo tiempo de concretar fechas y lugares donde se realizarían las entrevistas, se les explicó a los entrevistados los términos de confidencialidad y que se necesitaría grabar el audio de las entrevistas con fines de transcripción y análisis. Las entrevistas dieron inicio a partir de la pregunta de investigación “Con base en su experiencia, ¿usted considera importante la relación maestro-alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje?”, que permitió iniciar el discurso.

RESULTADOS

Andréu (2000) manifiesta la utilidad del análisis de contenido en las investigaciones cualitativas, las cuales pueden tener como objetivos el revelar y comprender alguna teoría, es decir, su naturaleza es explorar y descubrir (Olabuenaga, 1996; citado en Andréu, 2000). En general, en el análisis del discurso el tipo de muestreo en investigaciones cualitativas es el intencional. Es por esto, que el análisis de contenido cualitativo se fundamenta en “un conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto de los textos.” (Andréu, 2000, p. 22), a partir de la relación entre el texto y su contexto; de manera que el análisis de contenido permite el estudio en un sentido más amplio, más allá de lo que se dice en las entrevistas, por ejemplo.

Por consiguiente, la interpretación constante de los textos, permitirá establecer categorías revisadas que constituyen ideas esenciales del investigador; de acuerdo con el autor anteriormente citado, una de las formas de codificación más común es la inductiva, la cual fue la empleada en el presente análisis, que consiste en la revisión del texto, situación o documento y la posterior identificación de temas destacados para la investigación.

Construcción y desarrollo de las categorías analíticas

- **Vínculo**

La construcción de la presente categoría parte de la pregunta con la que se abrieron las entrevistas: “Con base en su experiencia, ¿usted considera importante la relación maestro-alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje?”, con la cual, gran parte de los docentes abordaron algunas de las alianzas inconscientes que como sujetos producen a partir del encuentro con otros sujetos, en este caso, con sus estudiantes (Kaës, 2004; citado en León y Aguado, 2017).

Algunos docentes desglosaron lo que implica el establecimiento del vínculo con sus alumnos, es el caso de Aimée, quien al resaltar la importancia de la relación educativa mencionó:

Un vínculo es, sí es establecer como una relación, como una conexión por así decirlo, como una conexión con el otro, y puede ser conexiones a diferentes niveles. Por ejemplo, ¿yo cómo vivo el vínculo con los alumnos? es a un nivel académico ¿ajá?, no es a un nivel personal, sino que para mí sí es trabajo [...] sí es una relación, una relación que yo establezco con el otro, eso sería para mí un vínculo, pero te digo, hay diferentes tipos de vínculo.

Se habla de una alianza que tiene lugar toda vez que se establecen procesos inconscientes en la relación educativa, sin embargo, en un inicio la docente expone una conexión que no es a nivel personal, aunque después habla sobre lo que ella llama simpatía, la cual da indicios de que en la relación indudablemente tiene cabida la subjetividad:

[...] es un vínculo que... o una... sí, o sea como una relación académica donde hay un intercambio como platicamos, de conocimiento pero donde también hay cierta como simpatía ¿no?, es como pues vamos a trabajar, ya que vamos a estar juntos todo el semestre o todo el año, hay que llevarnos bien.

Igualmente los extractos de los relatos de dos docentes dan cuenta de dicho espacio psíquico, como Kaës (2004; citado en León y Aguado, 2017) lo nombra, porque por su calidad de docentes, son parte de una relación social, en la que existen afectos que implican su vinculación con el alumno, lo cual no es fortuito, puesto que en el escenario educativo se manifiestan el lenguaje, la cultura y el mundo simbólico. Por su parte, Dalila afirmó:

[...] yo soy absolutamente partidaria de crear confianza con el alumno, de generar una familiaridad inclusive, ya que nos vamos a estar viendo prácticamente un año seguido y que a lo largo de un año, pues pueden surgir un montón de cosas.

Mientras que Sebastián menciona al presentarle la pregunta inicial:

Sí, bueno, no sólo la considero importante, sino que la considero inevitable ¿no? creo que siempre va a haber una relación entre maestro y alumno, siempre, de cualquier tipo y considero importante pensar en ello y pensar en qué tipo de relación uno quiere tener, incluso creo que cuando no se piensa en esa relación ya se está haciendo una relación de indiferencia por ejemplo, o de desinterés.

En ambos discursos ya se puede vislumbrar la imposibilidad de no pensar la relación educativa como efecto de la subjetividad y de diversos procesos inconscientes, dado que se es un sujeto y se está dentro de una relación, por lo que se forman vínculos, transferencias e identificaciones con el otro, al igual que el surgimiento de malestares, sufrimientos, angustias, entre otros efectos. Recordando lo expuesto por Ramírez (2017) quien resalta el vínculo entre el docente y estudiante como base del proceso enseñanza-aprendizaje, a lo que Gina expresa sobre dicha relación:

Pues es el conector ¿no? la relación que uno construye, es el conector entre el docente y el alumno para que pueda darse la educación, precisamente, porque si no hay esa vinculación, esa apertura que uno tiene; los muchachos van a aprender igual, a lo mejor igual, a lo mejor no pero les va a costar más trabajo.

Asimismo Dalila afirma:

No hay enseñanza si no hay relación. Así de simple ¿no? inclusive en la educación a distancia estableces una relación con el educando, o sea, no es posible que se lleve a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje de una manera ausente, vamos a decir.

Estos fragmentos dan cuenta de lo relevante que es el vínculo para el aprendizaje del estudiante, de acuerdo con las docentes, considerando que dependiendo de la naturaleza del vínculo que el docente forme con el alumno, se reflejará en su relación con el conocimiento, donde el alumno con base en ésta, elegirá sus materias preferidas o también, los contenidos que le causen conflicto (Anzaldúa, 2004^a). Por su parte, Aimée difiere de la afirmación sobre el vínculo como la base del aprendizaje, sin embargo, igualmente le otorga un gran papel en el proceso de enseñanza: “no me atrevería a decir que sea la base como tal pero creo que sí es un factor muy importante porque bueno, muchas veces tú puedes establecer un vínculo pero si no tienes nada que otorgarle al niño...”.

Cabe señalar que tal y como lo menciona Postic (1982; citado en Anzaldúa, 2004b) dentro de la relación educativa se acuerdan reglas para aclarar las funciones y posturas tanto del docente como del alumno, en un llamado “contrato pedagógico”, el cual permite

establecer un clima de clase cordial, en este fragmento Gina comentó la importancia de la comunicación en la relación educativa para generar un buen clima con sus alumnos:

[...] les fomentamos mucho que hablen, que se comuniquen, que digan lo que no, que manifiesten lo que les... incluso lo que les agrada, lo que les molesta, como estamos llevando la clase, si vamos con algunas estrategias bien o no y ellos pueden opinar. Ah bueno, como es Medicina y ellos tienen que atender, [...] es importante tener un clima agradable de armonía y de respeto entre profesor y alumno.

Es de esta manera que Gina instaaura las normas con las que se conduce con sus alumnos de una forma que puede ser implícita. Pero generalmente lo que se establece en el contrato tiene como finalidad aclarar el lugar de autoridad que el docente adquiere con los estudiantes, aunque gran parte de los docentes buscan eludir un papel totalmente dominante frente a ellos. En este caso Sebastián hace el desglose de una de sus normas a sus estudiantes explícitamente:

Una de las cosas que a mí me interesa mucho decirles desde el primer día de clases, es que me hablen de tú y no de usted, porque me parece importante romper esa estructura de jerarquía que desde el lenguaje utilizamos y de diferencia y separación ¿no? [...] cuando uno respeta, uno llama al respeto y creo que el respeto no sólo habla únicamente dirigiéndote a la persona a través de un usted o a través de barreras lingüísticas.

Para ambos docentes, el respeto en la relación educativa tiene que ver con la apertura del maestro hacia los deseos del estudiante, claramente procuran no asumir un papel dominante, sino que fomentan al alumno como acreedor de un lugar en la relación, es decir, el otorgarle dicho papel no quiere decir que los docentes no sean respetados ni que carezcan totalmente de autoridad.

- **Relación educativa (transferencial)**

Por consiguiente, esta categoría comprende el análisis de la transferencia en la relación educativa, en tanto que pone de manifiesto la movilización del deseo al saber dentro de la escuela, donde el conocimiento teórico que el docente pretende enseñar al alumno es convertido en un objeto erótico (Recalcati, 2016). Aguado (2001) como lo recupera de

Mannoni (1979) expone que la transferencia, cabe recordar, tiene lugar toda vez que hay una demanda de saber, puesto que hablamos de un sujeto deseante. Para algunos docentes, es sumamente claro que los alumnos detentan esa carencia y por lo tanto, tienen una demanda, así se observa en el discurso de Felix:

[...] cuando uno se encuentra con esos alumnos fuera del salón de clases, te saludan, te preguntan más cosas que no tienen que ver directamente con la clase, sino cómo has estado, te preguntan sobre alguna cuestión, inclusive te preguntan sobre otras materias, qué recomendas, así se manifiesta.

Resulta evidente para el docente que sus alumnos buscan abarrotar la carencia concerniente a su materia en el salón de clases, sin embargo, la transferencia en la relación educativa permite que el estudiante diversifique las maneras de buscar apropiarse de los saberes, reflejándose por ejemplo, cuando busca al docente en horarios fuera de clases, inmiscuyéndolo en otras asignaturas o cuando lo aborda para resolver o compartir aspectos de otra índole distinta a la escolar. Aimée también comenta el acercamiento por parte de sus estudiantes y el impacto que posee en el aprendizaje:

Ya no es el alumno que está recibiendo toda la información y a ver qué hace, sino que forma parte ¿no? o sea como del conocimiento, se involucra, busca, ya ves que te platicaba la vez pasada que de repente hay material, videos, lecturas o algo así, que me dicen "ay profesora, leí esto al respecto y me acordé de la clase", entonces creo que eso es un aprendizaje mucho más significativo [...]

[...] incluso hay chicos que de pronto hasta me piden bibliografía [...] Hay chicos que igual me han preguntado cosas de otras materias y ahí sí con toda honestidad es como, no tengo idea, no sé, también se vale tú como profesor decir, hasta aquí llega mi conocimiento y eso me parece también mucho más prudente que inventarte un choro, sabiendo lo que te digo, que tú puedes representar una figura de autoridad, de conocimiento y pues que te lo pueden tomar como una verdad absoluta lo que sea que digas.

Sin embargo, Aimée resalta su deseo de no pretender atestar la carencia, sino de conservarla, siendo amante del saber (Recalcati, 2016). La docente genera deseo en el aula

de clases al inducir la carencia, tomando en cuenta al estudiante como un sujeto deseante, quien será partícipe en la transmisión del saber. Aimée hace explícita su postura como docente, al explicar a sus alumnos que sus conocimientos sobre su materia tienen un límite y que ella no los colmará de todos los saberes:

Yo también algo que le digo a los chicos es 1) yo no sé todo, 2) me gusta mucho que aporten ustedes cosas, porque yo también aprendo de esto y sí es cierto, hay veces que de pronto hay chicos que pueden hacer alguna pregunta o algún comentario que de verdad uno como profesor es como de "wow, yo no lo había visto así", entonces también estar abierto a que bueno ok, igual y yo soy la, entre grandes comillas, "autoridad" o el que está guiando o el que está aportando a tu conocimiento pero yo también tengo huecos de conocimiento porque pues uno nunca acaba de aprender. [...] yo no soy la única que va a estar depositando el conocimiento en ti, sino que va a ser como recíproco.

Además, reflexiona sobre la capacidad de admitir la carencia frente a sus alumnos, sin que esto signifique restarle autoridad en su práctica docente, por el contrario, como afirma Recalcati (2016) el maestro sólo es maestro si trabaja con la carencia para avivar el deseo del estudiante, haciendo la enseñanza erótica, a través de la transferencia. Sebastián también pone sobre la mesa los huecos en el conocimiento de los docentes, siendo que ellos también se encuentran en un proceso de conservación de la carencia, en tanto son amantes del saber, tal y como desean que los alumnos lo sean (Recalcati, 2016):

[...] el profesor también está construyendo conocimiento por medición por parte del estudiante, o sea tenemos roles diferentes, estamos en momentos diferentes de nuestra vida, pero el conocimiento se construye en esa relación [...] o sea el profesor no es alguien que deposita conocimientos sobre una piedra, es alguien que dialoga con otra persona y comparte sus formas.

Igualmente, el autor menciona que el deseo de saber es despertado por el conocimiento, que a su vez, ya es un objeto erotizado, lo cual posibilita y promueve el aprendizaje de los estudiantes. Al revisar el discurso de Aimée, es notable que evoca este deseo en sus alumnos, erotizando la enseñanza, de manera que ellos además de participar constantemente en clase, le depositan sus dudas sobre cuestiones que consideran a la

docente apta para resolverlas, relacionadas o no a su materia, a lo que refiere como que los estudiantes tengan un papel activo en el proceso de enseñanza, lo cual tiene efectos:

A mí me da mucha satisfacción porque me doy cuenta de que el alumno está involucrado en su propio aprendizaje y él es activo en su aprendizaje, no nada más está esperando a que yo le deposite ahí todo el conocimiento y ya, sino que también ellos están buscando cosas, se ven motivados e interesados sobre los temas de clase [...] es un ganar-ganar.

En cuanto al papel de los alumnos en su relación con el docente, Adrián comenta: “definitivamente el alumno tiene digamos que... si lo pusiéramos en porcentajes, 50-50”, por lo que le otorga también un lugar importante al alumno dentro de la relación, de manera que no piensa el aprendizaje sin el componente del estudiante. Por su parte, Sebastián establece de una manera semejante el papel activo del estudiante, porque no lo considera como *alumno*, refiriéndose a la etimología de la palabra, sino que emplea otro término para hacerlo, siendo así como los valora y trabaja con ellos:

[...] cuestionando la palabra misma de alumno, porque alumno es aquel que no tiene luz, alumno es el que necesite iluminarse, el que no tiene luz y por lo tanto la tiene que recibir, entonces eso lo coloca en un papel pasivo, es alguien que necesita que otra persona lo ilumine. Entonces yo pensaría que de entrada ese papel de pasividad se tiene que romper, el estudiante no es pasivo, el estudiante es alguien que está construyendo conocimiento con cierta mediación por parte del profesor.

Asimismo, en la mayoría de los relatos, los docentes afirman contar con confianza por parte de los alumnos, podría entenderse que ésta surgiría de la pasión y respeto que el conocimiento les despierta (Recalcati, 2016). En tanto, Dalila comenta la cercanía que tienen sus alumnos con su trabajo docente: “la mayor parte de las veces, los chicos se acercan para contarme lo que les pasa.”; al mismo tiempo, Gina muestra que dicho acercamiento por parte de sus alumnos no es fortuito, sino que supone promover el deseo del alumno hacia el conocimiento, esto va desde cuestionarlos si no obtienen calificaciones aprobatorias, hasta ofrecerles espacios donde puedan enriquecer lo analizado en clase:

Entonces les digo pero ¿por qué? si se supone que iban a estudiar para la clase y tal, ¿por qué reprueban? no pues es que, a ver ¿tú por qué no estudiaste? [...] Las causas pueden ser muchas, así como son 34 alumnos, son 34 causas de que no estudiaron y ese es un problema, esa es una frustración ¿no? porque uno los motiva, les dice, muchachos estudien [...] si necesitan asesoría aquí estamos [...] Pero eso no hace que uno se enoje con el alumno, ni lo botes ni nada, tienes la misma relación, incluso pues ellos se sienten como... más tomados en cuenta ¿no?

Por otro lado, Aimée discute qué es lo que propicia que sus alumnos formen un vínculo con ella que les permita acercarse para profundizar en temas que la docente domina, al igual que en temas personales, lo cual le produce inquietud y duda debido a que parece ser que no reconoce porqué los alumnos muestran interés en su materia y en su labor docente:

Ahora, por otro lado también, el que sean cooperadores conmigo [...] hay algún tipo como de enganche que yo hago con ellos, que entonces ellos son muy abiertos a que... pues a ayudarme, o a cooperar en lo que yo les pida; entonces eso también me da mucho gusto [...] porque ellos realmente no tienen un beneficio ahorita, no sé si en su momento, como que... les gustó mucho la clase, les caí bien [...] es algo que quizá yo tenga que hacer un análisis porque no es algo que yo he planeado o que tenga una estrategia para hacerlo, no.

Lo cual, puede referirse como la pasión para apropiarse del conocimiento que el docente genera en el estudiantado, que a su vez fomenta el trato cordial y cercano, donde el alumno no opone resistencia al proceso de aprendizaje. Asimismo, Sebastián retoma la relevancia que para él y otros docentes tiene el que los estudiantes se sepan reconocidos a través de que se refieran a ellos por su nombre, lo que posibilita el vínculo transferencial y evita una parte de conflictos que pudieran surgir dentro del aula de clases, al reconocer la existencia de docentes que carecen de dicho interés para memorizar los nombres de los alumnos:

Para mí es muy importante que los estudiantes sientan confianza y que se puedan acercar a hablar conmigo, cualquier duda que tengan y para ello también es necesario romper

ciertas barreras, desde cómo nos dirigimos el uno al otro y evidentemente esto no implica una pérdida de respeto [...] yo creo que el respeto se gana por ejemplo, desde conocer los nombres y las necesidades de los estudiantes. Yo he visto que hay colegas profesores que durante todo el semestre no se aprendieron el nombre de sus alumnos [...] para mí eso es un error gravísimo, o sea ¿qué estudiante se va a interesar por una clase donde ni siquiera se saben su nombre?

Gerber (1990) alude dicha subjetivación en la educación al reconocer que ésta tiene lugar debido al amor manifestado por la palabra, es decir, en este caso al reconocer y hablarles por sus nombres. Dalila igualmente lo considera como algo favorable en su ejercicio docente y reconoce ciertos beneficios para la relación, en cuanto una mayor confianza y cercanía:

El saberse identificados siento yo que es algo muy bueno para el alumno, muy bueno, personalizas el trato con él y tienes la oportunidad de acercarte un poco más a él. Entonces el proceso de tratar de ver más allá de lo que te muestra el alumno es más sencillo porque él abre aunque sea un poquito de su puerta para que te asomes por ahí y veas qué está esperando.

Después, en algunos casos, hablaron sobre los docentes que influyeron en su historia académica para elegir dicha profesión y exponen de qué manera lo hicieron, como es el caso de Dalila, quien relata: *El Dr. Álvarez Manilla [...] un hombre realmente con una visión de lo que es la educación, magnífica, yo te podría decir que inclusive quizá haya sido él la piedra de toque que me enamoró de la docencia;* en su discurso también comentó que inicialmente no pensaba en dedicarse a la docencia, sin embargo, la sola experiencia con dicho maestro le permitió considerar y al final elegir ser docente. Esto es en parte por el estilo del docente, es decir, por su acercamiento con el saber y cómo lo transmite a sus estudiantes, al igual que su relación con el deseo (Recalcati, 2016).

Por otra parte, Aimée menciona que alumnos le han expresado su interés por dedicarse a lo mismo que ella, es de esta manera que el alcance de la relación maestro-alumno puede llegar hasta las decisiones vocacionales del alumno (León y Aguado): *De*

hecho muchos de los chicos que estaban en primer semestre, ya cuando acabaron la carrera, regresaron conmigo, así de "quiero hacer tesis", dije ah pues qué padre, como que de algún modo, algo les dejé, como la cosquillita para irse por este lado...

- **Cambios en los escenarios educativos**

Actualmente se viven cambios tanto sociales como tecnológicos, específicamente en los escenarios e instituciones educativas, por lo que resulta necesario abordarlos con base en los relatos de los docentes, para tener una idea de lo que se enfrentan en este contexto, al exponer también cómo viven la autoridad del docente en el aula de clases. Debesse (1980) menciona uno de los cambios, la introducción al aula de clases de aparatos tecnológicos, tal es el caso de proyectores, computadoras, entre otros, los cuales suponen para los docentes un reto para la enseñanza, en tanto deben de cumplir su principal objetivo indicado por la institución, es decir, el de transmitir saberes y conocimiento, utilizando dichos dispositivos tecnológicos, asumiendo que ya están familiarizados con ellos. Dalila apunta que es un “*momento de transición*”, en el cual:

El profesor está en el punto de que sí quiere entrar a la tecnología digital pero no [...] Hay profesores que piensan que la tecnología digital los va a desbancar, que les va a quitar el empleo, hay profesores que usan la tecnología digital para perpetuar su postura como el que más sabe [...] hay profesores que no saben usar la tecnología digital y siguen dando su clase con pizarrón, con gis, como siempre y hay profesores que estamos intentando de alguna manera utilizar la tecnología digital para estimular a los alumnos a que busquen su propio conocimiento.

La docente se posiciona con total apertura hacia la inclusión de la tecnología en el salón de clases, sin embargo, se sensibiliza ante quienes deciden no hacerlo o enfrentan dificultades para ello; igualmente, expone el carácter obligatorio de que el docente se apropie de la tecnología, teniendo en claro las consecuencias de no llevarlo a cabo: *Estamos muy verdes todavía para eso ¿no? y como profesor tienes que ir adaptándote a las nuevas condiciones, si no te adaptas como profesor, tú mismo vas haciéndote a un lado en el proceso y sigues, digamos, echando a perder generaciones enteras.* Al mismo tiempo, Gina da cuenta de la

evolución de los aparatos tecnológicos como herramientas para fomentar el aprendizaje y la angustia que en su momento le provoca al enfrentarse a dichos cambios:

Yo empecé a dar clases en el pizarrón, pizarrón de gis, pizarrón verde con gis, con acetatos [...] diapositivas en CD, seguíamos usando el pizarrón, las cartulinas que hacíamos dibujos ahí o poníamos algunos contenidos con cartulinas [...] llega la computadora y hasta miedo daba de prenderla, la verdad ¿por dónde lo prendes y qué le haces? y daba cosa apretarle aquí, apretarle allá, uno va aprendiendo.

Es de esta manera, al igual que Dalila, que decidió acercarse a la tecnología para no verse rebasada frente a sus alumnos a través de actualizaciones, aunque esto no significa que esté exenta a enfrentar dificultades en su proceso de aprendizaje, pero subraya que puede contar con el apoyo de los alumnos en dicho proceso. Es por esto que se puede hablar de una modificación en la enseñanza, la cual conlleva desafíos en parte por la brecha generacional entre maestro y estudiante (Gutiérrez, 2017):

Te tienes que meter a actualizaciones y a saber de eso, tomar cursos, diplomados, de las TIC [...] También los muchachos nos empujan mucho eso porque ya ustedes ya manejan tecnología en serio y pues luego les decimos a ver cómo se hace esto, nos enseñan ellos mismos, entonces sí ha modificado mucho la tecnología. Yo estuve en un diplomado de TICs precisamente porque si no me iba yo a quedar rezagada de ellos y entenderlos, entender como ellos están ahorita viviendo esta era de la tecnología tan fuerte [...] me cuesta más trabajo porque hay cosas que no sé, no sabía y no sé todavía.

Dalila también expone los obstáculos que encaran sus estudiantes ante las nuevas tecnologías, éstos podrían ser una de las consecuencias de la falta de apoyo por parte de la institución educativa para la integración de dichas herramientas en la práctica escolar, por lo que además de ser un reto para los docentes, también lo es para los alumnos:

Se habla mucho de una generación nueva, que tiene más independencia, que puede hacer más cosas, pero lo cierto es que no saben cómo, o sea, sí saben entrar a Facebook, sí saben mandar mensajes por Whats, pero calificar una página [...] no... o sea nadie les ha enseñado eso, nadie y creo que es un error así trazo ¿verdad? del sistema, porque se está

impulsando mucho toda la tecnología educativa, la tecnología digital más bien, pero no se les da a los muchachos las herramientas necesarias.

No obstante, es evidente que existen ciertas ventajas en el uso de estas herramientas, Sebastián y Aimée, por ejemplo, refieren una mejora en la comunicación entre maestro-estudiante mediante el uso de las redes sociales, las cuales funcionan como un puente entre ambos, debido a la inmediatez de la entrega de los mensajes, adaptándose a las prácticas que ejercen sus estudiantes, Sebastián señala:

[...] herramientas que son muy importantes al dar clases son los blogs, yo acostumbro generar blogs dentro de las clases, las redes sociales y eso también impacta en la comunicación, o sea de repente, o sea no es lo mismo a que el profesor sea un ente inalcanzable al que sólo puedes ver en su cubículo, a que de pronto tienes una duda y le escribes un whatsapp, [...] la posibilidad de uno subir material a la red.

Mientras que Aimée alude:

Yo lo veo como una estrategia didáctica, en cuestiones de ah, ya sé que ahí estas, entonces en lugar de mandarte un mail, porque ahora ya los niños no ven los mails, pues ya por Face te mando un mensaje "oye, la tarea de no sé qué, avísale a tus compañeros que no sé qué", pues eso para mí también es una herramienta útil.

Gutiérrez (2017) plantea la estimulación sensorial, la aparente facilidad con la que los jóvenes se relacionan con la tecnología y una mayor accesibilidad a fuentes bibliográficas como elementos que favorecen que se utilice en mayor medida la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Adrián comenta: *“gracias al Internet, podemos conocer muchas cosas que nos resultaban ajenas y creo que es muy importante que tanto al alumno como el profesor se sigan nutriendo”*, lo cual transforma un poco la forma en la que se relacionan con el saber. En tanto que Dalila compara la actualidad con décadas anteriores en las que el acceso al conocimiento era más limitado:

Ahora la comunicación es mucho más sencilla, o sea en el tiempo que te estoy platicando, era muchas veces que los alumnos decían "es que no hay nada en la biblioteca" y tenían que recorrer distancias pero gigantes, ir hasta Ciudad Universitaria, ir a la Asociación

Dental Mexicana, ir a otras escuelas y facultades para ver si encontraban el material porque aquí no lo tenían, ahora no, ahora les digo, pero es que ustedes son las personas más afortunadas de este mundo.

A partir de esto, se puede hablar de cambios en la propia subjetividad, que dan cuenta de los sucesos novedosos a los que se enfrentan docentes y alumnos, propios de la implementación de las herramientas tecnológicas. Una de las consecuencias es la transformación del lugar de autoridad del maestro frente a sus estudiantes, el cual ya no es el mismo que el de hace unas décadas, es decir, en algunos casos, el papel simbólico del docente, al igual que el del padre comienza a disiparse, lo cual conlleva que al docente se le dificulte sostener su lugar de autoridad (Recalcati, 2016); sin embargo, esto sucede en mayor medida en instituciones privadas. Gina pone en evidencia la naturaleza del vínculo que los docentes formaban con sus alumnos:

[...] fueron otros tiempos y en la Facultad de Medicina, allá en CU, de donde soy egresada, teníamos muy buenos profesores, pero no podíamos y no es porque no pudiéramos así que pusieran barreras, algunos sí, pero [...] no había tanta apertura en general, algunos sí, algunos sí, incluso los más jóvenes ¿no? sí como que... nos veían y así "¿cómo estás?" porque no hay, no había esa apertura de esa relación interpersonal entre profesor y alumno [...] te decían "te haces cargo de esto" [...] esa cosa emocional, que es bien importante, no me acuerdo haberla tenido.

Aimée también recuerda la manera como se relacionaba con sus maestros en su época como estudiante, en la que dicha relación sólo se centraba en la mera transmisión de conocimientos y saberes, eludiendo o intentando por lo menos, los procesos subjetivos propios de la relación. Por lo que ambas docentes concuerdan en que para ellas, no era tan fácil establecer un vínculo más cercano, más allá del intercambio de formación:

Yo recuerdo igual haber tenido maestros, profesores jóvenes o profesores buena onda o profesores muy buenos y no recuerdo jamás... y yo tenía, o sea también, todos tenemos broncas de pronto como mal de amores o que estás bajoneado o que te peleaste con la mamá, vamos, todos pasamos por eso y a mí jamás se me ocurrió nunca acercarme a un profesor que era psicólogo para decir "oiga, pues fíjese que me pasó esto", jamás.

Aunque Felix no duda en debatir la transformación de la autoridad que el docente sostenía en el pasado y el lugar de autoridad que en la actualidad sustenta: “[...] creo que la imagen del docente es de un pelele triste que intenta dar clases y no logra formar alumnos [...]”, debido a que para él la figura del docente se encuentra en declive, donde la misma institución educativa es la que lo promueve al priorizar otras dinámicas:

Sí creo que se ha pauperizado en términos tanto materiales como en términos simbólicos la imagen del docente, creo que la universidad ha promovido mucho más como figura importante la cuestión del investigador y ha demeritado mucho el trabajo de la formación, cuando uno diría que uno de los pilares de la universidad es justamente la parte formativa, lo que le da sentido a la universidad es justamente esa parte de formación. La imagen, la figura, la representación que se tiene del docente y de la docencia en general como proceso, se ha venido demeritando y pauperizado, empobreciendo en muchos sentidos.

Apoyando dicha afirmación, Aimée ejemplifica ciertas situaciones en las que ha escuchado o ha sido testigo de prácticas realizadas por otros docentes, las cuales no considera las sustenten desde un lugar de autoridad, Cordié (1988) aclara que como consecuencia de la pérdida de autoridad, el docente se posiciona en igualdad frente al alumno y puede dar cabida a la seducción:

Me ha tocado ver algunas dinámicas de algún profesor con los chicos, por ejemplo del profesor hablándoles con groserías, no un rollo de regaño, sino que un rollo de "¿qué onda güey?, llegaste tarde güey, ¿qué pedo?", así como de iguales ¿sabes? y me ha tocado que esos mismos niños a mí me han dicho "pues es que el profesor no enseña nada [...] Ya se perdió un poquito el rol del profesor [...] esos límites como que se difuminaron, entonces ya es mucho más difícil que los alumnos puedan aprender. Igual puedes establecer un vínculo pero ese vínculo no es suficiente para que el alumno aprenda, igual y el profesor les cae súper bien porque se pone a su nivel pero no les está aportando nada, entonces el aprendizaje no se está dando.

Continuando con lo explicado por la autora, Felix reconoce la violencia que puede surgir en la relación educativa debido a la autoridad que el docente sostiene, por lo que, si éste

transgrede la función docente, el alumno será objeto de goce narcisista, el vínculo y el aprendizaje se verá afectado:

El profesor tiene una posición de autoridad y eso ahorita con todas estas cuestiones que están saliendo de acoso, de abuso sexual, se vuelve bien importante, porque si negamos ese punto, estamos negando que se utilice esa autoridad justamente para hacer este tipo de acosos y abuso ¿no? es decir, es otra forma de pervertir la autoridad basada ya no en el trabajo, sino en una dominación a partir del acoso y abusos.

Igualmente, ha habido un cambio en las actitudes del docente que interfiere en su relación con los estudiantes, en la actualidad es más común observar que el maestro funja también como consejero, lo cual se tiene que evitar totalmente porque el escenario educativo no es de carácter terapéutico (Recalcati, 2016). Aimée ha estado en dicha posición en la que el alumno busca establecer un vínculo más cercano que va más allá de la relación educativa debido a la confianza que le depositan; sin embargo, dicha confianza está basada únicamente en la manera como se relaciona con el conocimiento, por lo que no permite que sus alumnos traspasen las barreras que ella construye:

Hay chicos que se me acercan a decirme o a contarme cosas personales ¿no? mmm y bueno, pues agradezco la confianza pero también no por eso doy pie a... así "ah pues sí somos cuates, ah pues sí vamos a echarnos una chela" ¿sabes? es como pues no [...] Cuando ya empiezo a ver que el chico [...] o la chica pues, puede pensar que ya es una cuestión personal, ahí sí como que trato de poner el límite ¿no? decir, no, yo soy tu profesora o te estoy orientando, pero ya de ahí no va a pasar.

[...] yo tampoco comparto cosas privadas, por ejemplo con chicos; generalmente yo llego, ya tengo preparada mi clase, hablo de la clase, les hablo un poquito para ejemplificar sobre mi propia experiencia laboral, pero no hablo de cuestiones personales.

Por tanto, no significa que los docentes en la actualidad no sostengan su lugar de autoridad, claramente, han habido cambios en la manera como lo hacen, pero no denota una falta de autoridad. Gran parte de los docentes entrevistados basan su autoridad en el conocimiento, como Felix, quien explica: “Lo que le da autoridad y la figura al maestro, tiene que ver, no

con mayor conocimiento, pero sí con un conocimiento más sistematizado sobre lo que se está viendo.”, es decir, tiene que ver con la forma en la que acercan dicho conocimiento a sus alumnos, la relación que trazan con él y cómo se posicionan frente a él. Esto no quiere decir que asuman el papel de únicos poseedores del saber; tal y como lo explica Dalila, quien acepta que hay ocasiones en las que el alumno puede poseer algún conocimiento que ella no:

[...] por el conocimiento... no es ni siquiera una cuestión de hacerles ver ¿no? que yo soy más que ellos, no. Inclusive mi actitud siempre es de vamos a aprender juntos, porque... y les digo inclusive, vayan a la biblioteca, encuentren información y si yo estoy equivocada, ustedes me pueden decir "Doctora, no es lo que dice mengano, mire yo encontré esto y es así y es asado" [...] procuro estudiar, ir con ellos, mostrarles un lado diferente de lo que ellos vieron, colaborar con ellos, ofrecerles lo que es mi experiencia, tratar de que ellos sean mejores [...] O sea, mi autoridad la mantengo más que nada a través del conocimiento, a través de lo que les ofrezco a los muchachos y no a través de la imposición.

Adrián coincide con esta postura, en tanto considera al docente el encargado de guiar el conocimiento y no el único que lo posee, aclarando la manera como lo lleva a los alumnos:

[...] no podemos ser tan rígidos, podemos estar llevando el conocimiento desde una postura más cotidiana, sí con una base fuerte teórica pero con una postura más práctica donde el alumno entienda más el concepto con cuestiones cotidianas que aprendiéndose de memoria y que después lo pueda olvidar. El profesor es como más que el dueño del conocimiento, sino alguien que puede guiar el conocimiento, más que ser el único capacitado para tenerlo, quizás sea el único capacitado para orientarlo, no es el dueño del conocimiento.

- **Relación entre conocimientos y el vínculo/Formación**

En cuanto a la formación, aludida por gran parte de los docentes entrevistados, se retoma su relevancia en el ejercicio de la docencia, en tanto funge como formadora de la identidad del sujeto, recordando que en ella interviene la subjetividad, debido a que ésta no se reduce

solamente a un intercambio de conocimientos (Anzaldúa, 2009). A su vez, es relevante escuchar a los docentes citar a quienes influyeron de alguna u otra forma a vivir la docencia de la manera como lo hacen y a relacionarse con el conocimiento.

De acuerdo con Ramírez (2017) la formación es pieza clave en la relación educativa puesto que el docente interviene en que el alumno adquiera o no (y de qué manera) los saberes que se pretende apropiarse, aunque cabe recordar que el alumno tiene también la capacidad de aportar conocimientos y saberes al docente, por lo que la subjetividad de ambos se ve impactada. Sebastián plantea que el vínculo que el docente establezca con el estudiante determinará también la relación que tenga con el conocimiento, además de aclarar que el docente es el que media el conocimiento:

Generalmente el docente se vuelve el mediador entre algún tipo de aprendizaje y la experiencia del estudiante, o sea, el profesor se vuelve un medio a través del cual el estudiante va a acceder a ciertos contenidos, a ciertas experiencias y por supuesto la relación que mantenga el profesor con el estudiante va a ser definitiva para el interés por ejemplo que el estudiante pueda tener hacia ciertos contenidos, para el acceso que pueda tener, o sea un profesor que se vuelve odiable, hace conocimiento odiable.

Por su parte, Gina concuerda con dicho punto de vista, abordando las buenas calificaciones como un efecto de la relación educativa en la formación del estudiante, sin olvidar el papel activo que tiene el alumno en dicho proceso, Adrián retoma dicho papel al ser él “*un acompañante*”, al fomentar que el alumno sea quien se implique en el proceso de aprendizaje: “*Lo que yo trato de hacer es que el alumno se involucre en la construcción del conocimiento [...] el tratar de dar las herramientas [...] que acerquen más al alumno a cuestiones teóricas desde perspectivas más cotidianas.*” Retomando ambos relatos, se entiende que para el docente también significa que los procesos subjetivos surgidos definirán la manera cómo viven la docencia:

Yo considero que si uno les da esta... este clima, los muchachos sí aprenden un poco más, no sé si un poco más pero aprenden ¿no? y mmm, sobre todo que los motiva uno a buscar, a aprender, a hacer sus tareas, a preguntar, a atreverse a tener dudas. Sí, eso es lo que hemos visto que con esta apertura, esta relación interpersonal de alumno-profesor [...] uno

puede ver que... como van subiendo de calificación por ejemplo [...] no digo que todos, muchos alumnos con maestro, sin maestro y a pesar del maestro van a aprender.

Asimismo, Aimée aclara que de acuerdo con sus vivencias, así como el vínculo entre estudiante y docente es esencial para que el primero se implique con el conocimiento, sus actitudes, intereses y deseos también determinarán la manera como lo hará, de modo que el aprendizaje no se reduce solamente a un intercambio de información carente de subjetividad:

Si tú puedes establecer ese vínculo con el alumno, eso facilita mucho el aprendizaje del alumno [...] El docente obviamente es importante, cuando el docente es aburrido ¿no? o cuando es... pues no sé, es muy estricto, muy autoritario y tal, pues claro, puede ser que afecte, va a afectar el proceso del aprendizaje de los contenidos, sí lo va a afectar pero sí, creo que también muchas de las... de las... ¿cómo decirlo? pues muchas de las características de los alumnos como ya intrínsecas del alumno, creo que eso es lo que va a hacer que aprenda más o que aprenda menos.

Con respecto a su formación como docentes, algunos comentaron que además de tomar cursos y prepararse profesionalmente, la experiencia frente a los grupos y sus vivencias siendo alumnos fueron las bases de su formación. Sebastián por ejemplo, refiere que tomó cursos que le otorgaron herramientas teóricas para su ejercicio docente, no obstante, es fundamental lo que adquirió en la práctica, al asumir su papel como docente frente a sus alumnos, tal y como Anzaldúa (2009) lo explica, el docente “resignifica” sus prácticas de acuerdo con sus vivencias:

No he tenido una formación pedagógica formal, pero empecé a dar clases relativamente joven, empecé como a los 20 años más o menos y creo que mucho lo he aprendido sobre la práctica. Mi primer experiencia formal dando clases fue en una secundaria y ahí nosotros teníamos varios cursos de capacitación [...] esa fue una forma de formarme semi-formal [...] También he tomado cursos por ejemplo, de educación popular, que esos me han resultado especialmente significativos, donde hay principios por ejemplo, de inclusión, de trabajo colaborativo, como de pensar siempre en términos de grupo y no de individuos [...]

son cursos que he tomado por ejemplo, para trabajar con grupos de gente que normalmente no tiene acceso a los espacios educativos de las escuelas y universidades.

Para Aimée, igualmente la experiencia es pieza elemental en la formación: “*Sí son cosas que las he ido desarrollando a partir de la experiencia y a partir de ver como los otros reaccionan o responden a mi forma de llevar la clase*”, correspondiendo con lo relatado por Sebastián, debido a que la experiencia la retoman desde su preparación como docentes, al igual que al ejercer la docencia con sus estudiantes:

La palabra clave es experiencia, es lo que uno tiene que pensar en la docencia siempre [...] Cuando tendemos a desligar el aprendizaje de la experiencia, las cosas empiezan a fallar, o sea, el estudiante cuando siente que algo no le... no pasa por su experiencia, lo va a ver como algo disociado [...] cualquier conocimiento que no se vincule con su experiencia cotidiana va a ser un conocimiento que se va a pasar de largo, o sea lo aprenderá para un examen pero no lo va a interiorizar. Entonces pues sí yo creo que aprendemos a través de la experiencia y tenemos que volver conocimiento empírico cualquier conocimiento por abstracto y teórico que sea.

Después de escuchar el tipo de vínculo que establece y la apertura con la que Gina se relaciona con sus alumnos, se aborda el tema de su formación, en la que recuerda no haber tenido experiencias vastas con maestros que se vincularan de la misma manera como ella lo hace, sin embargo, reconoce que la experiencia y algunos docentes con los que ella se identificaba, le permitieron constituir formas de establecer la relación educativa:

En la Facultad de Medicina, allá en CU, de donde soy egresada, teníamos muy buenos profesores [...] algunos sí, incluso los más jóvenes ¿no? sí como que... nos veían y así "¿cómo estás?" [...] uno lo va aprendiendo, uno lo va modulando, uno lo va pues no sé, introyectando y reflexionando, y diciendo, bueno, por aquí le tengo que ir, por acá me tengo que ir ¿no? [...] Un profesor que nos daba, que nos dio... Psicología, el Doctor Trigos, Cárdenas Trigos, Psicología Médica [...] sí tenía esa apertura con los alumnos, incluso él hizo algunos grupos de terapia ¿no? de alumnos y nos invitaba a que fuéramos a hablar de lo que nos molestaba y lo que no, tanto de la escuela como personalmente.

A partir de esto, se retoman determinados relatos en los que se observan procesos inconscientes como las identificaciones al elegir la carrera docente, Dalila es quien se mostró más entusiasta al relatar su experiencia con maestros que la marcaron en su historia como estudiante, al interiorizar los atributos con los que se llegó a identificar del docente, por lo que tuvo efectos en su Yo interior (Anzaldúa, 2009):

En primera, era un docente que conocía todo el espíritu de este proyecto porque todas las ENEP fueron un sólo proyecto en términos de la... filosofía que lo guió, él tenía pleno conocimiento de esto [...] emanaba convicción y él en sí era un gran docente, o sea te digo, siempre que tuve oportunidad de escucharlo y tuve oportunidad de escucharlo muchas veces, siempre aprendía algo, aunque a lo mejor su propósito no era educarnos, lo conseguía.

Otro gran maestro que también tuve [...] un docente de verdad impresionante, él me marcó para la parte de la sensibilidad social porque con él trabajábamos en campo, una persona también muy importante en mi vida, tanto en términos de la docencia y de la sensibilidad hacia la comunidad, como persona, como ser humano, como... sí, como una gran persona él, me ayudó mucho.

De modo similar, Sebastián explica que contó con profesores que le transmitieron la pasión por la docencia, al tener un estilo compatible con el suyo, al cuestionar y debatir sobre los contenidos de los planes de estudio; sin embargo, aclara que también se enfrentó con docentes cuya afinidad era nula, por lo que al no identificarse con ellos, evitó adoptar un estilo similar al de ellos.

En mi caso desde el principio yo quise dar clases, para mí siempre fue una opción, lo disfruto mucho. Entonces yo creo que eso ha sido sobre todo lo más importante, el gusto, pero sí, en mi carrera, en mi experiencia tuve profesores que me marcaron mucho eso, que cuestionaban las cosas y a mí se me quedó muy grabado y lo contrastaba con profesores que decía "yo no quiero ser como él o como ella, yo no quiero que la gente se sienta así" y pues entonces eso lleva a experimentar.

- **Identidad del docente**

En definitiva, la formación permite construir una identidad, vinculada con el deseo de saber, en tanto que en el dispositivo pedagógico tienen lugar prácticas y discursos que posibilitan la formación de sujetos (Anzaldúa, 2004b). A lo largo del proceso de aprendizaje de los docentes, se encontraron con figuras con las que se identificaron y se apropiaron de un estilo en la docencia similar. Es por esto, que cada docente tiene un estilo propio al pararse frente a los grupos y al vincularse con el conocimiento, de ahí a que el alumno lo recuerde con el paso de los años y se sienta satisfecho con su labor; el estilo denota también una forma de transmitir los saberes, desde el deseo y el ser pulsional, externándolos mediante la voz (Recalcati, 2016); por tanto, el estilo fomenta el deseo del estudiante y facilita su aprendizaje o en algunos casos, lo impide. Felix reconoce vínculos significativos en su historia académica que además de haber fomentado su deseo por aprender, le permitieron establecer un estilo, el cual apropió de ellos:

Sí, tiene que ver con la educación y cómo yo me llevé con los maestros, cuál fue mi relación con los maestros y hubo relaciones que a mí me gustaron mucho y que yo intento como replicar después ¿no? o sea decir "vamos a llevarnos bien"...

Como ya se analizó anteriormente, el estilo puede influir igualmente en las decisiones vocacionales, Dalila fue quien relató con mayor apasionamiento sus encuentros con docentes quienes la influyeron en la labor docente, no obstante para ella, el ser maestra no era una opción inmediata cuando finalizó la carrera, fue al momento de vivir la docencia, con la experiencia y especializaciones que rememoró a los maestros que formaron su estilo:

Fíjate que es un poco extraño, yo estudié para dentista para no ser maestra, yo dije maestra jamás, ni que me paguen voy a ser maestra, sin embargo, me vi fuera de la Universidad ya con un título y sin ninguna perspectiva de tener un consultorio porque [...] muy caro montar un consultorio [...] un amigo me dijo "oye, están recibiendo personal en la FES Zaragoza ¿por qué no vas? te queda bien cerquita" pues yo dije voy, de mientras voy a estar ahí para que también colabore con mi familia [...] ya tengo 42 años aquí. Me enamoró la profesión desde que comencé, o sea no fue algo que yo te dijera es que al principio fue pesadísimo o me caía re mal levantarme para ir a trabajar, no, siempre me pareció muy satisfactorio venir a dar clase.

En conjunto, los docentes entrevistados coincidieron en el gusto por ejercer la docencia, aunque para algunos la elección de la labor docente fue fortuita, reconocen el amor surgido hacia el ser maestro. Gina tampoco pensaba en dedicarse a la docencia, pero el trabajo diario y la relación con sus alumnos y el conocimiento hizo que gozara el ser maestra:

Llegué fortuitamente [...] este es mi hobby, no es un trabajo [...] se me borra todo el universo exterior y estoy concentrada en el aula y eso yo lo disfruto mucho, me gusta mucho, es una actividad que me apasiona, que me da mucha vida y que los muchachos también le dan a uno vida.[...] en una analogía te voy a decir que a mí me gusta tanto la música, que a veces que estoy escuchando la música, haz de cuenta que soy una nota musical que anda por el aire, muy alegre, muy libre, muy vivencial, así me pasa también mucho, generalmente en el aula.

Por lo que se refiere a Aimée y a Sebastián, quienes tenían claro que se dedicarían a la docencia, también se observa la pasión con la que se vinculan con sus estudiantes y el compromiso que tienen con su profesión:

Es algo que siempre busqué, bueno, no siempre, pero ya cuando me di cuenta hacia dónde iba, era un rollo como de lo mío es la academia, eso es lo que me gusta y ahorita que lo estoy haciendo, estoy muy contenta porque va muy de la mano con mi forma de ser. Entonces todo fluye, no me tengo que forzar a hacer cosas porque simplemente por mi forma de ser, lo hago (Aimée)

Obviamente a mí me gusta mucho, disfruto mucho mi trabajo y disfruto mucho lo que se logra con las dinámicas de trabajo que a mí me interesa implementar, es muy estimulante y también eso hace que se vaya nutriendo esta forma de hacer las cosas, entonces digo, en ese sentido te diría pues que me siento muy bien, me gusta mucho llevarme bien con la gente con la que trabajo [...] he hecho vínculos de amistad (Sebastián)

Otro punto el cual la mayoría de los docentes entrevistados abordaron fue su identidad/papel como enseñante y la manera como sus alumnos reaccionan frente a ello. Dalila y Adrián examinan su función docente, que en pocas palabras, consiste en guiar a sus estudiantes a acercarse al conocimiento, lo cual indica que ambos les han otorgado un papel activo:

“[...] mi labor de... no de educar sino de guiar a los muchachos para que fueran afirmando conocimientos o su experiencia en clínica o sus conocimientos de ir a la biblioteca, sacar artículos y discutirlos con ellos” (Dalila)

“[...] tratar de mesurar este tipo de errores, acompañándolos, sí explicando, sí siendo a veces el único que tiene la palabra, pero para después otorgarles a ellos el don de mando” (Adrián)

Felix habla de legitimar su papel a través del vínculo, poniendo de manifiesto lo que Pennac (2008) afirma sobre la importancia del amor del docente para que el estudiante se apropie de los contenidos, el mismo docente sostiene incluso que la calificación no es sustancial para él, toda vez que el alumno detente los conocimientos y saberes:

Lo fundamental es... lo voy a decir de otra manera, que uno logre legitimar su papel como profesor frente a los estudiantes y eso sólo se logra a partir de vincularse con ellos y que ellos vean que hay una razón por la que tú estás ahí que va más allá de simplemente poner la calificación, si eso no se logra, el curso pues se podrán dar los temas, se podrán platicar, pero no se van a generar las condiciones necesarias para el proceso enseñanza-aprendizaje.

A su vez, Gina reconoce a sus estudiantes como sujetos, al igual que al entorno en el que sus alumnos se desenvuelven, de nuevo resaltando el papel de la experiencia en su vivir como docente: *“[...] trato de ser más comprensiva del contexto donde se están desarrollando. Y eso es lo que uno aprende dentro del aula.”* Sebastián de modo similar, pone de relieve la escucha como herramienta para vincularse con sus estudiantes, primero escuchándolos para que ellos después se puedan escuchar, esto al abrir espacios dentro del aula de clases para ello y recordando que siempre se tiene como soporte el conocimiento:

[...] yo he visto que el primer paso para desarticular es comprometiéndose uno con el espacio y siendo muy transparente y escuchando, pero yo he estado dándole vueltas a un concepto que yo le llamo la pedagogía de la escucha, yo creo que escuchar es un primer paso [...] lo primero creo que un profesor puede proponer es una situación de escucha y también para que los estudiantes escuchen entre ellos, dar una circunstancia de escucha, segundo yo creo que compartir, o sea puede poner la compartición de su propia experiencia [...] en tercer lugar creo que también pues está la metodología de trabajo, el

abordaje de contenidos, claro que eso es también importante, pero yo no lo pondría como primer lugar en orden de prioridad.

Como lo ha elucidado el mismo autor, la figura del maestro es fundamental en la institución educativa, de manera que es inevitable que el docente se enfrente a la angustia o malestar, en este caso al llevar un trabajo diario con estudiantes, es decir, con sujetos, tal y como lo relatan Gina y Felix:

[...] todo te escanean en un momentito, entonces eso hace que uno no se sienta con esa plataforma de seguridad al principio, dices ay, bueno voy a dar lo mejor que puedo y eso te hace que si te interrumpen o juegan o algo, entonces te pones más rígido [...] (Gina)

[...] al principio, yo te podría decir que en mi experiencia, al principio me preocupaba más como caerle bien a los alumnos, como decir "yo quiero ser también amigo de los alumnos" y todo eso, ya después te das cuenta que el proceso y para lo que estás ahí no es para hacer amigos, uno no va al salón de clases a hacer amigos, sí va para establecer una buena relación que permita justamente un buen contexto, un buen ambiente para estos procesos de enseñanza-aprendizaje [...] (Felix)

Ambos enseñantes narran la angustia que les generó enfrentarse a los estudiantes al inicio de su carrera, debido a la percepción de que podían ser juzgados, lo cual indica que la labor docente no está exenta de afectos, angustias y sufrimientos; pero fue a partir de la experiencia y al tener claro cuál es su papel como figura de autoridad, que fueron desarticulando dichas ideas. Sin embargo, dada la naturaleza del trabajo con los alumnos, al tratarse de sujetos, las angustias no parecen disiparse por completo y los docentes lo saben, se enfrentan con diferentes estudiantes, grupos y generaciones muy distintas las unas a las otras, por lo que no pueden generalizar el trabajo que hacen, los vínculos y las relaciones; Dalila lo pone de manifiesto:

[...] hay veces que grupos enteros no te responden, o sea te puedes parar de cabeza y los alumnos no... o sea, lo horrible para mí es no encontrar la hebra para desenmarañar esa situación ante la que me encuentro, o sea me frustra completamente no encontrar el modo, ni a nivel individual ni grupal.

[...] yo estaba siendo muy antipática con ellos, quizá hasta humillándolos porque no estudiaban ¿no? pero ellos tampoco hicieron nada por dar un... por tener una reacción ante esa situación, o sea, casi como que yo quería que reaccionaran como un toro, que ante el castigo se pusieran más firmes, pero no, no conseguí tener claridad con ese grupo.

Igualmente, existen casos en los que el maestro no puede mediar con el alumno, surgen agresiones y malestares que instigan al docente a buscar nuevas formas para imponer su autoridad, lo cual también es motivo de angustia, en tanto que se asumen como “celadores” y llegan a caer en prácticas que dañan la integridad del estudiante, tal y como lo narró Dalila, quien tuvo un episodio en el que describe, degradó a su grupo (Pennac, 2008).

- **Significación del ser docente**

Por último, se presenta esta categoría para abordar las significaciones del docente, así como los efectos en su función y en los vínculos que establece con los estudiantes. En este caso, algunos hablan sobre lo que para ellos, de acuerdo con el contexto en el que están inmersos, debería ser la docencia, al igual que los valores y concepciones que se tienen en común en la sociedad. Para comenzar, Aimée expone cierta inquietud que le provoca la correspondencia entre su identidad como profesora y la manera como sus alumnos perciben su trabajo, en tanto que le han comentado que tiene algunas actitudes que ella no considera detentar, específicamente hablando sobre la vinculación con sus estudiantes; lo cual ella se cuestiona debido a que no reconoce el plantearse establecer vínculos tan estrechos, siendo estos procesos inconscientes:

[...] hay algo bien chistoso [...] muy interesante respecto al autoconcepto, sí, como tú te conceptualizas a ti mismo y cómo te conceptualizan los demás, cuál es como el... la visión o... sí, la imagen que tú das a los demás [...] me parece curioso porque probablemente el autoconcepto que yo tengo es diferente a la imagen que yo doy [...] ¿cuál es la visión, lo que yo proyecto?, lo que yo estoy proyectando a los demás, no quiere decir que yo esté actuando, esa es otra, porque yo no lo pienso, yo no digo, voy a llegar con una súper sonrisota y que vean que soy bien buena onda, no, o sea, yo me paro en el salón, doy mi clase, hago mis chistes porque me gusta hacer chistes para hacerlo como más ameno y ya.

Con respecto al imaginario social, la misma docente alude las concepciones que la sociedad sostiene de acuerdo al lugar de autoridad del maestro, en el que es el único poseedor de conocimiento y desde esa posición encamina su labor y sus vínculos. De modo similar, Sebastián apunta la edad dentro del imaginario cultural, como referente de una creencia respaldada por la cultura (Castoriadis, 1998; citado en Anzaldúa, 2009): “*Aquí el punto es que el profesor suele tener más edad y más experiencia en teoría [...]*”. Dichas nociones son parte del imaginario, puesto que dichos valores, normas e ideas forman los sistemas de significación social que posibilitan la articulación de la sociedad (Castoriadis, 1983; citado en Anzaldúa, 2009) y en este caso específico, de la institución escolar:

Me parece que es como... cuando hablo como figura de autoridad en el salón de clases me da la impresión de un profesor como muy no sé, estricto, como muy cuadrado, muy unidireccional, en el rollo como de aquí yo soy el que manda; que no soy así, por eso decía que entre grandes comillas [...] como el que el docente siempre va a tener más experiencia ¿no? y teóricamente, más conocimiento. (Aimée)

Por otra parte, Dalila hace mención a otro imaginario, donde se encuentran las fantasías de lo que para ella es ser docente en el contexto de su institución, la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, el cual permea la manera como se identifica como profesora y el lugar que sostiene en la relación educativa. Sin embargo, al continuar con la entrevista, narra que dicho imaginario ha cambiado en la misma institución, dando pie a lo que ella refiere como “educación bancaria”, donde el alumno sólo está facultado para recibir los saberes, a lo que Dalila no se identifica, de manera que se esfuerza en no modificar la forma como vive la docencia:

[...] el concepto con el que nosotros entramos aquí en la escuela, es que el maestro no es el que enseña ¿no? no es el que... el que hace que tú aprendas, sino es un elemento por medio del cual tú vas avanzando en tu conocimiento, pero quien es el propio hacedor de su conocimiento es el propio alumno, entonces, mi origen como docente es esta escuela y esta escuela nació con la idea de eliminar todo lo que se refiere a la educación bancaria ¿no? que yo con todo el conocimiento que tengo pues lo voy a depositar en ti porque tú estás vacía.

En particular, Felix bromea sobre el imaginario cultural que Anzaldúa (2009) cita al referirse a los maestros normalistas, en el que se sostiene la noción de que el docente tiene un papel de transmisor absoluto de conocimientos y moralidad, llamándola “respuesta romántica”, reconociendo que no está tan vigente en su contexto:

El papel del maestro... ¿quieres la respuesta romántica? así de el que le enseña a los chicos... [...] hace que el maestro se convierta en una pieza fundamental y clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no es la única, no es la principal porque evidentemente la principal es el propio estudiante, pero sí creo que el maestro debe ser el que vaya marcando ciertas pautas que le dé un sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje, no es que uno les enseñe, es que uno marca ciertas pautas.

Además, Dalila manifiesta cuando los docentes se identifican con la significación de salvadores en la relación educativa y se olvidan de la formación del alumno, para sólo dirigirlos desde su propio deseo (Ramírez, 2017), dando lugar a que los estudiantes sólo dupliquen la información que el docente les confiere:

[...] siento que muchas veces como docentes nos vamos deshumanizando, o sea el alumno es un número de lista más, un equis en el montón de gente que hay ¿verdad? y es muy complicado que el alumno se sienta ignorado.

Finalmente, la docente sugiere que el estudiante al estar en dicha relación refiere malestar al no sentirse tomado en cuenta por el maestro, así como lo menciona Anzaldúa (2004^a), apuntan angustia y ansiedad frente al superyó, toda vez que el docente es reconocido como una figura idealizada por la transferencia narcisista.

CONCLUSIONES

En definitiva, la presente investigación ha dado lugar al análisis de la transferencia en la relación educativa en docentes que pertenecen al nivel superior, así como de su vivencia frente a los cambios en el escenario educativo. Partiendo del entendimiento de la escuela como el lugar donde tiene cabida la subjetividad, a partir de fenómenos inconscientes, donde se espera que el estudiante advenga sujeto responsable y de esta manera, forme parte de la cultura. Resultan también evidentes los cambios a los que se ha sujetado la educación desde su configuración, específicamente con la figura del maestro, la cual en sus inicios, estaba pensada como productora de mano de obra, la cual fue transformándose en una figura formadora de sujetos.

En consecuencia, al hablar de subjetividad, es claro que se entra en el campo del psicoanálisis, el cual no siempre fue vinculado con la educación, incluso Freud (Anzaldúa, 2017) debatía sobre la naturaleza represora y dominante de la escuela; sin embargo, han surgido propuestas que acercan al psicoanálisis a la educación al estudiar los procesos psíquicos que intervienen en los escenarios educativos. Es por esto, que se entiende que la educación es justamente un lazo social, en tanto es un vínculo de amor (Gerber, 1990), donde no hay goce absoluto y será el lenguaje el que permitirá hacer al sujeto deseante.

Por lo que se refiere a la transferencia, tema central de la investigación y de la misma relación educativa, en tanto el sujeto es deseante, surgirá “cuando se espera un saber de ‘Otro’ que no lo da” (Mannoni, 1979; citado en Aguado, 2001, p. 75), teniendo como efecto que el conocimiento se convierta en un objeto erotizado que aluda al deseo, lo cual facilitará o impedirá el aprendizaje del estudiante. Igualmente, el estilo del docente, su voz y su carisma también influirán la manera como el alumno se relacione con el conocimiento.

En el ejercicio docente siempre se encontrará en juego el poder, en tanto la relación educativa es una relación de jerarquía, toda vez que el docente es el agente de autoridad que establece y hace valer reglas y normas en el aula de clases.

No obstante, en la actualidad la escuela y el docente se encuentran en una crisis, la cual Recalcati (2016) refiere, donde la tecnología y el lugar de autoridad del docente están en juego, para dicho autor, el maestro se ha convertido en un simple consejero para sus alumnos, no sostiene la autoridad y surgen comportamientos como convivir fuera de clases con los alumnos o un mayor acercamiento en redes sociales, por ejemplo.

La entrevista a profundidad a través del método clínico, permitió destacar la singularidad de los relatos de los docentes, por lo que resultó ser la estrategia metodológica idónea para el análisis, en tanto se tuvo acceso al campo de la subjetividad de los docentes, en el momento en el que recreaban sus experiencias y las verbalizaban. Por lo que de ninguna manera se propone generalizar los discursos a todos los contextos, sino se busca dar voz a los docentes y analizar la particularidad de sus relatos.

Por lo cual, con base en el análisis, es incuestionable que en el ejercicio docente surgen vínculos donde se constituyen procesos inconscientes, tales como identificaciones o fantasías, por nombrar algunos, entre el maestro y el estudiante, en tanto se encuentran en una relación y son sujetos. La transferencia que está en toda relación educativa, surge al haber una demanda de saber del sujeto, en este caso, de los estudiantes, quienes, en algunos casos, a través de acercamientos al docente durante clase o fuera del horario, le presentan sus dudas, estén o no relacionadas a la materia que el profesor imparte.

Sin embargo, se puede notar el hecho de que los docentes no pretenden abarrotar la carencia de los estudiantes, al erotizar el conocimiento, refieren que no poseen todos los saberes y se muestran incluso desconocedores ante ciertos temas, lo cual no los demerita frente a sus alumnos, sino que hace notar que ellos también conservan su carencia y finalmente, al igual que los estudiantes, son amantes del saber.

También, es claro que consideran que sus estudiantes tienen un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resaltando la participación del alumno en la construcción de su propio aprendizaje. Aunque debaten sobre la influencia de la relación educativa en el aprendizaje, debido a que algunos comentan no considerarla tan relevante

como las propias capacidades del alumno, por ejemplo; sin embargo, a lo largo de sus relatos, sí le otorgan un lugar determinante en el proceso de enseñanza.

En cuanto a su formación, este proceso se convierte en pieza clave en el trabajo docente, debido a que además de apropiarse de conocimientos y saberes, entran en juego diversos procesos inconscientes como fantasías, identificaciones y significaciones que permiten que el docente construya su identidad. Es evidente que parte de ellos, recuerdan a algún maestro quien les transmitió la pasión por el saber y la enseñanza, a lo cual, adquirieron estilos o maneras de vivir y desempeñar la docencia similares a los de ellos, a partir de las identificaciones que surgieron cuando fueron estudiantes. Además, dicha construcción de su identidad partió del reconocer el contexto en el que se encuentran, con base en los imaginarios propios de las instituciones.

Aunque cabe señalar que algunos docentes al no tener planeado dedicarse a la docencia, el vínculo con sus alumnos y el trabajo diario fue lo que les permitió gozar el ser maestro; ahora bien, que un maestro goce de la docencia, no implica que su labor carezca de malestares y angustias, en tanto hacen frente a grupos de sujetos, quienes claramente pueden emitir juicios y rebelarse frente a la autoridad que supone el docente. Por lo que en ocasiones, éste adquiere actitud de “celador” y se encuentra en constante conflicto con el alumno.

Asimismo, es a través del vínculo, que el docente establece reglas en el aula de clases para tener un clima cordial con sus estudiantes, lo hace generalmente de manera explícita, aunque también lo puede hacer implícitamente, mediante un “contrato pedagógico”, indicando, por ejemplo, el derecho a faltas, el horario de clases y la manera como debería relacionarse y dirigirse a él. El objetivo de dicho contrato es el de instaurar su lugar de autoridad frente al grupo, sin embargo, algunos docentes lo hacen otorgándoles flexibilidad a los estudiantes, evitando la percepción de tener el rol dominante.

Por otra parte, respecto a los cambios a los que se ha enfrentado la educación en los últimos años, la tecnología es el elemento que ha modificado en mayor medida la manera como alumnos y docentes se relacionan con el saber. Por un lado, el maestro encara la

imposición por parte de directivos, de incluir herramientas tecnológicas en su trabajo diario con facilidad, abierto a aprender sobre el manejo de las nuevas tecnologías, sin embargo, en muchas otras ocasiones se encuentran renuentes al cambio o incapaces de poder hacerlo, lo cual genera angustia y dificultades en el aprendizaje tanto del docente como del estudiante.

No obstante, la tecnología, para algunos ha mejorado la comunicación entre ambos, al utilizar las redes sociales para estar en contacto fuera de clases, para delegar tareas, enviar recordatorios o avisos a los alumnos; lo cual, como ya se mencionó, puede resultar contraproducente debido a que algunos estudiantes pretenden establecer un vínculo más cercano, evadiendo la autoridad del maestro, lo cual tiene como efecto que ambos se encuentren en el mismo nivel/jerarquía.

Al mismo tiempo, la autoridad que el docente sostenía, ya no es la misma en la actualidad, tal y como se mencionó anteriormente, el papel simbólico del docente, de manera similar al papel simbólico del padre, se está desvaneciendo; teniendo como efecto que la brecha generacional entre estudiante y docente se disipe.

Como resultado, gran parte de los docentes coincidieron en que la manera como sostienen dicho papel de autoridad, de cara a estos cambios, es mediante su relación con el conocimiento y la forma como se posicionan frente a él y lo facilitan a sus alumnos, lo cual los respalda como figuras de autoridad. Para dichos docentes, lejos quedaron los tiempos en los que el maestro sustentaba la autoridad por medio de regaños severos, amenazas y castigos, debido a que explícitamente no quieren reconocerse como docentes autoritarios, ni dar esa imagen a sus alumnos.

Con relación al imaginario social del docente, se puede señalar que en el contexto en el que se realizó la investigación, es el de ser el único poseedor de conocimientos, en quien recae toda la autoridad en la relación educativa, así como el transmisor de moralidad en los más jóvenes, por supuesto, todo será desde su propio deseo, lo cual pone en conflicto a los docentes porque buscan desprenderse de dichas significaciones, de manera que manifiestan su deseo para que el alumno también sea partícipe en el aprendizaje y en algunos casos, fungir como guías al momento de transmitir los conocimientos. Además de

que reconocen que dicha significación del ser docente evoca angustia en el propio estudiante, en tanto se niega su deseo y el docente es idealizado por la transferencia narcisista.

Personalmente, el estudio de la relación educativa desde el psicoanálisis permitió reconocer a los docentes como sujetos, notando los procesos psíquicos que tienen lugar a partir del trabajo diario con los estudiantes, quienes también atraviesan por diversos procesos inconscientes; en este caso, resulta impensable considerar a la relación educativa como carente de subjetividad.

Sin embargo, es evidente la poca experiencia de los docentes al reflexionar sobre su labor en el escenario educativo, la mayoría de los entrevistados aseguraron que sería la primera vez que alguien les cuestionaba sobre sus vivencias como docentes, de manera que durante los primeros contactos establecidos con ellos, algunos incluso se mostraron dudosos al profundizar en sus experiencias o demeritaban sus propias vivencias, cuestionando si serían “interesantes” o “útiles” para la investigación.

De modo similar, es importante destacar que algunos docentes afirmaron no tener un vínculo cercano con sus alumnos, sino, más bien, un vínculo meramente académico, no obstante, conforme describían la naturaleza de la relación que construyen con sus estudiantes, parece claro que hay infinidad de afectos, identificaciones y fantasías que surgen en dicha relación, pero pareciera ser que el docente no lo tiene muy claro o no lo ha podido reconocer aún.

Con esto, se identifica el nulo espacio que los docentes poseen para ser escuchados dentro de las instituciones educativas, lo cual demuestra que el docente se encuentra en una posición poco favorecedora en cuanto a la escucha de sus necesidades, malestares y angustias. En este caso, no se plantearía una intervención propia del psicoanálisis, donde la escuela se convierta en un lugar terapéutico, en tanto, una crítica importante es que el escenario educativo no se puede pensar como espacio terapéutico, ni tampoco se pretenden formular estrategias pedagógicas, toda vez ese no es uno de los propósitos del psicoanálisis e incluso vulnera sus planteamientos, sino como ya se discutió previamente, se desea que

desde el psicoanálisis se puedan comprender y analizar los procesos inconscientes que intervienen en las instituciones educativas.

Por lo que se plantea continuar con las investigaciones referentes a dichos procesos, orientados hacia la figura del docente, quien ha sido relegado incluso en el análisis de las condiciones en las que se vincula. Igualmente se invita a reconocer que la subjetividad tiene lugar en el discurso educativo, toda vez que su negación implica otros malestares los cuales convendría indagar a profundidad.

REFERENCIAS

Aguado, I. (2001). Relación Educativa Relación Transferencial. En C. Rivera, R. Eisenberg, O. Contreras y M. Landesman (Eds.), *Investigación Educativa* (pp. 75-78). México: UNAM FES Iztacala.

Aguado, I. (2017). Taller elaborativo vivencial: dispositivo de formación. En I. Aguado y J. Velasco (Coords.), *Escenarios educativos, subjetividad y psicoanálisis* (pp. 101-124). México: Navarra.

Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada, 10*, 1-34.

Anzaldúa, R. (2004a). *La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Anzaldúa, R. (2004b). La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida. *Tramas, 22*, 31-54.

Anzaldúa, R. (2009). La formación docente: subjetivación de imaginarios. *Ide@sconcyteg, 45*, 362-378.

Anzaldúa, R. (2017). Prólogo. En I. Aguado y J. Velasco (Coords.), *Escenarios educativos, subjetividad y psicoanálisis* (pp. 9-24). México: Navarra.

Baz, M. (1999). La entrevista en el campo de la investigación en el campo de la subjetividad. En I. Jáidar (Coord.), *Caleidoscopio de subjetividades*. México: UAM Xochimilco.

Cordié, A. (1988). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Argentina: Nueva Visión.

Debesse, M. (1980). Una función cuestionada. En M. Debesse y G. Mialaret (Coords.), *La función docente* (pp. 11-28). Barcelona: Oikos-tau.

Gerber, D. (1990). La pedagogía y el amor del maestro. En *Psicoanálisis y Educación*. México: UNAM.

Gutiérrez, R.J. (2017). Subjetividad, incorporación de nuevas tecnologías en la práctica educativa universitaria. En I. Aguado y J. Velasco (Coords.), *Escenarios educativos, subjetividad y psicoanálisis* (pp. 77-99). México: Navarra.

Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (1981). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Léon, A. (1980). La profesión docente: motivaciones, actualización de conocimientos y promoción. En M. Debesse y G. Mialaret (Coords.), *La función docente* (pp. 29-54). Barcelona: Oikos-tau.

León, H. y Aguado, I. (2017). Del inconsciente y la educación. En I. Aguado y J. Velasco (Coords.), *Escenarios educativos, subjetividad y psicoanálisis* (pp. 57-76). México: Navarra.

Mannoni, O. (1982). Psicoanálisis y enseñanza. En *Un comienzo que no termina*. Buenos Aires: Paidós.

Mollo, S. (1980). La condición social de los enseñantes. En M. Debesse y G. Mialaret (Coords.), *La función docente* (pp. 55-81). Barcelona: Oikos-tau.

Pasternac, M. (1983). El método experimental, método clínico en psicología. En N. Braunstein, M. Pasternac, G. Benedito y F. Saal (Eds.), *Psicología, ideología y ciencia* (pp. 127-155). México: Siglo XXI.

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

Ramírez, E. (2017). Fantasías de-formación en la relación educativa. En I. Aguado y J. Velasco (Coords.), *Escenarios educativos, subjetividad y psicoanálisis* (pp. 157-192). México: Navarra.

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Las ediciones de La Piqueta.

Velasco, J.R. (2017). La formación docente y la reforma educativa. Algunas consideraciones a partir del discurso del profesor. En I. Aguado y J. Velasco (Coords.), *Escenarios educativos, subjetividad y psicoanálisis* (pp. 125-156). México: Navarra.