



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Reporte de actividad profesional

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

José Pizaña Salayandía

Vo. Bo. Sonni Alberto Trujillo Reyna 15- 06- 202

Director: Lic. Sonni Alberto Trujillo Reyna

Asesor: Lic. José Moctezuma Salinas Torres

Asesor: Mtra. Mariela Flores Acosta

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 13 de junio del 2022

Estudio de caso en escuela de educación media



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

1. INTRODUCCIÓN

2. Estado, dispositivo y educación
 - 2.1 Dispositivo
 - 2.2 El sentido de las crisis
 - 2.3 Poder y crisis en la educación

3. Psicoanálisis y el acto educativo
 - 3.1 Psicoanálisis y sujeto
 - 3.2 la asociación libre
 - 3.3 Psicoanálisis y lo social
 - 3.4 la pulsión y la cultura
 - a) Sublimación
 - b) Represión
 - c) Trastorno hacia lo contrario
 - d) Trastorno hacia la persona propia
 - 3.5 El otro de la educación
 - 3.6 El sujeto y su demanda
 - a) Primera exigencia
 - b) Segunda exigencia
 - c) Tercera exigencia
 - 3.7 Límites en la educación

4. Espacios en la institución
 - 4.1 Espacios comunes
 - 4.2 Espacios intersticiales
 - 4.3 Espacio de duda: filosofía en el aula

5. Desarrollo de la práctica
 - 5.1 Institución mundo nuevo
 - 5.2 Generalidades
 - 5.3 Del debate a la Filosofía

5.4 La Filosofía y el espacio intersticial

5.5 Arte y Filosofía

5.6 Evaluación crítica de la práctica realizada

6. Discusión

6.1 No hay Otro de la educación

6.2 Das ding y la sublimación

6.3 Más allá de la sublimación

6.4 Experiencia ante la SEP

7. Conclusiones

8. Referencias

9. Anexos

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es evidenciar la actividad profesional realizada que se llevó a cabo en una escuela secundaria. La estructura de este trabajo cuenta con cinco apartados, en los cuales se describen y se desarrollan los aspectos teóricos y técnicos con lo que se abordó la práctica laboral.

En la primera parte del reporte se abordarán los conceptos necesarios para entender que es un dispositivo y cómo este puede generar prácticas de subjetivación y desubjetivación. Esto con el propósito de empezar a pensar el aula como una herramienta de estado que configura ciudadanías y formas de ser en el mundo. Así mismo mencionaré la importancia que tienen las crisis para reinventar las prácticas sociales, puesto que durante mi tiempo en la institución se reiteró en repetidas ocasiones que, debido a la pandemia por Covid-19, la educación estaba en crisis

En la segunda parte se abordarán los aspectos técnicos y teóricos del psicoanálisis que sirvieron para guiar mi práctica laboral. Además que se hará un recorrido por algunas de las explicaciones que esta teoría brinda sobre la cultura y la vida en sociedad. Esto con el propósito de hacer un recorrido desde las generalidades de la convivencia y las normas sociales a la particularidad de las instituciones educativas

En la tercera parte se mencionarán algunas de las aportaciones que el psicoanálisis brinda acerca de la función de los espacios en las instituciones. Esto debido a que en mi práctica profesional pude encontrar que la reducción de espacios dentro de la institución significó un malestar general para todos los integrantes de la misma.

En el cuarto apartado hablaré cuál fue mi labor dentro de la institución y como se fueron desarrollando las condiciones para que los estudiantes pudieran exigir un espacio donde pudieran ser escuchados. Siguiendo esta lógica también mencionaré que significó para mí la creación de un espacio que no se consideraba en los planes de la SEP.

En el último apartado haré una crítica hacia el papel de la SEP como un Otro de la educación y el porqué la sublimación no siempre es posible en una institución escolar. Terminaré mencionando las conclusiones a las que pude llegar

2. Estado, dispositivo y educación

2.1 Dispositivo

Foucault, en diferentes lecciones, habló sobre los dispositivos de control comentando que existe una suerte de poder opresor, que por medio de prácticas institucionalizadas logra “capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos.” (Agamben, 2011, p. 253)

Pensar la realidad, desde la teoría de Foucault, es reconocer que la subjetividad de los sujetos está estructurada por lógicas de ordenamiento comunes: si analizamos periodos de tiempo específicos se pueden encontrar ordenamientos comunes en las prácticas, así como un tipo de disposición común para los sujetos. La disposición de los diferentes ordenamientos obedece a relaciones de poder, que bajo una lógica propia buscan normalizar pensamientos, conductas, emociones y formas de ser en el mundo.

Estas formas de ser en el mundo pasan por naturales o bajo una suerte de sentido común, que como tal se vuelve incuestionable; mientras que los elementos que se resisten a la normalización son rápidamente reprimidos o castigados. Es por estas características que Agamben (2011) le atribuye la denominación de máquina de gobierno, ya que actúa ordenando elementos que al ser normalizados pasan como comunes y debido a esto crean subjetividades y formas de pensar en serie. (p.256). El ordenamiento en las relaciones de poder está organizada de tal modo que se posibilite la aparición de determinado tipo de sujetos. Por lo que no es de extrañar que ya sea el trabajo profesional, las actividades lúdicas o la gestión educativa, pareciera que siempre hay un mismo modo en que los elementos están ordenados en su disposición.

Antes de continuar es importante hacer una distinción entre sujeto, subjetividad y proceso de subjetivación. Cuando se habla de sujeto no se refiere solo al individuo, ya que el sujeto es el producto de la relación de un individuo con un dispositivo:

Mientras que los procesos de subjetivación en términos generales son las relaciones de poder en las que los sujetos devienen tales, la subjetividad es la resultante de aquellos procesos, estructurado un tipo, pensamiento, conducta, sentimiento, identidad y forma de ser en el mundo, en un cuerpo, es la dimensión de lo social hecho, carne, cuerpo, psíquico.
(Ghisiglieri, 2020)

Teniendo esto en cuenta, es posible señalar que un mismo individuo puede estar inmerso en distintos dispositivos y, por lo tanto, tener varios procesos de subjetivación. Para Agamben esta era la forma de funcionamiento tradicional del dispositivo. Pero este autor argumenta que en una sociedad capitalista moderna esta suerte de dispositivo se ha pervertido, debido a la acumulación y proliferación de dispositivos. Para explicar mejor este punto cabe mencionar que para que pueda haber una nueva subjetividad primero se tiene que pasar por un proceso de desubjetivación, el cual consiste en la negación de una subjetividad primera para el surgimiento de una nueva. Así, para lograr

que exista un nuevo yo es necesario que la subjetividad que había resultado del encuentro del individuo con el dispositivo se desubjetivice (Agamben, 2011).

El momento de desubjetivación es muy importante para entender la propuesta de los dispositivos modernos de Agamben, pues explica como en capitalismo moderno se llevan a cabo procesos de moldeamiento y desubjetivación continuos, sin dar paso al nacimiento de una subjetividad nueva, lo cual tiene como consecuencia:

El eclipse de la política que supone los sujetos y las identidades reales (el movimiento obrero, la burguesía, etc.) y el triunfo de la economía, es decir, de una pura actividad de gobierno que no persigue otra cosa que su propia reproducción. (Agamben, 2011, p. 32)

Encontrarnos a nosotros mismos en actividades interminables o sin sentido, sin que estas puedan lograr convertirse en una experiencia para nosotros, tendría que ver con esta explicación de Agamben, acerca de la dificultad que hay en la modernidad para crear nuevas subjetividades y sostenerlas ante la gran variedad de dispositivos en los que estamos inmersos.

2.2 El sentido de las crisis

El mundo se encuentra en constante cambio todo el tiempo, es difícil delimitar un ahora y un después en un movimiento histórico/social debido a las repercusiones culturales e ideológicas que este sigue presentado a lo largo del tiempo. En este sentido encontramos que se suele denominar “en crisis” a los cambios evidentes y drásticos que se presentan en una práctica humana. El aspecto catastrófico al que se ha relacionado con las crisis ha provocado que se vuelvan un tema ominoso, del cual no se quiera saber nada y, por lo tanto, se busque eliminar de la forma más rápida posible. Pero hay una manera diferente de acercarse al fenómeno de las crisis. Hannah Ardent (2018) piensa a las crisis como una suerte de “arrancar máscaras y borrar prejuicios” (p.221). En este

sentido, la primera parte de la opinión de Arendt apunta a revelar aquellas prácticas que habían pasado como naturales y que ahora, gracias a la crisis, muestra su carácter artificial. Mientras que la segunda parte nos invita a utilizar las crisis para establecer nuevas prácticas tomando la problemática desde su presente y no desde lo que fue en un pasado. Es sobre estos dos puntos que radica lo más importante de la crisis, pues nos permite volver a las preguntas que creíamos ya estaban respondidas y nos da la oportunidad de hacer algo diferente con ellas. Pero el caso contrario también puede pasar, esto abordar la crisis en su posibilidad desastrosa, para evitar esto Arendt opina que:

Una crisis solo se convierte en desastre si respondemos a ella con ideas preconcebidas, es decir, con prejuicios. Semejante actitud no solo agudiza la crisis, sino que nos hace perder la experiencia de la realidad y la oportunidad de reflexionar que proporciona. (p. 225)

Por lo que el carácter catastrófico de la crisis únicamente se presenta si se resiste a pensar la situación desde un nuevo lugar y se responde a ella con una suerte de dogmatismo con respecto a cierto conocimiento o forma de hacer las cosas.

La actitud creadora frente a las crisis encuentra un obstáculo por el hecho de que el cambio implica que las personas reflexionen una nueva manera de hacer las cosas, lo que apunta a un nuevo modo de administrar la vida y sobre todo el placer. Si seguimos a Freud, en psicología de las masas y análisis del yo (1920), encontramos que las personas, individualmente y en masas, buscan el placer inmediato y evitan el displacer. Por lo que suponer una nueva manera de hacer las cosas implicaría un proceder no atractivo para las personas. Sobre este mismo punto Heidegger (1997) considera que pensar requiere un esfuerzo especial por parte del humano, que ser capaces de tal acto no nos garantiza que lo podamos lograr, debido a que trae consigo un esfuerzo que el repetir viejas soluciones no hace surgir. Por lo tanto, parece que la resistencia ante pensar y reflexionar sobre la diferencia, y crear nuevas soluciones a viejos problemas,

trae consigo un esfuerzo que se presenta como un malestar. Pero el no hacerlo condena a una crisis a repetirse y presentarse de formas distintas. En este sentido, la crisis tiene una función catalizadora, la cual, en el sentido creador debería servir para aumentar el saber, en lugar de aumentar el sufrimiento. Pero de ser atendida con los mismos prejuicios solo lograra que una situación critica se vuelva sintomática, dificultando la posibilidad de un conocimiento nuevo.

2.3 Poder y crisis en la educación

La crisis en la educación es más que un problema pedagógico, es un problema político que no puede ser reducido a soluciones inmediatas como producir más escuelas o imitar el proyecto pedagógico de otro país. Muchos de los problemas tienen que ver más con la propia naturaleza de la administración política del país.

Actualmente encontramos un problema que antes no se había presentado con tanta fuerza anteriormente, me refiero a la creciente pérdida, reducción, prohibición, virtualización o eliminación de espacios. La pandemia por Covid 19 ha llevado a que en los últimos dos años la práctica humana se adaptara a las nuevas contingencias sanitarias, lo cual llevó a que se empezará a hacer experiencia y relación desde un lugar diferente. Estos cambios en la forma de ser y habitar el mundo repercutieron en los procesos de subjetivación, por lo que los ordenamientos en las relaciones de poder tuvieron que adaptarse a esta nueva configuración del mundo. Uno de los lugares donde esta nueva configuración pudo apreciarse con claridad fue en las instituciones educativas. Pues la educación experimentó un cambio para el cual no estaba preparado, lo cual le significó una crisis que hizo explotar todos aquellos elementos que ya no pueden sostenerse en la práctica educativa.

Para empezar a bordear esta cuestión es importante señalar la fuerte relación que guarda la educación con la política:

Ha sido el resultado de una batalla por la administración del campo educativo, con el fin de establecer un tipo de subjetividad colectiva entre los nuevos sujetos. El objetivo no fue unificar un modelo de educación, sino imponer una doctrina ideológica, un tipo de poder que tomaría forma de un estado nación. (Palomino, Tron, y Avendaño, 2020)

Se entiende que hasta el momento antes de la pandemia, la educación era un terreno de batalla para instalar un proceso de subjetivación dominante, para demostrar, a manera de fetiche, el alcance de la política dominante por medio de reformas y proyectos educativos. Pero la pandemia y el encierro dejaron ver que en esa batalla por ganar un tipo de pensamiento conveniente con la ideología victoriosa se perdió el proceso de subjetivación, que le daba forma al acto educativo, convirtiéndose la educación en proceso de producción sin esencia o, en otras palabras, de desubjetivación. Sobre este punto Arendt (2018) explica que, por favorecer a ciertas teorías, buenas o malas, el modelo educativo llegó a rechazar todas las reglas del sentido común o lo que es lo mismo, se rechazó al sujeto en aras de la producción repetitiva de conocimiento.

Gracias a mi práctica laboral pude asistir a juntas de consejo donde se reiteraba que antes de la pandemia la Secretaría de Educación Pública (SEP) tenía contemplado ciertos fallos, rezagos y problemas, los cuales encontraba dentro de una escala normal y esperada. Pero al suceder la pandemia, según el Centro de Investigación en Política Pública (2021) y los testimonios de los representantes de la SEP, en las juntas de consejos, lo que era un rezago esperado de casi un año en el conocimiento se convirtió en un rezago de dos años. La estrategia que la SEP implementó fue claramente un ejemplo de actuar ante una crisis desde su cualidad destructiva. La instrucción que se dio hacia las instituciones educativas fue reducir las horas de las clases que no eran esenciales por el objetivo de incrementar las horas curriculares de las materias de ciencia, así como también se aumentaron las cargas de trabajo y los objetivos. Tal acción es un reflejo de la disputa ideológica que representa la educación, la cual en su

intentó por volverse más eficiente pierde de vista los procesos que posibilitan a un alumno tener una experiencia que de paso a un conocimiento. Esta acción de incrementar cargas de trabajo y reducir o eliminar espacios, sin brindar un lugar o una forma en que el alumno pueda tener un proceso de subjetivación dentro de la escuela puede posibilitar un sufrimiento institucional, lo que implica cambios en la subjetividad de los grupos y la dinámica institucional (Kaes, 1987).

En la institución donde yo laboré, el malestar de los alumnos y los docentes se manifestaba de distintas maneras. Para los alumnos eran evidentes los problemas de conducta, de bajo rendimiento o falta de interés. En el caso de los docentes se encontraban quejas continuas hacia las responsabilidades extra que ahora se tenían, pues sumado a los nuevos objetivos planteados por la SEP, el docente debía ocuparse de la vigilancia sanitaria dentro y fuera del salón de clases: se volvió una doble figura entre docente y policía de la higiene, el cual debía vigilar la distancia entre los estudiantes, el tipo de socialización que llevaban a cabo, el uso correcto del gel antibacterial, la toma de temperatura y la identificación de síntomas, recayendo en ellos la responsabilidad de que ningún estudiante enfermara.

Ante la crisis, que significó el encierro por Covid 19, las escuelas se vieron forzadas a producir desde la virtualidad. Al darse cuenta de que el producto no era el que se esperaba, se apresuraron para volver a las clases presenciales. Donde la respuesta para corregir la situación fue incrementar las cargas de trabajo y de eliminar materias, talleres y lugares no esenciales, lo cual podría funcionar si todo lo que se enseña en las escuelas es aprendido por los alumnos de la misma forma y en el mismo tiempo. Pero sucesos anteriores han demostrado que el problema muy pocas veces tiene que ver con la carga de materias y está más relacionado con la experiencia del alumno ante el saber y la institución educativa. Tal vez lo que habría que cambiar es el acto compulsivo de incrementar horas y reducir espacios por la pregunta acerca de la función de la escuela en la actualidad y la experiencia de sus integrantes. Si las crisis ponen en jaque las certidumbres y las maneras de ser y hacer que antes se sostenían con seguridad

(Arendt, 2018) lo que esta crisis nos permite es poner en jaque a la idea misma de educación o para ser más precisos del acto educativo. Pero como se revisará más adelante, esto no es una tarea fácil debido al entramado de variables que rodea a este fenómeno. Es por esto por lo que usaré conceptos del psicoanálisis y la teoría social para hacer un acercamiento teórico a algunos de los problemas que pude identificar en mi práctica laboral.

3. Psicoanálisis y el acto educativo

3.1 Psicoanálisis y el sujeto

El psicoanálisis surge como una respuesta a las crisis sociales y patologías que se presentaban en Europa a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Debido a que el desarrollo del Psicoanálisis estaba sujeto al desarrollo de Freud como persona, el primer interés del psicoanálisis fue puramente clínico. Posteriormente el médico daría cuenta de las semejanzas que hay entre la psicología de un individuo con el comportamiento social, por lo que empezaría a involucrar más su teoría en ámbitos sociales y antropológicos.

Freud, en el año de 1900, mantenía una explicación del conflicto psíquico con base en las pulsiones energéticas y el principio de placer. En esta propuesta explicaba que las personas se manejaban por un imperativo de búsqueda de placer y que el conflicto psíquico se producía debido a que una pulsión se encontraba impedida de su meta u objeto, lo que ocasionaría una acumulación de energía que se sentiría como displacer para el psiquismo. Por lo que el aparato psíquico tendería a realizar una formación de compromiso donde pudiera regular esa energía, siendo el destino de esa energía un síntoma o alguno de los caminos de la pulsión que propondría Freud

Pero dicha explicación entra en crisis cuando empieza a notar que las personas repetían de manera compulsiva actividades que no les suponían ningún tipo de placer, sino todo lo contrario, pues la repetición les representaba una imposibilidad de apartarse de un recuerdo traumático:

Es incorrecto hablar de un imperio del principio de placer sobre el decurso de los procesos anímicos. Si así fuera, la abrumadora mayoría de nuestros procesos anímicos tendría que ir acompañada de placer o llevar

a él; y la experiencia más universal refuta enérgicamente esta conclusión.

(Freud, 1920, p.115)

Es gracias a estas observaciones que Freud puede conceptualizar que, así como hay pulsiones que tienden hacia el placer y la creación, hay otras que buscan cesar con las nuevas tensiones que puede llegar a experimentar la persona, adjudicando a estas últimas la compulsividad a la repetición. El síntoma para Freud dejaría de ser entendido como el producto de una formación de compromiso entre pulsiones por no lograr la satisfacción, a ser conceptualizado como una sustitución de una insatisfacción pulsional, como lo explica en su texto inhibición síntoma y angustia de 1986:

El yo, conectado íntimamente con él ello, solo puede defenderse del peligro pulsional, limitando su propia organización y aviniéndose a la formación de síntoma como sustituto del daño que infirió a la pulsión.

(p.65)

Cabe mencionar que el yo y el sujeto en el psicoanálisis freudiano representarán dos cosas distintas, mientras que el yo es un representante psíquico que se maneja a sí mismo mediando entre los mandatos del superyó y él ello, dando rodeos al deseo por necesidad de cumplir uno de estos mandatos. El sujeto se presenta como ajeno y extraño al yo debido a que aparece en nombre del deseo, “es el que insiste en la repetición que se impone. Luego, el sujeto no existe por sí, más puede surgir a partir del inconsciente” (Cabas, 2009, p.12).

Freud, a lo largo de su vida, fue modificando su forma de explicar el psiquismo, empezando por brindar explicaciones con base en al ámbito de la medicina, pasaría a incorporar explicaciones de la psicología, filosofía y las teorías sociales de su tiempo, para terminar, creando una teoría y un método que sería recuperado por los psicoanalistas y las teorías que estarían por venir

3.2 la asociación libre

Para que el psicoanálisis pudiera llegar a convertirse en un método tuvo que pasar por distintas transformaciones y adaptaciones durante su desarrollo. Así mismo, se necesitó de una crisis dentro del ámbito de la medicina para que los médicos pudieran empezar a reflexionar sobre su práctica y las formas distintas de tratamiento. La crisis que hizo tambalear a los médicos del siglo XIX fue la histeria: cuando esta no era descartada por teatral, se le conceptualizaba como producto de disfunciones heredadas genéticamente. Como tratamiento para la histeria se popularizaría, en Francia, el método hipnótico propuesto por el neurólogo Jean Martín Charcot. Posteriormente, este método recibiría grandes críticas, una de ellas por otro médico llamado Hyppolyte Bernheim, el cual refutaría que los estados hipnóticos no eran patológicos ni propios de las histéricas, como suponía Charcot. Sino que la mayoría de las personas podían ser susceptibles a ser hipnotizadas (Makari, 2012). Por lo que la hipnosis no podía ser un tratamiento efectivo contra esta patología y aún más importante refuta los principios de la teoría de la degeneración genética. Bernheim propuso su propio método y teoría ante la histeria:

Proponía que las ventanas de la mente estaban abiertas, recibiendo órdenes, sugerencias e ideas de otros y luego confundiendo nociones ajenas con las propias, las falsas impresiones e ideas eran aceptadas por la mente gracias al pensamiento automático inconsciente. (Makari, 2012)

La postura de Bernheim y la de Charcot entraron en disputa por el dominio del tratamiento de las histéricas. Freud tomó ventaja de su posición como traductor de Bernheim y discípulo de Charcot para incorporar los elementos que consideraba verdaderos a su propio método. Tiempo después, Freud, colaboraría con otro médico llamado Joseph Breuer. Esta colaboración sería muy significativa para Freud, pues fue por uno de los casos que trabajaron en conjunto que llegaron a la conclusión de que “un trauma era capaz de escindir a la conciencia y generar histeria” (Makari, 2012, p. 10). Así mismo pudieron dar cuenta de que cuando el paciente hablaba del trauma que causó la

escisión parecía que el nivel de malestar bajaba, trayendo consigo un alivio emocional y, algunas veces, físico. A esta nueva forma de abordar la clínica se le conoció como método catártico.

A pesar de haber avanzado hasta este punto juntos ambos médicos decidieron romper relaciones debido a que no compartían la explicación acerca del porqué una mente puede ser escindida: “Freud había teorizado que una mente era escindida debido a que una idea patológica trastocaba la mente y como respuesta la mente desarrollaba la capacidad de protegerse a sí misma” (Makari, 2012) Tal idea le parecía ridícula a Breuer, debido a que él defendía la idea de una predisposición genética como causa principal. Aunque Freud defendió la teoría de las causas psicológicas de la enfermedad, seguía sin apoyar a la sugestión como método terapéutico y también encontraba fuertes resistencias en el método catártico. Por lo que se ve obligado a repensar su actividad e invitó al paciente a utilizar un nuevo método, en el cual se le pedía:

No excluir de la comunicación ocurrencia alguna, por más que la sienta asaz desagradable, no pueda menos que juzgarla disparatada, la considere demasiado nimia, o piense que no “viene al caso respecto de lo que busca. (1904)

Esta instrucción se convertiría en la regla fundamental del psicoanálisis, conociéndose como la asociación libre, la cual, en conjunto con la atención flotante y la interpretación, se convertirían en el método psicoanalítico. Es a partir de estos conceptos que Freud define el psicoanálisis como: 1) un procedimiento que sirve para indagar procesos anímicos difícilmente accesibles por otras vías; 2) de un método de tratamiento de perturbaciones neuróticas, fundado en esa indagación, y 3) de una serie de intelecciones psicológicas, ganadas por ese camino, que poco a poco se han ido coligando en una nueva disciplina científica (Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico, 1904).

3.3 Psicoanálisis y la teoría social

En su experiencia dentro de la clínica, Freud, fue dando cuenta que no podía limitarse a una psicología individual, cerrada en sí misma y apartada de sus implicaciones culturales. Por lo que empezó a poner su atención en las explicaciones que daba la antropología, sociología y psicología social. El resultado de este acercamiento se vio reflejado de distintas formas en la teoría psicoanalítica, uno de ellos se vería reflejado en su obra *Tótem y tabú* de 1913, donde da cuenta de la relación que guarda la psicología de los pueblos con la psicología del neurótico:

Si esta premisa es correcta, una comparación entre la psicología de los pueblos naturales, tal como nos la enseña la etnología, con la psicología del neurótico, que se nos ha vuelto familiar por obra del psicoanálisis, no podrá menos que revelarnos numerosas concordancias y permitirnos ver bajo nueva luz lo ya consabido en aquella y en esta. (p.27)

Al notar que el comportamiento de las comunidades tenía una semejanza con el comportamiento del neurótico surge un nuevo interés en Freud por empezar a utilizar su método y teoría como lente para observar fenómenos sociales. Tal interés lo llevaría a publicar *Psicología de las masas y análisis del yo* (1920), donde enfatizara la fuerte relación que hay entre la psicología individual y la social:

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

enteramente legítimo. (p.70)

Hasta este momento, Freud sostenía que un individuo estaba regido por un principio de placer que le exigía actuar de forma que lograra satisfacer sus mociones pulsionales. Pero en este tomo da cuenta que muchas veces las personas logran inhibir las pulsiones propias, posponer la satisfacción, para cumplir los mandatos de una cultura o un grupo. El autor remarca la importancia que tienen los vínculos libidinosos o amorosos debido que creía eran la esencia del alma de las masas, y es gracias a estos que un individuo puede identificarse con una masa y querer ser reconocido por la misma (Freud, 1920). El reconocimiento, va a remarcar Freud, se da por un primer momento de identificación con un ideal. El ideal del yo de la persona se transforma en el ideal del yo de la masa, en tanto que esta ha de ocupar el lugar del padre primordial:

El conductor de la masa sigue siendo el temido padre primordial; la masa siempre quiere ser gobernada por un poder irrestricto, tiene un ansia extrema de autoridad. El padre primordial es el ideal de la masa, que gobierna al yo en reemplazo del ideal del yo (1913, p. 60)

Las formas en que el individuo se relaciona y vive su experiencia dentro de una masa se vuelve de vital importancia, debido a las implicaciones que esto puede tener para el colectivo: si el yo del individuo se aliena al ideal del yo de la masa de forma absoluta o si el ideal del yo de un solo individuo se vuelve el representante de todo el colectivo la consecuencia, advierte Freud, puede resultar en patologías como melancolías o tendencias maníacas. Estas tendencias representan una dificultad para un sujeto al momento de intentar abandonar un grupo. Pues los grupos que se rigen a sí mismos por melancólicos o con tendencias maníacas, como la iglesia o el ejército, suelen albergar a grandes grupos de personas por mucho tiempo (Freud,1920).

Estas tendencias maníacas, Freud las veía repetirse de manera continua en los individuos y los grupos, llevándolo a preguntarse por la compulsión que orillaba a la

repetición de actividades que muchas veces eran desagradables para los individuos. Sería hasta 1930 que publica el porvenir de una ilusión y en este menciona que la compulsión es una característica esencial para el establecimiento de una cultura:

Una de las características de la cultura es generar las normas necesarias para regular los vínculos recíprocos entre los hombres y, en particular, la distribución de los bienes asequibles, se han creado actividades culturales percibidas como compulsivas para mantener un cierto tipo de orden, de satisfacción y de insatisfacción común a todas las personas. (p.44)

Las actividades compulsivas serían descritas como las exigencias de la cultura, las cuales, a pesar de que pueden llegar a ser percibidas como displacenteras, son imprescindibles. Sobre este punto algunos autores como Gilles Deleuze o Slavoj Žižek consideran la repetición necesaria para generar algo nuevo. Así mismo, Freud apunta a la importancia de reelaborar aquello que se ha repetido. En este sentido, si se piensa en nuestra vida cotidiana, podemos llegar a la conclusión de que la vida solo funciona eficientemente si repetimos, en mayor o menor medida, las actividades que realizamos el día anterior. Por lo que la compulsión a la repetición no es algo que por sí mismo esté determinado a producir un malestar, sino que el malestar vendría a suceder por la forma en que la cultura se le presenta a las personas: si una persona percibe como amenazadora, peligrosa, o incluso ajena un tipo de cultura, es muy probable que la rechace o inclusive la ataque (de ahí la eficacia del dispositivo de pasar como natural las relaciones de poder).

En el porvenir de una ilusión, Freud, explica que las personas aceptan una cultura y las actividades que esta conlleva, incluso si contradicen sus pasiones. por que se les ha prometido una satisfacción o ven en el cumplimiento de las actividades una promesa de placer que la cultura se encargará de hacer realidad. En otras palabras, es por esta ilusión de una promesa por la satisfacción la que nos lleva a tolerar las exigencias de la cultura. Pero, como se ha demostrado, tal promesa no es suficiente

para aliviar el malestar que puede traer la repetición compulsiva de actividades que contradicen nuestras pasiones. Sobre este punto, Freud se muestra optimista al describir una forma diferente en que se puede presentar la cultura:

Nuevas generaciones, educadas en el amor y en el respeto por el pensamiento, que experimentaran desde temprano los beneficios de la cultura, la sentirían como su posesión más genuina, estarían dispuestos a ofrendarle el sacrificio de trabajo y de satisfacción pulsional que requiere para subsistir. Podrían prescindir de la compulsión y diferenciarse apenas de sus conductores. (1930, p. 60)

Un camino distinto parece ser posible, donde las personas gusten de realizar un sacrificio en el nombre de la cultura, debido a que la sienten como propia. La apuesta sería que este sacrificio pueda ser suficiente para mantener a la pulsión satisfecha, lo que podría devenir en un sentido diferente para las actividades compulsivas, que en lugar de ser llevadas por oposición sean llevadas de manera voluntaria. Pero si esto fuera así de sencillo, habría que preguntarse por qué no se ha hecho antes.

Freud, en 1930, escribía que las personas “tienen un rechazo natural al trabajo” (p. 44), esto debido a que el esfuerzo que se exige se encuentra en contradicción con la pulsión de muerte. Por lo que pensar una cultura sin actividades impuestas se vuelve realmente difícil por el hecho de que si una actividad no es impuesta no llegaría a ejecutarse. Otro problema al momento de suponer una cultura idónea es que es muy difícil que pueda cubrir las necesidades de todos, pues “están de por medio los desacuerdos entre el pensar y el obrar de los seres humanos, así como el acuerdo múltiple de sus mociones de deseo” (Freud, 1930, p. 69). Volviendo imposible una cultura que pueda mantener a todos sus integrantes satisfechos y dispuestos a pasar por las actividades compulsivas que esta le exigen de manera voluntaria. Resulta en una paradoja que la subjetividad de cada ser humano es lo que le permite imaginar una cultura diferente, pero es también el problema que le impide alcanzarla. Podría deberse

a esta razón que las culturas, los grupos y colectivos que han podido prevalecer al paso del tiempo y hacerse pasar a ellas mismas como naturales son aquellas en las que el sujeto está sometido a procesos de desubjetivación constante. En donde la repetición, más que ser un mandato, ha pasado por natural y ha obtenido un lugar privilegiado al cual no se le puede cuestionar.

Tal vez para pensar la cultura de forma general se debe pensar en las instituciones que la representan, porque es en su particularidad que se repiten los ordenamientos de las relaciones de poder que sostienen a un tipo de cultura. Encontrar en estas instituciones formas de reelaborar algo diferente a partir de la repetición podría brindar sentido a la actividad y poner una pausa en el proceso de desubjetivación. El psicoanálisis, en su acto de reflexionar lo social y hacer surgir al sujeto, se presenta como un acto de resistencia ante la máquina de repetición sin sentido de los procesos de desubjetivación. Para cerrar este apartado quiero traer una cita de Freud donde, de nuevo, muestra que hay una forma de hacer algo diferente con lo que se nos ha dado: “Los límites de la educabilidad del ser humano son, por eso, también los de la eficacia de un cambio cultural así concebido” (1930. p. 77). Con esta cita empezamos a ver la relación que guarda la educabilidad con la cultura imperante, por lo que se vuelve necesario mencionar algunos de los puntos de encuentro que tiene el psicoanálisis con la cultura y la educación

3.4 La pulsión y la cultura

Freud trabajó el concepto de pulsión con relación a la educación y la cultura, con efectos en la formación de los sujetos. Subrayó que la educación tiene un lugar primordial en la génesis de las neurosis y cómo mediante ella se ejerce la represión de las pulsiones, la adaptación al principio de realidad, la sublimación y la necesaria socialización de los sujetos frente al ingobernable poder de los deseos inconscientes

La pulsión es conocida como uno de los conceptos fundamentales del

psicoanálisis, desde su primera aparición en las obras de Freud hasta el presente se sigue teorizando acerca de ellas. En un primer momento, fueron definidas como “un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma” (Freud, 1915, p.108). Esta representación psíquica se presenta ante el sujeto por medio de sus agentes psíquicos: deseos, tendencias, excitaciones, representaciones y fantasías grupales. A pesar de ser un estímulo, esta se distingue de los estímulos fisiológicos por varias razones; en primer lugar, el estímulo pulsional no proviene del mundo exterior sino del interior del organismo. Segundo, la pulsión es una fuerza constante a diferencia del estímulo que opera como una fuerza de choque momentánea; y tercero, si bien al estímulo ante su fuente se lo puede despachar mediante una huida motriz, a la pulsión solo se la puede cancelar mediante su satisfacción (Freud, 1915).

Posteriormente, Freud desarrollará más su concepto de pulsión explicando que las pulsiones oscilan entre dos extremos: por un lado, las limitaciones provenientes del exterior al aparato psíquico y por otro, un mecanismo inherente a la misma pulsión que como medida de control imposibilita la satisfacción completa, dejando un resto insatisfactorio que re-dispara la búsqueda de satisfacción. Sobre las limitaciones externas al aparato psíquico, el psicoanalista plantea que gran parte de nuestros malestares son causados por la cultura y que los humanos seríamos más felices si renunciáramos a ellas. Esto lo suponía al notar que gran parte de aquello que nos genera sufrimientos pertenece precisamente a la cultura. A pesar de esto, en el mismo análisis sostiene que la entrada del ser humano a la cultura es el mejor de los destinos debido al papel mediador y organizador que esta juega. Posteriormente, explica que la cultura exige continuamente renunciar a las pulsiones sexuales, por lo que estas tienen que encontrar una forma distinta de resolución. En las obras freudianas encontramos cuatro caminos que las pulsiones pueden recorrer una vez que se encuentren imposibilitadas de su objeto y meta original: el trastorno hacia lo contrario, la vuelta hacia la persona propia, la represión y la sublimación. Procederé a explicar a grandes rasgos en que consisten cada uno de ellos.

Sublimación. En tres ensayos de una teoría sexual, Freud realiza el desarrollo conceptual de la sublimación a partir del periodo de latencia, lo define como una desviación de las fuerzas pulsionales sexuales de sus metas y su orientación hacia metas nuevas (1905, p.161). Por lo que la sublimación actúa tomando el monto de afecto de las pulsiones que estaban destinadas hacia un objeto o actividad no socialmente aceptada socialmente y lo lleva a una actividad u objeto más conveniente.

Represión. En los trabajos de metapsicología, Freud se encuentra con que a pesar de que la satisfacción de las pulsiones siempre se debía sentir como placentera, también había veces en que lo contrario era cierto y la resolución de la pulsión se sentía como displacer. Esto lo lleva a señalar la distinción entre sistema consciente e inconsciente: mencionando que en algunos casos lo que pudiera ser tomado como placer para una parte del aparato psíquico pudiera significar displacer para la otra. En este sentido, subraya que la condición para que pueda aparecer la represión es que el displacer que se siente debe ser mayor al placer que se produce (1915, pág. p.81). En este caso, el aparato psíquico sustraerá la energía del representante psíquico y con ella hará una formación sustitutiva que pueda ser aceptable para el sistema consciente. La represión resultará en un gasto de energía constante para el aparato psíquico debido a que lo que está reprimido buscará emerger continuamente a la conciencia.

Trastorno hacia lo contrario. El trastorno hacia lo contrario lo aborda en el mismo texto y menciona que sucede a partir de dos procesos: la vuelta de una pulsión de la actividad a la pasividad, y el trastorno en cuanto al contenido. En el primer caso, lo que se encuentra modificado es la meta de la pulsión, mientras que en el segundo lo que se modifica es el contenido de amor a odio.

La vuelta hacia la persona propia. Explicado en trabajos sobre la metapsicología, encontramos que lo que cambia en este destino es el objeto, pero no la meta. Freud explica la vuelta hacia la persona propia y el trastorno a lo contrario con el

ejemplo de sadismo masoquismo. Sobre esto subraya que el sadismo tiene una etapa "A" donde hay una acción violenta o una afirmación de poder dirigida hacia una persona, después en una etapa "B" el objeto se ve sustituido por el propio yo. Por lo que este mecanismo coloca al propio yo como objeto de la pulsión.

Es importante mencionar que no solamente la ley cultural se interpone en el camino de la pulsión, sino que en muchas ocasiones en las personas opera una instancia moral introyectada que detiene o desvía a la pulsión de su meta; lo que en psicoanálisis se conoce como superyó: "la renuncia de lo pulsional es la consecuencia de la angustia frente a la autoridad externa; se renuncia a satisfacciones para no perder su amor." (Freud, 1930, p.123). En este sentido, hay que subrayar que el yo opta por la pertenencia a un grupo, el asegurar el amor dentro de ese grupo, antes de cumplir con la resolución de una pulsión salvaje o sexual. Y en gran medida esta tendencia a la pertenencia ha hecho posible que se sostenga una cultura por sobre el caos de lo pulsional.

3.5 El Otro de la educación

Se ha expuesto cómo es que la educación guarda una fuerte relación con la política y como el psicoanálisis cuenta con los elementos necesarios para hacer un análisis de los fenómenos y las instituciones sociales. Pareciera, a primera vista, incongruente que siendo esto así, Freud en 1925 escriba que educar, gobernar y psicoanalizar eran tareas imposibles. Pero antes de tomar esta cita en su literalidad, hay que saber a qué se refiere la imposibilidad inherente a estas profesiones. Lo que quiere decir Freud con esta cita va más encaminado al producto de la profesión. Es decir, que ya sea que por bien que se practique la profesión, por mucho conocimiento que se tenga de los temas o por buena voluntad con la que se aborde la práctica, el resultado que se alcanza nunca será completamente satisfactorio, siempre quedará un resto (Tizo, 2003).

Pero la imposibilidad no es impedimento para que el psicoanálisis o las otras

profesiones no puedan operar, de hecho, es debido a la imposibilidad de la práctica que pueden realizarse con efectividad. Para entender la función de imposibilidad de las prácticas hay que hablar del resto que queda. Este es entendido como aquel elemento que excede a la práctica, pero que, sin embargo, es necesario para que esta exista. Tizo (2013) denomina a este resto como el Otro de la educación, por sus características similares a lo que Lacan denominó como el Otro:

El Otro designó en la enseñanza de Lacan la alteridad misma del lenguaje que precede al sujeto, el cual constituye de admitirlo: la Escritura con mayúscula está ahí para recordar esta alteridad de lo simbólico, puesto que el Otro lógicamente precede el advenimiento del sujeto (anterioridad lógica) y se distingue así del otro con minúscula, que designa aquel a cuya imagen se descubre estar hecho el sujeto, el semejante.
(p.40)

En este sentido el Otro es una alteridad constituyente, determinante e inaccesible para el sujeto, la cual es representante del lenguaje; pero debido a que el lenguaje necesita de personas para ser transmitido, el Otro puede ser encarnado por representantes culturales. Para Tizo, el Otro de la educación conserva su esencia de límite o impasse, debido a que es encarnado por aquellos que con su sola presencia en el aula hacen al docente enfrentarse con su metodología, cuestionar su ética y su práctica profesional. Este Otro se presenta como un límite que le exige constantemente a la educación nuevas respuestas; no son exclusivamente los alumnos, sino todas las condiciones o disposiciones que coloquen a la práctica pedagógica en una posición para la que no esté preparada.

Es común que las autoridades dentro de las instituciones educativas opten por no ver los límites que presenta su tarea: sea etiquetando a alumnos como ineducables, a profesores como incapaces o a los planes de estudio como insuficientes. Las instituciones educativas suelen tener una forma de tratar con el Otro. Y cuando no la

encuentran dentro de su propia área, proceden a utilizar a otros campos de conocimiento externos para explicarlo. Un ejemplo claro es la forma en que los docentes recurren a la medicina, psiquiatría o psicología para dar explicación a los alumnos que se resisten al proceso educativo. No es que se niegue la posibilidad de un impedimento orgánico o psicológico en los estudiantes, sino que el docente recurra a estos expertos en diagnósticos y detenga su acción educativa hacia un estudiante que fue catalogado como diferente o especial.

Tizo, menciona que la práctica docente se ha vuelto un obedecer estatutos y ha dejado de lado la palabra del alumno, haciendo de la práctica docente un lugar de goce (2003). Lacan, en su escrito subversión del sujeto (1960) plantea el goce como una manera de hacer lazos con el Otro, una posición que guarda una articulación estructurada a cierto saber. El lugar de goce en el que se posiciona el docente tiene que ver con el no preguntarse acerca de su práctica, dejando las interrogantes a manos de los manuales de la SEP o expertos que no buscan escuchar al estudiante, sino corregirlo conforme a una norma. También es cierto que existen docentes que buscan darle sitio a la palabra de sus alumnos, pero las exigencias, tiempos y programas de estudio no lo permiten. En ambos casos parece que la práctica educativa se resiste a darle un sitio a las interrogantes que representan al Otro.

El reconocer estas interrogantes dentro de un salón de clases es reconocer a cada estudiante, en su singularidad, como sujetos de la educación. Violeta Núñez (2003) describe a los sujetos de la educación como “aquellos que son capaces de aprehender la oferta que les da la sociedad para saber acerca del mundo” (p.15). Si entendemos que la escuela es la institución por excelencia que se intercala entre la vida pública y la privada, se vuelve de vital importancia darle un lugar a la palabra del alumno. Pues de otra forma no podrá formularse una demanda propia ante las ofertas que la sociedad le ofrece.

Una práctica educativa que, a favor de volverse más eficiente, prioriza la importancia del contenido curricular por encima de la subjetividad y la experiencia del

alumno, está destinada a transformarse en una práctica de pura desubjetivación: en la cual se desapropie al alumno de su experiencia, convirtiendo el proceso educativo en una repetición compulsiva de contenidos logrando aprendizaje sin educación. Sobre la diferencia entre aprendizaje y educación, Núñez (2003) comenta:

Aprendizaje supone una habilidad que se adquiere en un tiempo específico y, de alguna manera, previsible: da lugar a la posibilidad de evaluación. La educación, por otro lado, supone efectos subjetivos en los sujetos, estos efectos no son previsible. No son, por tanto, evaluables: es imposible calcular que, como y/o cuando acontecerá. (p.22)

Una pura actividad de repetición se hace experta en las evaluaciones, pues supone que después de repetir cierto tipo de contenido por un tiempo establecido, este debería estar presente para el alumno. Pero en la realidad nos encontramos alumnos que olvidan el contenido pasado unas semanas después de la evaluación. La educación apunta a que el alumno pueda hacer una relación con ese contenido, que pueda investir y utilizar en algún momento de su vida. El primer caso, el de puro aprendizaje, coloca al alumno en un lugar de objeto, el cual adquiere valor a partir de diferentes evaluaciones y filtros que no tienen otro objetivo que insertar a este producto en un mercado laboral. La cosificación del alumno es un producto de la forma que ha tomado el mundo, como lo dice Günther Anders, en la obsolescencia del hombre (2011): vivimos ya en una humanidad para la que ya no vale el mundo y la experiencia del mundo, sino solo el fantasma del mundo y el consumo de fantasmas (p. 30). Sin una verdadera experiencia de las cosas, el alumno sale instruido del colegio para problemas muy bien definidos, pero que muy poco tienen que ver con la experiencia del mundo. La segunda manera, en la que también se toma en cuenta el educar, supone un esfuerzo extra por parte de la institución educativa, este esfuerzo es el de producir un sujeto de la educación.

En psicoanálisis el concepto de sujeto es ajeno al concepto de yo, por lo que es diferente a este, el yo puede surgir de manera natural, pero el sujeto no necesita ser

posibilitado y escuchado para aparecer. Dicha escucha, muchas veces, no tiene lugar en las instituciones educativas debido a que la escucha por parte del docente no supone un acto productivo o al menos no como lo es enseñar.

3.6 Sujeto y su demanda en la educación

Medel, explica que “cada vez que se pone en marcha la acción educativa es en función de la idea que tenemos de sujeto” (2003, p. 44) ,es decir, del papel que pensamos que debería reproducir el docente y el estudiante. En este sentido, toda educación tiene implicada una función social que parte de un imaginario. Pero como se ha mencionado, no todos los sujetos pueden encontrar un sentido en la oferta que la sociedad les presenta. A estos alumnos por lo general se les trata de manera diferente en el salón de clases debido a que son catalogados como especiales, revoltosos o sin deseo de aprender. Pero una de las enseñanzas del psicoanálisis es que la demanda se construye.

Lacan, en la conferencia sobre el síntoma (1975) menciona que él analizante trabaja para producir una demanda. Una demanda implica la aparición de un sujeto que mantiene una relación diferente con su verdad. La interrogante que se abre para el psicoanálisis en la institución educativa es el cómo generar un pasaje de la queja a la demanda. En el consultorio encontramos un dispositivo dedicado a la aparición del sujeto, el pasaje de queja a la demanda es algo que debería suceder. Sin embargo, en una institución educativa las condiciones usualmente no están a favor del surgimiento de un sujeto, tanto como en la reproducción de un modelo ideal de estudiante. Incluso de existir las condiciones necesarias para el surgimiento del sujeto, este encontraría otro límite, ya que el tiempo social o de la institución no es el mismo que el tiempo del sujeto. Mendel (2003) menciona que esta desarmonía genera malestar y que la educación

debería trabajar para que la articulación de ambos sea posible. Un trabajo desde esta lógica apunta a la renuncia de un ideal de estudiante y da lugar al sujeto de la educación. La renuncia de un estudiante Ideal es trabajada por Meirieu en su libro Frankenstein educador (2003), el autor menciona que para que esto se logre existen tres exigencias para la educación.

Primera exigencia. Negarse a convertir la relación en una relación de posesión (p. 51). Como hemos revisado, el docente ocupa un lugar de poder que le es posibilitado por un dispositivo propio de la educación. El error, desde esta perspectiva, es que el docente se crea su papel de dueño del poder y del saber en el aula, invalidando el saber de sus estudiantes

Segunda exigencia. Que nadie puede ponerse en el sitio del otro y todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende (p.54). Hay que reconocer que cada estudiante ha tenido acercamientos distintos con la educación y, por lo tanto, el aprendizaje de algo nuevo es una experiencia que no sucede igual en dos personas

Tercera exigencia. Hacer un sitio al que llegar y ofrecerle los medios para ocupar ese punto (p.60). Aquí no hay que confundir el no poder del educador con el poder que si tiene dentro del salón de clases para crear espacios que posibiliten el despliegue del sujeto

Estas posibilidades podrán ayudar a generar una oferta educativa en la cual el estudiante pueda construir una demanda. Por otro lado, también puede suceder que el estudiante tenga una demanda, pero la exprese por medio de una queja. Medel (2003) menciona que el pasaje de la queja a la demanda, dentro de la institución educativa, implica un posicionamiento diferente del sujeto ante su palabra, un posicionamiento ligado a la responsabilidad del sujeto. Para lograr esto, el educador debe realizar un esfuerzo para facilitar puntos de encuentro entre el sujeto y la cultura, ofertando no algo

del orden de lo inmediato, sino una oferta de un vínculo por el saber.

3.7 Límites en la educación

Hasta este punto se ha mostrado como la relación que tiene el estudiante con el Otro dejará huellas que posicionan al sujeto de la educación frente a la demanda de la educación y la cultura. Aquí es necesario introducir que, así como en la clínica psicoanalítica, la posición de cada sujeto en la educación debe ser tomada en su singularidad. Hay casos que incluso superan lo expuesto anteriormente, como lo son las psicosis infantiles y el autismo. No porque correspondan a una perspectiva distinta, pues para ellos también se trata del Otro y del lenguaje, sino porque es el estatuto mismo del Otro lo que se encuentra alterado (Tizo, 2003). En este sentido, se entiende que las huellas que deja el Otro en los sujetos son previas a la demanda educativa. Pero estas huellas no lo cubren todo. Estos espacios libres serán ocupados por el experimentar del sujeto: como ya se ha mencionado, la cultura ofrece espacios que le sirven al sujeto para invertir esa energía libre en diferentes actividades. Sería ingenuo afirmar que la educación se tiene que encargar de que los sujetos puedan invertir todos los temas y saciar su interés en lo que encuentren en ellos.

Por su parte, el psicoanálisis en una institución educativa tendría como tarea convocar al estudiante a que piense las huellas que pusieron en juego su deseo y la posición que mantiene actualmente frente a la demanda de la educación. Como dice una máxima del psicoanálisis: trabajar con el sujeto es aceptar la incertidumbre. La incertidumbre apunta a que cada sujeto tiene su propia lógica y sus propios tiempos: no hay relación sin enigma y no hay vínculo sin resto o sin síntoma (Tizo, 2003) El trabajo con la incertidumbre debe entenderse en el sentido que Hannah Arendt percibe de una crisis: como una oportunidad para comprender por fuera de todo prejuicio que antes se tenía. Dicha posición exige un esfuerzo especial, por lo que es necesario que los educadores y la institución sostengan su deseo de educar y no solamente de enseñar. O, como dice María Zambrano: “el deseo de dejarse capturar por esa llamada que es

toda vocación” (La vocación del maestro, 2000).

Las instituciones educativas están envueltas en una red de relaciones de poder que no solamente son producto del acto educativo dentro del salón de clases. Por lo que los límites de la educación no solamente se limitan a mantener un deseo por enseñar. Sino que la educación también encuentra límites en la forma en como las escuelas administran los espacios, los planes de estudio y las políticas que ello conlleva. Con la pandemia estos tres aspectos se vieron afectados y aunque la SEP estableció un plan de acción general para las escuelas, no todas las escuelas contaban con el personal, los espacios o incluso con las posibilidades para efectuarlos, por lo que muchas escuelas tuvieron que improvisar personal y eliminar espacios para ir de acuerdo con los mandatos de la SEP y la Secretaria de Salud Pública (SSP). Seria ingenuo pensar que tales acciones no afectarían al proceso educativo que se venia presentando hasta ese momento, ya he mencionado, a grandes rasgos, el malestar que había por parte de los integrantes de la institución por tener nuevas asignaciones para las cuales no estaban preparados. Por lo que ahora mencionaré la importancia que pueden tener los espacios dentro de una institución y como la eliminación de estos también puede causar un tipo de malestar

4. Espacios en la institución

4.1 Espacios comunes

Cuando se mencionan los espacios comunes me estoy refiriendo a aquellos lugares dentro de la institución en los cuales se puede hacer comunidad y experiencia distinta a la que se hace dentro del salón de clases. Estos sitios, administrados por la institución, son destinados al placer, que, en su uso usual, apuntan a la realización del deseo de los sujetos" (Kaes R, 1989, p. 15). Estos sitios se vuelven tan importantes para los integrantes de una institución que muchas veces es gracias a ellos que se pueden tolerar altas y demandantes jornadas laborales. Pero lo que se pone en juego en estos sitios es más que solo permitir un cierto tipo de placer dosificado, lo que se encuentra en este espacio es un proceso de identificación. El cual, como formación intermedia, mantiene reunidos a los sujetos en un proceso de enajenación del yo: donde "el yo del individuo es absorbido por el grupo, las reglas, los valores y la moral del grupo se vuelve la del individuo y esto el individuo lo siente como placentero" (Freud, 1921, p. 54).

La función de estos sitios, de brindar identidad a los individuos dentro de la institución, los vuelve espacios privilegiados donde se hace escuchar el deseo. Es también por esto que no es de extrañar que en estos lugares puedan ocurrir gran parte de los conflictos, rumores, peleas y todos aquellos fenómenos que desplieguen las pasiones del individuo dentro de la institución. Pues como menciona Freud, en su análisis del síntoma neurótico (1921), muchas veces las relaciones que tienen como base la identificación y el deseo son sostenidas por la forma más precoz y original del vínculo afectivo, estas son, las formaciones del síntoma y la supremacía de los mecanismos inconscientes. Por lo que muchas veces en estos espacios ocurren eventos que superan a los implicados. Si se ignora que los implicados están envueltos en una narrativa más grande propia de la institución, se puede llegar a cometer el error de poner toda la responsabilidad en aquellos que encarnaron el acto que ya era latente en la institución.

Estos lugares, tan importantes para la institución y los sujetos, son lo que debido a las restricciones sanitarias fueron reducidos o eliminados, Kaes (1989) opina que este tipo de acciones tienden a sentirse como displacenteras o, incluso, amenazantes y pronostica un sufrimiento institucional como consecuencia:

Este sufrimiento, fundado en un desarrollo incontrolado de la angustia, es patológico: en las instituciones, como en cualquier otra parte, paraliza y deteriora de entrada el espacio psíquico interno, propio del sujeto singular, y los espacios comunes y compartidos de los sujetos asociados en las diferentes configuraciones del vínculo. (p.63)

Si estos lugares tenían una función farmacológica ante las constantes exigencias del trabajo institucional, eliminarlos significa un cambio en la forma en que el sujeto se relaciona con la institución y con sus integrantes. Dentro de una institución educativa, donde el proceso de aprendizaje y enseñanza es a través de un vínculo, esto supone una gran problemática, pues si la misma manera de hacer vínculo con los otros está paralizada, todo posible conocimiento está paralizado. Por lo que las condiciones para un proceso de pura repetición o de desubjetivación no solo son favorables, sino que parecieran inevitables.

4.2 Espacios intersticiales

Consideremos a los espacios comunes como los que Roussillon (1989) denomina como intersticiales, según este autor estos espacios tienen tres funciones principales en una institución: 1) *La reanudación*: Lo que se dice o hace en el intersticio tiene un sentido explícito latente, se dice o hace para ser retomado ulteriormente e integrado en las cadenas asociativas; 2) *El depósito*: Lo que se dice o hace en el intersticio queda reservado, depositado, para ser conservado, helado, inmovilizado. Según la proporción de angustia, el intersticio es entonces el lugar del secreto o del enquistamiento. Y 3) *La*

cripta: Lo que se dice o hace en el intersticio es colocado en la cripta, sin posibilidad de reanudación; se le asigna residencia en el intersticio y se le prohíbe habitar las cadenas asociativas.

Uno de los espacios intersticiales que sobrevivieron a la reducción de espacios comunes fue el propio salón de clases, en específico el que ocurre antes de la exposición de los temas o al final de estos. Este tiempo es privilegiado, pues permite crear vínculo entre docentes y alumnos. Este espacio se presenta como una pausa de toda actividad productiva donde se deja oír algo esencial, extraoficial, para entender la dinámica dentro del salón de clases y de la institución misma. La dimensión de espacio extraoficial del espacio intersticial es necesaria para que este pueda llegar a desarrollarse, es por su cualidad de pausar la relación de poder que existe entre el docente y el alumno que estos, desde fuera de sus lugares asignados, pueden escucharse. Al ser un espacio que suspende toda relación de poder, el espacio intersticial no tiene otro objetivo que brindar una escucha a aquello que se presenta como malestar o angustia. En caso de que la angustia sea mucha, puede ser que lo dicho en el espacio intersticial pueda integrarse al discurso oficial, haciendo valer su dimensión de reanudación, pero no debe confundirse esto como el resultado ni la función única del espacio intersticial.

Hay que resaltar que, en el fenómeno intersticial, que aparece en el salón de clases, lo que posibilita el decremento de la angustia es la conversación, donde ambas partes están dispuestas a pensarse por fuera del dispositivo. Tizo (2003) menciona que “una conversación puede ser una suerte de asociación libre, si esta logra superar la represión institucional y colectivizada” (p.44), lo que significa que en una conversación se pudieran arrojar elementos comunes para todo el grupo, cumpliendo así su función de dar escucha a los elementos latentes. Al tomar como cierta esta relación entre el espacio intersticial y la asociación libre pudiéramos agregar una nueva función a las expuestas por Roussillon. Y sería la posibilidad de aparición de los sujetos. El que el estudiante o el docente pueda ser escuchado por otros conlleva a que este pueda hacer un encuentro

con la otra parte del salón que, por lo general, no le sabe mucho. Creando así un encuentro con la diferencia, que “por excelencia es la experiencia de una trascendencia irreductible” (Villoro, 2007, p. 3). Al hacer esto se encuentra posibilitado a escuchar y responder desde otro lugar, un lugar más propio, con el cual puede hacer algo distinto de lo que pudiera lograr desde su posición docente o estudiante.

4.3 Espacio de duda

Me parece importante asignarle un lugar en este reporte a lo que significó un espacio de duda. Debido a que en mi práctica laboral culminó en la creación de un espacio de duda conocido como clase de filosofía. Antes de hablar de como se estableció este espacio me parece pertinente mencionar que significa hacer filosofía dentro de una institución escolar.

Hacer filosofía es colocarse en un lugar de extrañamiento frente a todo lo que nos rodea, frente a todo lo que se nos presenta como obvio (Sztajnszrajber, 2013, p. 6). Traer la práctica filosófica al aula es invitar a los alumnos y al docente a cuestionar las prácticas y conocimientos que se les han presentado como obvios. La filosofía como práctica de la pregunta, en su modalidad dentro del aula, apunta en un sentido distinto al que suele darse al resto de las clases, donde los alumnos deben memorizar contenidos para presentar una prueba. En este sentido, la filosofía dentro del aula tendría el sentido de crear experiencia, esto es, no memorizar lo que dice el autor, sino preguntar como es lo que dice que autor puede ser incorporado a mi vida, a mis palabras, a mi forma de ser en el mundo. Sin embargo, la filosofía corre el mismo peligro que corren todas las materias en una institución educativa, me refiero a convertirse en una práctica de desobjetivación donde solo se memorice y se pierda el sentido de la pregunta misma.

En mi práctica laboral la clase de filosofía se instaló como un lugar oficial a partir de lugares emergentes que sucedieron entre clases o en periodos de receso. Estos

momentos se caracterizaban por poner una pausa al adoctrinamiento de saberes, pero sin detener el acto educativo. En estos lugares los estudiantes eran bienvenidos a cuestionar lo que se les había hecho pasar como un conocimiento verdadero o incluso a hablar desde su propia experiencia sin necesidad de tener que citar a algún autor. La culminación de estos lugares emergentes dio paso a que los estudiantes demandaran un espacio propio a la dirección, el cual denominaron: clase de filosofía

5. Actividad profesional realizada

5.1 Institución mundo nuevo

Mundo nuevo se fundó en 1980 en Parral, Chihuahua, inicialmente inició siendo un kínder para después integrar primaria y, posteriormente, secundaria. Conforme iban agregados grados, los encargados de la institución tuvieron que ir buscando diferentes localidades para instalar el proyecto de la escuela. Después de un tiempo encontraron un ex convento lo suficientemente grande para albergar los tres grados educativos. Pero el proyecto no se quedaría ahí, sino que se tenía planeado hacer de la institución una universidad de psicología vespertina. Este proyecto vería la luz diez años después y para el año de 1994 la primera generación de la licenciatura de psicología se estaría graduándose de esta institución. Con la implementación de la carrera de psicología empezaron a abrirse maestrías y doctorados relacionados con la psicología. En el año del 2002 se añadiría la carrera de pedagogía y posteriormente se sumaría carreras como problemas de aprendizaje y gastronomía. El proyecto que se había consolidado como una escuela de educación básica y una universidad empezó a tener diferentes sedes, abriendo una en Camargo y otra en la ciudad de Chihuahua. En el año 2018, con el cambio de gobierno, la institución perdió todas las licencias para sus carreras, manteniendo solo la educación básica y algunos posgrados. En el año del 2020 logró volver a incorporar su licenciatura de problemas para el aprendizaje y un año después volvió a incorporar su carrera de problemas del aprendizaje. Actualmente, la institución busca volver a incorporar la carrera de psicología a su oferta académica, pues esta es la que arrancó todo el proyecto de universidad y significa algo importante para los miembros de la institución, pues muchos de ellos fueron estudiantes de esta carrera.

5.2 Generalidades

El presente reporte de trabajo es el resultado de un año de actividad laboral en la institución educativa mundo nuevo. En esta institución estuve laborando como docente

en nivel secundaria; los grupos contaban con sección A y B, por lo que estuve trabajando con 6 grupos por materia. Mis responsabilidades institucionales eran:

- Crear planeaciones didácticas semanales que estuvieran en relación con los objetivos y conocimientos esperados que presenta la SEP.
- Crear y aplicar rúbricas de evaluaciones para “medir el conocimiento” en los alumnos.
- Crear y aplicar rúbricas de evaluaciones para “medir el conocimiento” en los alumnos considerados como “especiales”.
- Asistir a las juntas de consejo técnico en donde se revisaban los avances y se presentaban los problemas que iban surgiendo en la práctica.
- Tomar la temperatura de los alumnos que ingresaban a la escuela.
- Cuidar que se respetara la sana distancia dentro y fuera del salón de clases.
- Vigilar y reportar con el prefecto cualquier indicio de incumplimiento de las reglas.
- Mantener una comunicación abierta con los padres de familia.
- Impartir clases en el tiempo debido.

5.3 Del debate a la Filosofía

Cuando entré a la institución empecé impartiendo las clases de español a los tres grupos de secundaria, dichas clases se impartían todos los días con una duración de 45

minutos. La propuesta de evaluación que presente a los grupos contaba con un día de debates, en el cual se discutirá sobre un tema que al grupo le pareciera importante. Todos los grupos accedieron, pero parecían tener problemas con elegir el tema de su primer debate: aquellos alumnos que proponían un tema eran rápidamente descalificados por sus compañeros debido a que ese tema se les hacía “muy repetitivo” o “aburrido”. La forma de solucionar el problema en los tres grados fue decidiendo que yo les diera un tema y ellos estaría bien con cualquiera que yo eligiera. Debido a que en mi práctica profesional trató de subvertir el esquema de poder tradicional, en el cual el docente es la figura que ordena y el estudiante es el que cumple ciegamente, les dio diferentes opciones y ellos votaron por la que les parecía más interesantes.

Debido a que los temas que se habían dicho antes estaban relacionados con la base curricular de los aprendizajes esperados, decidí proponer temas que tuvieran relación con vida diaria, las opciones que propuse en todos los grupos fueron los siguientes:

- El amor.
- La amistad.
- El odio.
- La escuela y su relación con el psiquiátrico y la cárcel.
- Las redes sociales.

En el grupo de primero y tercero ganó el tema del amor, mientras que en los segundos ganó el tema de la escuela y su relación con el psiquiátrico y la cárcel. Específicamente, en los primeros se tomó como pregunta guía ¿Cuál era el primer

amor? y ¿Cómo se siente el primer amor? En un grupo de segundo la pregunta por la relación de la escuela, el psiquiátrico y la cárcel fue suficiente para mantener el debate, mientras que en el otro grupo de segundo insistió un tema del narco y su relación con gobierno. Y en los dos grupos de tercero la pregunta que abrió el debate y lo mantuvo fue “¿Qué es el amor?”.

Los primeros debates, en todos los grupos, tuvieron una duración de cuatro a cinco sesiones. Las primeras sesiones tenían más un tinte de clase tradicional, donde les hablaba de la historia del amor para diferentes autores o de las similitudes obvias entre los objetivos y la arquitectura de la escuela, el psiquiátrico y la cárcel. Después de un par de sesiones algunos alumnos se acercaron a mí y preguntaron dónde podían encontrar más información sobre el tema expuesto, después de darle las debidas referencias procedí a indicarles que se sintieran en la libertad de traer información para enriquecer los debates.

Las sesiones intermedias del primer debate cambiaron la modalidad en que se venían manejando, pues ahora los alumnos traían citas, referencias, comentarios sobre videos que habían visto o incluso cosas que habían vivido. Volviendo el esquema tradicional de la clase en un tema más parecido a un debate, donde la mayoría de los alumnos tenían algo que compartir.

En las últimas sesiones, de los primeros debates, empezaron a aparecer temas que los alumnos empezaron a guardar para próximos debates, así como también empezaron las demandas por tener más días de debate. Los temas de los debates siguientes mantuvieron una cercanía con aspectos que vivían en su vida diaria: noviazgo, sexualidad, gobierno, religión, depresión, angustia, aborto, feminismo, masculinades entre otros. Conforme iban pasando los debates no solo el interés por los temas crecía, sino que también lo hacía las opiniones basadas en experiencias personales, haciendo de los debates un espacio donde, en palabras de un alumno de tercero: “podían hablar de cosas que en ningún otro lado podían”.

Las sesiones asignadas para un tema de debate empezaron a aumentar debido a la insistencia de aportar experiencias, sentimientos y pensamientos personales acerca de los temas. Lo que sucedía era que una vez que un compañero compartía una experiencia, el resto del grupo podía dar su opinión de lo que había sucedido y, muchas veces, trataban de hacer sentir mejor al compañero o compañera. Lo que yo hacía cuando sucedía una de estas participaciones, primero era dar una opinión y dependiendo del tema tomaba como referencia a un autor o hablaba con base en mi experiencia. Después de hacer esto le preguntaba al alumno si quería que se ahondara más sobre el tema, si este decía que sí, entonces sus compañeros podrían comentar acerca de la participación, si el alumno decía que no se seguía con el tema del debate. En algunas ocasiones llegó a pasar que el o la alumna prefería que no se ahondara en el tema en ese momento, pero en sus espacios libres, como lo son la salida o el recreo, me buscaban para hablar de ello.

Los grupos de primero y de tercero exigían constantemente aumentar el número de días destinados para debate. Mientras los de segundo, a pesar de que les gustaban los debates, estaban menos involucrados personalmente con los debates, viéndolos en su dimensión más académica: sus participaciones eran más académicas que personales. Los alumnos que más se me acercaron con temas personales fueron los alumnos de tercero. Y fue tanta la insistencia que tuve que organizar espacios de máximo 15 minutos para hablar con cada uno en su horario de descanso.

En uno de los debates de tercero, acerca de la angustia, les empecé a hablar del carácter disruptivo de la Filosofía, mencionando aquel martillazo propio de la disciplina que irrumpe y cuestiona los lugares que más aceptamos como naturales o comunes. Lo cual puede llegar a crear angustia, pero al mismo tiempo, da punto a poder pensar desde otro sitio y otorga una sensación de libertad de pensamiento. Los alumnos rápidamente relacionaron este carácter de la filosofía con lo que veníamos haciendo en los debates, mencionaron que: "lo que hablábamos en los debates son cosas que no se suelen hablar

en la escuela y nos cambiaron la forma de ver las cosas”.

Los alumnos de tercero me preguntaron si podía impartirles clases de Filosofía, a lo que les respondí que no dependía de mí, tendrían que hablarlo con los otros grupos y hacer una petición a la directora. Les aseguré que si la directora les aceptaba producir el espacio para una clase de Filosofía yo con gusto se las impartiría. Pasadas dos semanas recibí una llamada de la directora en la cual me comentó que se abriría un espacio para las clases de Filosofía para los tres grupos. Se asignó un día a la semana, perteneciente a la hora de español, para impartir la clase de Filosofía

5.4 Las clases de filosofía y el espacio intersticial

En la primera clase de filosofía les comenté a los alumnos que la forma de trabajo sería un poco distinta a las otras clases, haciendo las siguientes puntualizaciones:

- Los pupitres se deben acomodar en un círculo o de alguna forma que ningún pupitre o escritorio quede al frente de todos.
- Se alienta a cuestionar todo lo dicho por los autores que se nombren en clase.
- Todo tema nuevo es bienvenido.
- Se debe respetar todas las participaciones.
- La evaluación será un cincuenta por ciento participación y cincuenta por ciento una exposición acerca del tema que más les haya gustado.

Debido a que la clase de filosofía surgió principalmente de temas que se repetían en los debates, decidí que el temario no sería apegado a revisar diferentes pensadores

de forma sistemática, sino que se avanzara por temas, empezando por los más insistentes en los debates:

1. El amor.
2. El odio.
3. El poder.
4. La política/ lo político.
5. La amistad.
6. El feminismo.
7. El aborto.
8. La religión.
9. El aborto.
10. La angustia.
11. La locura y la normalidad.

Al ser un temario creado en menos de una semana, el tiempo dedicado a cada tema era tentativo, dedicando de seis a ocho sesiones por tema. Las primeras sesiones serian para que yo les expusiera las ideas de diferentes pensadores sobre el tema, con la finalidad de que ellos pudieran ir originando un argumento en contra o favor de cualquiera de las ideas presentadas. Las sesiones intermedias eran para que ellos

podieran abrir un tema de debate con sus argumentos hacia una de las ideas presentadas, la finalidad de esta actividad pudiera ayudar a los alumnos a producir un juicio y pensamiento propio que fueran capaz de defender con argumentos y lógica. Las últimas sesiones estaban destinadas a la reflexión donde los alumnos podían hablar de cómo el tema revisado se relacionaba con su vida, la finalidad de este espacio fue que los alumnos pudieran hablar y ser escuchados acerca de los temas que se presentaban insistentemente en sus vidas.

A menudo en las sesiones aparecían temas distintos a los propuestos y se hablaba de ellos, estos temas muchas veces tenían que ver con el futuro de los estudiantes, sus responsabilidades, el sentido que tenía la vida, lo que significaba ser un hijo/hija, la muerte, entre otras cosas. Cuando un tema no alcanzaba a ser visto, se agregaba a un lugar lógico entre el resto de los temas que aún quedaban por ver. Aun cuando estos temas surgían de manera grupal, había otros temas que eran más personales, que no eran del interés de todo el grupo, pero que resultan de mucha importancia para el alumno. Por lo que a estos alumnos les recomendaba diferentes lecturas o fuentes de información que hablaban sobre ese tema. Para no dejar pasar desapercibido este esfuerzo se les creó la opción de exponer el tema o entregar una cuartilla con su opinión sobre el tema. A pesar de que esto era solo una opción, muchos fueron los alumnos que optaron por investigar los temas y exponerlos a sus compañeros, otros optaron por entregar una cuartilla con su opinión y algunos se conformaron solo con su deber en la clase sin investigar en otro tema.

Con el espacio en las últimas sesiones, dedicado a compartir sus propias experiencias con relación al tema, bajaron las demandas de los alumnos a reunirse en espacios libres para hablar de distintos temas, pero no se detuvieron. Aún había alumnos que me pedían un tiempo en la salida o en el receso para poder hablar de un tema que no pudieron o no quisieron compartir en clase y que le era relevante en su vida por su historia personal. Para estos alumnos seguí ofreciendo espacios en los recesos y en la salida. La forma en que abordaba estos espacios era similar a la dinámica de las

sesiones finales de la clase de filosofía. El alumno llegaba y era libre de hablar de lo que él quisiera, mis intervenciones se limitaban a darle una cita de un autor o repetirle una palabra que consideraba clave en su discurso. En el mayor de los casos solo era necesario que pudiera crear el espacio para que el alumno pudiera hablar y ser escuchado.

5.5 Arte y Filosofía

Cuando se establecieron las clases de filosofía me tocó exponer su importancia en una junta escolar, para que los profesores estuvieran al tanto de que se estaba realizando en ellas. Todos los profesores parecieron estar de acuerdo con lo que expuse en esa junta. Sin embargo, cuando había que prescindir de una hora para aplicar exámenes o cualquier otro tipo de prueba, la mayoría de los profesores opinaba que debía ser en el horario de la clase de filosofía. Lo cual a algunos alumnos no les parecía, por lo que le comentaron a la directora que el horario de pruebas debería turnarse y no ser siempre en el horario de filosofía, a lo cual la directora aceptó.

Después de este movimiento en el calendario, algunos alumnos me comentaron que algunos profesores no estaban de acuerdo en que hubiera clases de filosofía porque “solo iban a echar el chisme”. Al no estar seguro de la veracidad de los comentarios, les pedía a los alumnos que no hicieran caso de dichos comentarios. En una junta de consejo escolar, un profesor pidió que le dieran más horas a su clase de inglés porque no estaba alcanzado a cubrir los temas debido a la cantidad de “alumnos especiales que el tenía”. Otro profesor opinó que se eliminara la clase de filosofía para dar una hora más a las clases de inglés. A estos comentarios, la directora se negó y argumentó que los alumnos se habían estado comportando mejor en sus clases desde que empezaron las clases de filosofía y que a los papás les gustaban los comentarios que recibían los niños de esa clase. Algunos profesores estuvieron de acuerdo con la profesora y otros no

comentaron nada.

Lo que se procedió a hacer fue capacitar al profesor para poder agilizar las clases con los “alumnos especiales”. En otra junta del consejo escolar, uno de los profesores pidió que se le dividiera el horario, tomando una de sus horas de historia para dar la clase de arte, área el cual él había estudiado: la clase de arte estaba considerada al inicio del ciclo escolar, pero debido a los ajustes de horarios por parte de la SEP la clase estaría inactiva hasta que pudieran organizarse los espacios para poder impartirla. La directora, después de escuchar la propuesta del profesor y revisar los horarios, aceptó volver a activar la clase de arte. Lo que pudo significar un mal estar por la carga extra de trabajo para los alumnos fue todo lo contrario, la actividad artística en la escuela fue tomada de la mejor manera por los alumnos, transformando los pasillos, salones, áreas abiertas y demás con dibujos, esculturas, temáticas y decoraciones.

La activación de la materia de arte marcó un antes y un después en el comportamiento de alumnos en la clase de filosofía, pues los manuscritos, que mínimo eran de una cuartilla, empezaron a tener una longitud más larga y solían estar acompañados de dibujos muy interesantes al final. Así mismo, yo y varios maestros empezamos a recibir muchos dibujos de distintas cosas por parte de los alumnos. El profesor que daba historia y arte era uno de los profesores más queridos de la institución, por lo que con la activación de la clase de arte no solo hubo un cambio en la actitud de los alumnos, sino que algunos docentes también cambiaron sus comentarios negativos hacia la clase de filosofía

5.6 Evaluación crítica de la práctica realizada

No fue objetivo de mi práctica laboral, ni de este reporte, hacer una ontología de una buena práctica docente o una guía para una correcta experiencia del alumno; afirmar una de estas cuestiones es no reconocer lo Otro en la educación. La dirección de este reporte está en denotar que el acto educativo debe ser analizado en diferentes

niveles. Y que la eficacia de la práctica educativa no depende de tener los mejores materiales didácticos, ni el mejor temario u horario para la clase. No es mi intención decir que esos elementos no sean importantes para la práctica educativa, porque sin duda lo son. Pero hay, en mi opinión, elementos del acto educativo que también deben ser tomados en cuenta, como lo son el deseo de enseñar y el deseo de aprender. Para que exista un sujeto de la educación debe haber un deseo por aprender, para que haya este deseo el alumno debe haber aceptado la oferta que el docente, como representante del mundo, le brinda. Pero el docente y el alumno también están inmersos en una lógica institucional que invierte su forma de ser en la institución. Por lo que la aparición del deseo se vuelve difícil y aún más difícil se vuelve mantenerlo. Con relación a esto me sorprendieron varias cosas, una de ellas es lo mucho que los estudiantes pueden cambiar si se escucha lo que quieren decir y si se les ayuda a transformar esa queja en algo diferente, algo que puedan cambiar. Otra cosa que se me hizo evidente son las relaciones de poder que se juegan dentro del salón de clases, donde los estudiantes están dispuestos a actuar y a pensar desde un lugar que pasan por natural y no se cuestionan por ello. Este sitio es pasado como un sentido común o un discurso dominante que se apropia del aula. En mi labor profesional traté de mostrar una perspectiva diferente a aquella que se hacía pasar como única o normal. Con la finalidad de los alumnos pudieran crear un criterio propio sobre las su situación y su aprendizaje. Muchas veces los alumnos lo tomaban como un conocimiento más y seguían adelante con su actividad y algunas otras el tema les interesaba y decidían buscar más información por su cuenta.

El que los alumnos me buscaran en horarios fuera del salón de clases para hablar de temas que ya no soportaban me pareció un indicador importante de la importancia de que exista un psicólogo clínico en una institución educativa. Si la escuela no tiene la capacidad o el espacio para esto, me parece, debería buscar mantener los talleres o las actividades escolares donde los alumnos puedan hablar de lo que les sucede o sublimarlo a cierta forma de actividad. Pues en el caso de mi estancia por la institución, cuando se reactivó la clase de arte, las peticiones de los alumnos de

encuentros fuera del salón de clase disminuyeron, lo cual me ayudó a planear mejor las actividades y clases que entraban en mis responsabilidades.

Sin duda, este año de actividad laboral dejó varias experiencias que, así como la universidad, seguirán marcando mi práctica profesional y mi modo de ser en el mundo. Me resulta conmovedor que al irme de la institución varios estudiantes se interesaron por estudiar más a fondo filosofía o algunos de los campos de conocimiento de los que habíamos mencionado en clase. Para mí eso es haber despertado un deseo diferente a la pura práctica repetitiva en la que se mantenían, donde muchos de ellos tenían una relación de odio con la escuela o con su futuro.

6. Discusión

6.1 No hay Otro de la educación

Hasta este momento hemos considerado al Otro de la educación como un resto que desafía a la educación misma y la obliga a reinventar su práctica constantemente. Pero debido a lo encontrado en el análisis de la práctica, habrá que profundizar en la cuestión del Otro y sobre todo en la premisa de Lacan acerca de que no hay Otro de Otro.

Para iniciar el análisis de la premisa hay que empezar por recordar que para Lacan el Otro es perteneciente al orden simbólico, y como tal carece de un significante (S) que garantice su verdad (A). Una de las muchas consecuencias de postular tal premisa es conceptualizar al lenguaje como un sin sentido, lo cual puede resultar un poco paradójico debido a que popularmente se ha entendido al lenguaje de una forma Heideggeriana: como la casa del ser, aquello que brinda sentido u ordenamiento a las cosas y sensaciones del mundo. Para Lacan esto no es así, el lugar que le da a la palabra es diferente. Para este psicoanalista, el lenguaje representa un impasse ontológico, que por su estructura de falta puede posibilitar que aparezca el sujeto y su deseo. Entonces, aceptar que el lenguaje está en falta es aceptar dos consecuencias necesarias: la primera es que el ser se encuentra en una condición fallida debido a que no hay una verdad que pueda hablar de él, es decir, que se encuentra en falta; la segunda es que la palabra va a buscar adecuarse lo mejor posible a la cosa, pero nunca podrá hablar de ella. Lacan (1986) explica la adecuación a la cosa diciendo que:

La verdadera palabra se opone así paradójicamente al discurso verdadero; sus verdades se distinguen por esto: la primera constituye el reconocimiento por los sujetos de sus seres en cuanto que están en ella interesados, mientras que la segunda está constituida por el conocimiento de lo real, en cuanto que es

apuntado por el sujeto en los objetos. Pero cada una de las verdades aquí distinguidas se altera por cruzarse con la otra en su vía. (p.101)

La palabra nunca va a poder hablar sobre el objeto e incluso se va a oponer al discurso mismo haciéndolo fallar, pero es solo porque existe este fallo que el mensaje puede ser transmitido (Zizek, 2017) que exista la falla posibilita que nos podamos comunicar. Por lo que la palabra puede adecuarse al ser, pero como el discurso es en sí mismo fallido, no va a poder hablar sobre la verdad del ser.

Ahora que se ha explicado que el Otro para Lacan pertenece al orden simbólico y que el orden simbólico carece de un significante que garantice la verdad del ser. Podemos entender un poco mejor a lo que se refiere Lacan cuando dice que no existe un Otro del Otro, pues nos está hablando que no hay una garantía de la verdad para nosotros.

6.2 Das ding y la sublimación

En este trabajo se ha mencionado de manera repetida como la sublimación es utilizada como un mecanismo para tratar con niños considerados problemáticos o desafiantes. En mi labor profesional este mecanismo se hizo presente y tuvo efectos dentro de la institución. Pero el quedarme con la explicación de Freud acerca de la sublimación, en la cual únicamente se sustituye el objeto sexual inapropiado por uno aceptado socialmente, me resultaba ambigua, por lo que recurrí a revisar que era lo que Jacques Lacan planteaba acerca de este concepto. Me encontré que Lacan criticará a Freud diciendo que él ponía la atención en los beneficios secundarios, sin problematizar lo suficiente acerca del funcionamiento de la sublimación. Para Lacan, la explicación de que la sublimación tuviera como meta un objeto aceptado socialmente parecía más un proceso de identificación que uno de sustitución. Por lo que realiza un análisis en el cual distingue entre las metas del yo y las metas de la libido. En este comenta que el movimiento que se efectúa en la sublimación tiene que ver con las metas de la libido y el

movimiento de identificación tiene que ver más con las metas del yo.

Una vez aclarando que el proceso de la sublimación era un proceso pulsional, Lacan, en su seminario sobre la ética, mencionará que Das ding (la cosa) es un lugar decisivo en torno al cual debe articularse la definición de sublimación: antes de que el yo haya nacido y antes de que las metas del yo aparezcan (p.111). Das ding puede ser considerado una de las primeras elaboraciones que Freud teorizó sobre el funcionamiento de la psique, tal planteamiento expresaba que el psiquismo está ordenado alrededor de un objeto perdido de satisfacción. Pero esta explicación para Lacan se encontraría incompleta porque el agregaría que das ding es el objeto causa de deseo alrededor del cual girará la pulsión. La forma en que Das ding opera es elevando un objeto al orden de lo sublime. Por lo que a diferencia de Freud: que consideraba que la sublimación era un proceso de sustitución del objeto sexual; Lacan plantea que el objeto sexual puede surgir como tal en el proceso de sublimación.

Das ding resulta un concepto central por el hecho de que este es el lugar del deseo del sujeto. Pero Lacan no se queda en este nivel de análisis, sino que, en el mismo seminario, también se plantea como es que das ding puede llegar a establecerse en el psiquismo. El psicoanalista llega a la conclusión de que das ding es consecuencia de la trasgresión a la ley: debido a que la función de la ley es prohibir, privar y poner límites a las cosas, aquellos objetos los cuales se vuelven inaccesibles para el sujeto se elevan a la condición de la cosa. Así mismo menciona como en la ley fundante de la humanidad, es decir, la ley del incesto, la madre se coloca en el lugar de das ding y es hasta que la ley opera en esta relación que el sujeto puede encontrar un nuevo objeto sublime y poner en movimiento su deseo. Teniendo en cuenta que lo que se pone en juego en la sublimación es el deseo del sujeto, la visión, un poco reduccionista, de aplicar la sublimación como mecanismo ideal para las escuelas, se problematiza.

Después de realizar esta lectura me di cuenta de que se pueden confundir fácilmente los procesos de identificación con mecanismos de sublimación. Tomando

como ejemplo a los alumnos que demandaron un espacio a la institución para ser escuchados, podría concluir que, para algunos de ellos, si hubo una sublimación debido a que en los espacios de debate o en las clases de filosofía pudieron encontrar y cambiar de ideas que antes tenían: hablaban desde su experiencia y no desde lo que se encontraba en un temario, se hacían propuestas con base a lo que el grupo manifestaba. Por esto y otros acontecimientos, que ya mencioné en este reporte, puedo decir que en esos grupos la pulsión si fue sublimada. Aunque no de manera única, también se presentaron el resto de los destinos de la pulsión, los cuales se hacían escuchar en el discurso de los alumnos o inclusive en sus cuerpos.

Permanece un misterio para mí los deseo que se jugaba en cada uno de los grupos, pues cada uno era distinto, pero lo que creo es que el deseo está ahí, latente, esperado por ser leído. Para finalizar este apartado solo quiero mencionar la importancia que tiene conocer los conceptos que utilizamos, no porque la teoría mantenga una relación de verdad con la realidad. Si no debido a que como herramientas conceptuales estas pueden llevar a plantearse diferentes preguntas acerca de los fenómenos a los que se le aplica.

6.3 Más allá de la sublimación en la institución

Pongamos atención en la represión, no por nada Freud llegaría a escribir que es el pilar central en el cual descansa todo el edificio conceptual del psicoanálisis. En este mismo sentido, el autor menciona que es uno de los mecanismos psíquicos más primitivos de las personas, contando con tres tiempos: represión primordial, represión propiamente dicha y el retorno de lo reprimido. Debido a que la represión opera inhibiendo al representante psíquico y no sobre el monto de afecto, se debe poner la atención en como es que la energía encuentra su forma de liberarse a pesar de la represión. Sobre este punto, Freud nos comenta que la energía puede representarse de tres suertes distintas, las cuales se pueden observar en las neurosis de transferencia: fobia, histeria y neurosis obsesiva.

Dentro de una institución escolar podemos encontrar elementos que nos podrían indicar que la manera en que se presentan los fenómenos tiende más a ser fóbicos, obsesivos o conversivos. Pero esto debe tomarse con extremado cuidado, pues de no hacerlo se corre un riesgo de caer en una lógica totalizadora que va en contra de lo propuesto aquí sobre las funciones del dispositivo psicoanalítico. Habiendo hecho esta aclaración se pueden hacer unas generalidades de que hacer con la represión en la institución educativa.

En mi experiencia pude encontrar temas, lugares, alumnos, profesores y entre otras cosas que su sola mención provocaba una evitación por parte de los integrantes de la institución. Sin duda cada institución tiene sus temas tabúes de los cuales no se habla o, también, en toda escuela hay actividades y clases que los estudiantes buscan evadir a toda costa. Que esto sea un hecho y el asignarle un significado de tendencias fóbicas es muy distinto. Lo que es un hecho es que muchos de estos fenómenos son fuente de grandes ansiedades dentro de la institución. Respecto a los fenómenos histéricos, entendiéndolos como una sobre-investidura o una infra-investidura libidinal a una parte del cuerpo. Podemos pensar fenómenos como el estrés y el sentimiento de pesadez que se vuelve visible en el cuerpo de los integrantes de la institución después de las primeras semanas o en el punto medio del curso. Por último, los fenómenos relacionados con la neurosis obsesiva, en mi opinión, suelen ser los más comunes dentro de la institución debido a la relación que guarda esta neurosis con la conciencia moral: no es extraño encontrar en las escuelas que se lleven acciones compulsivas para mantener que se viole un cierto modo de hacer las cosas o de creer sobre distintos temas.

Retomando el tema tabú dentro de la escuela, solo quisiera agregar que, en mi opinión, la mayoría de las instituciones no cuentan con un dispositivo para dar lugar a la palabra del alumno o para escuchar el malestar institucional que padece. Hasta que esto pueda ser diferente, la educación impartida en este tipo de institución continuara con su naturaleza de bucle: en donde no hay novedad y lo sintomático se repite con cada

generación. En mi labor profesional emergió un espacio para tratar la falta de emergencia hacia aquello que estaba silenciado. Este espacio emergente fue creado a partir de la palabra del alumno y, considero, fue para ellos una forma distinta de experimentar la escuela. Mientras que para mí significó una manera distinta de escuchar y entender el acto educativo.

Sin duda, lo que hay más allá de la sublimación es el propio deseo y entender esto ayuda a resistir ese impulso, que promueve la SEP, en el que hay que generalizar las experiencias de los estudiantes.

6.4 Experiencia ante la SEP

Sobre este último punto me gustaría expresar algunas notas que pude identificar de lo que significa la SEP para las escuelas. La SEP tiene como modus operandi brindar una educación universal, laica y gratuita, las escuelas que están suscritas a esta institución aceptan como un hecho este estatuto y no se hacen la siguiente pregunta: ¿realmente la educación en México es universal, laica y gratuita? En mi experiencia como estudiante y como docente puedo decir que la educación no es universal, en el sentido de que el acceso que tiene a la información una persona de la ciudad de México y una persona de un estado como Chihuahua no es la misma, así mismo. Si la SEP mantiene como base epistemológica: “producir y usar el conocimiento para reflexionar de manera profunda sobre la forma en que se interpreta, comprende y explica la realidad” ¿no debería preguntarse primero por las diferentes realidades que se viven en todo el territorio mexicano?. Me parece que en esa pregunta se encuentra uno de los problemas más grandes que significa la SEP para la educación, pues aun cuando esta institución se jacta así misma de no depender de ninguna confesión religiosa, me parece que se ha convertido en una religión en sí misma: Freud ya explicaba las similitudes que hay en los grupos de la iglesia, el ejército y la escuela. Pero también podemos encontrar similitudes en lo que estas instituciones han significado para el estado

Actualmente, la educación para México significa la panacea de todos los males,

se le apuesta a las futuras generaciones, pero se siguen repitiendo los mismos errores. Haciendo del verdadero cambio, una misión mesiánica que siempre está por venir, pero realmente nunca llega. Instituciones como la SEP se ha encargado de encarnar esta misión por el cambio, pero, así como le sucedió a la iglesia y al ejército, se ha convertido en una herramienta del poder en turno: reproductora de un discurso que fue el resultado de una batalla política y no la conclusión del reconocimiento de la crisis que representa la educación para este país.

Lo planteado en este análisis sugiere que para las escuelas la educación significa un Otro que la excede, las hace entrar en crisis y las hace replantearse su forma de hacer las cosas o al menos así o al menos así debería suceder. Guiándonos por la aportación de la Lacan en la cual no hay un Otro del Otro que garantice la verdad. Pero lo que sucede es que a la educación se le ha colocado a la SEP como el Otro que tiene las respuestas y la garantía de toda problemática que pueda surgir en la educación. Volviéndose esta última en un poder totalizador que inhabilita cualquier propuesta que vaya en contra de su proyecto.

Ante el gran aparato de estado que se ha convertido la educación, hay pequeñas resistencias que buscan producir algo distinto. Pero estas resistencias deben encontrar su paso a través de una lógica institucional ya establecida. Tomando de ejemplo mi pretensión de tomar un espacio distinto a los ya establecidos, puedo decir que no es algo fácil de lograr. La primera vez que comenté en una junta de consejo sobre la posibilidad de abrir una clase de filosofía, se me respondió rápidamente que, a pesar de ser buena idea debido al atraso y los tiempos, no era una clase que se contemplara para el año escolar. No podría afirmar que la intención de los debates siempre fue terminar en una clase de filosofía, porque la intención siempre fue escuchar y conocer lo que los niños pensaban. De hecho, estoy seguro de que si los alumnos no se organizaban para pedir a la directora un espacio dedicado a la reflexión, la clase de filosofía jamás hubiera llegado a suceder. El cambio no sucedió porque yo le diera los mejores argumentos en la junta de consejo, sino porque entre los estudiantes había palabras que necesitaban ser

escuchadas. Y solo bastó brindar cuarenta minutos de atención una vez por semana para que esas voces pudieran demandar ser escuchadas y se les asignara un espacio.

Con base en lo anterior puedo afirmar que la figura del docente es clave para poder generar una resistencia ante el Otro de la educación. Pues si, la educación es una profesión imposible. Pero eso no quiere decir que no se pueda hacer algo con ella. Tal vez la función del docente debería ser menos tratar de implantar un sentido en los alumnos y debería ser más una tarea dedicada a tirar sentidos que no son propios para así fundar uno con el cual los alumnos puedan interesarse e identificarse.

Sin duda en mi experiencia como docente y como estudiante he podido dar cuenta de que la experiencia educativa no es perfecta y requiere de un esfuerzo de todos los involucrados. Por eso me resultó una sorpresa encontrar que existían manuales de la SEP en donde se tenía una serie de respuestas a distintas situaciones que pudieran presentarse en una institución o en un salón de clases, como si toda institución y todos los integrantes fueran iguales. Al momento de enfrentarse con un problema singular, la institución lo omitía o lo refería a otro profesional. Estos actos me hacían pensar que si para una institución, que pretende ser un reflejo del proyecto nación, era insoportable pensar la falta, lo mismo resulta cierto para el estado. Pues continuamente nos enteramos de situaciones incendiarias, problemáticas o urgentes dentro de la república o al interior de nuestro estado, que rápidamente son silenciadas o desvalorizadas. Pero el problema está en que no son olvidadas por todos, es este resto, aquellos que no olvidan ni perdonan, los que regresan con aquello que el estado trato de reprimir.

Una última cuestión, que me parece que se ha podido ver a lo largo del trabajo. Pero que me gustaría mencionar de forma explícita es el problema ético con el que me encontré una vez que realice una lectura sobre la sublimación y la ética, y lo asocie con algunas formas de operar que dicta la secretaria de educación pública. Habrá que

preguntarse, en un análisis posterior, que posición ética mantiene la SEP ante el deseo de los estudiantes. Pues opinando desde mi experiencia pareciera que el imperativo de la igualdad sobre el panorama educativo toma en cuenta solo a una pequeña porción de individuos y se olvida que no todos viven la experiencia educativa de la misma manera y bajo las mismas condiciones. Si nos olvidamos por un momento de la subjetividad de cada alumno y que el deseo de cada uno se juega de manera distinta en relación con su proceso educativo; aún tenemos las diferencias fundamentales como las sociales o las culturales, que hacen muy distinta la manera en que se relaciona con la escuela una persona en el centro de la ciudad de México y una persona en la sierra.

Como comentario final, quiero señalar que parece que la SEP, en su intento por mantenerse como la institución de las instituciones, ha optado por no tomar en cuenta aquellos espacios que le representan una falla en su funcionamiento. Muy parecido a lo que un gobierno pudiera llegar a realizar una vez que sucede algo que le afecta directamente.

Conclusiones

La educación y el proyecto de estado son dos caras de una misma moneda, no se puede esperar un gran cambio en una sin poder cambiar también la otra. No se puede hacer un análisis acerca de una institución educativa sin considerar la multiplicidad de variables que están involucradas en la educación en México. En mi opinión, el proyecto educativo es solo un producto del tipo de poder operante. El dispositivo que se desarrolla en el aula se vuelve ideal para producir un tipo de ciudadanía y configurar formas de pensar y ser en el mundo.

La educación sufrió un ataque inesperado por efecto de la pandemia por covid-19 que la obligo a un cese de actividades. Pero debido a diferentes variables se decidió que las clases debían reanudarse de manera virtual, aun sin tener un plan que considerara las variables que pudieran presentarse, se apostó por la educación en línea. De acuerdo con las acciones de la SEP con el regreso paulatino, parece que la decisión de mantener las clases virtuales resulto contraproducente en varios aspectos. No únicamente en un retraso en el conocimiento esperado, sino en muchas otras. Pero no todo fue malo, una de las cosas que me parece que tuvo positivo el encierro es que, a cierto nivel, los padres estaban más involucrados en lo que sus hijos hacían y veían en las clases. La escuela dejó de ser el lugar en el cual los padres dejaban a sus hijos por siete horas y les hacía sentir que eran buenos padres por estar pagando por una educación. Esta especie de goce de los padres en el cual podían olvidarse de la experiencia de sus hijos bajo la excusa de que si están en la escuela están bien y están aprendiendo, se alteró una vez que la escuela compartió ubicación con la casa. Independientemente de lo que sucedió con cada hogar y cada estudiante en el periodo del encierro, cuando se declaró el regreso paulatino, la gran mayoría de los estudiantes acudieron al llamado. Y no solo los estudiantes, sino que cuando los padres pudieron regresar a sus trabajos, la gran mayoría lo hizo. No es propósito de este reporte hacer un análisis de lo insoportable del encierro, pero la pregunta por el cambio en la dinámica familiar durante el encierro y

posterior a este considero que debe ser abordada.

He mencionado que la educación actual está en crisis, lo cual no necesariamente es algo malo si se le toma como un horizonte para responder con nuevas propuestas. En mi opinión, Instaurar la novedad en la educación es una de las principales acciones que toda persona que encarnar al proyecto educativo debería tener presente. Claro que esto no es fácil, pues a pesar de que haya las mejores convicciones y el deseo de enseñar este presente, todavía queda enfrentarse a la institución y al proyecto educativo del estado. Si a pesar de esto se decide tomar el camino difícil y tratar de pensar la educación desde diferentes lugares, lo primero que hay que tener en cuenta es que la educación es únicamente una parte de un gran todo conocido como proyecto de estado. Por lo que no se deben esperar cambios sociales radicales en poco tiempo. En mi opinión, todo cambio debería ser iniciado desde el dispositivo clásico dentro del aula. Esto lo propongo porque en mi transcurso por la institución vasto solo una configuración distinta de la dinámica en el espacio y forma de dar la clase para que al poco tiempo se presentaran en mí la duda acerca de los planes y procedimientos de la SEP.

Gracias a los estudiantes me pude dar cuenta que los docentes y los miembros de la institución tienen a la SEP como aquel que tiene la verdad última sobre la manera en que se aprende. Lo cual provoca una confianza ciega en el modo de hacer las cosas. Lo que a cierta medida resulta problemática, pues coloca un puente entre el docente y el estudiante: pues el docente confía que tiene los mejores temas para enseñar y que si hay un problema es con el alumno y no con la dinámica o contenido.

Sin duda el lugar del docente en México resulta problemático. En mi paso por la institución pude encontrar docentes que sentían tediosas y no tenían ganas de dar sus clases, cuando pregunté por esto había una respuesta en común y era su área de expertis. Lo que procedía era que los docentes, a pesar de no tener un deseo o interés por el tema que iban a impartir, dieran la clase. Escuchando los comentarios de los alumnos sobre esas clases en particular decían que las consideraban aburridas o

también los docentes se quejaban de ellas porque decían que los niños no ponían atención. Esto me recordó a lo que mencionaba Freud acerca de presentar la cultura de una manera que no se sienta como una imposición. Pero resulta difícil culpar a los docentes por no tener interés por su tema, incluso sería equívoco poner la culpa en la institución que no contrata personal capacitado para cada una de su abanico de materias. Considero que la base del problema no se encuentra ahí, sino en la administración de la educación en México. Resulta paradójico que la panacea para todo problema en México sea la educación y el salario de los profesores sea tan bajo. Si realmente se está haciendo una apuesta por la educación gran parte de los fondos dedicados a la educación debería ser para tener profesores capacitados en su área que puedan dar el contenido de la mejor manera. Pero esto no sucede, la realidad es que las escuelas buscan tener un grupo relativamente grande de profesores con un salario medio bajo, en lugar de tener pocos profesores preparados con un buen salario. Esto debido a que muchos profesores son capaces de atender a un número más grande de estudiantes, lo cual significa que hay más padres de familia pagando colegiaturas.

Me parece que resultaría interesante realizar una instancia en una institución donde haya una plantilla de profesores especializada en el tema que imparten. Mi apuesta es que aún en este caso el deseo por enseñar y aprender no siempre aparece, esto puede ser debido a que hay algo sintomático en el acto educativo: he mencionado cómo la práctica escolar se ha convertido en una repetición incesante de contenidos que vuelve a los docentes una suerte de máquinas de producción de conocimiento y al estudiante un recipiente vacío al cual se le debe llenar con todo el conocimiento que sea posible. Me parece que esta forma de llevar el acto educativo es un síntoma de los tiempos que vivimos, donde lo que interesa es poder decir que se ha visto un temario en lugar de asegurarse que ese conocimiento tenga alguna relevancia para el alumno o el docente.

El proyecto educativo busca hacer productos terminados para insertarse en el mundo laboral, importando muy poco la experiencia de los alumnos durante ese proceso.

Esto se dejó ver muy claro en el confinamiento, donde muy pocos fueron los intentos por mantener las actividades extracurriculares de los alumnos en manera virtual. Así mismo, en el regreso a las clases presenciales muy pocas han sido las medidas para asegurar que los alumnos puedan tener espacios seguros donde hacer esas actividades. Los efectos de estas decisiones se han dejado ver en modo de rezago en el conocimiento, deserción escolar, problemas de actitud y emocionales, entre otras. Estos fenómenos como un síntoma educativo se presentarán con más fuerza si la educación continua sin producir sujetos en la educación, si se apega a una práctica de desubjetivación.

Sin duda, el pensar el acto educativo es complejo y requiere de un análisis exhaustivo. Pero lo que mi práctica laboral me ha permitido encontrar es que una clase puede hacer la diferencia para algunos alumnos. El fomentar una conversación donde el deseo grupal se haga escuchar y que el docente pueda tomar responsabilidad ante ese deseo, es involucrar a los alumnos con proceso de enseñanza. Y por conclusión, producir sujetos de la educación, los cuales se interesen por el conocimiento y, por lo tanto, puedan empezar a plantear formas distintas de hacer las cosas.

El psicoanálisis ofrece herramientas útiles para reflexionar y actuar en las instituciones educativas, pero esto no significa que solo se deba utilizar esta teoría para entender los fenómenos sociales que ahí acontecen, pues de hacer esto se estaría cayendo en la misma problemática de tomar una crisis en su sentido destructivo. Es imposible mencionar todas las variables que envuelven al proyecto educativo, en este reporte busque mencionar algunas que desde mi experiencia como estudiante y mi camino por la institución en la que desempeñe mi actividad profesional pude encontrar. Sin duda, en la educación hay síntomas que se mantienen sin ser escuchados y que se repiten en todos los niveles. Pero esto no quiere decir que todo esté perdido. A pesar de la imposibilidad con la que se enfrenta el deseo por enseñar/aprender, este se ha logrado sostener y se sigue haciendo presente en las nuevas generaciones. Un análisis distinto podría evidenciar que es lo que está funcionando en la educación actual que ha logrado que exista una articulación del deseo.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica* 38(105), 249-264.
- Arendt, H. (2018). *La crisis de la educación: Entre el pasado y el futuro* (pp. 221-270). Ciudad de México: Partido de la Revolución Democrática.
- Cabas, A. (2009). El sujeto en psicoanálisis de Freud a Lacan: de la pregunta del sujeto al sujeto en cuestión. *Periódicos electrónicos en psicología*, 30-44.
- Freud, S. (1904). Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico. En obras completas, vol LIX. (pp. 107-112). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1913). Tótem y tabú. En *Obras completas*, Vol. XIII. (pp.27-50). Buenos Aires. Amorrortu.
- Freud, S. (1915). Pulsiones y destinos de pulsión. En *Obras completas*, vol. XIV. (pp. 100-140). Buenos Aires. Amorrortu.
- Freud, S. (1920). Más allá del principio de placer: Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas*, Vol, XVIII Argentina. Amorrortu.
- Freud, S. (1921). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas*, Vol, XVIII. (pp. 63-99) Buenos Aires. Amorrortu.
- Freud, S. (1923). Inhibición, síntoma y angustia: Presentación autobiográfica Inhibición, síntoma y angustia, ¿Pueden los legos ejercer el análisis? y otras obras (pp. 71-83). Buenos Aires. Amorrortu.
- Freud, S. (1927- 1930). El porvenir de una ilusión. En *Obras completas*, Vol, XXI. Buenos Aires. Amorrortu.
- Günther, A. (2011). *Sobre el alma en la época de la segunda revolución industria: La obsolescencia del hombre* Barcelona. (pp.27- 60). Pre textos.
- Ghisiglieri, F. (2020). Subjetivación y Dispositivo: una propuesta de análisis para sujetos en condiciones de pobreza. *Revista de la universidad de costa rica: Wimblu*, 35-47.
- Heidegger, M. (1997). *¿Qué significa pensar?* Madrid. Trotta
- Centro de Investigación en Política Pública. (2021). <https://imco.org.mx/de-educacion->

- ciudades-y-pandemia/. (s.f.). Obtenido de <https://imco.org.mx/>
- Enríquez, E., Kaes, R., Bleger, J., Enríquez, E., Fornari, F., Fustier, P., Roussillon, R., y Vidal, J. (1989). La institución y las instituciones. (pp.15-32). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J. (1975). El sinthome. En escritos XXIII (pp. 60-71). Buenos Aires. Paidós.
- Lacan, J. (1960) Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. En escritos II. (pp. 783-792) México. Siglo XXI.
- Lacan, J. (1960). La ética en psicoanálisis. En escritos VI. (pp.109-131) México. Siglo XXI.
- Makari, G. (2012). Una revolución en mente: una mente para la ciencia. (pp.27-44). Barcelona: Sexto piso.
- Medel, E. (2003). Trabajo educativo con adolescentes: Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis (pp. 73-81). Barcelona. Gedisa.
- Meirieu, P. (2003). Frankenstein educador. (pp. 60-91). Barcelona. Alertes S. A.
- Núñez, V. (2003). Aportaciones de la pedagogía social: pedagogía social y psicoanálisis (pp. 19-43). Barcelona. Geisa.
- Ramírez, T. (2007). Estadios de la otredad en la reflexión filosófica de Luis Villoro. *Diánoia*, 52(58), (p.143-175).
- Palomino, G., Tron, R., & Avendaño, C. (2020). CONSIDERACIONES SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA: NUEVOS RETOS VIEJAS HISTORIAS. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*.
- Sztajnszrajber, D. (2013). Filosofía en 11 frases. En D. Sztajnszrajber. (pp. 35) Paidós
- Tizo, H. (2003). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. En h. Tizo. Barcelona: Gedisa.
- Žižek, S. (2017). El sublime objeto de la ideología: el sinthome ideológico. Barcelona. Akal.
- Zambrano, M. (2000). La vocación del maestro. *El cardo*, revista del área de didáctica de la facultad de ciencias de la educación, (pp.20- 40)

9. ANEXOS

**CENTRO DE POSGRADO y CAPACITACIÓN
MUNDO NUEVO PARRAL**

Incorporado a la Secretaría de Educación y Deporte
de Gobierno del Estado de Chihuahua
CLAVE: 08PSU5019K



A QUIEN CORRESPONDA:

Por medio de la presente, se hace constar que **JOSE PIZAÑA SALAYANDIA** presto sus servicios como docente en la **Licenciatura en Problemas de Aprendizaje** durante el periodo de 5 de junio 2021 a 10 de junio 2022 en esta institución, de acuerdo a los lineamientos que marca la *Secretaría de Educación, y Deporte de Gobierno del Estado de Chihuahua.*

Se extiende la presente para los uso y fines que al (a) interesado (a) convengan a 14 días del mes de Junio de 2022.

ME. ALBA GUADALUPE RUBIO MEDINA
SERVICIOS ESCOLARES



ESTADO LIBRE Y SOBERANO
DE CHIHUAHUA
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN Y DEPORTE
CENTRO DE POSGRADO Y CAPACITACIÓN
MUNDO NUEVO PARRAL
08PSU5019K
HIDALGO DEL PARRAL, CHIHUAHUA