



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

***EL DOCENTE FRENTE A LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL: UNA LECTURA
PEDAGÓGICA-PSICOANALÍTICA A SUS DISCURSOS***

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MOISÉS TORRES LÓPEZ

TUTORA PRINCIPAL:

DRA. GRACIELA GONZÁLEZ JUÁREZ
Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

COMITÉ TUTOR:

MTRA. MARCELA GÓMEZ SOLLANO
Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

MTRA. LOURDES CHEHAIBAR NADER

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM

DR. ROBERTO PÉREZ BENITEZ

Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

DR. JUAN FIDEL ZORRILLA ALCALÁ

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM

Ciudad Universitaria, CDMX, octubre de 2020.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Filosofía y Letras, por haber ser espacios de creación, discusión y escritura sobre los temas que atraviesan mis sentimientos y pensamientos.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por haberme otorgado la beca para realizar mis estudios de maestría, gracias a ello, logré concretar mi investigación y las actividades académicas de manera satisfactoria.

Al Programa de Posgrado en Pedagogía, por haberme aceptado como uno de sus estudiantes y por haberme aportado elementos de formación fundamentales y por toda la ayuda recibida tanto académica como administrativamente.

A mi tutora, la Dra. Graciela Gonzáles Juárez, quien me acompañó en este proceso de construcción de la investigación. Gracias Dra. por cuestionarme, por sugerirme caminos, por apoyar mis ideas, pero sobre todo, por confiar en mi y por ser cercana y empática conmigo en todo momento. Su trato académico fue siempre excelente y su trato humano fue mejor todavía.

A la Mtra. Marcela Gómez Sollano, quien fue mi profesora en el primer semestre de la maestría y cuya pasión por los temas de las alternativas pedagógicas en América Latina, me permitieron cuestionarme mi propia experiencia docente de otros modos. Gracias por leerme y darme sus observaciones siempre certeras y amables.

Al Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá, de quien aprendí y valoré su experiencia, conocimiento y sensibilidad hacia el sistema educativo medio superior y sobre todo por su invitación a generar educación pertinente para los jóvenes de bachillerato. Muchas gracias por sus enseñanzas a lo largo de los seminarios que cursé con usted.

Al Dr. Roberto Pérez Benítez, por haber llegado en un momento crucial en mi paso por la maestría ya que, a partir del seminario de diseño de proyectos de investigación, pude darme cuenta de los huecos teórico-metodológicos que presentaba mi investigación. Su apoyo y experiencia en la teoría e historia de la pedagogía, me hizo comprender los enormes retos que tenemos en el campo.

A la Mtra. Lourdes Chehaibar Nader, por sus diversas enseñanzas a lo largo del seminario de integración. Su método de trabajo fue siempre crítico, puntual, pero sobre todo muy cercano con mis intereses y momentos de construcción de la investigación. Gracias a su orden y sistema de trabajo, logré concretar en escritura, algunas cosas que solamente tenía en ideas y muy poco aterrizadas.

Dedicatorias

A mis alumnos del Colegio de Bachilleres. Algunos de ustedes se encuentran ahora en la universidad, otros están trabajando y otros todavía se encuentran próximos a terminar su bachillerato; distintos caminos de elección vocacional. Gracias a ustedes: la duda, la inquietud y los sentimientos sobre las implicaciones de ser profesor de orientación vocacional, surgieron en mi y ahora, se concretaron en escritura.

A los profesores de orientación del plantel 02 del Colegio de Bachilleres: De todos ustedes he aprendido mucho y he reflexionado sobre la vital y compleja labor que implica el área. Gracias por ser enseñarme tanto.

A mi familia; mis padres, mis hermanos y mis sobrinos a quienes quiero tanto: Es por ustedes que soy quien soy ahora. Ustedes han escuchado en distintos momentos mis dudas e intereses sobre la elección de carrera, trabajo y me dieron su opinión y apoyo en todo momento.

A mis amigos que desde la etapa del CCH, y algunos un poco más adelante, han acompañado mi camino de descubrimiento vocacional.

Para Abril: mi razón de ser, de hacer y sentir en la vida.

Introducción.....1

Capítulo 1. El docente y los cuatro discursos

1.1. El docente como sujeto.....6
1.2. Sobre el discurso.....10
1.3. Los cuatro discursos y la educación.....22
1.3.1 Discurso del amo.....22
1.3.2 Discurso universitario.....24
1.3.3 Discurso de la histérica.....26
1.3.4 Discurso del analista.....31

Capítulo 2 Pedagogía libertaria y orientación vocacional

2.1 La presencia del amor en la pedagogía libertaria.....35
2.2 La educación bancaria y el discurso del amo:
La imposición del saber vocacional.....45
2.3 La pedagogía libertaria y el discurso del analista: Hacer lugar al amor
y al deseo de saber vocacional.....48
2.4 Docencia y posicionamiento ético-pedagógico
en la orientación vocacional.....55

Capítulo 3. Psicoanálisis y transferencia en la orientación vocacional

3.1 Transferencia y vínculo pedagógico.....62
3.2 La resistencia en la transferencia como
obstáculo del querer-saber vocacional.....70
3.3 La transferencia amorosa y sostenimiento del
deseo de saber vocacional.....75

3.4 Ética docente en la transferencia o cómo no imponer los ideales vocacionales.....	78
--	----

Capítulo 4. El docente y la orientación vocacional en el Colegio de Bachilleres

4.1 Orígenes y modelo actual de la orientación vocacional: Psicometría y positivismo.....	86
4.2 El Colegio de Bachilleres.....	92
4.3 La orientación vocacional en el Colegio de Bachilleres.....	97
4.3.1 La orientación como programa y asignatura.....	97
4.4 La figura del orientador en el Colegio antes de la reforma educativa del año 2013.....	111

Capítulo 5. Re-Presentación de los discursos docentes

5.1 Diseño de la investigación.....	117
5.1.1 Pregunta de investigación.....	122
5.1.2 Objetivo de investigación.....	122
5.1.3 Profesores participantes.....	122
5.2 Contexto institucional.....	126
5.3 Instrumento base para las entrevistas.....	127
5.4 Tablas de identificación y contextos de entrevistas.....	129
5.5 Re-presentación de las entrevistas.....	132
5.6 Descripción general de las categorías de análisis.....	133
5.6.1 Análisis por categoría: orientación libertaria-analítica.....	134
5.6.2 Análisis por categoría: el mor en la orientación vocacional.....	142
5.6.3 Análisis por categoría: la pregunta y la verdad en el descubrimiento vocacional.....	154

5.6.4 Análisis por categoría: ética pedagógica-analítica en la orientación vocacional.....	163
5.6.5 Análisis por categoría: orientación Universitaria-Bancaria.....	171
Conclusiones.....	182
Referencias.....	194

Introducción

El objetivo nodal de la presente investigación es la realización de un análisis de los discursos de docentes de orientación vocacional a la luz de referentes teóricos provenientes tanto de la pedagogía como del psicoanálisis. Para ello, me apoyo de autores fundamentales como Paulo Freire, Sigmund Freud y Jacques Lacan.

La orientación vocacional en el Colegio de Bachilleres se condensa como una asignatura que se inserta en el mapa curricular a partir del año 2014 y es desde ese momento, que los orientadores educativos de la institución ocupan el lugar de profesores frente a grupo.

La asignatura de Orientación II, hereda en su plan de estudios la carga histórica tradicional a partir de la cual se ha trabajado la orientación vocacional a nivel mundial, es decir, el enfoque psicológico conductual y psicométrico.

Ante este panorama, los docentes se encuentran ante la disyuntiva de centrar su práctica en los lineamientos del programa de estudios, es decir; llevar a cabo una docencia que efectiviza la orientación vocacional de corte educativo-psicológico o practicar otro tipo de docencia que dé cabida a aproximaciones que permitan al docente cuestionar su labor y flexibilizarla a partir del análisis-acción-reflexión pedagógica.

El trabajo de investigación se encuentra dividido en cinco capítulos y las conclusiones generales.

El primer capítulo que lleva como título *El docente y los cuatro discursos* aborda en principio una aproximación psicoanalítica al concepto de sujeto misma que permite proseguir en el establecimiento de la relación entre sujeto docente y sujeto del inconsciente. Esto permite pensar al docente como un sujeto, que en su labor lleva a la práctica su historia, sus experiencias, sus ideales, entre otros, sea o no

consciente de ello. Planteo una revisión del texto platónico “El banquete” siguiendo la manera en que el propio Jacques Lacan introduce su abordaje del concepto del discurso en el psicoanálisis.

Posteriormente, abordo de manera general la teoría de los cuatro discursos: del amo, universitario, de la histórica y del analista, de la mano del psicoanalista Lacan. Fundamentalmente me centro en el discurso del amo el cual es desarrollado por Lacan a partir de Hegel y la dialéctica del amo y el esclavo, misma que también ocupa una parte importante en el pensamiento de Paulo Freire cuando explica la lógica de la educación bancaria. Subsecuentemente me apoyo del texto *Los cuatro discursos y la educación* de Daniel Gerber para identificar la manera en que dichos discursos pueden ser identificados en la cotidianidad del ámbito escolar, fundamentalmente en la relación maestro-alumno.

En el segundo capítulo titulado *Pedagogía libertaria y orientación vocacional*, recupero diversos momentos del pensamiento Paulo Freire para abonar la cuestión sobre las características que componen una orientación vocacional pedagógica. Para ello, en principio me centro en desarrollar el vínculo entre los conceptos de la educación bancaria y el discurso del amo como el modo por excelencia de imponer el saber del experto sobre la ignorancia del inexperto. En este sentido, identifico nexos entre el pensamiento de Freire con Lacan para hablar de un tipo de ejercicio dialógico entre sujetos.

Posteriormente abordo las nociones centrales en Freire acerca de la pedagogía libertaria y sus alcances para el sujeto que aprende, lo cual, permite establecer una distinción crítica y teórica con respecto de esquemas dominantes de imposición del conocimiento. A partir de esta perspectiva el educando puede elegir y tomar decisiones en libertad. En este sentido, establezco un vínculo entre la importancia de una orientación vocacional pedagógica y la libertad como motor que potencializa su concreción.

De igual manera resalto la importancia del amor y de la ética como elementos centrales que acompañan a la docencia libertaria y analítica. Con relación a esto, distingo la coincidencia del pensamiento de Freire con el de Freud, en donde ambos autores consideran vitales al amor y la ética para la consecución de los objetivos libertarios y analíticos del sujeto respectivamente.

En el tercer capítulo *Psicoanálisis, transferencia y orientación vocacional*, sitúo en principio a la transferencia como una expresión que se compone por mociones amorosas o de odio, que se gesta en el dispositivo psicoanalítico a partir del vínculo dialógico entre analista y paciente pero que también se expresa en cualquier otro tipo de vínculo dialógico entre dos sujetos y por lo tanto, en el dispositivo escolar, el vínculo dialógico entre docente y alumno permite la expresión de la transferencia.

Al avanzar en el capítulo establezco las diferencias entre una transferencia en donde el odio prevalece y una transferencia en donde el amor es el vehículo conductor de la misma. Para el primer caso en el dispositivo psicoanalítico, la resistencia al querer saber la verdad propia por parte del paciente se manifiesta como resistencia a conocerse a sí mismo, y en dispositivo escolar, la resistencia al descubrimiento del deseo vocacional por parte del estudiante es la sería la expresión más observable de la resistencia a conocer quién es y a qué se quiere dedicar.

Finalmente, abordo el tema de la ética en la postura del docente para que a partir de esa posición que se encuentra muy cercana al discurso del analista, el docente logre sostener el amor de transferencia en su vínculo dialógico con el alumno y se muestre como un acompañante del estudiante en su descubrimiento vocacional para evitar así, la posible imposición de verdades e ideales por parte del experto hacia el aprendiz.

En el cuarto capítulo titulado *El docente y la orientación vocacional en el Colegio de Bachilleres* coloco el acento en el contexto en torno al cual se desarrolla la investigación.

En principio, abordo de manera general los orígenes de la orientación vocacional en los Estados Unidos de América y me aproximo el estado actual de la orientación vocacional en México en donde el enfoque psicológico positivista prevalece como el enfoque privilegiado para su trabajo.

Posteriormente me centro en el contexto institucional del Colegio de Bachilleres revisando aspectos generales de su modelo educativo, sus orígenes, infraestructura para posteriormente, centrarme en aspectos específicos como el origen e inserción relativamente reciente de la asignatura de orientación vocacional en el mapa curricular del Colegio, esto, a partir de la reforma educativa del año 2013.

En el quinto y último capítulo de esta investigación *Re-presentación de los discursos docentes* planteo en un inicio, aspectos de tipo teórico metodológico.

Situó en el capítulo las características de la investigación de corte cualitativo en las cuales se justifica su pertinencia de acuerdo con el tipo de datos que se buscó obtener que son; las palabras, las narrativas, los testimonios orales por parte de profesores de orientación vocacional en virtud del ejercicio de su labor a partir de entrevistas individuales.

Para ello se describe en el capítulo las preguntas detonadoras que sirvieron como guion de entrevista y el método para seleccionar a los docentes participantes.

Para el análisis de las entrevistas se utilizó el denominado análisis lacaniano del discurso, que, si bien retoma algunos aspectos del análisis político del discurso, es un método de análisis de la palabra con características y particularidades independientes desarrollado por David Pavón e Ian Parker, quienes a partir de una

óptica psicoanalítica presentan en su sustento una manera de dar lectura a testimonios orales y escritos en donde la condición esencial reside en el hecho de dar una re-presentación de un testimonio en particular, es decir, a partir de este tipo de análisis no se busca retratar fielmente y en un orden rígido las palabras del testimonio, sino implicar subjetivamente al investigador en la forma de dar lectura a esos testimonios.

Bajo esta perspectiva, el investigador no se encuentra fuera de la investigación, está implicado desde el momento mismo en que elige el tema de su interés y de manera muy importante en el momento mismo en que dialoga con sus entrevistados, tiene recuerdos, sentimientos e ideales que salen a flote a partir del diálogo.

En el capítulo, señalo que Parker y Pavón, en cuanto al análisis lacaniano del discurso, recuperan la esencia del concepto de la transferencia psicoanalítica y esto permite al investigador no tomar distancia del objeto de estudio, sino conocer y reconocer verdades que pretendía tener bien definidas. Los autores señalan la pertinencia del análisis lacaniano del discurso debido a su flexibilidad dialógica con los saberes provenientes de disciplinas como la música, la cinematografía, la filosofía, la pedagogía, entre otros.

Finalmente, establezco algunas conclusiones derivadas del camino recorrido en mi investigación, que dan cuenta de la relevancia del entretejido teórico aportado por los referentes pedagógicos y psicoanalíticos para mirar de otros modos y pensar de otras maneras la forma en que los profesores del Colegio de Bachilleres piensan, llevan a cabo y actúan frente a la labor compleja de orientar vocacionalmente a los estudiantes.

CAPÍTULO 1. EL DOCENTE Y LOS CUATRO DISCURSOS

En este capítulo reviso el concepto de los cuatro discursos desde la óptica del psicoanálisis; del amo, universitario, histérico, analítico en su manifestación clínica a la vez que hago específico los modos en que los cuatro discursos se traducen en su manifestación educativa, de manera particular en las relaciones maestro-alumno. La mirada pedagógica de Paulo Freire también se encuentra presente en esta explicación de los cuatro discursos y su correlato educativo de manera particular con los conceptos de educación bancaria y educación libertaria.

1.1 El docente como sujeto

El concepto de sujeto ha sido abordado por diversas disciplinas y campos de conocimiento, cuya propia esencia, da cuenta de un abordaje particular sobre el mismo. Para el propósito de esta investigación, haré hincapié en dos acepciones; la primera de ellas nos remite a la concepción del sujeto del inconsciente que propone el psicoanálisis y la segunda; nos lleva a considerar la noción pedagógica del mismo.

Para el psicoanálisis, la condición del sujeto del inconsciente se encuentra vinculado a la relación indisoluble entre el sujeto y el lenguaje. La cultura, el contexto social introduce al sujeto al mundo simbólico mediante el lenguaje; lo dota de significaciones en su actuar consciente, pero a su vez, le funda una parte que le es inaccesible al sujeto mediante su voluntad consciente, es decir, lo inconsciente.

Lacan (2011) plantea la idea de que el sujeto no se constituye por sí mismo o a sí mismo. El cachorro humano como le denomina permanecería como tal, hasta que lo simbólico del Otro (la cultura, el lenguaje) y del otro (su par social, sus padres, familia) lo humaniza, es decir, le transmite una serie de significados que no pueden ser interiorizados de manera completa dado que existe una parte que no es transmitible por entero y eso es lo que gesta su condición de sujeto. En otros

términos, cuando un bebé llega al mundo, existen adultos o personas (otro) que lo reciben y le hablan, lo introducen al mundo simbólico dándole un nombre, una nacionalidad, un idioma, etcétera y es gracias a ese recibimiento e introducción en el mundo del lenguaje que, en ese bebé, más adelante podrán crearse las condiciones cognoscentes para dar cuenta de su existencia y nombrarla.

Sin embargo, ese bebé a medida que crece va conociendo y comprendiendo el mundo, sin embargo, no podrá nombrarlo todo, ni comprenderlo todo, es decir, el lenguaje le resultará la vía por la cual se nombra a sí mismo y a su vez nombra al mundo, pero ese lenguaje, a su vez, no le alcanza para nombrar todo de sí ni todo lo que le rodea, estará incompleto, en falta, dice Lacan. Esa incompletud, esa incapacidad de hacer toda realidad nombrable o toda consciente, estará establecida justamente por su condición de sujeto del inconsciente.

El sujeto por lo tanto se encuentra en una constante formación incompleta a partir de su interacción con otros sujetos. Esa formación a la que me refiero implica, pensar a partir de cierta lógica, la condición de lo interminable, es decir, de aquello que se encuentra en constante proceso de transformación y por lo tanto es inacabado. Esta noción psicoanalítica del sujeto del inconsciente, que no está terminado, converge en amplio sentido con la noción del sujeto a partir de la perspectiva de la pedagogía que utilizo más adelante.

Hablar de sujetos, introduce otra forma de pensar lo humano. Hablar del sujeto, en primera instancia alude a la importancia de la constitución por medio del lenguaje de un sujeto a partir de otro sujeto. Dicho de otra manera, la existencia de un sujeto es producto de la existencia previa de otros sujetos que transmiten cierta información particular como el idioma, las normas, los símbolos, entre otros. No obstante, esto no resulta ser un acto completo de transmisión de información de un sujeto a otro, de otra forma hablaríamos de copias o clones de personas. En este sentido la transmisión de la cultura, del lenguaje, de los significantes sociales relevantes se dan de una manera incompleta y parcial.

El sujeto del inconsciente no está pensado a partir de la lógica psicológica cartesiana

Del *Yo-representación*...en donde la fórmula: *pienso luego yo soy*, reproduce la presunta transparencia. Transparencia ilusoria por el hecho de pensarse: *Yo soy el mismo que piensa*, lo que implica: *Yo poseo el sentido de mi discurso, sentido que articulo en mi decir*" (Gerber, 2015:90)

El sujeto del inconsciente es concebido como la contraparte que resalta y eleva las nociones de la racionalidad y la toma de consciencia en el humano. Para las visiones racionalistas el ser humano es tal por su condición de pensarse en el mundo y de articular su discurso. Para esas visiones, muy cercanas al racionalismo y a los modelos psicológicos-positivistas, un sujeto puede, racionalmente hablar de sí y de sus prácticas. Para el psicoanálisis, el discurso no es controlable, está a disposición del fallo, del error, del lapsus, a la contradicción, justamente por la incapacidad del sujeto para darse cuenta del todo de sí. El docente pensado en la lógica del sujeto del inconsciente tampoco es capaz de controlar todo de sí, puede pretenderlo, pero está expuesto a que aquello que piensa como una realidad claramente consciente, puede ser ejecutada de manera contradictoria en su práctica y bien, contradicha en su propio discurso.

En el campo pedagógico, Freire, parece dar cuenta de ésta no-consistencia entre el discurso y la práctica, es decir que no todo en el discurso puede ser controlado o consciente, ya que pueden existir docentes que se digan y se piensen libertarios y en sus prácticas o en sus propios discursos, se ponen en evidencia muchas concepciones que dan cuenta ideas censuradoras o impositivas con sus estudiantes. Esto lo desarrollaré con más amplitud en el capítulo de la pedagogía libertaria.

Podemos decir de manera introductoria que, entre otros, el acto pedagógico se produce entonces no sólo en la relación entre profesores y alumnos, como podríamos abordarlo de manera más generalizada, sino en la práctica consciente así como en la acción reflexión en torno a la educación por parte del profesor, condición elemental del acto que se genera solamente en virtud de la presencia de un otro que le habla a otro y que intercambian ciertas significaciones del lenguaje particulares que transforma a ambos.

De esta forma, pensar en un sujeto pedagógico tendría que pensarse como un proceso inacabado, en donde los sujetos se enseñan, intercambian información, se piensan y se transforman de modos que tocan necesariamente condiciones subjetivas.

Ante ambas concepciones; la de sujetos del inconsciente y la del sujeto pedagógico, tenemos un modo de acercamiento a sus lógicas constitutivas, mismas que a las cuales podemos aproximarnos a partir de lo que expresan los maestros, es decir, lo que dicen y también lo que dicen a medias, lo que piensan, es decir; en la manera en que se posicionan ante esa realidad que les rodea. Esa propuesta de acercamiento la podemos aprehender y dar lectura a partir de una re-lectura de sus discursos. Los sujetos docentes hablan, discuten, dialogan y es ahí a partir de esa dialogicidad en donde podemos comprender un poco de ese mundo subjetivo que acompaña a la figura del docente de orientación vocacional, que contrario a lo que plantea el paradigma positivista, el cual apunta a la reivindicación de la racionalidad así como del análisis del discurso estructurado y que este caso planteo que esto, no es lo más importante ni lo único que permite entender el modo de ser, actuar y vivir del docente frente a su labor sino en la manera en que dialoga con otros y se expresa más allá de lo que considera de si mismo.

1.2 Sobre el discurso

Es importante señalar que el concepto del discurso suele ser abordado de manera prioritaria por el campo de conocimiento perteneciente a las ciencias de comunicación, así como también por el campo la ciencia política. Para este trabajo de investigación la definición que aporta el psicoanálisis en torno al concepto del discurso nos resultará central para aproximarnos a entender de igual forma los conceptos de sujeto y de transferencia, mismos que nos sirven para entender los procesos educativos que acompañan la relación docente-alumno.

En el campo de las teorías comunicacionales, por ejemplo, el discurso, tradicionalmente es entendido de la siguiente manera: “el sujeto es un emisor de un mensaje dirigido a un receptor” (Ferrater 2004:521) en donde el origen del mensaje radica en el propio sujeto que lo expresa con una intención y en donde el ciclo de la comunicación se completa al ser recibido. Esta definición contempla un saber consciente que se origina en el sujeto y que se dirige a otro sujeto. El psicoanálisis, por el contrario, plantea que el discurso del sujeto no solo se formula de manera consciente, sino que también está constituido de una manera inconsciente, y de esta forma, el discurso es preexistente al sujeto, lo rebaza en sus intentos racionales de controlarlo. A partir de la siguiente definición tomada del campo psicoanalítico, se pueden identificar algunos de los elementos nodales que acompañan al concepto.

Discurso: “Organización de la comunicación, principalmente del lenguaje, específica de las relaciones del sujeto con los significantes, y con el objeto, que son determinantes para el individuo y reglan las formas del lazo social” (Chemama, 1998:110).

La definición, como podemos dar cuenta, retoma algunos de los elementos centrales que Lacan planteó para abordar el concepto de discurso y para diferenciarlo de las concepciones pertenecientes al campo de las teorías de la

comunicación. El psicoanálisis, de manera particular el que sostiene el campo lacaniano, explica que el discurso del sujeto da cuenta de un modo específico de relacionarse con el Otro, es decir, con la cultura o el mundo en general, con los otros, o dicho de una forma; con sus relaciones sociales y finalmente, con su propio deseo que implica aquello que lo estructura como tal y que funda, por así decirlo, los modos particulares en que el sujeto busca encontrar un sentido en su vida.

Otro aspecto que resulta importante de destacar y que a partir de una lectura introductoria de Álvarez (2006) tenemos que para Lacan, el concepto de discurso está íntimamente relacionado con el concepto de la transferencia, ya que da cuenta de la expresión del lazo social o del vínculo entre los sujetos a partir del lenguaje, ya que el discurso del sujeto no se origina o se dirige a la nada, siempre parte de ciertos lugares y de ciertos vínculos de sujeto a sujeto o se dirige a lugares u a otros sujetos. El discurso se genera con el otro.

Para abordar el concepto del discurso, Lacan recurre a analizar el texto de “El Banquete” de Platón, en donde cada uno de los que participan en la discusión, tiene una visión con respecto al amor, es decir, cada uno se sitúa a partir de cierto discurso para abordar el tema en cuestión. Dichas posiciones discursivas, le permitirán a Lacan abordar su planteamiento de los cuatro discursos: El discurso del amo, el discurso universitario, el discurso del analista y el discurso de la histérica, a partir de lo cual podemos “saber quién habla, a quién le habla, desde dónde habla” Álvarez (2006:19)

Ahora me detendré a identificar el concepto de discurso para el propio Lacan. Es cierto que el psicoanalista francés, no suele brindar definiciones concretas o acotadas en torno a los conceptos psicoanalíticos que desarrolla a lo largo de su pensamiento, ya que estos, incluso van teniendo modificaciones y matices de acuerdo con momento específico de su obra, al igual que otros autores relevantes, sin embargo, recupero a continuación algunas ideas acotadas que muestran una definición del discurso.

Podemos entender el concepto de discurso como “una estructura necesaria que excede con mucho a la palabra, siempre más o menos ocasional...porque en realidad, puede subsistir muy bien sin palabras. Subsiste en ciertas relaciones fundamentales” (Lacan, 1969:10).

En este sentido, podemos notar el valor y la complejidad que otorga Lacan al discurso, ya que nos dice que más que una serie de palabras o un mensaje que emite un sujeto como lo plantean las teorías de la comunicación, el discurso excede al sujeto, lo rebaza, se expresa más allá de él. Dice Lacan que el discurso consiste por lo tanto en una serie de relaciones fundamentales que se expresan mediante el lenguaje.

De igual manera, esas relaciones lógicas y estables en el lenguaje “se inscriben en algo mucho más amplio, algo que va mucho más lejos que las enunciaciones efectivas” (Lacan, 1969:11). Es decir, que el sujeto, habla y dice cosas importantes, es cierto, pero su discurso habla más que lo que sus palabras en apariencia dicen. De esta forma, podemos pensar al discurso como un modo de lazo social, un modo de relación del sujeto con los otros. El psicoanálisis plantea de manera muy general que el sujeto no necesariamente sabe que es lo que está diciendo cuando habla, también hay una parte de lo que dice que le es inconsciente, que habla de una serie de relaciones lógicas presentes en su discurso cuya esencia radica no únicamente en la enunciación consciente sino también en la inconsciente.

De esta forma el discurso del sujeto anuncia la forma en éste se vincula con la cultura, con su familia, con su historia, con sus antepasados y contemporáneos, es decir, con la alteridad.

Para desarrollar con mayor profundidad la idea nodal del concepto de discurso, Lacan en otro de sus seminarios, recurre al texto “El Banquete” de Platón y nos dice:

¿Qué es pues, el banquete? Es una ceremonia con reglas, una especie de rito, de concurso íntimo entre gente de elite, un juego de sociedad. La celebración de un simposio así no es, pues, un simple pretexto para el diálogo de Platón, sino que se refiere a costumbres, a costumbres reales, diversamente practicadas según las localidades de Grecia y, digamos, el nivel de cultura. El reglamento que en él se impone no tiene nada de excepcional, cada uno de los asistentes, aporta su cuota en forma de una pequeña contribución consistente en un discurso metódico sobre un tema. (Lacan, 1960:31)

A pesar de que no sea uno de los objetivos centrales en esta investigación identificar aspectos específicos en el texto platónico, a continuación, brindaré un panorama general acerca de los aspectos generales del mismo para que el lector cuente con una base de apoyo para ir siguiendo las aportaciones de Lacan en torno a la lectura que hace de Platón.

El texto inicia con el diálogo entre Apolodoro y un amigo, en donde el segundo pregunta al primero sobre una reunión acontecida años atrás.

El amigo pregunta a Apolodoro si es que él asistió a dicha reunión, a lo que responde que no, que él ha sido enterado de lo acontecido gracias a Aristodemo. Es decir, hay un diálogo de estos dos personajes en torno a los diálogos acontecidos por otros que, a su vez, fueron narrados por un tercero.

En el diálogo, los asistentes a la reunión disponen de algunas reglas en las cuales existe la de beber al gusto de cada quien, sin que sea menester embriagarse, ya que varios de los asistentes comentan haber bebido de más la noche anterior.

Uno de los asistentes, Eriximaco, propone que todos pasen la noche en mutuos discursos en torno a Eros debido a que él considera que se le ha dado poco tiempo e importancia para hablar de ese dios y dice: “deseo por un lado ofrecerle mi contribución y hacerle un favor y por otro, creo que es oportuno en esta ocasión que nosotros, los presentes, honremos a este dios...pienso que cada uno de nosotros debe decir un discurso, de izquierda a derecha, lo más hermoso que pueda en elogio de Eros” (Platón, [384-379 ac] 1988:198).

Entonces los asistentes pronuncian un discurso en torno a Eros de acuerdo con lo que cada uno considera fundamental de ser tratado. A continuación, explicaré de manera general la esencia de cada uno de los discursos que se despliegan en la reunión para que el lector de esta investigación cuente con un panorama general acerca de Platón, para posteriormente retomar lo que Lacan elaboró a partir de la lectura de dicho texto y su aplicabilidad con el concepto de discurso desde el psicoanálisis.

El primero en hablar en la reunión es Fedro, quien de manera general explica que Eros es un gran dios, principalmente por la forma en que se da su nacimiento. De igual manera otorga importancia al dios por ser el más antiguo. Enaltece de Eros, la cualidad de darle a los hombres enamorados el valor para llevar a cabo grandes actos. Aquí tenemos el primer discurso.

El segundo en tomar la palabra es Pausanias, quien dice que Eros no puede ser considerado un dios único, ya que es una dualidad. Explica a los asistentes que no todo el amor es bello o hermoso, sino que también puede ser vano y superficial. En ese sentido se podría hablar de un Eros que inculca en los hombres un amor feo o superficial como puede ser el amar el cuerpo de una persona y por otra parte, el amor bello o profundo que implica el amar el alma de una persona. Aquí tenemos el segundo discurso.

Posteriormente, Eriximaco, explica a los asistentes que el amor se puede desplegar no solamente a las personas, sino también a los objetos, a lo que nace en la tierra y a todo lo que tiene existencia. Dice que por un lado existe el amor sano y el amor enfermo, el primero de ellos se gesta en el exceso en el desequilibrio y el segundo tiene que ver con lo saludable, con lo armónico. Este es el tercer discurso.

Aristófanes, por su parte, dice que los hombres suelen no percatarse del verdadero poder que tiene Eros, ya que, de ser así, se le valoraría más. Explica que en el principio de los tiempos las personas tenían tres sexos: masculino, femenino y un andrógino, que era una combinación de ambos. La forma de cada persona era redonda, tenía cuatro manos, cuatro pies y dos rostros. Zeus decide partir a la mitad a las personas para que fueran más débiles, de esta forma, ahora las personas buscan incesantemente su otra mitad, sin importar la combinación que surge: mujer-mujer, hombre-hombre, mujer-hombre, cuyo único anhelo sería llegar a ser uno sólo otra vez. Así tenemos el cuarto discurso.

Después de que Aristófanes habló, Agatón, tomó la palabra. Él nos explica que Eros es el mejor de los dioses, ya que todo sucumbe ante él. También dice que Eros es joven y bello, es ajeno a la violencia, es cercano a la belleza y se muestra en cercanía con las almas blandas y delicadas. Agatón, plantea que el poder de Eros es tal, que incluso logra vencer sobre Ares, dios de la guerra pues “ni padece violencia, ya que la violencia no toca a Eros, ni cuando hace algo, no lo hace con violencia puesto que todo mundo sirve de buena gana a Eros...todo aquel a quien toque Eros se convierte en poeta -aunque antes fuera extraño a las musas” (Platón, [384-379 ac] 1988:232). Las cualidades que identifica Agatón en Eros y su poder sobre las cosas destructivas, entre ellas la guerra y la violencia, nos servirán también en otros momentos para abordar el concepto de la transferencia desde el psicoanálisis y la presencia del amor como su sustento fundamental. Estas serían las características del quinto discurso.

Sócrates, toma la palabra después de Agatón, quien fue aplaudido en el despliegue de su discurso. Sócrates, se disculpa de antemano y dice no saber si podrá estar a la altura del discurso recientemente escuchado. Plantea una serie de condiciones importantes a considerar. En primera instancia, interpela a Agatón con una serie de preguntas en donde refuta la idea de que Eros no puede ser ni bello, ni joven, ni bondadoso, ni tranquilo, ya que se pregunta si “¿uno desea y ama cuando lo posee o cuando no lo posee? ¿Es Eros amor de algo o de nada?” (Platón, [384-379 ac] 1988:241). Plantea estas interrogantes a Agatón y concuerdan en que nadie podría desear algo que ya tiene. Posteriormente Sócrates, explica en su discurso que sus ideas acerca del amor, hace un tiempo atrás coincidían plenamente con las de Agatón, pero que fue hasta un dialogo que sostuvo con Diotima, una mujer sabia, que pudo replantear sus ideas en torno al amor. Diotima le dice a Sócrates, que Eros no es bello ni feo, ni bueno ni malo, ni siquiera es un dios pero tampoco es mortal, se encuentra en un estado intermedio ya que es un “Demon” un demonio que se encuentra entre la divinidad y lo mortal y su poder es que “interpreta y comunica a los dioses las cosas de los hombres y a los hombres las de los dioses, suplicas y sacrificios de los unos y de los otros, órdenes y recompensas por los sacrificios...al estar en medio de unos y otros llena el espacio entre ambos” (Platón, [384-379 ac] 1988:247).

Una de las cosas más importantes que resalta Sócrates en su diálogo con Diotima es acerca de la función que tiene Eros para los hombres y ella responde que tiene que ver con la creación, con un impulso creador y ese impulso creador se muestra siempre como cara contraria a lo destructivo. Ese impulso creador, le dice Diotima a Sócrates, permite en el humano acercarse a las actividades que tienen pinceladas de inmortalidad: el arte, la descendencia, la escritura, etc. Por lógicas razones, el impulso creador, función de Eros con los hombres, aleja la presencia de la muerte. Aquí tenemos algunos puntos centrales del séptimo discurso.

El pronunciamiento de Sócrates elabora con respecto Eros, nos recuerda en varios aspectos a los planteamientos freudianos en torno a la pulsión de vida y la pulsión

de muerte, mismo que también acompañan a la conceptualización de los procesos de transferencia, la cual es abordada de manera más puntual en otro apartado de este escrito.

Al final de la reunión, llega de imprevisto a la reunión Alcibiades quien, estando ebrio, irrumpe hablando acerca de las cuestiones del amor en donde también relata una experiencia acerca de Sócrates como su amante. Le hace una suerte de reclamo a Sócrates por no amarlo como el querría ser amado. Lacan plantea que este hecho parece que rompe con la lógica del despliegue de los discursos previos ya que, mediante la propia exhibición, Alcibiades, “le cuenta a todo el mundo los vanos esfuerzos que hizo en su juventud para que Sócrates lo amara...no cabe duda, quiso hacer que Sócrates perdiera el control” (Lacan, 1960:34).

¿Cuál es, pues, la importancia de texto el Banquete de Platón, para Lacan y para el tema que nos atañe en estos momentos, es decir, el abordaje del concepto de discurso? La respuesta tiene que ver con los lugares desde los cuales habla cada uno de los sujetos y la forma en que establece relación y lazo con los otros a partir de sus palabras. Cada asistente al banquete establece cierta forma de vinculación con los otros; a manera de acuerdo, desacuerdo, complemento o cuestionamiento. El tema del amor, en este caso, es el eje a partir del cual se articulan los discursos de cada uno de los asistentes a la reunión en donde cada uno de ellos habla más allá de sí mismo, por así decirlo, el discurso lo habita, habla a través de la persona y da cuenta de articulaciones lógicas del lenguaje particulares y lo interesante radica en que cada discurso se despliega en torno a los discursos que efectúan otros.

Lacan señala que el discurso o, mejor dicho, los discursos que pueden ser claramente identificados justamente, por sus diferencias, no pueden estar compuestos por un número indefinido de ellos. Él plantea que las relaciones lógicas a partir de las cuales los sujetos articulamos nuestros discursos son solamente cuatro, a recordar el discurso del amo, el discurso de la universidad o universitario, el discurso histérico o de la histérica y el discurso del analista. Existen autores que

sostienen que el propio Lacan llegó a esbozar la idea de un quinto discurso (el discurso capitalista) o incluso un sexto discurso (el denominado discurso post o peste) sin embargo, para efectos de este trabajo, no profundizaré en esos posibles quinto o sexto discurso ya que corresponden al debate y formulación en el propio campo psicoanalítico en la actualidad. Me limitaré a revisar los cuatro discursos que fueron desarrollados de manera más sólida y con mayor profundidad por el propio Lacan y resaltaré su expresión y utilidad en el campo educativo.

Una definición más en torno al concepto del discurso desde la óptica del psicoanálisis y que nos aporta una introducción a la revisión de sus elementos que lo constituyen nos dice que:

“El discurso se realiza más allá de las intenciones de cualquier sujeto voluntario...los sujetos somos portadores de un discurso cuyas condiciones de enunciación desconocen, disociados en todos los casos de la verdad que funda aquello que decimos. No obstante, es posible, señalar tres lugares claramente delimitables presentes en todo discurso: el del agente; presunto emisor del discurso, el del otro; al cual aquel el agente se dirige; y el de la verdad, fundamento último de todo discurso, que es desconocida por ambos protagonistas (Gerber, 2000:154).

Existe un cuarto elemento que hace falta enunciar en la cita que es el de la producción, es decir, el efecto del despliegue de los otros tres elementos.

Propongo, por lo tanto, que en adelante pensemos al docente como un sujeto que habla más allá de sí mismo, tal como lo propone Lacan y su lectura del texto de El Banquete de Platón, es decir dar una lectura a la figura del docente y su discurso, más allá de lo que consciente y racionalmente piensa en torno a su actuar como profesor frente a su labor de enseñar la asignatura de orientación vocacional en el Colegio de Bachilleres.

Los cuatro elementos del discurso:

El agente o el significante amo (S1): “Es quien aparentemente elabora el discurso, el emisor del mismo según las concepciones clásicas” (Gerber, 2000:163). Si recuperamos el ejemplo del texto platónico del Banquete, los agentes, son cada uno de los participantes que enuncian sus discursos hacia los otros asistentes. El agente es el orador, el hablante, en términos simples. En el contexto educativo, un ejemplo claro de un agente es el propio docente quien elabora y es portador de un discurso que dirige a otros, es decir a sus estudiantes.

El otro o el saber del otro (S2): “Designa el puesto de la alteridad siempre presente en el discurso y que debe ser caracterizada de manera diferente a cualquier esquema simplista de la comunicación” (Gerber, 2000:163). En este sentido, los estudiantes o los escuchantes de un discurso, se encuentran ocupando la función de alteridad, es decir, de un otro al que cual se dirige la escucha.

La verdad o la verdad del sujeto (\$): “Indica el lugar del fundamento de todo discurso, de aquello que lo sustenta más allá de las apariencias” (Gerber, 2000:163). Esto nos remite al Banquete una vez más y aquí podríamos decir que la verdad, es aquello que aparentemente sostiene cada uno de los oradores en torno al tema del amor, pero en donde hay una parte de eso mismo que cada uno de ellos ignora. Debido a esto, la verdad se representa con el símbolo (\$) en donde se encuentra el sujeto barrado, el sujeto escindido, que nos muestra la brecha que tiene con su propia verdad, el límite con su propio conocimiento de sí, debido a que éste, le es inconsciente. El profesor que enuncia un discurso encierra una verdad, misma que le es inaccesible por completo a sí mismo.

La producción o el objeto a (@): “es el efecto producido por el discurso en y sobre el otro...el efecto, no podrá unirse nunca con la verdad, es siempre inalcanzable” (Gerber, 2000:163). Podemos decir que esto se refiere a los efectos que tiene la enunciación de un discurso por parte del agente (S1) sobre el otro (S2). Se produce

el deseo de saber, el deseo de llegar a la verdad sin que jamás se pueda alcanzar del todo. En términos muy simples, podríamos decir que cuando un profesor se dirige con un discurso educativo hacia un alumno, existe una verdad que el primero de ellos no tiene del todo consciente, pero que, en esta relación del lenguaje, sobre el alumno se produce un saber y el deseo de llegar a la verdad, más nunca se alcanza. Estos cuatro lugares tienen una lógica particular en su acomodo:

“ligados por flechas o vectores de conexión, marcan la necesidad o la imposibilidad de ciertos encuentros entre estos cuatro lugares...los matemas o letras que ocupan su lugar dentro de un algebra rígida (S1, S2, \$ y @) permiten describir las cuatro figuras discursivas” (Braunstein, 2011:134)

Los cuatro elementos se encuentran en concordancia, debido a que la movilización de alguno de los elementos supone necesariamente la movilización de los otros tres restantes.

De esta manera, cada discurso (del amo, de la universidad, de la histérica, del analista) cuenta con una lógica particular en la cual entran en juego cada uno de los cuatro elementos mencionados. Es importante señalar que aún cuando en la realidad cada discurso puede ser muy bien definido y claramente identificado, en la realidad del sujeto, los vínculos sociales operan de manera no tan clara y por lo tanto es fundamental recordar que la enunciación de un discurso está siempre vinculado a las interacciones y los intereses del sujeto con otros sujetos.

A continuación, recupero un esquema que nos puede ayudar a comprender de manera gráfica, la lógica de los cuatro elementos del discurso y la movilidad que estos tienen en cada uno de los cuatro discursos, misma que facilitará la comprensión en lo sucesivo.

Estructura general de los elementos del discurso	Expresión en matemas o en letras
<p>Agente \longrightarrow otro</p> <p>_____</p> <p>Verdad // producción</p>	<p>S1 \longrightarrow S2</p> <p>_____</p> <p>\$ // @</p>

De esta manera la movilización de los cuatro elementos para entender las lógicas de cada uno de los discursos, en primera instancia se puede representar gráficamente obteniendo los siguientes esquemas, cabe agregar que la flecha alude a una relación directa y las diagonales a una relación de imposibilidad entre los elementos.

<p>DISCURSO DEL AMO</p> <p>S1 \longrightarrow S2</p> <p>_____</p> <p>\$ // @</p>	<p>DISCURSO DE LA HISTÉRICA</p> <p>\$ \longrightarrow S1</p> <p>_____</p> <p>@ // S2</p>
<p>DISCURSO DE LA UNIVERSIDAD</p> <p>S2 \longrightarrow @</p> <p>_____</p> <p>S1 // \$</p>	<p>DISCURSO DEL ANALISTA</p> <p>@ \longrightarrow \$</p> <p>_____</p> <p>S2 // S1</p>

Representación gráfica recuperada en (Braunstein, 2011:135)

1.3 Los cuatro discursos y la educación

A continuación, abordo las particularidades de los cuatro discursos y la manera en que se articulan con el sentido de la investigación.

1.3.1 Discurso del amo

El significante amo (S1) es la constitución misma del campo de la palabra, es el significante a partir del cual surgen todos los otros significantes (S2, S3, S4...) “El discurso del amo implica el poder sobre el otro y el lenguaje-el interlocutor siempre presente-para actuar sobre ellos...implica una acción del lenguaje sobre el otro” (Gerber, 2000:165).

Esto implica necesariamente que el sujeto se encuentra en una relación imposible entre la verdad y la producción debido a que la verdad está dada y es incuestionable viniendo del discurso del amo. El amo es el dueño de la verdad a acatar por el sujeto.

Para avanzar en el desarrollo del discurso del amo, Lacan, hace uso de la dialéctica del amo y el esclavo de Hegel y nos dice: “El esclavo sabe muchas cosas, pero lo que sabe más todavía es qué quiere el amo, aunque éste no lo sepa, lo que suele suceder porque de otro modo, no sería un amo. El esclavo lo sabe y ésta es su función como esclavo” (Lacan, 1969:32)

El discurso del amo, que se instituye desde el dado del saber completo y totalizador. pretende despojar al sujeto de su capacidad deseante, pero el sujeto “sabe” que debe someterse ante el amo, es decir, no es ignorante de su condición, pero obedecer “para conservar su cuerpo y su vida” (Gerber,2000:167).

Lacan designó al discurso del amo como aquel que se produce desde los Estados, las formas de producción industrial, los reinos feudales, esclavizadores, y otros que

han ocupado históricamente el lugar de amos. Éste, es un discurso que no se sostiene en la lógica del amo en su intento de omnipotencia. Por una parte, el amo le ordena al esclavo producir para él, dicho de otra forma, el amo necesita del esclavo. Por la otra parte, el esclavo sabe bien qué es lo que le falta al amo, pero acepta su lugar de sumisión.

Debido a ello, la línea inferior de la fórmula ($\$ // @$) nos muestra que el amo no está completo, está dividido ($\$$). El discurso del amo se basa en una ilusión de la totalidad, más no en su concreción. Es un discurso de poder que dice que se puede obtener la satisfacción total en el sujeto o el conocimiento último. Lacan nombra a la lógica del mercado capitalista como el lugar desde donde se despliega el discurso del amo moderno en donde el esclavo moderno, es el consumidor ya que “son ellos mismos, productos tan consumibles y sustituibles como los otros” Lacan, (1969:32).

El mercado se muestra como aquel lugar en donde se encuentra la satisfacción a los anhelos humanos, mismos que nunca se alcanzan. El amo, el mercado, el capital, necesita del consumidor para subsistir.

A partir de la lógica del discurso del amo es que se articulan los otros tres discursos, cuyo nombre depende básicamente del lugar que ocupe en la fórmula el lugar del agente (S1).

Podemos ponerle algunos nombres complementarios a este discurso en concordancia con el diálogo que propongo entre el psicoanálisis y la pedagogía: el discurso del amo, bien podríamos entenderlo como una expresión del discurso de la educación bancaria, del discurso colonizador del saber. Más adelante profundizaré en este aspecto.

1.3.2 Discurso Universitario

Una de las características del discurso Universitario o discurso de la ciencia, es el del despojo del saber del otro y la exaltación de la pretensión de saber dominante objetivo y universal que la ciencia aporta, es la “desposesión del saber del esclavo”, del que se apropia el nuevo Amo (Lacan, 1969:94)

El discurso universitario es una prolongación del discurso del amo cuyos portadores se encargan de difundir los saberes establecidos cuya finalidad es la de mejorar las condiciones de aquellos a quienes se dirigen. “Por eso la posición dominante en este discurso corresponde a S2, el saber. Saber como sistema completo en sí mismo que los funcionarios de la burocracia, sacerdotes, ministros, se encargarán de transmitir” (Gerber, 2000:168). La ciencia, es una forma de expresión de éste discurso.

El discurso Universitario es aquel que pretende instaurar el orden y el control de la vida y el deseo de los sujetos apelando a las formas de saber que vienen dadas desde las verdades incuestionables: antiguamente la religión y actualmente la ciencia.

“Es el del orden, el de "las fuerzas del orden", cuya tarea es la de unificar a las poblaciones alrededor de ciertas "verdades" que no se discuten. Ese discurso se emite desde el púlpito y transmite las verdades reveladas por la voz cantante que es, hoy en día, la de la ciencia y sus "maravillosas", "milagrosas", aplicaciones tecnológicas. (Braunstein, 2011:147)

El discurso Universitario, es el de la pretensión de la instauración de las verdades que le convienen al sujeto, es decir al otro que ignora las ventajas y soluciones provenientes del saber del autor, del saber científico. Este sujeto al que se considera que ignora la verdad del mundo y su propia realidad, es el destinatario al que se dirige el discurso Universitario: antes feligreses ahora estudiantes y ciudadanos.

La verdad del discurso Universitario se sostiene en amos, maestros, autores, descubrimientos científicos que autorizan la apariencia totalizadora y avasallante del saber. De esta manera “la ilusión de la existencia de un sujeto unificado (el genio, el iluminado, el prócer) y fuente del discurso (autor) lo que sostiene al universitario en su lugar” (Gerber, 2000:168).

Debido a esto, la relación que se gesta entre el docente y el alumno resulta también ubicable bajo la lógica del discurso Universitario, al tratarse de una cierta extensión del discurso del amo, la diferencia radica que, en el discurso del Universitario, la ciencia y los autores se instituyen como los lugares desde donde se despliega el saber y después se condensan en sus portadores: otros autores, investigadores, científicos, maestros, etc. En la fórmula, el docente (S2) se dirige al estudiante (@) en un intento por colmar la falta en el saber de este último. En la parte inferior de la fórmula vemos que el amo-maestro-autor(S1) se encuentra en una relación disyuntiva con el (\$) es decir, el sujeto no se puede identificar por completo con el amo-autor, no puede aprender de manera total lo que el autor “es”.

El maestro por lo tanto pretende llevar un saber que le falta al estudiante, justamente a partir de su conocimiento de sus propios amos-maestros-autores, no obstante, por mucho que se esfuerce incluso en imitarlo, el estudiante nunca podrá saber lo que sabe el maestro o el autor. El alumno puede cuestionar, impugnar e incluso negar al amo-maestro-autor, en una sucesión infinita de búsqueda del saber.

El síntoma inequívoco en este discurso es que el saber nunca se alcanza del todo por parte del alumno y no puede ser enseñado por completo por parte del maestro. La ciencia como portadora por excelencia del discurso del Universitario, constantemente derriba el conocimiento adquirido, crea uno nuevo y continúa en la búsqueda de la verdad última que logre satisfacer la falta en el saber del humano. El sujeto va mostrándole a la ciencia su propia falta, por eso ésta construye nuevos saberes que intenten demostrar de una vez por todas aquello que ignora, se

constituye y se destruye en una lógica incesante. La pretensión del discurso Universitario es la de obturar, tapar la falta en el sujeto, pero se topa constantemente con la imposibilidad de conseguir eso...por eso sigue y sigue. De esta manera podemos reflexionar en torno a si:

¿Es posible que el último fin de la ciencia sea suministrar al hombre todo el placer posible y ahorrarle todas las molestias que puedan evitarse? ¿Y cómo, si el placer y el dolor están tan fuertemente atados uno al otro que quien quiera gozar del primero en proporción semejante, y el que aspire en elevarse en su júbilo al cielo ha de prepararse también a estar triste a par de la muerte? (Nietzsche, 2015:46).

Nietzsche, plantea adecuadamente la cualidad de omnipotencia que acompaña al discurso Universitario y su articulación en el saber científico, el cual pretende negar la existencia de la falta, la muerte, lo imposible de atrapar, el deseo subjetivo del estudiante y pretende solamente exaltar las bondades y cualidades del saber medible, cuantificable, objetivo.

Una orientación vocacional articulada desde el discurso universitario, es aquella que privilegia a los autores e instrumentos del saber científico psicológico.

1.3.3 Discurso de la histérica

Cuando Lacan habla acerca del discurso de la histérica, hace referencia al concepto de la histeria como configuración del conflicto psíquico que padecían las pacientes mujeres en el origen y construcción de la teoría psicoanalítica. Freud dio cuenta de la manera en que la histeria era una condición de un cuadro patológico que tenía sus efectos en el cuerpo mediante la presencia de alteraciones nerviosas, parálisis de miembros, vómitos, anorexia, entre otras. El propio Freud, dio cuenta de cómo la histeria no era condición exclusiva de las mujeres y dice: "Otro caso del que puedo

hablar, se refiere a un hombre. Cierta histérica, duerme muy mal desde hace doce años” (Freud, 1893:35).

El psicoanálisis:

Vincula al discurso histérico con la construcción de un sujeto (con independencia del género anatómico) dividido o tachado por efecto del orden significante (\$), que se dirige a un Amo, orientado por el deseo inconsciente de saber. Este discurso se basa en una lógica gozosa de mantener el “deseo insatisfecho” del Otro de forma permanente (Fair, 2019:205)

Por lo tanto, cuando Lacan habla del discurso histérico, lo hace sin optar por la diferencia de sexos, pero respetando la característica femenina discursiva que dio origen al término desarrollado por Freud, a saber: “Hacemos a lo histérico mujer, pero no es su privilegio. Muchos hombres se hacen analizar y por este solo hecho están obligados a pasar por el discurso histérico, porque es la ley, son las reglas del juego” (Lacan, 1969:34). Lo que caracteriza al discurso de la histérica o histérico es el deseo de saber. En adelante me referiré al discurso de la histérica como un despliegue del lenguaje que se hace desde el lugar de lo femenino tal como plantean Lacan y Freud, por lo tanto, hombres y mujeres pueden hablar desde el lugar del discurso histérico. El discurso se inscribe más allá del sujeto que lo porta. El sujeto histérico es aquel que demanda un saber.

El discurso de la histérica, se puede decir que tiene una correspondencia de articulación muy importante, de solidaridad con el discurso del analista. La fórmula del discurso de la histérica:

Es la fórmula del comienzo de un análisis. Tiene que haber una queja, un síntoma, transformada en demanda de saber, que encubra una demanda incondicionada de amor y que se

dirija a quien supuestamente posee ese saber acerca de lo que uno mismo ignora de sí mismo” (Braunstein, 2006:215)

El discurso de la histérica como podemos identificar se encuentra plenamente encaminado a la búsqueda del saber, pero no se trata únicamente del saber por sí mismo, sino aquel que se dirige a responder las preguntas: ¿Quién soy? ¿Qué quiero? Esas preguntas no se generan en soledad, se generan en virtud de que existe otra, es decir, el analista, en torno al cual supongo que sabe aquello que yo ignoro. No resulta complicado identificar las condiciones por las cuales se han establecido condiciones analógicas entre el discurso de la histérica con el discurso del estudiante.

Al igual que el analista y la histérica comparten una correspondencia de solidaridad en la articulación de sus discursos, el maestro y el alumno comparten el vínculo dialógico bajo el cual se sostiene el discurso de uno y del otro. El estudiante ante la orientación vocacional tiene preguntas similares; ¿Quién soy? ¿Qué quiero? Y se dirige al profesor esperando una respuesta a que se supone que el “sabe algo más”. El profesor tiene dos opciones: la primera; responder desde la indicación, desde la imposición de los ideales, desde la lógica de la educación bancaria como plantea Freire, es decir, desde el discurso del amo o bien tomar la segunda opción que es la de asumir que no sabe qué le conviene al alumno, la de aceptar con humildad la falta en su saber y optar por sostenerse desde el discurso del analista para que el alumno articule en torno a ese vacío su deseo vocacional.

La pregunta, por lo tanto, ocupa un lugar central para la generación de conocimiento. El diálogo que se establece entre dos sujetos resulta vital para la transformación de los saberes en ellos. Para Freire, en las escuelas en muchas ocasiones, se fomenta la burocratización y la mecanización de la acción de preguntar de tal manera que los profesores se limitan en muchas ocasiones a cuestionar condiciones vinculadas a la memorización de conceptos o elementos y se permite un margen más estrecho aún para que los estudiantes interroguen a sus

maestros lo cual limita el acceso a nuevas formas de concebir el mundo. Se ha menospreciado la importancia del uso de la pregunta como detonadora del conocimiento. Se nos ha olvidado que “la existencia humana está, porque se hizo preguntando, es la raíz de la transformación del mundo...me parece importante observar que existe una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia” (Freire, 2003: 75)

Por lo tanto, la pregunta calculada, burocratizada, mecanizada, pierde la capacidad de asombro para el que pregunta y para el que responde. La pregunta genuina, libre, autentica, interpela a la existencia y a la capacidad de asombro.

Como podemos dar cuenta, la pregunta, es una condición inherente al discurso histórico como productora de saber.

Las pacientes de Freud y las de Lacan, deseaban saber qué les ocurría, por qué es que estaban enfermas o tenían tales síntomas o problemas. Cuando Sócrates despliega su discurso ante el resto de los invitados, da muestras de cómo él mismo pasa por las reglas del discurso de la histérica cuando le pregunta a Diotima acerca del amor, él desea saber.

El discurso de la histérica plantea develar “que el lenguaje no alcanza a dar la amplitud de lo que ella como mujer puede desplegar con respecto al goce...lo que le importa a la histérica es que el otro, sepa en qué objeto precioso se convierte ella en este contexto de discurso” (Lacan, 1969:35).

El discurso de la histérica da cuenta del desconocimiento del sujeto sobre su propio deseo. No sabe qué quieren decir sus síntomas, su vida, y por eso le dirige sus preguntas a un otro (analista, profesor) esperando que este le dé la respuesta a sus interrogantes.

La histórica (\$) por lo tanto “Es el sujeto dividido. Es el inconsciente en acción que pone al amo entre la espada y la pared para que produzca su saber. El amo (S1) es el otro al que la histórica se dirige: el médico, el adivino, el sacerdote, el libro y hasta el horóscopo” (Gerber, 2000:171).

Lo que sucede con la histórica y el amo es que ella solo puede recibir de él, son solamente significantes (S2) con los cuales les pide que se identifique (teoría, interpretaciones, soluciones, indicaciones). Es ahí donde el discurso de la histórica revela la impotencia del saber que el amo ostenta, ya que no puede darle lo que ella desea. La verdad (de ella, de la histórica) no puede ser atrapada por el saber (de él, el amo) @ // S2.

El discurso de la histórica nos muestra como las pretensiones de educar al otro de manera completa y efectiva, se topan en algún momento con la imposibilidad. Asumamos de manera muy simple que el alumno (\$) se coloca en el lugar del despliegue del discurso de la histórica. El docente en tanto que habla y se dirige con un saber a esos otros, ocupa el lugar de despliegue del discurso del amo y del universitario. La intención consciente del docente es la de pasar un saber que será enteramente recibido por el alumno, nada más alejado de la realidad. En el discurso de la histórica se hace presente el sujeto dividido (\$) que le dice a la ciencia, al docente, a las teorías, a la escuela: no pueden saber qué es lo que deseo, por qué ni yo lo sé.

Para esta investigación, resulta altamente pertinente pensar en las formas en que la enseñanza y el aprendizaje de la orientación vocacional en algún momento “se topan con pared”. El discurso de la histórica nos muestra como el alumno devela en el docente los fallos en sus intentos por educarlo. No pretendo decir que no hay nada que el docente pueda enseñar ni nada que el alumno pueda aprender, no, claro que esto es posible, me refiero a que estas condiciones tienen límites. El docente en algún momento se va a enfrentar con la imposibilidad del dominio del deseo de saber del alumno. “Así como el feligrés no puede ser totalmente

adoctrinado por el sacerdote y continúa pecando (faltando) tampoco el estudiante alcanza a colmarse totalmente de saber e identificarse con el amo” (Gerber, 2000:175).

Es decir, hay una parte que el estudiante rechazará o no aceptará del saber del maestro, al igual que los pacientes rechazarán las interpretaciones de su analista ya que ninguno de ellos sabe realmente qué desea ese alumno o paciente.

1.3.4 Discurso del analista

El discurso del analista, sería una forma de expresión contraria al discurso del amo. El analista a diferencia del amo, se resiste a colocarse en un lugar de imposición, de aseveración sobre el otro: “el discurso del analista debe encontrarse en el punto opuesto a toda voluntad, al menos manifiesta, de dominar” (Lacan, 1969:73).

De esta forma, el discurso del analista, adquiere una relación especial con el discurso de la histérica. “con su oferta, el psicoanalista crea hoy la demanda” (Braunstein, 2006:216). La demanda a la que se refiere el autor es justamente a la demanda de amor y de saber.

En este discurso que podría considerarse como la inversión del discurso del amo, existe la fundamentación de una renuncia a los intentos de dominación y de imposición de saber. Cuando se dice que:

El analista no responde a la demanda, no se ofrece como ese objeto que ilusoriamente podría colmar la falta del analizante o el analista no se coloca en el lugar del ideal del Yo...renuncia a toda ambición de gobierno y de educación viniendo a representar un lugar vacío. (Gerber, 2000:168).

Es decir, el discurso del analista se sostiene en la abstinencia de parte del analista para imponer verdades e ideales en el paciente. Ya Freud había elucidado el lugar

que ocupa el analista en el sostenimiento de la demanda de amor y saber por parte del paciente para que de esta manera se continuara el tratamiento analítico y de esta manera se habilitar la cura en el paciente. Por lo tanto “la cura tiene que ser realizada en la abstinencia...lo que quiero postular es este principio: hay que dejar subsistir en el enfermo necesidad y añoranza como unas cuantas fuerzas pulsionales del trabajo y la alteración y guardarse de apaciguarlas. (Freud, 1915:168)

Esta abstinencia (de saber) de la cual Freud habla, ejemplifica la esencia misma del discurso del analista. Hacer un lugar vacío para que el psicoanalista no se convierta en un emisor de recomendaciones o un instructor, para que justamente, el discurso del paciente emerja en la búsqueda de su verdad. El analista no se encuentra para reforzar las características de la personalidad del paciente ni para recetar ideales a perseguir.

En virtud de esto tenemos que “La posición del psicoanalista, llego a articularla de la siguiente forma: Digo que esencialmente está hecha del objeto a” (Lacan,1969:45)

Como ya revisamos el objeto a (@) no se refiere a ningún objeto concreto, es un efecto del orden simbólico, es una función inalcanzable para el sujeto y es justamente la causa del deseo. A esta no-concreción entre lo que el sujeto desea y el objeto @ Lacan, la denomina como la expresión de la inexistencia de la relación sexual, lo cual en términos simples indica que es justamente la disyunción entre el sujeto y el objeto, lo que permite la movilidad por medio del deseo.

En este sentido tal como lo dice Lacan, el psicoanalista al colocarse en el lugar del objeto @, lo que hará es actuar como un lugar vacío en torno al cual el paciente puede construir su deseo. El analista, por lo tanto:

Opera como apariencia del objeto a, no respondiendo a la demanda y haciendo lugar al equivoco presente en las palabras del analizante...este, en efecto, se dirige al analista con una pregunta implícita que pide ser respondida y la falta de respuesta le regresa el interrogante: ¿Quién soy? ¿Qué quiero? ¿En nombre de quién hablo? (Gerber, 2000:168).

Ahora, el paciente le pide al analista que responda a sus interrogantes esperando ansiosamente la respuesta que dará dirección a su vida, no obstante, recordemos la lógica que da cuenta del discurso del amo como enunciador de la verdad; es justo sí este responde u ordena al otro, que su lugar como amo devela su falta en el saber y generando en el otro una “desilusión” porque justamente, no era lo que esperaba, ya que lo espera tiene que ver con su propio deseo aún por descubrir.

El profesor, colocado desde el discurso del analista está conminado a realizar las acciones que permitan que emerja el deseo (de saber) del estudiante; crear la demanda de saber tal como plantea Braunstein y por otra parte, debe aceptar con humildad que no sabe qué es lo que al alumno necesita saber. En cuanto al tema de la docencia de la orientación vocacional, el profesor debe resistirse, abstenerse de querer imponer sus ideales y su visión moral en torno a lo que al alumno le *conviene* estudiar o en dónde le *conviene* trabajar. El docente debe estar vigilante a su discurso y dispuesto a mover su lugar entre las encomiendas del discurso del amo-universitario y la del discurso del analista.

El alumno llegará con el profesor con las dudas típicas articuladas desde el discurso de la histérica: “no sé qué estudiar, usted dígame para que soy bueno” “no sé qué es lo quiero hacer con mi vida”. En otros términos, el estudiante llegará con el profesor a que éste, investido y colocado en el lugar del supuesto saber a que le resuelva su duda. El maestro, tiene dos opciones: responder a la demanda de amor y saber por parte del estudiante, es decir, responderle su duda a partir de la exaltación de los ideales del Yo, o bien, resistir la tentación de responder apresuradamente y sostener la demanda de amor del alumno, para que se pueda

generar el vacío, el objeto *a*, en torno al cual el estudiante pueda descubrir y crear posibilidades sobre su saber vocacional.

No resulta fácil identificar al profesor desde un lugar de no-saber, pero al igual que Freire propone la idea de la no imposición del saber de parte del educador sobre el educando para generar las condiciones para que aparezca Eros en el vínculo educativo, propiciando el ejercicio de la libertad, la autonomía y la autodeterminación, de igual forma Lacan, plantea que en torno al discurso del analista, se crean las condiciones para que el sujeto vía la transferencia, descubra aquello que desea y para que cuestione sus condiciones de alienación con el otro y el Otro, mismas que nombradas de otra manera no son otra cosa que la búsqueda de la autonomía y la responsabilidad del sujeto sobre sí, para que con esa nueva realidad haga algo: consiga una pareja o la deje, consiga un trabajo o lo deje, estudie una carrera u otra o decida no estudiar la universidad o bien se invente un camino para tomar las riendas de su vida en lo presente y lo futuro. Esos, serían algunos de los efectos posibles del sostenimiento del discurso de analista en el psicoanálisis y en la educación: la creación del sujeto, en pocas palabras.

El discurso del analista encontraría un espacio dialógico que concuerda con el discurso de la educación libertaria, la educación ética, la educación amorosa, que nos propone Freire, como aquella forma en que el vínculo pedagógico entre docente y alumno gesta las bases para permitir la emergencia, la expresión del deseo de saber del estudiante, aun cuando contradiga los ideales del profesor.

CAPÍTULO 2. PEDAGOGÍA LIBERTARIA Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

En este capítulo abordo de manera específica el concepto de educación bancaria en la visión de Paulo Freire a la vez que se establecen comparaciones con el discurso del amo desde la mirada del psicoanálisis. También reviso las especificidades de la educación libertaria en Freire y su correlato con el discurso del analista en Lacan.

De igual manera trabajo el concepto del amor en la práctica pedagógica y analítica como una condición fundamental para la educación libertaria y de manera muy específica en la orientación vocacional libertaria.

Finalmente, recupero el concepto de la ética como eje que sostiene la labor del profesor al desarrollar una orientación vocacional analítica y libertaria bajo el entendido de respetar el deseo vocacional del estudiante y de no imponer verdades.

2.1 La presencia del amor en la pedagogía libertaria

En este apartado se revisarán algunos de los postulados centrales que se identifican en el pensamiento de Paulo Freire en torno a las ideas en las que, para el autor, se sostiene el sentido y el objetivo de la educación. Pondré el acento en los conceptos de la educación amorosa y del dialogo no impositivo como aquellas funciones elementales que resultan ser una plataforma para que el sujeto educado, logre comprender, crear y recrear el conocimiento a partir de esquemas libertarios de acción de sí mismo, con otros y con el mundo.

Pretendo con este apartado, que las ideas de Freire en torno al vínculo pedagógico alcancen una articulación consistente con el concepto psicoanalítico de la transferencia y con la lógica del discurso del amo y del analista, cuya esencia nos permite pensar al acto educativo como un acto transferencial, en donde la vinculación amorosa de sujeto-docente a sujeto-alumno, puede tener un efecto

libertario, revolucionario, así como de apropiación y transformación de la realidad. Por el contrario, una vinculación transferencial sostenida en el desamor tiene efectos impositivos y de dominación tal como se plantea en el discurso del amo.

Hablar del amor, puede considerarse riesgoso o poco riguroso por la amplitud del concepto y por la manera multidimensional en que ha sido abordado. Desde un punto de vista, podríamos situar al amor más cercano al campo de conocimiento de la poesía o la literatura romántica y poco cercano a la pedagogía y al psicoanálisis. No obstante, en la práctica, tanto profesores como psicoanalistas dan cuenta de la presencia del amor en sus salones de clase y en sus consultorios como una parte fundamental para que avancen sus propósitos fundacionales: educar y analizar.

Es preciso atreverse, en el sentido pleno de esta palabra, para hablar de *amor* sin temor de ser llamado blandengue, o meloso, acientífico si es que no anticientífico. Es preciso atreverse para decir científicamente...que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última. (Freire, 2010:26).

Como podemos observar, Freire da cuenta de las críticas que se pueden recibir cuando se habla del tema de la presencia del amor en el acto educativo. De igual manera Freud, dio cuenta del rechazo que existió entre la comunidad médico-científica cuando propuso que la transferencia operaba debido a la presencia del amor y como motor de la cura, tal como se desarrolla en el siguiente capítulo.

En primera instancia, es importante recuperar la idea de que el amor basa su existencia debido a la presencia de un otro, se dirige hacia o proviene de ese otro.

Es debido a que existe ese otro que podemos decir que la alteridad crea el amor, ya que “El amor es una escena de dos... Interrumpe la perspectiva del uno y hace surgir el mundo desde el punto de vista del otro o de la diferencia” (Han, 2014:35). El sujeto no se encuentra solo en el mundo, es un efecto de la interacción con los otros. Esa interacción con otros forma parte de la manera particular en que el sujeto interpreta y existe en el mundo.

Pensar al acto pedagógico en términos de las dicotomías: dominación-odio, amor-liberación, está estrechamente vinculado con la forma en que el sujeto asimila y establece procesos de diálogo con el otro.

La presencia del amor en el acto pedagógico se vincula necesariamente con de la idea de la libertad del sujeto y a su vez la libertad está íntimamente vinculada a la capacidad creadora, transformadora. Un maestro o un estudiante que no se encuentran en contacto con la capacidad creadora, difícilmente podrá sentirse libre ya que de origen se encuentra lejano del vínculo con el amor.

Para el psicoanálisis, la presencia de lo que Freud denominó como las dos clases de pulsión: de vida y de muerte, articula la vida anímica del sujeto con los avances e impases que justamente dan cuenta del vaivén en el cual se mueve el sujeto en la interacción con otros: Tánatos cercano a la destrucción y la muerte y Eros cercanos a la vida y la creación.

Por pulsión podemos entender “al empuje que proviene de fuentes de estímulo situadas en el interior del organismo y su emergencia como fuerza constante...La pulsión es aquello que proviene de un origen fisiológico pero que resulta en un estímulo para la psíquico” (Freud, 1915:115).

Ese empuje, esa fuerza que da movimiento al cuerpo y al psiquismo de la persona es la pulsión que exige ser satisfecha mediante un objeto exterior o mediante el propio cuerpo.

Podemos decir que una pulsión *ama* al objeto al cual aspira para su satisfacción...se fija en los objetos sexuales en sentido estricto y en los objetos sexuales sublimados. La pulsión que *odia*, aborrece y persigue con fines destructivos a todos los objetos que se constituyen para él en fuente de sensaciones displacenteras que le signifiquen una frustración de la satisfacción sexual” (Freud, 1915:132).

Es importante resaltar una de las propias aclaraciones que Freud nos brinda: la pulsión, busca satisfacerse mediante objetos sexuales internos o externos sublimados, es decir, mediante en la satisfacción de la sexualidad en términos reales, es decir, el coito o la masturbación o bien y esto es muy importante decirlo; mediante la sexualidad sublimada, que quiere decir: las artes, el deporte, la escritura, la intelectualización, la creación de colectividades políticas, entre otras. La sexualidad para Freud, no se encuentra referida únicamente a la noción del uso del cuerpo y los órganos genitales, extiende su significado hacia los productos de la cultura.

Por lo tanto, la pulsión Erótica o de vida y la pulsión Tanática o de muerte, dan cuenta de las maneras en que el sujeto de constituye en términos de satisfacción-insatisfacción consigo mismo y con los otros.

Tánatos, como negación de la autonomía, de la sexualidad, miedo a compartir afectos y a comprometerse con la lectura del mundo para hacerlo nuestro y transformarlo; miedo a pronunciarnos como seres eróticos. Eros en el aula es, al mismo tiempo, la expresión del erotismo es la metáfora de la sexualidad que se vuelve imaginación, poesía, relato, invitación a despertar el deseo. (Escobar, 1990:106)

Las pulsiones de vida y muerte expresan su vínculo particular entre los sujetos y los otros, los distintos espacios de creación de la cultura, entre ellos la escuela. La manera en que opera el ir y venir en la búsqueda de la satisfacción de las pulsiones,

resulta particularmente observable en la forma en que los sujetos formamos vínculos dialógicos, es decir, relaciones en donde se expresan las mociones de vida y muerte. En el consultorio del psicoanalista se hace un esfuerzo por crear una situación transferencia, que como ya identificamos, permiten la expresión de las manifestaciones de las pulsiones de vida y muerte. En el salón de clases, sean conscientes o no, maestros y alumnos generan los vínculos dialógicos mediante los cuales se expresa la existencia de dichas pulsiones.

Freud plantea que la presencia del amor en el vínculo transferencial permite la aparición de las condiciones que transforma la duda y el padecimiento hacia el deseo de saber sobre sí en el paciente, es decir, del no saber hacia el deseo de saber.

El neurótico se pone a trabajar por que presta crédito al analista y le cree por que adopta una particular actitud afectiva hacia la persona del analista...usamos ese influjo sugestivo particularmente grande no para la sofocación de los síntomas sino como fuerza pulsional para mover al yo del enfermo a superar sus resistencias (Freud,1926:210).

Lo que Freud nos dice con esto, está referido al lugar privilegiado que ocupa el amor en el tratamiento analítico, ya que sirve como fuerza pulsional para mover al paciente para vencer sus resistencias, que muestran el semblante de la presencia de la pulsión de muerte, misma que le genera sus síntomas y su malestar. Esas resistencias se dan ante la experiencia del saber de sí mismo.

Para Freire, la presencia del amor en el vínculo educativo igualmente tiene un potencial para mover al sujeto con respecto de su posición de no-saber hacia el amor al saber. El amor moviliza al sujeto en la búsqueda y conocimiento de su verdad y su realidad para transformarla y asumirse como un sujeto activo. La acción colectiva se gesta en el vínculo dialógico de sujeto a sujeto, y éste, es condición insustituible para pensar también sus efectos ya que “un vínculo crítico,

transformaría al individuo en una unidad cooperadora, que sería la convivencia auténtica. El espíritu gregario que se aísla, carece de dones...ya no ama” (Freire, 2011:37).

Los efectos de una educación amorosa tienen potencial de transformación del individuo no únicamente en su calidad personal, sino en su expresión hacia la búsqueda de una liberación y transformación social a partir de la acción colectiva. Podemos pensar esta idea también en términos de lo que plantea Byung-Chul Han, acerca de cómo la presencia del amor reivindica las posibilidades de la colectividad y rompe con la tendencia individualista y de aislamiento que promueve y promulga el discurso del sistema capitalista. Tenemos entonces que:

Eros es el medio de una revolución poética del lenguaje y de la existencia. Es exaltado como fuente energética de una renovación, de la que ha de alimentarse también la acción política. A través de su fuerza universal une entre sí lo artístico, lo existencial y lo político. El Eros se manifiesta como aspiración revolucionaria a una forma de vida y sociedad completamente diferente. (Han, 2014:35).

Al igual que Han, Freire identifica el potencial revolucionario y utópico que acompaña al amor e identifica al proceso educativo como el espacio en donde se puede desplegar dicho potencial del amor como medio para la transformación del individuo y de la sociedad.

El docente que pretenda que sus estudiantes comprendan por sí mismos y que sean conscientes de la realidad que les rodea, en su discurso debe convocar constantemente la presencia del amor ya que:

En su posición no niega el derecho a otro a optar. No pretende imponer su opción, dialoga con ella. Está convencido de su acierto, pero respeta en otro el derecho a juzgarse también

dueño de la verdad; intenta convencer y convertir, pero no oprime al otro” (Freire. 2011:37).

En el caso contrario, Freire nos explica que la actitud sectaria (podemos visualizarla en el profesor con una actitud impositiva, imperativa en el saber, de amo del saber) se expresa en actitudes tales como: no respetar la capacidad de decidir ni la opinión de los otros, mostrarse inflexible. Lo colectivo poco importa para aquel que se posiciona desde una posición sectaria, se cree libre, pero no general las condiciones para que el otro sea libre.

En términos del tema que desarrollo en esta investigación, el del docente frente a la orientación vocacional, nuevamente Freire, despliega un elemento que puede resultar importante, en donde nos explica la relevancia de la figura del docente que se coloca desde la posición de la no imposición del saber, posición que se encuentra cercana al sostenimiento del amor, lo cual como hemos visto, puede generar condiciones de aprendizaje desde la autonomía del alumno y desde la realidad y el conocimiento de sí mismos ya que lo importa realmente bajo esta óptica “es ayudar al hombre a recuperarse. También a los pueblos, hacerlos agentes de su propia recuperación” (Freire, 2011:51). Ayudar al individuo a recuperarse, no recuperarlo. Ayudar al paciente a sanarse, no a sanarlo.

Una educación amorosa por lo tanto “habría de ser valiente, ofreciendo al pueblo la reflexión, sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura” (Freire, 2011:52). Dicho en otros términos y permitiéndome interpretar a Freire, una educación amorosa en orientación vocacional en nuestro contexto permitiría que el docente haga lugar a la realidad y las condiciones de los estudiantes, para que ellos tomen en libertad sus decisiones.

Una educación amorosa, permitiría cuestionar al propio docente y al alumno las nociones impositivas que se gestan desde el mercado laboral en cuya lógica constitutiva, poco importa la decisión subjetiva, la autodeterminación y el deseo de

los estudiantes para realizar estudios universitarios u optar por cierta actividad laboral. Para el mercado, lo importante es la imposición de los ideales en torno a las carreras denominadas “del futuro” o bien, la del ingreso a puestos de trabajo en donde existan necesidades determinadas. La educación amorosa, permitiría hacer frente y pausa a las lógicas impositivas del saber que, desde esos lugares, se consideran necesarios para los sujetos. Las prescripciones impositivas, bancarias en términos de Freire, así como los deberes del saber vocacional tradicionalmente provenientes del saber psicológico-psicométrico, tienden a dejar poco espacio a Eros en el vínculo pedagógico.

Para Freire, la tarea de educar es una actividad profesional que requiere vitalmente la existencia de la creatividad y del amor, pero en donde tampoco queda demeritada la importancia de la presencia de la ciencia y de los conocimientos teóricos del mundo, no obstante, invita a que exista cuestionamiento en todo momento sobre la imposición de verdades absolutas en nombre de la ciencia y de los amos-autores que dictan los saberes necesarios para el sujeto.

El autor, plantea un matiz sencillo, pero no menos importante y que considero fundamental para abonar en la comprensión del lugar del amor en el acto educativo: es más que otra cosa, amor por el proceso de enseñanza, no solo por los estudiantes como personas presentes en los salones de clase; eso es importante, sí, pero no suficiente. El proceso pedagógico amoroso podemos entenderlo como:

Una amorosidad, no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. Debo confesar, sin ninguna duda, que no creo que sin una especie de "amor armado", como diría el poeta Tiago de Melo, la educadora o el educador puedan sobrevivir a las negatividades de su quehacer. (Freire, 2010:77).

En esta afirmación, Freire no duda en poner en evidencia los pormenores y sin sabores, lo negativo, por así decirlo, que acompaña la labor docente; bajos salarios, poco reconocimiento social, salones saturados, exceso en la carga de trabajo, entre otros. En este momento creo pertinente recuperar algo del discurso que Sócrates pronuncia en “El Banquete” cuando comenta a todos que Diotima le explicó que el amor no es bello ni feo, no es malo ni bueno, no es mortal ni inmortal, siempre se encuentra en medio de todo esto, su potencia radica en la capacidad creadora. El docente en este sentido tiene que apostar y vigilar por la capacidad creadora, la suya y la de los alumnos por supuesto ya que la educación libertaria, amorosa, es una relación que se constituye de ida y vuelta.

2.2 La educación bancaria y el discurso del amo: La imposición del saber vocacional

Pensar la educación como un acto en donde no tiene cabida la relación dialógica de ida y vuelta entre docente y alumno, implica necesariamente la contemplación de la diferencia entre los papeles jerarquizados entre dichos actores; el docente, como aquel que despliega un discurso que se dirige a otro que se encuentra pasivo, esperando recibir el saber. Freire plantea que ésta, es una concepción de la educación entendida como una lógica narrativa, oratoria entre un sujeto activo, el docente y un sujeto pasivo, el alumno o educando. Bajo esta mirada:

El educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es llenar a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que solo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. (Freire, 2005:77)

Esta perspectiva, cuya lógica de articulación del docente con sus estudiantes es rígida y por lo tanto mecánica, propone por efecto que el estudiante memorice contenidos de la misma manera. La concepción de la educación bancaria considera

a los estudiantes como vasijas o recipientes vacíos en los cuales el docente, experto lleno de conocimientos, depositará en ellos una serie de contenidos y temas que serán relevantes para la vida del estudiante.

Una vez que se han depositado los conocimientos en la mente de los educandos, es responsabilidad de ellos, guardarlos, atesorarlos, memorizarlos tal cual les fueron proporcionados por el docente. En la concepción bancaria de la educación: “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les permite ser coleccionistas o fichadores que archivan” (Freire, 2005:78)

Esta mirada sobre el acto educativo perpetúa la diferencia entre sujetos entre los que saben; los docentes y los ignorantes; los alumnos. Esta concepción sin duda está centrada en el develamiento de lógicas discursivas de dominación por medio del saber.

Lacan dice que el discurso del amo se articula también a partir de la lógica de dominación mediante el saber de parte del amo sobre el esclavo. No olvidemos que también, el discurso del amo es un discurso que por más que en apariencia puede no presentar fallas en su estructura lógica, en algún momento muestra su falla en su pretensión de dominar y oprimir al otro: necesita al esclavo para sostenerse, no es omnipotente ni autosuficiente. Freire parece concordar con esta idea cuando plantea que en la concepción bancaria de la educación:

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos alienados a su vez a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador. (Freire, 2005:78)

Para Freire la educación bancaria es una extensión de los discursos que se despliegan desde una sociedad opresora, en donde se busca que sus sujetos, dígase ciudadanos o estudiantes, se mantengan en silencio, mostrando obediencia y se ajusten sin protesta a los criterios escolares y sociales que designan los buenos comportamientos. Dicho de otra forma, en la educación bancaria no se buscaría la formación de sujetos que sean capaces de identificar sus condiciones y así transformarlas, sino más bien, las personas son concebidas como objetos que se adaptan a la realidad.

Una educación bancaria, disminuye la capacidad de cuestionamiento de los sujetos educandos con respecto a la realidad y a sus condiciones de vida ya que la realidad y el conocimiento del mundo está dado e interpretado por los amos del saber, es decir los educadores, que indican las mejores decisiones a tomar, los mejores caminos a elegir.

En cuanto al tema de la enseñanza de la orientación vocacional, la concepción de la educación bancaria que desarrolla Freire y su correlato con la lógica del discurso del amo con Lacan, me permite reflexionar en la esencia que acompaña a la estructuración misma de la orientación vocacional que desde sus orígenes, se sustenta en narraciones discursivas que provienen desde el saber psicológico que pretende dictaminar las mejores formas de orientar a los estudiantes en la elección de carrera y en cuanto al desempeño de un trabajo. El saber psicológico de la orientación vocacional es sostenido históricamente en una de las extensiones del discurso del amo, es decir, el discurso universitario.

No resulta extraño, por lo tanto, que cuando a un profesor se le encomienda la tarea de abordar a la orientación vocacional en los salones de clase, en diversos momentos quiera echar mano del discurso universitario que acompaña a la psicología como ciencia y que mediante el uso generalizado de sus herramientas de control tales como los instrumentos psicométricos, haga uso de ellos para querer ilustrar verdades que, a partir de esa visión, conviene saber al educando.

Por supuesto que esto no es una omisión o una decisión mal intencionada del profesor, el hace lo que puede con aquello que conoce, sin embargo, creo que justamente ahí radica el riesgo; el de ignorar la forma en que él mismo como docente, fue educado y cómo es que replica ahora esa lógica discursiva.

Lo que no perciben aquellos que llevan a cabo la educación bancaria (sea o no de forma deliberada) ya que existe un sinnúmero de educadores de buena voluntad que no se saben al servicio de la deshumanización al practicar el bancarismo, es que en los propios depósitos se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las oculta. (Freire, 2005:79)

El docente, es a su vez, efecto de la educación que recibió por parte de otros y tiene que ser consciente de esto para evitar las tentaciones de únicamente repetir conocimientos, autores, instrumentos, saberes que serán pertinentes de ser depositados en el otro como sostiene la lógica de la educación bancaria y del discurso del amo. ¿Quién se podría oponer a las buenas intenciones para enseñar a los jóvenes a tomar buenas decisiones laborales, a elegir las carreras con mejor salida en el mercado de trabajo, a rechazar las carreras universitarias saturadas o con poco margen de ganancias económicas? El sustento del discurso del amo y de la educación bancaria, está plagado de buenas intenciones, pero éstas resultan muy impositivas.

Nietzsche coincide en su visión acerca de la importancia de tomar distancia y con reserva a los planteamientos discursivos que históricamente, han buscado *mejorar* a la humanidad, los cuales, en la visión del filósofo, son intentos morales de imponer juicios e ideas en los seres humanos que poco habilitan la existencia del pensamiento autónomo y la libertad de acción. A dicho discurso moral, bien podríamos denominarlos como discurso de amo o discurso de educación bancaria en donde claramente se identifican las condiciones asimétricas entre los que saben

que le conviene al otro, como puede mejorar y aquellos que deben ser educados bajo preceptos bien definidos. Se ha observado que:

“En todos los tiempos se ha querido mejorar a los hombres; esto es a lo que se ha llamado por antonomasia; la moral. Pero bajo esta palabra moral ocúltense las tendencias más distintas. La domesticación de la bestia humana, así como la elevación de una especie de hombres determinados en un mejoramiento. Estos términos zoológicos expresan aquí únicamente las realidades, pero solo las que el *mejorado* tipo, el sacerdote o el que sabe, desconoce efectivamente, pues no quiere en absoluto conocerlas. (Nietzsche, 2011:52).

En los discursos educativos de amo, la presencia de expresiones tales como; bestia, incivilizado o ignorante, aparecen muy cercana a las figuras de aquellos sujetos a quienes la iglesia, la ciencia, tiene la obligación de mostrar el camino de la verdad. Bajo esta visión el sujeto que aprende no es capaz de apropiarse de su realidad ni de transformarla, ya que no la comprende. Hay que mejorarlo.

Por lo tanto, cuestionar el sustento discursivo de la educación bancaria, permitiría en la lógica de la docencia de la orientación vocacional, así como en cualquier otra asignatura o tema, el cuestionamiento de las condiciones particulares del educando para que por sí mismo logre crear y recrear las soluciones más cercanas a su libre decisión en la elección de carrera o de trabajo o de cualquier otro tipo de situación en la vida del sujeto.

Sostener el discurso de la educación bancaria por parte del docente en la orientación vocacional, por el contrario, solamente priorizará la adaptación del sujeto a las condiciones actuales del mercado laboral ya que “cuanto más adaptados estén los hombres tanto más educados serán en tanto adecuados al mundo” (Freire, 2005:85). En otras palabras, buscaría mejorarlo, procurar su adaptación. De esta manera, la tranquilidad se genera del lado del opresor, que en

Freire lo podríamos identificar como el lugar del Estado o del sistema económico dominante. El profesor sería por lo tanto un portador y un reproductor del discurso opresor, no un opresor de manera deliberada o el menos con plena consciencia de su actuar o por decisión propia necesariamente. Recordemos la idea de la manera en que Lacan plantea que el discurso se expresa más allá del sujeto: el educador puede ser bancario y obstruir sin tener la intención consciente las decisiones autónomas de sus estudiantes.

Podemos concluir por lo tanto que la educación bancaria dificulta la aparición del amor en el vínculo pedagógico ya que el saber hace su aparición por medio de la imposición, es dado por el docente experto que sabe más que el alumno inexperto. El deseo de saber por parte del estudiante no inicia su búsqueda autónoma porque no existen las condiciones para que se pregunte por sí mismo acerca de lo que quiere hacer.

2.3 La pedagogía libertaria y el discurso del analista: Hacer lugar al amor y al deseo de saber vocacional

Para Freire, hablar del vínculo pedagógico implica hablar también de la formación de sujeto a sujeto mediante el vehículo del diálogo. Diálogo que construye y reconstruye a cada uno de los involucrados y crea las condiciones para pensar nuevas realidades tanto individuales como sociales.

El autor plantea que, en concepción de la educación bancaria, existe la presencia de la narración como un imperativo que viene desde el discurso opresor, bloquea la interacción entre el docente y el estudiante. Por el contrario, en la pedagogía libertaria, el diálogo se muestra como el vehículo mediante se sostiene el vínculo educativo de sujeto a sujeto, en donde se propicia la resignificación de los saberes del alumno a la vez que se resignifican los propios saberes del docente. El aprendizaje, el reaprendizaje son condiciones que se gestan en la interacción.

Recordemos el diálogo que sostienen los asistentes en El Banquete. Cada uno de los que habla realiza su aportación acerca de su conocimiento sobre el amor, en ese despliegue de discurso se gesta una relación dialógica en la que se puede decir todos hablan no solo acerca del amor, sino que el amor es el vehículo que permite el diálogo de todos, en un ir y venir.

Freire nos dice que la palabra, es un diálogo en sí mismo, ya que la palabra detona la aparición de sus diversas significaciones para cada sujeto. “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo”. (Freire, 2005:105). Cuando el sujeto “pronuncia” el mundo, rompe el silencio que tendría el no-sentido, su no interpretación y por ende, su no-acción sobre él. La característica esencial del humano es la palabra, mediante ella, el otro nos nombra, nombramos al otro, nos nombran al mundo y lo nombramos a su vez. El dialogo sería por lo tanto “una exigencia existencial” (Freire, 2005:107).

El diálogo es un encuentro entre los sujetos que nombran el mundo en donde existe una interacción y en donde debe concurrir un intercambio de significaciones que operan de ida y vuelta. Por lo tanto, es “un acto creador” (Freire, 2005:108). Acto creador que muestra su potencial en tanto posibilidad de pensar nuevas realidades, nuevas formas de acción de los hombres y por lo tanto, condición para la libertad.

El diálogo como acto con potencial creador, no puede no recordarnos las características elucidadas por Diotima a Sócrates cuando le dice que una de las virtudes del amor, radica justo en su potencial creador. Freud, de igual manera sostiene que la transferencia opera como un mecanismo que al sostenerse en el amor, permite al sujeto cuestionar sus condiciones para hacer cambios con relación a sus síntomas, es decir, la transferencia también sostiene el potencial creador ya que se articula en un diálogo.

Por lo tanto, si pensamos el acto educativo sostenido mediante el diálogo, es decir, en el intercambio de verdades entre docente y alumno, de alguna forma podemos extender dicha noción y nombrarla como un acto amoroso que permite las condiciones y prácticas para la liberación del sujeto: “solamente con la supresión de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella se prohibía” (Freire, 2005:109).

Como recordaremos, el discurso del analista a partir de Lacan consiste en la inversión de la lógica del discurso del amo. En el discurso del analista, éste, debe abstenerse de imponer verdades y de recetar remedios al deseo de saber del paciente. Lo más importante no es que la experiencia y los saberes del analista se impongan en el tratamiento y le diga al paciente “como debe vivir”.

La tentación de decirle al otro qué es lo que debe hacer, que debe aprender y cómo debe actuar en el mundo, es una tentación que el analista rechaza, ya que de no hacerlo estaría actuando desde el lugar del amo.

Con el profesor, sucede lo mismo. Ya identificamos con Freire como articulación del discurso del amo en el profesor, se traduce en la praxis de una educación bancaria, es decir, en los intentos por colonizar la mente del alumno inexperto para dotarlo de los saberes necesarios en su vida.

El profesor puede sostener su enseñanza a partir de discurso del analista. Freire nos da la clave para pensar cómo se articula ese discurso: La educación para la libertad, misma que podemos entender como educación amorosa consiste el sostenimiento “del diálogo como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad” (Freire, 2005:109). Aquí, Freire nos describe de manera muy puntual y sin que sea su intención, la manera en cómo se rompe con el discurso del analista y se toma postura en el discurso del amo.

Cuando Freire habla de la pérdida de la humildad, es cuando uno de los sujetos le quiere imponer su verdad al otro y cuando lo considera ignorante. Un psicoanalista, que se sostiene en el discurso del analista, acepta con humildad que no sabe lo que le conviene al paciente, que no sabe qué es lo que éste desea y que no sabe que es lo que más le conviene. De igual manera, el profesor de orientación vocacional que pretende sostener su postura dialógica con el estudiante a partir del discurso del analista debe aceptar con humildad qué ignora, al igual que el psicoanalista con sus pacientes, el deseo vocacional de sus alumnos, es decir; el profesor que educa para la libertad debe ser consciente de que él no sabe qué es lo que sus alumnos deben aprender o qué les conviene estudiar o en dónde puede trabajar. Una educación libertaria, amorosa, siguiendo a Freire, procurará las condiciones dialógicas para que el alumno descubra, se apropie y tome acción de su deseo vocacional.

Lacan parece tener coincidencia con Freire en torno a las similitudes existentes entre la asunción de una postura educativa amorosa o libertaria y el sostenimiento del discurso del analista dado que “la esencia del amor, es sin duda, que hay amor en la debilidad. Como ya dije, amor es dar lo que no se tiene” (Lacan, 1970:55).

Existen dos elementos importantes en esta cita de Lacan sobre la presencia del amor en el discurso del analista que permiten establecer equivalencias y diálogo con el pensamiento de Freire quien también considera dos elementos como condiciones necesarias para la aparición del amor en la educación libertaria: para Lacan el primero de esos elementos es que existe una cercanía entre el amor debilidad, debilidad en el saber del otro, el segundo de ellos es la idea de que el amor es dar lo que no se tiene, es decir, el amor lo que permite que el otro construya, el analista da lo que no tiene, es decir, ofrece al paciente el vacío para que en torno a él, construya su deseo. Freire por su parte, dice que el primero de esos elementos tiene que ver con la humildad del docente para aceptar su ignorancia con respecto a la verdad del otro y el segundo de esos elementos tiene que ver con la idea de que en el acto educativo se construye también en torno a lo que el docente no tiene.

Al igual que el analista, el maestro da lo que no tiene, es decir, ofrece el vacío en su saber sobre el otro para que éste construya, aprenda y resignifique su realidad en torno a ese vacío.

El profesor, por lo tanto, si quiere sostener su discurso en torno una educación amorosa y libertaria, debe hacer a un lado sus representaciones imaginarias de sí mismo como experto, como dominador del saber para poder sostenerse de esta manera en el discurso del analista, manteniendo lejana de esta manera, la tentación de mostrarse como amo-bancario.

Un profesor no bancario, es decir amoroso, sería aquel que más allá de su aparente comportamiento de afecto hacia sus estudiantes, más bien, lleva consigo la condición desafiante y cuestionadora de la realidad. El alumno puede percibir esta actitud (amorosa hacia el saber) incluso si el semblante, la apariencia del profesor, no da muchos signos de ser cálida o cercana. Por lo tanto, más allá del semblante o la apariencia que tiene el docente que hace lugar al amor en el vínculo pedagógico puede ser incluso:

Aquel profesor muy serio que frente a los estudiantes de un curso se pone en relación con el tema, con el contenido, que trata en una relación de profundo respeto, incluso afectuosa, casi amorosa, pudiendo ser el objeto de análisis tanto un texto suyo como un texto de otro autor. En el fondo, testimonia a los estudiantes cómo estudia, cómo se "aproxima" a un tema determinado, cómo piensa críticamente. (Freire, 2004:148)

Dicho de otro modo, un profesor amoroso, se asume como tal y lo muestra, aún si su pretensión es no mostrarlo a los alumnos. El asunto reside en lo que Freire señala como "la forma de aproximarse" al saber.

Lacan concuerda con que la apariencia o el semblante del analista no necesariamente dicta la manera en que se lleva a cabo un análisis. Se sabe que algunos pacientes pueden referirse al semblante de su psicoanalista como: es serio, es callado, pero que sientes que son *importantes* para él, lo mismo ocurre en el ejemplo que Freire nos brinda sobre la relación maestro-alumno. Lo importante no es entonces el semblante del analista o el profesor, la diferencia radica en la manera en que se sostiene el amor en el tratamiento analítico y en vínculo educativo para que la verdad y el deseo (de saber) del paciente o el alumno emerja no como producto de la sugerencia del discurso del psicoanalista o el profesor, sino como un descubrimiento que se generó en torno a la presencia contemplativa del otro.

Por lo tanto, un profesor o un psicoanalista pueden pretender ser muy cercanos en su trato y dando muestras incluso de trato cordial, cariñoso, amable hacia sus alumnos o pacientes, pero si no sostiene éticamente la transferencia amorosa que se gesta en el vínculo analítico o educativo en donde la verdad del otro y el deseo de saber importan más allá de los ideales del maestro o el psicoanalista, se producirán discursos alienantes y de dominación. No se trata por lo tanto de actitudes bondadosas de parte del profesor, sino en la manera en que se sostener la presencia de Eros en el vínculo pedagógico.

Para Byung-Chul Han, la importancia de resistir ante la tentación de dar respuesta ante las dudas e interrogantes del otro, sobre su vida y su actuar en mismo, y a esta capacidad de no-respuesta le da el nombre de pedagogía del mirar o pedagogía de la contemplación. El filósofo, explica que en la actualidad los sujetos vivimos en una época dominada por el ansia y el apuro de encontrar respuestas ante diversas interrogantes, ante eso, el docente igualmente puede querer responder con urgencia y apuro ante las dudas vocacionales de sus estudiantes.

El “no”, es decir, la capacidad de decir “no” (no sé) por parte del maestro sería uno de los presentes bajo esta visión de la pedagogía del mirar-contemplación. Tenemos por lo tanto que:

“El *no* (nicht-zu) es, así mismo, un rasgo característico de la contemplación. En la meditación zen, por ejemplo, se intenta alcanzar la pura negatividad del *no*, es decir, el vacío, liberándose del *algo* atosigante que se impone. La negatividad del *no* constituye un proceso extremadamente activo, a saber, es todo menos pasividad. Es un ejercicio que consiste en sí mismo en alcanzar un punto de soberanía” (Han, 2012:37).

Lo que plantea Han con su idea de la pedagogía del mirar o contemplativa, es que uno tiene que aprender a no querer responder inmediatamente ante una pregunta, ante un impulso y esto se articula con lo que Freire plantea como el sustento de la educación amorosa en donde el experto, el profesor, resiste la tentación de imponer su saber sobre el otro, en donde el vacío de un saber totalizador, permite que el estudiante articule su deseo de saber, su autodeterminación con relación a las verdades dominantes y por ende, de su libertad. El diálogo propuesto por el profesor al alumno articulado bajo la idea del *no sé*, abrirá justamente el deseo de saber de autónomo por parte del alumno y le devolverá la pregunta al maestro acerca de lo que él mismo cree saber sobre la realidad, su práctica y sus estudiantes. La pedagogía contemplativa es otra forma de denominar a la pedagogía amorosa.

El profesor que ama a sus estudiantes, que contempla el vínculo educativo resistiendo la tentación de imponer verdades absolutas no se refiere a:

La obligación de querer bien a los alumnos de manera semejante. Significa que la afectividad no me asusta, que no tengo miedo de expresarla...lo que obviamente no puedo permitir es que mi afectividad interfiera en el cumplimiento en mi deber de profesor en el ejercicio de autoridad. No puedo condicionar la evaluación del trabajo escolar de un alumno al mayor o menor cariño que yo sienta por él” (Freire, 2004:64).

Es decir, la figura del amor en el vínculo educativo implica no solo la presencia de la afectividad, sino que se refiere más bien a la importancia de la postura ética para sostener ese amor, no la imposición del saber del maestro bajo una figura moral que estaría planteada en términos del bien y del mal, sino más allá de ello como plantea Nietzsche.

Entonces, cabe preguntar: cómo puede el docente jugar con los lugares del saber y del no saber a la vez y también “¿Cómo puedo dialogar si me siento participante de un ghetto de hombres puros, dueños de la verdad y del saber para quienes todos los que están fuera son esa gente, son esos “nativos inferiores?” (Freire, 2005:109) El profesor ante esta complejidad, está invitado a cuestionar el rasgo impositivo de esos esquemas gremiales del saber científico, sí para tomarlos como un lente que le permite ver teóricamente la realidad, su práctica y a sus estudiantes, pero lo que resulta fundamental en todo este panorama es el hecho de asumirse como sujeto, aceptar que en realidad no todo lo sabe, para que esto, le permita pensar su lugar y ubicarlo dentro del vínculo educativo y no fuera de éste ya que al igual que el alumno, el docente también pasó por un proceso de duda, descubrimiento y apropiación al elegir carrera o un trabajo. Esas condiciones los hace similares y constantemente conectados en el diálogo que comparten en el salón de clases.

2.4 Docencia y posicionamiento ético-pedagógico en la orientación vocacional

Con relación a lo que Freire denomina educación ético-política, nuevamente podemos dar cuenta de la forma en que cuestiona la educación lineal, bancaria, impositiva del saber del educador hacia el educando. “Los educandos tienen el derecho o el deber de tener sus propios sueños también, no importa cuán diferentes o incluso, opuestos sean a los de sus educadores” (Freire, 1992:42). Es decir, bajo esta concepción, el docente frente a la orientación vocacional acepta el deseo del alumno de estudiar o no estudiar en la universidad, de optar por tales o cuales

carreras o incluso de no continuar con estudios universitarios a pesar de que esta idea se presente como una actividad benéfica o adecuada en la visión del docente.

Una posición ético-pedagógica nos permite pensar a la orientación vocacional distante de los términos que propone el enfoque instrumental psicométrico con el que se aborda de manera generalizada, y nos sitúa cerca de esa educación ético-política que nos plantea Freire.

En este sentido, una visión pedagógica de la orientación vocacional nos permite situarla a partir de:

Una búsqueda más significativa que la simple formación en un oficio o en un trabajo; desde esta perspectiva ella tiene que dar elementos para pensar el oficio o el trabajo, es decir para producir en los individuos la habilidad para transformar su entorno en relación con el oficio...establecería la relación entre una formación práctica (el oficio) y su necesaria transformación de la vida (el papel del oficio en la vida). (Gallego, 2008: 263).

Es decir, una orientación vocacional pedagógica, estaría centrada en la crítica hacia las interrogantes que al alumno le resultan en importantes tales como: *¿Dónde hay más oportunidades de trabajo? o ¿En qué carrera se gana más dinero?* No pretendo decir que estos cuestionamientos no resulten válidos o que no se deban tener en consideración, pero considero que la a partir de una visión pedagógica de la orientación vocacional, el docente podría devolver las preguntas al alumno de otro modo: *¿Quién soy? ¿Qué quiero estudiar y para qué lo quiero estudiar? ¿Cómo me veo siendo...?* Es decir, utilizar la orientación vocacional como un espacio de reflexión y no como de uno de confirmación para que de esta manera se logre cuestionar las implicaciones para la vida de cada uno en la elección de un oficio o

una carrera, para que el alumno puede *verse ahí*, pueda situarse en el ejercicio de esas carreras o trabajos.

Freire, nos plantea que la pregunta es una de vías a partir de las cuales se puede avivar el deseo de saber y la reflexión en torno a la duda. Un docente libertario, no creará...

Que su alumno formula preguntas tontas ni el da respuestas definitivas...el papel del educador es lejos de burlarse del educando, ayudarlo a reformular la pregunta. De este modo el educando aprende reformulando mejor la pregunta...ya que es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva, entre la palabra y la acción, entre palabra-acción-reflexión. (Freire, 1999:72-73).

Ayudar al alumno a reformular sus preguntas, gestarían las condiciones para que pueda reflexionar en torno a sus dudas, pero también sobre su saber. No se trataría tanto sobre: si al alumno le conviene ser vendedor, maestro o músico, sino en que el alumno reflexione acerca de lo que hace un vendedor, un maestro o un músico, si es que *se ve ahí*, ocupando o desempeñando esos oficios o profesiones.

El docente, le devuelve la pregunta al alumno, porque la respuesta, la acción y la reflexión la tiene que generar y apropiarse de ellos, a pesar de que el docente revele o de muestras de lo que el mismo considere o califique como más adecuado. Recordemos que los ideales del docente en la visión ético-pedagógica de la orientación vocacional no deben ser impuestos, pero no quiere decir tampoco que no puedan ser mostrados.

En este sentido, Freire plantea que el discurso del docente no es ajeno a un posicionamiento político con respecto a su labor y su lugar en el mundo, a su visión de la vida en general, es más, hace una invitación a que los educadores no se sientan fuera de lugar por mostrar ese posicionamiento, no obstante, también

considera que debe tener en cuenta que ni sus ideales, ni sus aspiraciones deben ser impuestas por fuerza a los educandos. Debe considerar que ellos tienen ese derecho incluso de mostrarse opuestos al pensamiento y el saber del maestro. El educador debe resistir la tentación de querer imponer su saber en el educando, tiene derecho a mostrar sus ideales, pero el deber de respetar al educando. Por eso es que en ocasiones podemos observar incongruencias entre lo que un educador dice y lo que hace ya que al no poder hacer consciente de todo lo que hacemos y todo lo que decimos, podemos incurrir en la aparición de esas inconsistencias.

A esto se refiere Freire, cuando habla de la ética del educador, misma que le implica la vigilancia de su discurso y la coherencia que establece con su práctica. Una práctica pedagógica que se pueda denominar libertaria, puede no serlo, si no se sostiene en el discurso ético del educador. El discurso ético como ya identificamos se encuentra cercano al sostenimiento amoroso del deseo de saber, del educando. De igual manera, el psicoanálisis, podría ser entendido como un dispositivo que de alguna forma, permite las condiciones para que el paciente o analizante, den cuenta de sus relaciones de sometimiento y alienación con el otro y el Otro, pero que de igual forma, si el analista no se posiciona en el lugar de la ética, es decir; desde el sostenimiento de la transferencia amorosa como vehículo para que se produzca el deseo de saber, puede ocurrir todo lo contrario: el de convertirse en una práctica alienante y de dominación.

El educador, al igual que el psicoanalista, tienen un posicionamiento político, ni de ideales. El hecho de que ambos sujetos tengan clara la distancia ética pertinente para no intentar colonizar el pensamiento del alumno o del analizante, no deriva en que su práctica resulte neutra, por el contrario, la toma de consciencia, la vigilancia como plantea Freire, acerca de sus posicionamientos frente a su actuar le permitirán leer de manera crítica su labor y de esta manera, abstenerse de querer imponer verdades e ideales que le son propios en el analizante o en el estudiante, ya que de no hacerlo, el deseo de saber no aflora, sino que prevalece la necesidad marchita de llenar de contenidos a quienes preguntan por su saber y se estaría perpetuando

la eterna idealización del amo y dueño del saber tanto en el docente y como en el psicoanalista.

Al respecto, tenemos que:

La neutralidad no puede ser entendida como objetividad desafectivizada. La ubicación del analista en el lugar de un Dios de indiferente benevolencia que opera como “un cerebro mecánico” implicaría situarlo en el lugar de Otro completo y nada más alejado de la clínica lacaniana. La neutralidad como desapego, como inacción, como forma de no tomar partido, como observador científico, no está en las reglas que rigen nuestra práctica. (Ormart, 2005:138).

Por lo tanto, no existe la posibilidad de neutralidad teórica, política ni educativa, en el docente ni en el psicoanalista ya que como hemos revisado; todo intercambio de un sujeto a otro sujeto está cargado de posicionamiento discursivo subjetivo. Un docente que se diga apolítico o que se centra objetivamente en las cuestiones didácticas y de enseñanza-aprendizaje de su área o materia apelando a la objetividad, no necesariamente se extrae de la imposición desde prácticas con lógicas de dominación-alienación con sus estudiantes. La diferencia fundamental que marca la posibilidad de situarse entre un posicionamiento discursivo desde los lugares de amo-universitario y desde el lugar del analista, radica en la forma en que el profesor da cuenta de su propia actividad, su propia falta en el saber y el reconocimiento humilde como le nombra Freire, de que no sabe que le conviene saber más al educando.

Freire explica la importancia de esta consistencia; la de sostener un discurso educativo progresista, libertario, amoroso, y que ella radica en la manera en que existe congruencia entre el decir y el hacer ya que de otra forma:

La distancia demasiado grande entre el discurso del educador y su práctica, su incoherencia, es uno de esos obstáculos. El educador dice de sí mismo que es progresista, habla en forma progresista y tiene una práctica retrógrada, autoritaria en la que trata a los educandos como meros pacientes de su sabiduría. (Freire, 1992:60).

Un docente que se sostiene desde el discurso de una pedagogía ética y libertaria no buscará que sus alumnos sean pacientes, es decir, que no sean pasivos en su aprendizaje o en su deseo de saber. El psicoanálisis lacaniano, plantea a su vez, que el término de paciente no alcanza a describir los propósitos del dispositivo analítico, y por ello opta por el de *analizante*, ya que el sujeto que desea cambiar su condición es el que sabe de sí mismo y no el psicoanalista. Bajo esta perspectiva, ambos, docente y psicoanalista son acompañantes, testigos que favorecen las condiciones para que aparezca el deseo de saber.

En el caso del docente de orientación vocacional, podemos pensar en la manera en que se juegan estas condiciones.

El docente, como ya he planteado, se halla en una situación ambivalente ya que por una parte, se encuentra conminado desde la investidura institucional a mostrar los contenidos y trabajar los temas planteados en el programa de estudios para que el alumno pueda tomar decisiones con respecto a la orientación vocacional, es decir, y no solo la propia institución escolar le establece al docente un mandato de enseñar algo y de que ese algo pase al estudiante para que lo apropie, sino también las propias significaciones que acompañan la actividad docente, como vimos con Freire; la de enseñar, mostrar algo humano al otro, al alumno. Esa sería la posición más natural, por decirlo de alguna forma, la más tradicional de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje: la del experto que enseña al no-experto. Esto nos explica en muchos sentidos la lógica de la educación bancaria y la docencia situada desde el discurso del amo, no es que esto esté mal, solo da cuenta de uno de los posicionamientos desde los que el docente actúa frente a su labor. En la orientación

vocacional, el docente hace uso de herramientas, técnicas, teoría, estadísticas, pruebas psicométricas, entre otros, para hablarle al alumno acerca de lo que puede elegir o para que note lo que no sabe sobre el tema.

Esto podría quedar ahí, en una docencia que apela a la neutralidad y la objetividad en el abordaje de la orientación vocacional, como se sostiene desde los saberes de la ciencia y la psicometría que históricamente se ha apropiado del campo, no obstante, el docente también puede situarse como vimos, desde una enseñanza pedagógica, ética y libertaria, que haga lugar al descubrimiento vocacional por parte del estudiante.

Esto, implica asumir por parte del docente la postura del que *no todo lo sabe*, que no puede controlar el deseo del alumno, que no sabe qué es lo que más le conviene hacer en el futuro y que se reconoce él mismo, como un sujeto implicado en ese proceso de enseñanza-aprendizaje, que sabe que le corresponde al alumno elegir su camino en libertad, que recupera esa experiencia con sus estudiantes y que incluso puede mostrar esa verdad de sí, sin que esto implique la imposición de un camino a seguir en sus estudiantes para que puedan elegir carrera o trabajo en un futuro tan *bien o mal* como lo hizo su maestro, sino más bien basado en el sostenimiento ético del deseo de saber de sus estudiantes, amoroso como plantean Freud y Freire, para que elija en libertad. Cómo se mueve o cómo se sostiene entre esos discursos, marcarán las visiones, posiciones, y modos de pensar subjetivo del docente frente a la orientación vocacional.

Capítulo 3. Psicoanálisis y transferencia en la orientación vocacional

Revisaré a continuación, el concepto de la transferencia. Dicho concepto, será abordado fundamentalmente a partir de la óptica del psicoanálisis, de la mano de su creador: Sigmund Freud, no obstante, también se hará uso de algunos apuntes en torno al concepto a partir de la óptica lacaniana, así como de algunos señalamientos de las propias las ideas de Freire en torno a la presencia del amor en el vínculo pedagógico.

3.1 Transferencia y vínculo pedagógico

El concepto de la transferencia nos es útil en la pedagogía para poder dar lectura a la relación docente-alumno bajo más allá de los hechos que acontecen en el salón de clases como son: los temas seleccionados por el docente para su enseñanza, la planeación didáctica, el uso de los materiales, la evaluación del aprendizaje entre otros, mismos, que son de naturaleza muy importante es cierto, pero que no son los únicos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los vínculos afectivos (de amor y de rechazo) pueden potencializar, abrir o cerrar dichos procesos.

Tal como lo planteó Paulo Freire, la presencia del amor en el vínculo educativo, puede crear las condiciones en las cuales el alumno aprenda o bien, su no-presencia, podría facilitar la aparición de que podríamos denominar como los síntomas negativos escolares (en maestros y alumnos) como el ausentismo, la negación a enseñar y a aprender, la dificultad en el abordaje de ciertos temas, entre otros. Freud denominó a estas dificultades como resistencias en el tratamiento analítico, resistencias que de alguna manera se producen ante el saber ya sea que hablemos del propio saber y el conocimiento de uno mismo que se produce en el consultorio o del saber que se produce en los salones de clase.

Es importante señalar que aun cuando Freud se enfoca de manera particular a desarrollar los conceptos del psicoanálisis en el ámbito de la clínica, él mismo da cuenta en diversos momentos de su obra en que no podríamos pensar únicamente en el psicoanálisis como un hecho individual, sino social. La familia, la escuela, la cultura en sí misma, se encuentran presentes en la forma en que los síntomas y la psicopatología se evidencian en todos los procesos subjetivos, incluido el proceso educativo por supuesto. En este sentido el creador del psicoanálisis nos dice:

El gran interés de la pedagogía por el psicoanálisis descansa en una tesis que se ha vuelto evidente. Sólo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía por el alma infantil, y nosotros los adultos no comprendemos a los niños porque hemos dejado de comprender nuestra propia infancia. Nuestra amnesia de lo infantil es una prueba de cuanto nos hemos enajenado de ella” (Freud, 1913: 191)

Freud nos habla, por lo tanto, de la importancia de que el maestro tenga conocimiento acerca de la infancia en donde es igualmente relevante el conocimiento de la propia.

En nuestro contexto, para quienes nos dedicamos a la docencia en educación media superior, considero que esta sentencia freudiana, adquiere un matiz esencial que debiera ser enfocado al tipo de alumnos que tenemos en nuestros salones de clase, a recordar, adolescentes que rondan los 15 a los 18 años en promedio. Es decir, para el maestro de educación media superior, es importante conocer a los adolescentes, pero sobre todo, conocer su propia adolescencia, a sí mismo, porque de no conocerse, puede no comprender del todo aquello en lo que está implicado. De manera más específica y vinculado al tema que desarrollo en este trabajo de investigación, el docente de orientación vocacional tendría que conocer no solo de manera teórica, la asignatura que imparte, sino también sus procesos subjetivos de orientación vocacional.

Recupero en este momento un planteamiento de Nietzsche que considero puede condensar el sentido de la aportación de Freud: “Médico, ayúdate a ti mismo: así ayudas también a tu enfermo. Sea tu mejor ayuda que él vea con sus ojos a quien se sana a sí mismo” (Nietzsche, 2003:125). Entonces, a partir de esta visión, para orientar vocacionalmente al otro, habría que estar al tanto de la propia orientación, de la propia experiencia previa que marcó en el actual docente de orientación vocacional, su propio camino en la búsqueda y elección de carrera y también de actividad profesional en la docencia. Un profesor que no encuentra un sentido ni se halla implicado con su actividad, difícilmente mostrará al alumno la importancia de ese proceso educativo, por más que lo recalque, si él mismo no se halla convencido de su saber, el otro no notará el reflejo de sí mismo en el profesor. En el tema de la orientación vocacional, sí el profesor da muestras de cómo *se sanó a sí mismo*, en esas dudas que tuvo en cuanto a sus elecciones de carrera y trabajo, el alumno verá con sus propios ojos qué también puede hacerlo. Esto marca ya un sentido de la importancia de la transferencia en el vínculo educativo.

En torno al concepto de la transferencia, una de las definiciones tempranas en el pensamiento de Freud, refiere a las características, causas y forma en que la transferencia opera siempre en presencia o vínculo con otra persona y cuyo objetivo, por así nombrarlo en términos muy simples, obedece a la búsqueda de esclarecimiento en el presente de un conflicto antiguo por parte del paciente, es una forma en donde se reaviva un conflicto pasado, en figuras y situaciones del presente. La transferencia:

Nos enseña que la representación inconsciente como tal es del todo incapaz de ingresar en el preconscious, y que solo puede exteriorizar ahí un efecto si entra en conexión con una representación inofensiva que ya pertenezca al preconscious transfiriéndole su intensidad y dejándose encubrir por ella (Freud, 1900:554)

Lo que Freud nos dice, es que al existir un conflicto inconsciente, éste se asoma de manera parcial en la vida cotidiana del sujeto y en ocasiones se exterioriza y se revive de manera indirecta al entrar en contacto con una representación inofensiva. Pensemos en el ámbito educativo, pondré un ejemplo que puede ilustrar las palabras de Freud en este sentido: un estudiante que tuvo una relación violenta con su padre en su infancia. Su padre abandonó el hogar y el estudiante crece sin mayores contratiempos aparentes. Al ingresar a la preparatoria, tiene un maestro en una clase que se tiene el mismo nombre que su papá. El estudiante, comienza a ser agresivo con el profesor y éste responde de igual manera. Ambos adjudican ciertas razones para que este tipo de relación se geste, pero ignoran la causalidad que da origen a dichas expresiones, es decir, tienen explicaciones parciales en torno a la relación que se da en el salón de clase. Como vemos, la transferencia opera y es identificable en este sencillo ejemplo, en donde existen límites e impases en el vínculo educativo.

Freud, da cuenta de los riesgos de no advertir a tiempo la forma en que opera la transferencia para sostener el deseo de saber del paciente...y del estudiante. En virtud de uno de los casos que describe el psicoanalista de manera extensa; el caso Dora, y nos dice:

La transferencia se convierte en el auxiliar más poderoso cuando se logra colegirla en cada caso y traducírsela al enfermo. Hablar de la transferencia me permitió esclarecer las particularidades en el análisis de Dora...olvidé la precaución de estar atento a los primeros signos de la transferencia que se preparaba con otra parte de ese mismo material que yo todavía ignoraba. Desde el comienzo era clara que en su fantasía yo hacía de sustituto del padre” (Freud, 1905:1013).

Estas figuras sustitutas representativas, son de vital importancia para comprender la manera en que opera la transferencia en los distintos tipos de vínculos sociales, incluido el de tipo educativo por supuesto. Los maestros como figuras de autoridad

suelen representar a otras figuras centrales para la vida psíquica de los estudiantes. En la educación primaria cuando los alumnos son niños, es frecuente escuchar lapsus o equívocos del lenguaje de parte de los niños cuando le dicen a sus maestros “mamá, papá”. En la adolescencia los estudiantes no están exentos de encontrar en sus profesores, la representación de sus figuras centrales de autoridad-afectividad, pero tampoco hay que olvidar que el docente no está exento de encontrar en sus estudiantes la representación de sus hijos, hermanos...o de sí mismo. La transferencia opera en ambos sentidos en un vaivén afectivo.

De esta forma, las figuras que acompañan la vida psíquica del paciente o del estudiante, en este caso, dan cuenta de la manera en que se van a reelaborar, condensar en la figura del docente. Con relación a esto, la siguiente definición de la transferencia, nos permite pensar los lugares desde los cuales se gesta y la manera en que se articulan en el vínculo subjetivo entre docente-alumno a partir del despliegue de sus discursos.

Transferencia simbólica: Se centra en el discurso. El analista toma ahí el lugar del Otro, y trata de desentrañar el sentido y el proceso que llevaron a la constitución del sujeto. Son herramientas de este proceso, la adopción del analista de la función del ideal del yo, las interpretaciones explicativas, las correcciones del fantasma en sus desajustes a la realidad presente, el privilegio acordado a los procesos secundarios y a la función sintética del yo, las reconstrucciones de la historia como verdad potencialmente terapéutica y la presunta actualización del pasado reprimido en la persona del analista. No cuesta reconocer en esta definición y en esta práctica el núcleo de las postulaciones freudianas. (Braunstein,2008:75)

Esta definición llena de terminología lacaniana y, por lo tanto, freudiana, nos muestra como explica el lugar que ocupa el analista como representación del lugar del Otro. Cuando hablamos del Otro con mayúscula, vamos a entender a pensar en

la cultura, en los padres, en la familia que estructura e introduce en el mundo simbólico al sujeto. El Otro es ese lugar simbólico que le dice al sujeto “tú eres de tal o cual forma”. Ahora, cuando hablamos de un tratamiento analítico, el psicoanalista representa ese Otro para el paciente y es debido a eso que se generan las expresiones de amor, odio, idealización, entre otras, debido a lo que el analista representa y como dice Braunstein, sería una actualización del pasado reprimido en la persona del analista.

El sujeto sería por lo tanto, el resultado del deseo de Otro (Autre en francés). El Otro:

Es definido por nosotros como el lugar de la palabra, ese lugar siempre evocado en cuanto hay palabra, ese lugar tercero que existe siempre en las relaciones con el otro, a, en cuanto hay relación significante. Este A, no es otro absoluto, otro (con minúscula) sería lo que nosotros llamamos en nuestra verbigeración moral, el otro respetado como sujeto, como nuestro igual moralmente...el Otro es perpetuamente evanescente. (Lacan, 1969: 199)

Tal como diferenciamos en el tema de los cuatro discursos y la educación, si hacemos una pequeña inversión de los términos, podemos identificar el por qué son fácilmente identificables los procesos de transferencia en el vínculo educativo. La clave nos la da la función del saber y de los lugares (real y simbólico) que ocupa el docente. En la perspectiva del estudiante, el profesor sabe algo que él no sabe. El profesor en esa investidura del lugar del saber adquiere por lo tanto la función del ideal del yo para el estudiante. Al ocupar el docente el lugar del otro (@) real, digamos como sujeto igual moralmente como plantea Lacan, pero también el lugar del Otro (A) simbólico, el cual es evanescente, potencializa la aparición de realización transferencial basada en lo que el docente “es” para también en lo que “representa” para el estudiante.

Es importante señalar que aun cuando Freud explica la génesis del ideal del yo o también denominado como super yo, hace referencia en mayor medida a la forma en que él identifica estos procesos en el varón, no obstante, no constriñe la aplicación de la lógica de dicha génesis en los hombres. De igual manera, explica como en las mujeres (y probablemente de manera más amplia) la génesis del ideal del Yo tiene que ver en un primer momento con la identificación con la madre y la elección de objeto con el padre. Hay que recordar que, para Freud, la diferencia anatómica de los sexos juega un papel importante en la constitución psíquica del individuo y por eso en efecto se refiere al hombre, a la mujer, al padre, a la madre, como instancias vinculadas al sexo. Lacan, optaría por la introducción del término “funciones” para hablar y superar el problema de la diferencia anatómica sexual, de manera muy simple: sujeto: puede ser hombre o mujer, padre: puede ser hombre o mujer, madre: puede ser hombre o mujer, más bien habla de funciones que se habilitan.

El analista y el maestro en sus representaciones reales y simbólicas abren el espacio para que tanto en el paciente como en el estudiante se revivan las condiciones estructurales del ideal de Yo, tal como lo plantea Braunstein. Por *ideal del Yo* podemos entender:

Al resultado de la identificación primera y de más valencia del individuo; la identificación con el padre de la prehistoria personal...el ideal del yo no es simplemente el residuo de las primeras elecciones de objeto, sino que también tiene la significatividad (Bedeutung, valor direccional) de una enérgica formación reactiva frente a ellas. Su vínculo con el yo, no se agota en la advertencia: “así como el padre deber ser”, sino que comprende también la prohibición: “así como el padre, no te es lícito ser”, esto es, no puedes hacer todo lo que él hace, muchas cosas le están reservadas. (Freud, 1923:33).

Por lo tanto, el ideal del Yo sería el resultado de esas primeras relaciones amorosas que se constituyen en el sujeto generalmente pero no de manera exclusiva con su madre o su padre, y la manera en que se introyectan los deberes y las prohibiciones propias de la cultura, es decir, las formas ideales en que el sujeto debe ser. De esta forma el sujeto al pasar de los años sabe o piensa acerca de cómo le gustaría ser y cómo no le gustaría ser en virtud de esos ideales generados.

Así, Braunstein plantea que la historia del paciente se revive o se actualiza cuando se encuentra con el analista y que, de igual manera éste, es investido por las funciones del ideal del yo, podemos notar por qué la figura del analista despierta la aparición del lazo transferencial; en el analista se representan las formas históricas que han tenido los vínculos amorosos e ideales del paciente. Ocurre algo similar con el docente y el estudiante. El profesor le pide al alumno aprender, espera algo de él por así decirlo, coloca las condiciones vinculadas a la aparición del ideal del yo en fragmentos discursivos cotidianos tales como: “debes ser un buen estudiante” “cumple con tus tareas” “sí aprendes esto, te ayudará en el futuro” entre otras. El estudiante por su parte enunciará la aceptación o rechazo de tales ideales expresadas de manera particular: “el maestro sabe lo que dice” “me regaña como mis papás” entre otras.

Ya identificamos en otro momento la forma en que el amor, según Freire, funciona como una especie de catapulta para la consecución de los fines educativos: potencial de la autonomía, del conocimiento de sí mismo y transformación del sujeto con el mundo. También es importante recuperar de acuerdo con lo revisado en el texto de El Banquete, la forma en que Diotima explica a Sócrates la naturaleza y el potencial creador que acompaña al amor, no obstante, resulta fundamental de igual forma, no olvidar lo que ella también explica a Sócrates: el amor se encuentra entre lo bello y lo feo, lo mortal y lo inmortal, por lo tanto, el potencial creativo de éste, radica en la manera en que el sujeto o los sujetos “convocan” su presencia. Pensado de esta manera; el amor es lo que permitiría la existencia del lazo social, del arte, del cuidado de unos con otros, de la escritura, del psicoanálisis, de la educación. El

amor es efecto de la presencia de otro. “El amor es un hecho cultural. No se trata únicamente de ¿cuánta gente no hubiera amado jamás si no hubieran oído hablar de amor?, como lo articuló muy bien La Rochefoucauld, no podría haber amor en absoluto si no hubiera cultura” (Lacan,1963:195).

De esta manera, al igual que el acto analítico, al acto educativo no podríamos pensarlo como una producción individual ya que siempre se da y en todos los sentidos en virtud de la presencia de otro. El maestro no da clases a la nada ni el alumno aprende en solitario. El amor está presente en el vínculo educativo, pero su potencial creador no aparece en automático. Su aparición tiene que ver con el lugar, el espacio que se le hace en medio de esa relación transferencial entre docente y alumno obteniendo como resultado la apertura al saber o su rechazo.

3.2 La resistencia en la transferencia como obstáculo del querer-saber vocacional

Freud, advirtió de manera muy pertinente los dos tipos de causas que acompañan el amor de transferencia, con sus dos tipos de consecuencias: “parece una gigantesca desventaja metódica del psicoanálisis que, en él, la transferencia sea la más poderosa palanca del éxito y también se pueda mudar en el medio más potente de la resistencia” (Freud, 1912:99). Freud, da cuenta de la ambivalencia que acompaña al amor de transferencia, es decir; o abre el camino para que opere el dispositivo entre psicoanalista-paciente que busca generar las condiciones de la cura o lo bloquea. En la relación docente-alumno, de igual manera, la transferencia puede evidenciarse en cualquiera de sus dos expresiones; de amor o de desamor facilitando las vías para que opere el vínculo educativo y se propicie el deseo de aprender y saber o bien, para que el rechazo al saber y al aprender sean lo que prevalezca.

A diferencia de lo que podría pensarse, el psicoanálisis nos muestra que la resistencia en el dispositivo analítico es más común de lo que se cree, y no solo es

común en su presencia, sino que puede servir como espacio nodal de lectura del caso por parte del psicoanalista. Esto no quiere decir que en todos los casos la resistencia en el tratamiento analítico puede ser vencida y en su lugar colocado el amor como vía de solución al conflicto, pero sí podemos pensarla como una plataforma que puede dar apertura y cause al problema del paciente.

La transferencia, en consecuencia, es la vía por la cual se expresan los sentimientos de amor y hostilidad que acompañan al paciente, los cuales son reflejados y tomados por el propio analista. Lo que haga con ellos, marcará el advenimiento del tipo de tratamiento en particular: responder a la demanda de amor-hostilidad, rechazar el amor-hostilidad o bien, servir como sostén de ese amor-hostilidad, sin responder ni rechazar, para que surja la acción en el propio paciente.

De igual manera, esto sucede en los salones de clase: la transferencia opera entre alumno y docente en donde cohabitan los sentimientos de amor y hostilidad, el docente puede responder, rechazar o sostener esa transferencia con las consecuencias que eso implica. Por supuesto, el docente, puede no saber o no tener consciencia acerca de la transferencia y su presencia en el salón de clases, pero es claro que aun cuando puede ignorar estos conceptos; algo siente, algo hace y en algo es movilizado en su actuar.

Entonces, algunos alumnos suelen mostrarse muy empáticos y cercanos con sus profesores, buscan ser atentos y llamar la atención, buscan agradar con sus actos, otros por el contrario, se pueden mostrar distantes, agresivos o con un rechazo a la figura del maestro y al saber, entonces: “¿a qué debe la transferencia el servir tan excelentemente como medio de la resistencia?...es claro que se vuelve muy difícil confesar una moción de deseo prohibida ante la misma persona sobre quien esa moción recae” (Freud, 1912:102).

Es decir, ante la pregunta de un docente a un alumno *problemático*: ¿por qué te comportas así, por qué no te interesa la clase?, es posible, que no solo el propio

alumno no pueda identificar si esas dificultades se deben a algo que tiene que ver con lo problemático inherente a una asignatura o es algo de sí mismo o algo que tiene que ver con el tipo de relación que tiene con sus maestros. Esto parece algo muy lógico ya que todo parece mezclado, poco diferenciado y, además, es una realidad que en las escuelas los problemas que se gestan a raíz de condiciones que acompañan los vínculos afectivos suelen ser poco tomados en cuenta. Al igual que el alumno, el docente puede tener esta confusión acerca del por qué sus estudiantes aprenden o no, son problemáticos o no, asisten o no, y se puede preguntar si es debido a algo que tiene que ver con su asignatura, su didáctica, los propios alumnos o es algo de sí mismo que transfiere a ellos.

Freire y Freud, coinciden en que el amor es lo que permitirá el avance tanto en el vínculo educativo como en el vínculo analítico. La presencia de Eros crea las condiciones que permitirán vencer las resistencias al saber, los miedos a la liberación y propiciará la autonomía de los sujetos.

Freud, se preguntó acerca de las formas en que el psicoanálisis mismo, puede ser enseñado o no. Logra distinguir una dificultad esencial en la formación de los médicos que desean aprender psicoanálisis en la universidad y resalta el carácter imposible del mismo. El creador del psicoanálisis no hace referencia a que una persona no puede aprender algo de teoría psicoanalítica en las universidades, sino que está hablando de la experiencia analítica, es decir, del propio proceso formativo del interesado en el psicoanálisis, lo cual implica: sus experiencias de vida, su paso por el tratamiento y asesoría con los psicoanalistas de mayor experiencia. Esta “experiencia analítica” no es enseñable, es decir, tiene límites en la forma de ser compartida entre el maestro y el alumno. En este aspecto, Freud, esboza el sentido de la transferencia del psicoanálisis.

Cabe afirmar que la universidad únicamente puede beneficiarse con la asimilación del psicoanálisis en sus planes de estudio. Naturalmente su enseñanza solo podrá tener un sentido dogmático-critico, por medio de clases teóricas, pues

nunca, o sólo en casos muy especiales tendrá la oportunidad de ofrecer experimentos o demostraciones prácticas...Cabe atender a la objeción de que, con la enseñanza aquí esbozada, el estudiante de medicina nunca podrá aprender cabalmente el psicoanálisis. (Freud, 1918-1919:171)

En términos concretos, Freud, señala la forma en que los límites existen en enseñar la experiencia o los conocimientos o al menos toda la experiencia y todos los conocimientos necesarios sobre un área o un tema. En cuanto a la investigación que me atañe; la enseñanza de la orientación vocacional en el bachillerato, podemos pensar que dicha enseñanza igualmente tiene límites en su concreción completa de uno al otro, es decir, de profesor a alumno. Sin embargo, algo sí se transfiere.

En este sentido, pensar en una enseñanza de la orientación vocacional, implica necesariamente la contemplación de la experiencia subjetiva transferencial que se da entre docente-alumno en donde existen condiciones que rebasan las pretensiones educativas expresadas a nivel de los programas institucionales, los cuales sí, son necesarios y permiten el trabajo docente en un primer nivel, pero no son suficientes cuando pensamos en las implicaciones de sujeto a sujeto que se transfieren al momento de hablar de elegir carrera o pensar en un trabajo.

Considero pertinente recuperar la explicación que da Freud a Einstein en una carta en la señala algunas de las limitantes que pueden identificarse al momento de hablar de educar a las personas para eliminar la violencia. Ante los cuestionamientos del físico, encontramos algunas algunas que dan cuenta de la imposibilidad que identifica Freud para crear los mecanismos adecuados que eviten los conflictos y la guerra entre los hombres:

“Qué pueden hacer los hombres ante los estragos de la guerra?...Pues bien, los conflictos de intereses entre los hombres se zanján en principio mediante la violencia, así es en todo el reino animal, del que el hombre no debiera de excluirse...Vemos pues que aún dentro de una unidad de derecho no fue posible evitar la tramitación violenta de los conflictos de intereses...Suponemos que las pulsiones del ser humano son solo de dos clases: aquellas que quieren conservar y reunir-las llamamos eróticas- y otras que quieren destruir y matar; a estas últimas las reunimos bajo el título de pulsión de agresión o de destrucción. (Freud,1932:179-198)

Freud en este texto, recupera el concepto de pulsión de destrucción o pulsión de muerte y señala que ésta, es una condición inherente al sujeto, misma que ni puede ser arrancada de tajo por medio de una educación en la no-violencia. Por otra parte, explica que le acompaña también al sujeto la pulsión de vida o erótica, es decir, la constitución ambivalente que acompaña al sujeto: amor y destrucción. Por lo tanto, en su carta de respuesta a Einstein, Freud no puede formular una solución única para evitar la guerra, ni tampoco se atreve a decir que la educación podrá eliminar las pulsiones de destrucción en el ser humano, pero lo que sí puede hacer es explicar las razones por las cuales esta ambivalencia coexiste.

La parte esencial de este texto y que se vincula directamente con el tema de transferencia en la educación, nos permite señalar como es que Freud observa una vía de salida ante la guerra y la destrucción, es decir, una vía para hacer frente a la pulsión de muerte en el ser humano y esto es, convocar y apelar a la pulsión erótica como vía de encause. Observamos nuevamente como existe consistencia en torno a la idea tanto en Freud como en Freire, de que la presencia del amor en el acto educativo permite las condiciones para que el sujeto le haga frente a lo destructivo que existe en él y a lo opresivo que le rodea, en otros términos, se eduque en libertad y no en opresión.

La presencia del amor y de la pulsión erótica, permite que aflore el potencial creador perteneciente a cada sujeto-estudiante, en donde el docente no impone su verdad ni sus ideales, sino que permite que estos surjan dentro de cada alumno. Tanto el analista como el docente deben tener claridad que, al sostener la transferencia amorosa, se gestarán las condiciones para que el otro y ellos mismos, aprendan y aprehendan nuevas realidades no impositivas. Por lo tanto, la enseñanza de la orientación vocacional puede pensarse en ambos sentidos: como un acto impositivo en donde la aspiración sea la de dictar pautas de conducta y conocimientos determinados en el estudiante, o como una guía amorosa de acompañamiento, en donde el docente se abstiene de imponer realidades e ideales.

Retomemos un poco la carta que Freud envía a Einstein como respuesta ante las posibilidades de acción ante la guerra y la violencia: el psicoanalista expresa a lo largo del texto que la guerra aparece como una expresión colectiva de la pulsión de muerte, misma que subyace en todos los sujetos, es decir: la guerra y la violencia se seguirán expresando en tanto el ser humano exista sobre la tierra. No obstante, Freud arroja una sentencia importante: para que la guerra y la violencia no se desborden, habría que apelar a la pulsión de vida, al Eros, al amor.

3.3 La transferencia amorosa y el sostenimiento del deseo de saber vocacional

Freire aborda en diversos momentos de su obra, dos aspectos sobre lo que considera, debería ser movilizado en el acto educativo, uno de ellos sin duda es el conocimiento, y el segundo de ellos reside en las razones que acompañan la intención de educar, es decir, los porqués educativos. En este sentido, Freire, aborda las maneras en que los profesores, quienes somos aquellos que nos encontramos en contacto directo con los estudiantes, alumnos, aprendices u otro nombre con el que se quiera abordar la relación, nos vinculamos mediante el conocimiento en una relación sujeto-sujeto.

Dicha relación entre sujetos no podría no estar acompañada de una relación afectiva, amorosa, que propicia el movimiento, la movilización de ambos actores en torno a la consecución o aprendizaje de algo, en la transformación de las condiciones actuales o en el repensar la realidad. En este sentido vale la pena la reflexión: “qué esperar de mí, si como profesor, no me ocupo de ese otro saber, el de que es necesario el gusto por el querer bien a los educandos y a la propia práctica educativa de la cual participo” (Freire, 2004:63).

Es importante señalar que el autor no muestra pretensiones que denoten hablar desde un discurso que establezca la idea de que los alumnos deben ser importantes para un maestro como una obligación o que es condición suficiente con querer a los alumnos para que se produzca tanto el aprendizaje y el deseo de saber, sino que resalta el hecho de la importancia de la relación por sí misma con esos alumnos, así como la relevancia de la práctica de la profesión, es decir con el hecho de ser profesor, con la actividad de enseñar, de pensar incluso utópicamente, en el mejoramiento del otro y por lo tanto en el mejoramiento de uno. Es decir, el maestro hace ciertas cosas, que podríamos nombrar como la expresión de la presencia del amor en el acto educativo. Ese accionar del maestro, abre las vías que permiten que los estudiantes logren cuestionar sus condiciones, recrearlas y hacer algo más con ellas.

Lacan se preguntó acerca de la forma en que se genera la confianza en el paciente sobre la figura del analista si sabe poco o nada acerca de él como persona. El alumno de igual manera, su confianza se forma en torno la figura del docente independientemente de que no sepa mucho acerca de él como sujeto. Esto quiere decir que la propia transferencia le da una pista al sujeto, de que ese vínculo, permitirá las condiciones de la producción del saber.

La transferencia es un fenómeno que incluye juntos al sujeto y al psicoanalista. Dividirlo mediante los términos de transferencia y contratransferencia, por más atrevidas y

desenfadadas que sean las afirmaciones sobre el tema, nunca pasa de ser una manera de eludir el meollo del asunto.

La transferencia es un fenómeno esencial, ligado al deseo como fenómeno nodal del ser humano, y que fue descubierto incluso antes de Freud. (Lacan, 1964:239).

El deseo, según Lacan, es un fenómeno que permite la creación del lazo y el sostenimiento de las relaciones sociales. La transferencia por lo tanto sería la expresión de la existencia del deseo en un vínculo entre sujetos.

El deseo, tanto en la figura del analista como en la figura del docente, se nos revela como la característica que, tanto pacientes como alumnos, identifican y se identifican en ello, es decir, con aquello que está potencializando su propio deseo de saber. El deseo del analista tiene que ver con la expresión de su propio discurso, a recordar; sostener el deseo del otro, hacer espacio para el deseo del paciente aparezca. Por el contrario del deseo del docente, es un tanto más ambivalente. Por un lado su discurso se encuentra muy cercano a las características que revisamos en torno al discurso del universitario, en donde la teoría, la ciencia y la técnica hablan a través del docente y marcan el camino de enseñanza sobre lo que el alumno “tiene que aprender”, por otro lado, el discurso del analista se expresa en el docente cuando acepta que él no tiene todas las respuestas que el alumno necesita saber, ni puede marcar saberes necesarios en los alumnos acerca de cómo ser autónomos o libres, ya que ello sería una contradicción.

Lacan y Freire coinciden en que la idea de una educación totalmente impositiva, así como el de un psicoanálisis indicativo, no propiciarán las condiciones para generar prácticas libertarias en el sujeto (pacientes o alumnos) así como tampoco autonomía, por el contrario, se reforzarán esquemas alienantes de subordinación de los sujetos frente al Otro (sistemas sociales opresivos, padres, mercado de trabajo) sin que emerja el deseo propio.

En Freire, esta forma de denominar el acto educativo como un medio para la liberación y la autonomía del sujeto y como prácticas creadoras de otras realidades, es un acto en donde, tal como le mencionó Freud a Einstein, la pulsión de muerte se sublima. Es por estas razones, que en los vínculos pedagógicos, resulta fundamental identificar la manera en que se ponen en juego los conocimientos.

En una relación dialéctica entre la transmisión de conocimientos y la creación de conocimientos, para transformarse a sí mismos de animales racionales en sujetos eróticos que conocen su pulsión de vida y de muerte, en constante conflicto entre la aceptación de normas y su transgresión. Sujetos eróticos capaces de hacer que Eros, impida el imperio de Tánatos (Escobar, 1990:22)

El docente frente al tema de la orientación vocacional tiene el reto de pensar su propia condición como sujeto, antes de intentar moldear o dirigir las vocaciones de sus estudiantes. Sostener el vínculo educativo mediante la transferencia amorosa-libertaria, se encuentra más cercano a propiciar la aparición del impulso creador, tal como le diría Diotima a Sócrates. Entonces: ¿El docente enseña o hace transferencia de la orientación vocacional? ¿Hasta dónde el maestro impone su deseo en la enseñanza de las decisiones vocacionales de sus alumnos? ¿Cómo funciona lo que espera el maestro del alumno y lo que el alumno espera de él en torno a la orientación vocacional?

3.4 Ética docente en la transferencia o cómo no imponer los ideales vocacionales

Para el psicoanálisis, el reconocimiento del saber del otro resulta crucial para los propósitos analíticos. Cuando un joven pregunta a su maestro u orientador: ¿qué me conviene más estudiar, para qué soy apto, para que soy bueno? Le dirige una pregunta por su propio saber ante lo cual, la postura analítica conmina al

reconocimiento de parte del docente u orientador, esa la falta en su propio saber sobre el deseo del otro.

Más allá del abordaje tradicional o generalizado de la orientación vocacional, que se revisa en el capítulo cuarto de este texto, mi intención es la de plantear referentes para pensar y leer la orientación vocacional a partir del psicoanálisis y la pedagogía.

De esta forma, la presencia de la ética en la transferencia implica reconocer al alumno como:

Un sujeto deseante, es aquel que va a ponerse en acto en el momento de tomar una decisión vocacional u ocupacional. Una postura ética implica escuchar al que consulta para que despliegue su discurso en la medida en que esté dispuesto a sostenerlo y a buscar una verdad, con el objetivo de que llegue a alguna conclusión según el momento particular de su historia. El motivo de consulta no siempre es el síntoma.

La vocación entonces, desde el psicoanálisis, podemos pensarla como un lugar al que hemos sido llamados a ocupar en la Cultura, ya sea como trabajador o profesional, desde otros que nos preexisten y que luego se relacionará con una pregunta: hay algo que no se sabe (se debería saber) y se quiere saber y eso implica un enigma. Ese enigma se instala y hace pregunta en el sujeto: ¿Qué hago?, ¿Qué estudio? ¿Para qué me quiere el Otro? Luego viene y nos demanda ¿Qué demanda?: Ésta no sólo tiene que ver con el presente, sino que se relaciona con un llamado que le viene del Otro, de cumplir con un mandato. Aquello con lo que sus padres soñaron y desearon para él, incluso antes de que naciera. (Braganolo, 2003:3)

El docente frente a la orientación vocacional, por tanto, se encuentra ante una situación paradójica en la que, por un lado, se le demanda un saber por parte del alumno y por el otro, la del reconocimiento de que en realidad no sabe qué es lo quiere el alumno. Debe asumir su labor para posibilitar que el alumno decida por sí mismo y no con base en lo que otros le dicen, pero debe procurar no fortalecer a su vez, una relación alienante en la que el alumno vuelva a perder su autonomía para decidir.

No olvidemos que el momento en el cual la orientación vocacional suele ser ofertada y demandada en México se sitúa mayoritariamente en el periodo de edad de cursar el nivel educativo de nivel bachillerato, es decir, que se brinda a jóvenes que suelen tener entre 15 y 18 años, con miras a lo que ese sujeto va a hacer con su vida después de este periodo. Socialmente este es un momento en el que los padres, la familia, la escuela, los amigos, esperan que el joven comience a tomar decisiones de manera más autónoma, más libre, menos dependiente de ese Otro de la cultura que les demanda: *haz algo con tu vida, no pierdas tiempo.*

Por tanto, el docente debe tener en cuenta estas condiciones que se ponen en juego en la orientación vocacional: los tiempos de la sociedad, los tiempos del alumno y los tiempos del docente. Debe saber que estos, nos siempre son coincidentes ni ajustables la lógica social de *lo que debería ser*, es decir, como docente; puedo pensar que hay una cierta conveniencia, talento, aptitud del alumno ante determinada carrera u oficio, pero él, puede no converger con esto, puede contradecirme y plantear: *si, pero yo quiero otra cosa*, y entonces el docente está conminado a resistir la tentación de imponer sus ideales como plantea Freud, a aceptar que el alumno puede querer otra cosa distinta a la que quiere el docente, como plantea Freire.

De esta manera:

Plantear la orientación vocacional en relación al psicoanálisis habrá que considerar que no se trata de una cuestión de técnica y que implica considerar la ética en juego. La escucha analítica se sostiene en la ética del deseo, pues si algo orienta nuestra escucha es la apuesta por recortar algo de un sujeto deseante, allí donde las palabras aluden a una verdad. Juego de significantes que deberán desplegarse ante la presencia de alguien que ocupará el lugar de Sujeto Supuesto Saber, haciendo sólo de semblante de ello, y sosteniendo la transferencia, sin creérsela, pues si no, la consulta sería orientada hacia los ideales, metas, prejuicios u objetos que se inmiscuyen en el campo de nuestro deseo. (Braganolo, 2003:3)

Para el psicoanálisis, la posición del analista con su analizante debe aguardar la tentación de imponer ideales y de esta manera, colocarse en un lugar de dominio sobre el saber de aquel que viene a consulta. Hacia este lado apuntaría la ética analítica de la orientación vocacional; en el reconocimiento de que lo que vale no es mi deseo como docente, sino el deseo del otro como alumno.

Responder a la demanda de saber, de amor, por el contrario; colocaría al analista en una postura distinta, una postura que detenta el saber cómo posibilidad alcanzable, imitable por parte del analizante con su analista. Es decir, responder a la demanda de amor y de saber, es sostenerse en el discurso del amo.

Freud, dio consejos a los analistas y a los médicos en distintos momentos de su obra en donde argumentó las razones para sostener la demanda de amor del paciente (analizante para Lacan) como un modo de posibilitar la propia acción, la apropiación y la responsabilidad del paciente con su propio deseo.

No sostener la demanda de amor y responder a ella por medio de la compasión o la aprobación, constituye uno de las condiciones que bloquean el deseo de saber por parte del paciente, tenemos por lo tanto que: Quien como analista, acaso por desborde de su corazón caritativo, dispense al paciente lo que todo ser humano tienen derecho a esperar del prójimo, cometerá el mismo error en que incurren nuestros sanatorios no analíticos para enfermos nerviosos....lo adecuado, al fin es, justamente denegarle (versagen) aquellas satisfacciones que más intensamente desea y que exterioriza con mayor urgencia (Freud, 1919:159).

Esa privación, esa abstinencia de la que habla Freud, es justamente la renuncia a colocar ideales del analista en el paciente. Lo puede hacer, sí, pero eso no sería el propósito del psicoanálisis, en donde la lógica de la articulación del vínculo analista-paciente, sería la de propiciar la aparición y búsqueda del deseo del paciente, no del analista.

Es cierto que, en algunos casos, los pacientes llegan al consultorio en extremo desorientados o perdidos y ante esa situación el analista se puede ver en la necesidad de generar certidumbre y cierta calma en el paciente y ante eso:

El medico se ve aquí y allí en la necesidad de presentarse como educador y pedagogo. Pero esto debe hacerse siempre con gran cautela; no se debe educar al enfermo para que se asemeje a nosotros, sino para que se libere y consume su propio ser (Freud, 1919:160).

Freud, identifica que el psicoanálisis no debe ser una práctica discursiva que se base en la imposición de saberes, sino en una práctica que permita las libertades del sujeto que se pregunta por sí mismo, por su vida y sus condiciones.

Existen claras coincidencias entre el posicionamiento de Freud con respecto a los alcances y objetivos del psicoanálisis, con las ideas de Freire y la pedagogía; ambas

prácticas dialógicas, discursivas, están pensadas en la generación de las condiciones para la liberación y autonomía del sujeto.

Si el analista le dice al paciente: “esto es lo que debes hacer” estará hablando desde el discurso del amo, desde la imposición de los ideales del Yo del analista y por lo tanto se bloquean, se obturan, se alienan los ideales del paciente con los del analista, produciendo todo menos libertad.

La ética del docente en la transferencia implica renunciar al intento de direccionar el deseo del estudiante:

La ética del análisis no es una especulación que recae sobre la ordenanza, sobre la disposición, de lo que se llama el servicio de los bienes. Implica, hablando estrictamente, la dimensión que se expresa en lo que se llama la experiencia trágica de la vida... La vida pasa, triunfa de todos modos, pase lo que pase... una revisión ética es posible, un juicio ético es posible, que representa esta pregunta con su valor de juicio final: ¿Ha usted actuado en conformidad con el deseo que lo habita? Esta es una pregunta que no es fácil sostener. Pretendo que nunca fue formulada en otra parte con esta pureza y que sólo puede serlo en el contexto analítico. (Lacan, 1960:372-373)

De esta forma, si el profesor le dice al alumno: *debes estudiar esto o no te conviene esa carrera o te conviene trabajar en...* se produce una imposición de los ideales del docente sobre los ideales y las dudas que tiene el alumno y obstaculiza que actúe en conformidad al deseo que lo habita, no lo deja elegir en libertad. Los efectos de esto pueden resultar alienantes al no permitir que el deseo de saber del alumno se articule alrededor del sostenimiento ético de la duda por parte del docente, ya que éste, ya ha respondido a la demanda.

Es importante aclarar que para Freud, hablar de abstinencia, de no respuesta, no tiene que ver con la idea del rechazo, ya que no se trata de que al analista no le importen los problemas o los asuntos del paciente o que tome una actitud de rechazo hacia él, más bien, da cuenta de la forma de abstenerse de dar consejos u opiniones que hablen desde su visión personal acerca de los objetos del mundo: *esto es malo o bueno por esto y usted debería hacer tal*. Ese tipo de expresiones del analista nos habla de un intento de encause del paciente y es a la vez una negación del saber que posee el paciente para hacerse cargo de su vida y transformar sus condiciones.

En diversas funciones servimos al paciente como autoridad y como sustituto de los progenitores, como maestro y educador, y habremos hecho lo mejor para él, si como analistas, elevamos los procesos psíquicos dentro de su Yo al nivel normal...y de este modo reintegramos al Yo, lo que le es propio. (Freud, 1940:181)

Esta idea que resulta muy importante para el cometido de la investigación en torno a la cual Freud plantea que la labor del analista consiste, mediante el sostenimiento de la transferencia, en hacer *lo mejor para el paciente*, no para el analista, sino para él, para sus condiciones. También tenemos que Freud no niega que en tratamiento analítico existe una parte que se encuentra cercana a los procesos educativos y que en momentos el proceso transferencial da cuenta de la aparición-representación de las figuras de autoridad: padres, maestros, tutores, entre otros y cómo esto da cuenta de la vida psíquica particular del paciente con diferentes modos de solución a los conflictos, pero cuya característica fundamental es: reintegrar al Yo del paciente lo que le es propio, es decir, que asuma y se apropie de su realidad, no de la externa, no de la que se le impone desde fuera, sino la propia.

El analista, el discurso del analista, debe sostener la transferencia sin caer en la tentación de dirigir al analizante, sin tratar de encausar, aconsejar o sugestionar al analizante hacia aquello que se piensa podría ser una mejor opción. En virtud de

esto no olvidemos que “el psicoanálisis dirige la cura, pero no dirige al paciente” (Lacan, 1958:557). La transferencia es la vía mediante la cual el deseo de saber del analizante se sostiene, pero se pierde si se responde a ella.

De esta forma identificamos como estas elaboraciones sobre la transferencia psicoanalítica dialogan de manera armónica con Freire y su visión de una pedagogía amorosa, libertaria, consiste en que el docente logre generar el vínculo y las condiciones para que el educando, aprenda y comprenda el mundo y su contexto a partir de lo que él es y lo que le rodea, no para complacer al docente, sino para su propio beneficio, para su apropiación, incluso si eso contraviene aquello que el profesor considera más adecuado.

El docente debe poder sostener las preguntas del alumno: ¿Quién soy? ¿Qué quiero estudiar? ¿Qué quiero hacer? mostrando sí, una parte de esa realidad con la cual el docente converge, con la cual el su lugar de maestro, de amo, le convoca a enseñar como una realidad que él comprende a partir de sus conocimientos, mediante su experiencia, pero al mismo tiempo, está invitado a actuar desde el discurso del analista, a asirse de su discurso, a sostener la transferencia amorosa que se produce en el diálogo, para tratar de no imponer ideales en sus estudiantes. De esta manera, puede aceptar las resistencias al querer saber y de igual forma, aceptar su propia falta como sujeto, es decir, asumir que no todo lo sabe.

El resultado de esto será el vínculo pedagógico que se producirá en su actuar con los estudiantes, en donde se da lugar a una transformación que apunta en ambas direcciones, que permite la parición tanto de los logros como de fracasos en la labor de orientar vocacionalmente, pero que mientras exista la posibilidad de hacer lugar a Eros en el vínculo pedagógico, aparecerá el deseo de saber vocacional en el alumno.

Capítulo 4. El docente y la orientación vocacional en el Colegio de Bachilleres

En este apartado, en primera instancia, realizo una aproximación histórica sobre los orígenes de la orientación vocacional y la manera en que la psicometría y la medición instrumental de las capacidades y habilidades de una persona, forman parte en la actualidad de la manera en que se sigue abordando la orientación vocacional.

Posteriormente reviso la manera en que la psicología y la psicometría en la actualidad, son los ejes que sostienen a la orientación vocacional en el Colegio de Bachilleres a partir de la reforma educativa neoliberal aprobada en México en el año 2013 al constituir a la orientación vocacional como una asignatura dentro del mapa curricular y acompañarla de un programa de estudios poco flexible.

4.1 Orígenes y modelo actual de la orientación vocacional: psicometría y positivismo

En la raíz etimológica de la palabra *orientación* encontramos que ésta proviene del latín *oriens-tis* que da cuenta de algo que está *saliendo o levantando*. Dicha salida alude a la salida del sol. (Corominas, 1987:56). Podemos notar que el significado de la orientación en este sentido hace referencia a algo que emerge o que surge.

De manera paralela encontramos que la orientación puede ser pensada también como verbo, es decir, la acción de orientar puede ser entendida como:

Guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismos y al mundo que los rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado, capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal dentro de un clima de igualdad de oportunidades y

actuando en calidad de ciudadano responsable. (Rodríguez, 1991, en Contreras y Luz, 2002:4)

En esta definición se encuentran tres características clave para comprender la acción de orientar: la consideración de la libertad del sujeto para tomar decisiones, el papel de guía o acompañante del sujeto que orienta y el contexto social.

Por otra parte, en cuanto al concepto de *vocación*, resulta pertinente también referirnos a la raíz etimológica del término. El propio (Corominas, 1987:60) identifica que la palabra *vocación* proviene del latín *vox* que significa *voz*. La *vocación* por lo tanto podemos entenderla como una acción o un llamado por efecto de la voz.

No resulta ajeno, por lo tanto, que en la esfera eclesial religiosa el uso de la palabra *vocación* estuviera ligada a la noción de “Concebir la *vocación* como una experiencia subjetiva individual que acontece exclusivamente en la intimidad de la conciencia y en la relación directa del hombre con Dios” (Miras, 2007:2).

De esta manera, el *llamado* a ordenarse o a seguir los designios de Dios, correspondería justamente a una parte *externa* al individuo que le establece dicho llamado a ejercer acciones que lo vinculan con la iglesia.

Recuperando esta noción y aplicándola al ámbito escolar y laboral, podemos entender la *vocación* como un interés *externo* en el sujeto, como un llamado que la vida, el destino, entre otros, le generan una preferencia al sujeto por la elección de una profesión o un oficio en particular. Coloquialmente, por lo tanto, resulta común escuchar expresiones por parte de personas en donde establecen un vínculo entre el ejercicio de cierta actividad en su vida adulta y la cercanía con la presencia del destino o bien, con agentes exteriores digamos, a la voluntad del sujeto: *Yo siempre tuve vocación de enseñar, ayudar, estudiar determinada ciencia o trabajar con enfermos*, entre otras expresiones parecidas.

Estas nociones coinciden con una lógica estructural en su discurso: la vocación tendría que ver con algo que le es externo, que está comandada desde fuera del sujeto, incluso, apela a algo que rebaza su voluntad.

En el mismo orden de ideas, encontramos en que la orientación vocacional “Es un proceso sistemático de ayuda, dirigido a todas las personas en periodo formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas, aquellas conductas vocacionales que los preparen para la vida adulta mediante una intervención continuada y técnica” (Álvarez,1995:32)

La manera más generalizada en que suele ser trabajada la orientación vocacional en el ámbito educativo institucional, se plantea como:

Un servicio por lo general gratuito que se presta, a veces, durante la enseñanza media básica y más frecuentemente durante la enseñanza media superior. Mediante este servicio se ayuda a las personas a planear, obtener y optimizar los beneficios de las experiencias educativas, sociales y vocacionales. Cuando una persona se conoce a sí misma, es más fácil que tome decisiones, pues conjugará todas sus características con las necesidades del medio ambiente. (Mijangos, 1992:29)

Resulta interesante la definición que brinda Mijangos acerca de la Orientación Vocacional ya que aborda las características, objetivos y condiciones que, de acuerdo con su visión, son particulares de dicha área.

La creación de profesiones en ciertos momentos espaciotemporales ha respondido a dichas necesidades sociales vinculadas principalmente a factores de urgencia económica y política, es decir, la existencia de una determinada profesión está vinculada a la necesidad de atención de un aspecto problemático en específico.

Las diferentes ciencias, han tenido un efecto de acción y de apropiación de profesiones cercanas a la misma, a partir de las cuales, establecen una influencia y un nivel de apropiación, así como la formación de profesionales que atenderán cierto tipo de demanda social, por ejemplo, las ciencias físicas o matemáticas, han generado profesiones como las diversas ingenierías. (Di Doménico y Vilanova, 2000:35).

En el caso de la orientación vocacional, el profesional históricamente encargado de dicha actividad es el psicólogo que puede contar en su formación con los matices propios que otorgan el lugar y contexto de estudios universitarios como bien pueden ser: orientador, consejero o asesor psicológico, psicólogo clínico o educativo. Sea cual fuere el caso de especialidad del psicólogo, por nombrarla de una manera particular, la ciencia que da origen a esa profesión es la psicología. La psicología, se ha encargado históricamente de la formación de profesionales que se ocupan de la orientación vocacional.

Para (Repetto, 2007:37) La orientación vocacional entendida a partir del enfoque positivista, se genera a partir de la gran influencia en las ciencias en general que establecieron autores como Comte o Stuart Mill, hacia finales del siglo XIX.

El uso de la estadística como método aplicable a la psicología, adquiere sus antecedentes de manera principal con Thorndike, quien en el curso “Child Study” impartido entre 1899 y 1900 en la Columbia University, utiliza la aplicación estadística en la educación. Un par de años más tarde, en 1902 organizó otro curso con el título “The Application of Psychology and Statistical Methods to Education”, fundando la aplicación del análisis cuantitativo para la ciencia psicológica.

Pocos años más tarde, Spearman en 1904, publica sus teorías en dos artículos aparecidos en la *American Journal of Psychology*: “La inteligencia general determinada y medida objetivamente” y “La prueba y medida de la asociación entre dos cosas”. Como lo señala Repetto (2007:38) “La influencia de Spearman en la

historia de los tests mentales será clave, porque su psicología factorial inaugura un movimiento de tests con base doctrinal sistemática: los llamados tests factoriales”

A partir de 1930, momento en el que se registra una gran cantidad de migrantes europeos que buscan instalarse en los Estados Unidos, los psicólogos de la región, trabajan en el desarrollo del Instituto “Minnesota Employment Stabilization Research” cuyo objetivo principal fue el de la creación de test y métodos para evaluar las aptitudes, capacidades e intereses de los recién llegados al país, quienes se encontraban desempleados, con el objetivo de medir y clasificar su potencial laboral.

De manera subsecuente, durante el periodo de la segunda guerra mundial (1939-1945) el desarrollo de los test de aptitudes adquirió una gran relevancia debido a la “enorme necesidad de desarrollar normas para quienes ocuparían puestos militares aumentando los métodos de clasificación del personal” (Repetto, 2007:41)

En México, Gabino Barreda, fundador de la Escuela Nacional Preparatoria en 1867 (ENP) a partir de la década de 1870, sostuvo que los jóvenes estudiantes preparatorianos tenían que hacer uso sistemático y lógico del pensamiento inductivo y deductivo para explicar los fenómenos de las ciencias naturales y de las artes, así como para comprender y resolver problemas del entorno, así como para tomar decisiones tal como lo planteaba el modelo pedagógico de la ENP. (Magaña, 2013:22)

La aplicación del método lógico racional resultaba pertinente para Barreda al ser utilizado por los estudiantes preparatorianos también en la elección de carrera y estableció la importancia de una elección razonada:

El primer deseo que naturalmente debe tener todo el que trata de elegir una carrera, ya sea para sí, ya para las personas que de él dependan, será el de hacer la elección en conformidad

con las inclinaciones y con las capacidades de los interesados; pues de esa suerte el éxito se asegura de antemano y todas las dificultades se allanan por sí solas. Para lograr este fin, que está enteramente de acuerdo con los verdaderos intereses de la sociedad, a la cual perjudican tanto esas profesiones adoptadas y ejercidas sin gusto y sin aptitud, nada puede ser más eficaz ni más seguro que demorar la elección definitiva de profesión hasta el tiempo en que en virtud de una edad más avanzada y del conocimiento que se ha tomado, durante los estudios preparatorios, de todos los métodos y de todas las doctrinas que constituyen el vasto campo de la ciencia, el alumno puede ya con perfecto conocimiento de causa y con maduro juicio, seguir el consejo de Horacio, de calcular con precisión lo que puedan y lo que rehúsen aguantar los hombros. (Barreda,1870: 125, 126 en Magaña, 2013:4)

La influencia del positivismo en el discurso de Barreda es notable y da cuenta del sostenimiento de su visión racional para el tema de la toma de decisiones vocacionales en lo jóvenes preparatorianos ya que hace una recuperación del papel fundamental que ocupan *las inclinaciones y las capacidades* de los alumnos para una elección adecuada de la carrera, lo cual según sus propias palabras evitaría el ejercicio de profesiones en el futuro en donde no exista gusto o aptitud.

Por otra parte, el propio Barreda comparte su visión acerca de las consecuencias negativas para el estudiante que no elije adecuadamente su carrera.

La conducta que hasta aquí se había seguido de hacer una elección tan difícil y trascendental, desde los primeros pasos que se daban en la carrera de los estudios, no podía menos que exponer a frecuentísimos errores y a desilusiones lastimosas obligando muchas veces a los alumnos a perder un tiempo precioso, y a retrogradar algunos años para tomar

el hilo de los estudios preparatorios necesarios a otra carrera.
(Barreda, 1870:126) en Magaña (2013:5)

Como podemos dar cuenta, la carga positivista-instrumental con la cual nació la orientación vocacional en los Estados Unidos, fue muy bien aceptada en el contexto mexicano y que, hasta nuestros días, prevalece como forma de abordaje predilecto tanto por instituciones educativas particulares y públicas ya que se sostiene a partir de las lógicas discursivas de la ciencia y la objetividad instrumental. En este sentido el discurso que acompaña esa visión de la orientación vocacional se plantea, como lo vimos en el capítulo de los cuatro discursos y la educación, como un saber de amo-universitario, a partir del cual, las dudas vocacionales de los estudiantes pueden ser disipadas mediante el saber de la disciplina psicológica científica que mediante sus test, sus cuestionarios, sus modelos de toma de decisiones, pueden decirle al estudiante: eres apto, hábil para esta carrera o para este trabajo y este es el modelo que prevalece hasta la actualidad.

4.2 El Colegio de Bachilleres

En México en el año de 1970 el nivel educativo superior contaba con una matrícula de poco más de 310 000 alumnos, 29 000 profesores y 1000 escuelas en donde se impartía dicho tipo de enseñanza.

El cambio de gobierno Federal en dicho año contempló esas cifras y condiciones de la educación media superior y estableció una serie de cambios que tuvieron incidencia en la organización estructural de la educación media superior en el país.

Por una parte, se reorganizó la estructura de control de daba cuenta de la organización de la educación en el país. De esta forma, se crearon cuatro subsecretarías: la subsecretaría de Educación Primaria y Educación Normal, la subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior, la subsecretaría de Cultura Popular y Educación Extraescolar y la subsecretaría de Coordinación Educativa.
(Ramos, 2017:7)

En 1973, se presenta una nueva Ley Federal de Educación en donde quedó estipulado que el control que el Estado mexicano tenía sobre la educación es, ante todo, el ejercicio de un servicio público. Dicho servicio también podía ser llevado a cabo por particulares, pero sujeto a la normativa del Estado. En dicha Ley, uno de los elementos presentes que adquieren mayor relevancia es la garantía de gratuidad en la impartición de educación por parte del Estado, así como el acceso por parte de cualquier habitante del país.

Este discurso por parte del Estado fundamentalmente buscó incidir en la ampliación de los servicios educativos a la población en general a lo largo del sexenio del presidente Luis Echeverría (1970-1976), ante lo cual se modificaron los programas de estudios para primaria y secundaria, se creó el sistema de Enseñanza Abierta, el sistema de Primaria Intensiva para Adultos, así como el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). En cuanto a la creación de universidades podemos encontrar los ejemplos de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH).

En 1972, se crearon las condiciones de la estructura académica en que debía estar contenida la Educación Media Superior y su enfoque;

Se determinó en tres áreas de formación: básica, específica y de formación para el trabajo, además del área paraescolar. Un año más tarde, la Asamblea Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Media Superior (ANUIES) determinó la necesidad de crear un bachillerato propedéutico, formativo y terminal con duración de tres años en los estudios (OEI, 1994:9)

La determinación de las características de formación que el bachillerato mexicano, debía ofrecer a sus estudiantes, permitió generar las condiciones de diseño en

cuanto a particularidades educativas, así como de la infraestructura escolar necesaria en la ampliación de la oferta.

Se crearon los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) a cargo del Instituto Politécnico Nacional (IPN). La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ya contaba con un sistema de bachillerato propedéutico a los estudios superiores que atendía a su población estudiantil. Este esquema de bachillerato estaba expresado en la figura de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), no obstante, en concordancia con las necesidades de ampliación de los espacios educativos en el Nivel Medio Superior e influido por las marcas particulares de la época, la UNAM decide crear el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) que entre sus principios fundamentales, buscó atender la formación propedéutica universitaria con estrecha vinculación con los Institutos y Facultades de dicha casa de estudios. (OEI, 1994:16).

En el mes de septiembre de 1973, la ampliación de las opciones de Educación Media Superior en el país se consolidaba a partir de la creación del Colegio de Bachilleres en concordancia con las recomendaciones que había realizado la ANUIES un año antes.

El 26 de septiembre del mismo año por decreto presidencial quedó formalmente constituido el Colegio de Bachilleres, cuyas bases principales como entidad educativa legal se mencionan a continuación:

ARTÍCULO 1. El Colegio de Bachilleres es un organismo público descentralizado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y domicilio en la Ciudad de México.

ARTÍCULO 2. El Colegio de Bachilleres tendrá por objeto impartir e impulsar la educación correspondiente al tipo medio superior y tendrá las siguientes facultades:

- I. Establecer, organizar, administrar y sostener planteles en el área metropolitana de la Ciudad de México, así como en las demás Entidades Federativas donde fuere necesario, de conformidad con su presupuesto aprobado;
- II. Impartir educación del mismo tipo, a través de las modalidades escolar y no escolarizada;
- III. Establecer sus planes de organización académica;
- IV. Expedir certificados de estudio y otorgar diplomas académicos;
- V. Auspiciar el establecimiento de planteles particulares en los que se imparta el mismo tipo de modelo educativo;
- VI. Otorgar y retirar reconocimiento de validez a estudios realizados en planteles particulares que impartan el mismo modelo dentro de este tipo educativo, y
- VII. Ejercer las demás que sean afines con las anteriores.

(Diario Oficial de la Federación, 1973:2)

De esta manera, en el mes de febrero de 1974, el Colegio de Bachilleres abrió sus puertas a cerca de 12 000 estudiantes inscritos y distribuidos en cinco planteles: El Rosario, Cien Metros, Iztacalco, Culhuacán y Satélite. De manera paulatina y debido a la aceptación e interés de la población estudiantil, la demanda de espacios aumentó y con ello, el número de planteles del Colegio.

Entre 1977 y 1978, se inauguraron once planteles más (Vicente Guerrero, Iztapalapa, Cuajimalpa, Aeropuerto, Nueva Atzacolco, Nezahualcóyotl, Xochimilco, Milpa Alta, Contreras y Tláhuac. En 1979, se inauguraron tres planteles más (Huayamilpas-Pedregal, Azcapotzalco y Ecatepec) y finalmente en 1985 abre sus puertas el plantel número 20 (Del Valle) este es el último plantel inaugurado del Colegio de Bachilleres hasta el día de hoy. (Página electrónica del Colegio de Bachilleres, 2018)

Existen tres condiciones presentes en las instituciones educativas que dan cuenta de la razón de ser y la lógica de trabajo por parte de los docentes y las autoridades,

misma que se encuentra presente en el tipo de formación de los estudiantes en la que se busca incidir, dichos aspectos son: la misión, la visión y los objetivos.

En cuanto a la *misión* del Colegio, tenemos que la base principal reside en:

Formar ciudadanos competentes con una preparación integral, científica, tecnológica, histórica, social, económica, política y filosófica, con un nivel de dominio que les permita utilizar de manera conjunta y satisfactoria conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes pertenecientes a las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades.

(Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019)

Con respecto a la *visión* encontramos:

Ser una institución educativa con liderazgo académico y prestigio social, con estudiantes de excelencia comprometidos consigo mismos y con su sociedad en instalaciones bien equipadas, seguras y estéticas, con procesos administrativos eficientes que favorecen la formación de bachilleres competentes para la vida. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019)

Finalmente, encontramos el *objetivo* principal del Colegio, el cual consiste en:

Favorecer al desarrollo de las competencias genéricas, disciplinares y laborales del perfil de egreso de su plan de estudio, que les permite a los alumnos ingresar a la Educación Superior, incorporarse al mercado de trabajo o ambas situaciones, de acuerdo con sus intereses y posibilidades.

(Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019)

Estas tres condiciones, expresan de manera general el tipo de formación que se pretende atender con los estudiantes del Colegio. Cabe destacar que tanto la misión como la visión, están influidas en sus expresiones, por el tema de las competencias educativas lo cual fue producto de una serie de cambios en el terreno educativo, lo cual estuvo ligado a una serie de medidas adoptadas por el Gobierno Federal iniciadas en el sexenio del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) y continuadas por el presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018). En el momento actual de coyuntura política de cambio de gobierno en el sexenio que recién comienza el presidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), la política educativa también mostrará cambios, mismos que se verán reflejados en la misión, visión, objetivos, ajuste en los programas de estudios, mapa curricular del Colegio de Bachilleres, pero al momento de realizar este escrito, se toman en consideración las condiciones presentes.

4.3 La orientación vocacional en el Colegio de Bachilleres

4.3.1 La orientación como programa y asignatura

En el periodo 2009-2010, el gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) solicita a la Dirección General de Bachillerato (DGB), la incorporación en sus planes de estudios de los principios básicos planteados en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), solicitud que aplicó a todos los subsistemas y modalidades de bachillerato público en México.

Uno de los ejes importantes de la RIEMS, consideró la creación de un Marco Curricular Común (MCC) lo cual quiere decir que las diversas instituciones y subsistemas de Educación Media Superior, realizaron ajustes a sus estructuras curriculares procurando el trabajo y la formación de saberes comunes entre los estudiantes de nivel Medio Superior, mismas “que compartirán todas las instituciones de bachillerato, basado en desempeños terminales, el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, la flexibilidad y los

componentes comunes del currículum” (Programa de Orientación Educativa SEP, 2010:2).

Esta formación común, concurre con independencia de las particularidades propias de los tipos de bachillerato existente en el país: Bachillerato General, Bachillerato Tecnológico y Profesional Técnico. El Colegio de Bachilleres se ubica en la primera categoría mencionada.

Debido a estas razones la SEP, contempló la pertinencia de un Programa de Orientación Educativa aplicable a todas las instituciones de bachillerato, cuya justificación estableció “proporcionar a las y los jóvenes herramientas relacionadas a la construcción de un proyecto de vida, la planeación de su futuro y que esté fundamentado en la realidad económica y social de la región y del país” (Programa de Orientación Educativa SEP, 2010:3).

El Programa de Orientación Educativa estuvo comprendido por tres ejes fundamentales: La prevención, la integración y la formación del estudiante. A su vez, se propuso el trabajo con los estudiantes mediante cuatro áreas de intervención: Institucional, escolar, vocacional y psicosocial. A continuación, se muestra un esquema que describe con mayor detalle los tres ejes y las cuatro áreas de trabajo del Programa de Orientación Vocacional en el bachillerato.

EJES FUNDAMENTALES



Se refiere a las acciones coordinadas y organizadas en beneficio del bachiller, mediante la participación activa de los docentes, administrativos, directivos y padres de familia.



Se refiere a las actividades que permiten la detección anticipada de eventos desfavorables para el desarrollo del bachiller.



Se caracteriza por favorecer el proceso de maduración en el bachiller, tendiente a promover un crecimiento personal equilibrado.

ÁREAS DE TRABAJO

<p>ÁREA PSICOSOCIAL</p> <p>Propicia que el estudiante desarrolle actitudes, comportamientos y habilidades favorables para la vida, a través de establecer una relación armónica entre el entorno social, sus relaciones interpersonales y la estructura de su personalidad.</p>	<p>ÁREA INSTITUCIONAL</p> <p>Permite al estudiante poner en práctica sus habilidades psicológicas y sociales, para una mejor integración con la institución, con el propósito de lograr una mejor adaptación a un nuevo entorno escolar y social, favoreciendo con ello su sentido de pertenencia.</p>
<p>ÁREA VOCACIONAL</p> <p>Enfrenta a los estudiantes a la toma de decisiones, respecto a la elección de las distintas opciones educativas y laborales que ofrece el entorno; sí la decisión se concretiza con los estudios correspondientes, se puede decir que se delinea el proyecto de vida del estudiante.</p>	<p>ÁREA ESCOLAR</p> <p>Proporciona al estudiante el conocimiento de los procesos que se desarrollan en el acto de aprender, de las estrategias que le permitirán una mejora en su aprendizaje, así como la adquisición de hábitos y técnicas de estudio, que contribuyan a elevar su aprovechamiento escolar.</p>

(Programa de Orientación Educativa SEP, 2010:4)

Cada subsistema de bachillerato público en México contaba con la libertad de determinar las acciones a trabajar en las áreas de orientación de la forma en que creyera convenientes: la implementación de talleres, asesorías, cursos, entre otros.

A partir de los cambios que se plantearon en el terreno educativo como continuidad a la visión política educativa reformista por parte de las autoridades gubernamentales de la SEP y del Gobierno Federal, de manera temprana en el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto en el año 2013, se efectúan dichas modificaciones en la Educación Media Superior y en particular en el Colegio de Bachilleres así como diversas acciones y elementos operativos específicos que impactan en la estructura y lógica de distribución de las asignaturas en el mapa curricular del Colegio. Estos cambios son la concreción de una serie de acciones que ya se venían trabajando como parte de los ajustes propuestos en la RIEMS cuya génesis tiene lugar en el año 2008, “cuyo fin principal, era mejorar el logro educativo” (Razo, 2018: 91).

De esta forma, en el Colegio de Bachilleres a partir del año 2013:

Una proporción significativa de los miembros de la planta académica discutió el ajuste hasta llegar a acuerdos con relación al mapa curricular y los contenidos básicos imprescindibles, que son la base para el ajuste de los programas de las asignaturas del Plan de Estudios 2014.

(Programa de estudios Orientación I, 2014:2)

Cabe señalar que a pesar de que el documento del programa de estudios de la asignatura Orientación I diseñada para estudiantes del primer semestre en el Colegio, explica que una proporción significativa de profesores participaron en la elaboración de los nuevos programas de estudios y en el rediseño de la malla curricular completa, no señala en términos cuantitativos el número de docentes que participaron en dichas elaboraciones ni las formas en que dicha participación tuvo lugar.

Uno de los elementos en torno al cual se puede decir que sí se identifica con claridad en este proceso de rediseño, ajuste y cambios, es la introducción explícita del discurso de las competencias aplicadas a los procesos educativos que debían ser

llevados a cabo en el trabajo formativo de los profesores en la interacción con sus estudiantes.

En la parte de la introducción de todos los documentos de los programas de estudio del año 2014 del Colegio de Bachilleres, se hace énfasis en la necesidad de incorporar las competencias “genéricas, disciplinares básicas y extendidas y profesionales, de acuerdo con el Marco Curricular Común” (Programa de estudios Orientación I, 2014:3) cuyo planteamiento general señala la necesidad apremiante por que los alumnos del Colegio de Bachilleres adquieran las habilidades básicas de aprendizaje autónomo que les permitirán continuar estudios universitarios una vez terminados sus estudios a nivel bachillerato o bien, incorporarse a la vida laboral.

Los programas de las asignaturas, en su justificación institucional, estuvieron pensados para que los docentes desarrollaran estrategias que favorezcan la adquisición de los aprendizajes establecidos en el proyecto educativo del Colegio, señalando también que “cada profesor emplea su creatividad para responder cercanamente a los intereses y necesidades de la diversidad de los alumnos organizando espacios, tiempo y recursos para propiciar el aprendizaje colaborativo, acentuar contenidos y mejorar los ambientes de aprendizaje en el aula” (Programa de estudios Orientación I, 2014:4)

A partir del mismo, año, se diseña el programa de estudios de Orientación II, cuyo propósito específico consiste en “abordar las estrategias y modelos enfocados para dotar a los estudiantes de los medios para la adecuada toma de decisiones en la elección de carrera” (Programa de estudios Orientación II, 2014:6).

Esta asignatura, se imparte en el cuarto semestre y corresponde al área de desarrollo humano. Dicha asignatura es en la que centro mi atención en la presente investigación.

El objetivo de la asignatura plantea que “al concluir la asignatura de Orientación II, el estudiante será capaz de tomar decisiones vocacionales para la integración de su proyecto profesional u ocupacional, a través de vivenciar un modelo de toma de decisiones, desarrollando las siguientes competencias” (Programa de estudios Orientación II, 2014:17).

Mapa curricular

ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA

CAMPO DE CONOCIMIENTO	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS									
													PRIMER SEMESTRE			SEGUNDO SEMESTRE			TERCER SEMESTRE		
													CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS
Lenguaje y Comunicación	101	Inglés I	3	6	201	Inglés II	3	6	301	Inglés III	3	6									
	102	Tecnologías de la Información y la Comunicación I	2	4	202	Tecnologías de la Información y la Comunicación II	2	4	302	Tecnologías de la Información y la Comunicación III	2	4									
	103	Lenguaje y Comunicación I	4	8	203	Lenguaje y Comunicación II	4	8	303	Lengua y Literatura I	3	6									
Matemáticas	104	Matemáticas I	4	8	204	Matemáticas II	4	8	304	Matemáticas III	4	8									
Ciencias Experimentales	105	Física I	3	5	205	Física II	3	5	305	Física III	3	5									
					206	Química I	3	5	306	Química II	3	5									
								308	Geografía I	2	4										
Ciencias Sociales	109	Ciencias Sociales I	3	6	209	Ciencias Sociales II	3	6	309	Historia de México I	3	6									
Humanidades	110	Introducción a la Filosofía	3	6	210	Ética	3	6													
Desarrollo Humano	111	Apreciación Artística I	2	4	211	Apreciación Artística II	2	4													
	112	Actividades Físicas y Deportivas I	2	4	212	Actividades Físicas y Deportivas II	2	4													
	113	Orientación I	2	4																	
Lenguaje y Comunicación	CUARTO SEMESTRE			QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE														
	401	Inglés IV	3	6	501	Inglés V	3	6	601	Inglés VI	3	6									
	402	Tecnologías de la Información y la Comunicación IV	2	4																	
	403	Lengua y Literatura II	3	6	503	Taller de Análisis y Producción de Textos I	3	6	603	Taller de Análisis y Producción de Textos II	3	6									
Matemáticas	404	Matemáticas IV	4	8	504	Matemáticas V	4	8	604	Matemáticas VI	4	8									
Ciencias Experimentales	406	Química III	3	5																	
	407	Biología I	3	5	507	Biología II	3	5	607	Ecología	3	5									
	408	Geografía II	2	4																	
Ciencias Sociales	409	Historia de México II	3	6	509	Estructura Socioeconómica de México I	3	6	609	Estructura Socioeconómica de México II	3	6									
Humanidades					510	Lógica y Argumentación	3	6	610	Problemas Filosóficos	3	6									
Desarrollo Humano	413	Orientación II	2	4																	



(Programa de estudios Orientación II, 2014:12).

En cuanto al enfoque que sustenta el programa de estudios de la asignatura Orientación II, tiene que ver con el abordaje de una serie de pasos basados en la recuperación de modelos conductuales estadounidenses en la toma de decisiones.

La asignatura de Orientación II retoma los pasos fundamentales del modelo de toma de decisiones DECIDES, propuesto por Jhon D. Krumboltz, el cual se sustenta en el marco de la teoría del aprendizaje social, que forma parte de los enfoques globales teóricos de la elección y desarrollo profesional y que tiene entre sus postulados la importancia de la interacción entre el individuo y el medio. El modelo DECIDE, es un proceso integrado por distintas fases. Cada fase tiene actividades que encaminan a una elección para el estudiante, tienen como finalidad aportar un recurso metodológico que le permita desarrollar un proceso de toma de decisiones sistematizadas, informadas y analizadas. Para esta asignatura se desarrollan los pasos relacionados con la toma de decisión vocacional y proyecto de vida. (Programa de estudios Orientación II, 2014:19)

Es importante señalar que el modelo DECIDE, al estar diseñado en una serie de fases: D (Define el problema) E (Enuncia los factores de decisión) C (Captura la información) I (Identifica la solución) D (Define prioridades) E (Empieza la acción), contempla el proceso de toma de decisiones en los jóvenes como un proceso lineal y sistemático, el cual no siempre se genera de esta manera. No obstante, es congruente con el planteamiento epistémico conductual del cual se desprende.

En cuanto a las recomendaciones metodológicas de trabajo, el programa de estudios propone a los profesores tres cortes de aprendizaje en los cuales trabajará los contenidos centrales y específicos en la búsqueda de obtención de evidencias de aprendizaje esperado en los estudiantes.

El enfoque por competencias da cuenta la necesidad de obtener evidencias de aprendizaje para que el profesor logre identificar en qué medida los estudiantes alcanzaron los tres saberes necesarios: saber, saber hacer y saber ser.

Como principio ordenador de la práctica en el aula, se establecen las tablas de contenido por corte de aprendizaje. Refiere la estructura de contenidos que permitirá que se logre el propósito de la asignatura, a partir de los aprendizajes esperados que fortalecen la organización disciplinar del conocimiento y al mismo tiempo favorece su integración inter e intra asignaturas y de campos de conocimiento.

En la asignatura de Orientación II se prioriza el aprendizaje centrado en el alumno mediante diferentes estilos de mediación y la implementación de ejercicios que apoyan los aprendizajes esperados. • En el primer corte evaluativo el docente aborda la importancia de la toma de decisiones, además de realizar las actividades de los aprendizajes esperados sobre los factores internos y externos de los alumnos que forman parte del modelo de toma de decisiones DECIDES. • En el segundo corte conoce la oferta educativa de las instituciones de educación superior y opciones laborales mediante entrevistas y visitas a instituciones de educación superior, con el fin de recabar la información necesaria para continuar con el proceso de toma de decisiones. • En el tercer corte se realiza la elección vocacional ocupacional por medio del análisis de casos para iniciar con la elaboración de su proyecto profesional o laboral.

(Programa de estudios Orientación II, 2014:29)

Como podemos dar cuenta el propósito del programa de estudios contempla la toma de decisiones como un proceso lineal y sistemático que puede ser ordenado mediante una serie de pasos lógicos. También es importante resaltar el hecho de que, para el tercer corte, plantea que el estudiante realice la elección vocacional u ocupacional. Es decir que, en un semestre, el estudiante pase de tener la incertidumbre y las dudas sobre sus decisiones vocacionales, a tener resuelta esa incógnita.

A continuación, presento de manera gráfica la tabla de contenidos que se plantean para cada uno de los tres cortes de aprendizaje.

Tabla de contenido. Corte de aprendizaje 1.

Importancia y proceso para la toma de decisiones		Carga horaria: 10 horas	
Propósito. Al finalizar este corte el estudiante será capaz de conocer el proceso e importancia de la toma de decisiones, además de reconocer los factores internos y externos que tienen para realizar una elección vocacional.			
Se autodetermina y cuida de sí			
1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.			
<ul style="list-style-type: none"> • Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida. • Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones. 			
Piensa crítica y reflexivamente			
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.			
<ul style="list-style-type: none"> • Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. 			
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.			
<ul style="list-style-type: none"> • Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Aplica el modelo de toma de decisiones para la integración de su proyecto de vida y profesional. • Se conoce a sí mismo por lo que toma decisiones de forma asertiva en las diferentes situaciones que enfrenta. • Reconoce sus fortalezas y las áreas de oportunidad que debe mejorar para lograr su plan de vida. 			
Contenidos específicos	Aprendizaje esperado	Producto esperado	
Importancia y proceso para la toma de decisiones Factores internos para la elección vocacional. - Intereses - Aptitudes - Valores - Rasgos de personalidad - Trayectoria escolar Factores externos de la elección vocacional - Económico - Social y familiar - Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia y el proceso para la toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa cognitivo sobre la importancia de la toma de decisiones considerando las metas a corto, mediano y largo plazo. • Diagrama de flujo sobre el proceso de toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contiene información concreta, jerarquizada y organizada. • Indica la importancia de la toma de decisiones. • Incluye metas a corto, mediano y largo plazo. • Contiene los pasos del modelo DECIDES como base para el proceso de toma de decisiones.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica sus intereses y aptitudes a través de distintos instrumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizador gráfico de sus intereses, aptitudes, valores y rasgos de personalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incluye los resultados de los test de intereses y aptitudes • Contiene los valores que consideró indispensables para la vida profesional o laboral. • Indica sus rasgos de personalidad.
	<ul style="list-style-type: none"> • Describe sus valores y rasgos de personalidad. • Analiza la trayectoria escolar de su vida académica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadro comparativo del desempeño escolar favorable y desfavorable. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta la información en orden cronológico.

			<ul style="list-style-type: none"> Indica el desempeño escolar favorable y el desfavorable del alumno en diferentes niveles educativos. Incluye conclusiones del análisis comparativo.
	<ul style="list-style-type: none"> Analiza cómo influye el entorno en la decisión vocacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación gráfica sobre la influencia del entorno económico, social, familiar y cultural en la decisión vocacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Indica la influencia del entorno familiar, social, económico y cultural que, de forma personal, impactan en su decisión vocacional. Contiene las conclusiones del análisis sobre la influencia del entorno en la decisión vocacional.
<p>Fuentes de información:</p> <p>Para los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> Colegio de Bachilleres (2013) Toma de decisiones en la elección vocacional. Cuaderno de ejercicios departamento de Orientación, México D.F. Secretaría de Educación Pública SEP (2017) ¿y después del bachillerato qué? SEP, Ciudad de México, México. http://www.decidetusestudios.sep.gob.mx/vista/test-vocacional/ Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Sistema de exploración de intereses Vocacionales en línea SEIVOC. http://www.vocacionseivoc.unam.mx/ <p>Para el docente</p> <p>Marcucharmer, E. (2003). Orientación vocacional: decisión de carrera. México: McGraw-Hill.</p>			

Tabla de contenido. Corte de aprendizaje 2

Oferta educativa de instituciones de educación superior		Carga horaria: 10 horas	
Propósito. Al finalizar este corte el estudiante identifica las carreras que se ofertan en las diferentes universidades para poder realizar su elección vocacional.			
<p>Se autodetermina y cuida de sí</p> <p>1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.</p> <ul style="list-style-type: none"> Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida. Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones. <p>Piensa crítica y reflexivamente</p> <p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética. <p>Aprende de forma autónoma</p> <p>7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</p> <p>Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Aplica el modelo de toma de decisiones para la integración de su proyecto de vida y profesional. Se conoce a sí mismo por lo que toma decisiones de forma asertiva en las diferentes situaciones que enfrenta. Reconoce sus fortalezas y las áreas de oportunidad que debe mejorar para lograr su plan de vida. 			
Contenidos específicos	Aprendizaje esperado	Producto esperado	Criterios de desempeño
Oferta educativa de instituciones de educación superior	<ul style="list-style-type: none"> Identifica las carreras con mayor demanda, las carreras del futuro afines a su elección vocacional. Identifica las carreras que se ofertan en las universidades públicas y privadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Cuadro comparativo de las carreras con mayor demanda y del futuro afines a su elección vocacional (Incluir las carreras clasificadas por tipo de universidad que las oferta). 	<ul style="list-style-type: none"> Incluye al menos 5 carreras de mucha demanda y que se imparten en dos tipos de universidad (pública y privada). Incluye al menos 3 carreras del futuro afines a su elección vocacional y que se imparte en dos tipos de universidad (pública y privada). Incluye la comparación de las carreras seleccionadas por tipo de universidad que las oferta.
	<ul style="list-style-type: none"> Analiza las carreras que se ajustan a su opción vocacional, considerando el costo y la demanda. 	<ul style="list-style-type: none"> Exposición del análisis de las opciones profesionales que se ajustan a su opción vocacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Demuestra dominio del tema que expone. Presenta el análisis realizado de las opciones profesionales investigadas

			<ul style="list-style-type: none"> Presenta sus conclusiones en torno a qué opciones se ajustan a su opción vocacional.
Desempeño profesional y mercado laboral	<ul style="list-style-type: none"> Analiza las áreas profesionales y laborales, a través de entrevistas a alumnos universitarios y profesionistas de las carreras de su elección. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación gráfica con los resultados de las entrevistas a alumnos y profesionistas de las carreras de su elección con sus conclusiones en torno a si empatan con su interés vocacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Incluye información congruente y concisa, tratando de respetarlas respuestas de los entrevistados. Indica el análisis sobre si las respuestas obtenidas, empatan con su interés vocacional.
Fuentes de información: Para el estudiante <ul style="list-style-type: none"> Colegio de Bachilleres (2013) Toma de decisiones en la elección vocacional. Cuaderno de ejercicios departamento de Orientación, México D.F. Instituto Politécnico Nacional IPN (2009-2013) carreras modalidades escolarizada, Ciudad de México, Instituto Politécnico Nacional. http://www.ipn.mx/educacionsuperior/Paginas/modalidad-escolarizada.aspx Para el docente <ul style="list-style-type: none"> Cabrera, G. (2003). Toma de decisiones. Manual para el alumno. México: DGOSE ANUIES. (2007) Catalogo de licenciaturas. México: ANUIES Marcucharmer, E. (2003). Orientación vocacional: decisión de carrera. México: McGraw-Hill. 			

Tabla de contenido. Corte de aprendizaje 3

Toma de decisiones vocacional - ocupacional		Carga horaria: 10 horas	
<p>Propósito. Al finalizar este corte el estudiante realizara un proyecto vocacional o laboral con el análisis de sus resultados de su proceso de toma de decisiones.</p> <p>Piensa crítica y reflexivamente</p> <p>5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. <p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>Aprende de forma autónoma</p> <p>7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética. <p>Trabaja en forma colaborativa</p> <p>8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</p> <p>Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Aplica el modelo de toma de decisiones para la integración de su proyecto de vida y profesional. Se conoce a sí mismo por lo que toma decisiones de forma asertiva en las diferentes situaciones que enfrenta. Reconoce sus fortalezas y las áreas de oportunidad que debe mejorar para lograr su plan de vida. 			
Contenidos específicos	Aprendizaje esperado	Producto esperado	Criterios de desempeño
Toma de decisiones vocacional – ocupacional.	<ul style="list-style-type: none"> Proyecta su vida profesional futura con base en la época actual al identificar las opciones laborales actuales de las carreras de su elección o de su opción ocupacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Texto descriptivo sobre cómo sería su vida si ya fueran profesionistas que pagan renta, viveres y diversiones. 	<ul style="list-style-type: none"> Incluye la descripción de su vida como profesionista: qué puesto ocupa, cuánto gana, qué actividades realiza. Indica los gastos que implica el pagar renta, alimentos y diversiones con base en costos actuales (con evidencias de la investigación realizada) Incluye conclusiones en torno a los retos que como profesionista debe enfrentar.
Ingreso a la Universidad y/o vida laboral.	<ul style="list-style-type: none"> Jerarquiza las opciones que tiene para elegir una opción vocacional - ocupacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Organizador gráfico que describa cómo llevó a cabo su elección vocacional - ocupacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Incluye cada una de las actividades realizadas para la elección vocacional – ocupacional. Incluye los argumentos de la elección vocacional ocupacional que realizó.
	<ul style="list-style-type: none"> Planea la información cronológicamente a través de distintas actividades a realizar. 	<ul style="list-style-type: none"> Proyecto vocacional o laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> Incluye cada uno de los rubros solicitados en el Proyecto vocacional.

			<ul style="list-style-type: none"> • Especifica cronológicamente las actividades a realizar para ingresar a la universidad y/o al mercado laboral.
Fuentes de información: Para el estudiante <ul style="list-style-type: none"> - Colegio de Bachilleres (2013) Toma de decisiones en la elección vocacional. Cuaderno de ejercicios departamento de Orientación, México D.F. - Cabrera, G. (2003). Toma de decisiones. Manual para el alumno. México: DGOSE - Marcucharmer, E. (2003). Orientación vocacional: decisión de carrera. México: McGraw-Hill. Para el docente <ul style="list-style-type: none"> - Romero, S. (1999). Orientación para a transición de la escuela a la vida activa: una metodología de intervención desde el modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal. Barcelona: Laertes. - Sebastián, A. (2003). Orientación profesional: un proceso a lo largo de la vida. Barcelona: Dykinson. ASUME, A.C., (2007). Yo puedo trazar mi propio destino. México: Galas de México			

(Programa de estudios Orientación II, 2014:31-36)

De esta manera, la estructura, contenidos y modelo de enseñanza propuesto en el programa de estudios de la asignatura, está diseñado para abordar de manera lineal y secuencial el gran tema general: la elección vocacional del estudiante, a partir de la lógica instrumental psicométrica y conductual que se ha planteado como abordaje de la orientación vocacional de manera general en las instituciones educativas. Podemos identificar la presencia de esta lógica que se sostiene a partir de los saberes psicológicos al revisar algunos de los elementos sugeridos al docente para su planeación didáctica y su evaluación.

En el primer corte, el programa de estudios sugiere al docente: “Aplicar un cuestionario de intereses y aptitudes de manera digital y aplicar un test para que los estudiantes identifiquen sus valores y rasgos de personalidad” (Programa de estudios Orientación II, 2014:31-38) como recurso sugiere páginas electrónicas en donde los estudiantes pueden realizar esos cuestionarios y como estrategia de evaluación sugiere utilizar una lista de cotejo.

En el segundo corte, sugiere al docente: “solicitar al alumno una investigación digital y un cuadro comparativo en donde el alumno identifique las carreras con mayor demanda, las carreras del futuro y la oferta de carreras en universidades públicas y privadas” (Programa de estudios Orientación II, 2014:31-37). Como recurso sugiere

la utilización de computadoras y páginas web y como estrategia de evaluación de la actividad, la utilización de una lista de cotejo.

Para el tercer corte, sugiere al docente: “solicitar al alumno, elaborar un organizador gráfico que describa como llevó a cabo su elección vocacional ocupacional” (Programa de estudios Orientación II, 2014:31-37). Como recurso sugiere el uso de la computadora y como estrategia de evaluación, la utilización de una lista de cotejo.

Estos ejemplos que recientemente enlisto dan cuenta de la lógica estructural del programa de estudios que se encuentra en concordancia con el enfoque por competencias y, por lo tanto, con un diseño psicológico conductual.

A continuación, muestro de manera gráfica los elementos sugeridos al docente para la planeación didáctica y evaluación de la asignatura que se encuentran vigentes hasta la actualidad.

Corte 1

Contenidos específicos	Aprendizaje esperado	Productos esperados	Actividades del docente	Actividades del alumno	Tiempo	Recursos	Instrumento de evaluación
Factores internos de la elección vocacional: - Intereses - Aptitudes - Valores - Rasgos de personalidad - Trayectoria escolar	Identificar sus intereses y aptitudes a través de distintos instrumentos.	<ul style="list-style-type: none"> Organizador gráfico de sus intereses, aptitudes, valores y rasgos de personalidad 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación del video "El mejor vendedor de empanadas de Acapulco" Plantea interrogantes sobre los intereses y aptitudes de los estudiantes a partir del video. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre el video y responde a las preguntas del profesor. 	10 min	https://www.youtube.com/watch?v=k58h0Pzz9A	
			<ul style="list-style-type: none"> Aplica un cuestionario de intereses y aptitudes de manera digital. Aplica test para que los estudiantes identifiquen sus valores y rasgos de personalidad 	<ul style="list-style-type: none"> Contesta con el apoyo del docente los test. Obtiene los resultados y desarrolla su gráfica. Analiza los resultados de su gráfica. 	60 min	http://www.vocacionselvoc.unam.mx/ http://www.dicidetus estudios.sep.gob.mx/vista/test-vocacional/	Lista de cotejo
			<ul style="list-style-type: none"> Promueve la reflexión sobre los resultados de sus intereses y aptitudes, así como de sus valores y rasgos de personalidad. Solicita que elaboren un organizador gráfico. 	<ul style="list-style-type: none"> Organizador gráfico de sus intereses y aptitudes. 	30 min		Lista de cotejo
Factores externos de la elección vocacional - Económico - Social y familiar - Cultural	Analiza cómo influye el entorno en la decisión vocacional.	Presentación gráfica sobre la influencia del entorno económico, social, familiar y cultural en la decisión vocacional.	<ul style="list-style-type: none"> Presenta un caso sobre la influencia del entorno en la decisión vocacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre el caso y responde a las preguntas del profesor. 	30 min	Caso	Lista de cotejo

Corte 2

Contenidos específicos	Aprendizaje esperado	Productos esperados	Actividades del docente	Actividades del alumno	Tiempo	Recursos	Instrumento de evaluación
Oferta educativa de instituciones de educación superior Desempeño profesional y mercado laboral	<ul style="list-style-type: none"> Identifica las carreras con mayor demanda, las carreras del futuro afines a su elección vocacional. Analiza las carreras que se ajustan a su opción vocacional, considerando el costo y la demanda. Analiza las áreas profesionales y laborales, a través de entrevistas a alumnos universitarios y profesionistas de las carreras de su elección. 	<ul style="list-style-type: none"> Cuadro comparativo de las carreras con mayor demanda y del futuro afines a su elección vocacional (Incluir las carreras clasificadas por tipo de universidad que las oferta). Exposición del análisis de las opciones profesionales que se ajustan a su opción vocacional. Presentación gráfica con los resultados de las entrevistas a alumnos y profesionistas de las carreras de su elección con sus conclusiones en torno a si empatan con su interés vocacional. 	<p>Solicitar al alumno que realice una investigación digital y posteriormente realice un cuadro comparativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Carreras con mayor demanda Carreras del futuro Oferta de carreras de las universidades públicas y privadas <p>Organizar el calendario para que los equipos de alumnos realicen la exposición del análisis de sus opciones profesionales.</p> <p>Elaborar en conjunto con los alumnos el guion para realizar entrevistas a alumnos y profesionistas de las carreras de su elección.</p> <p>Solicitar a los alumnos realicen las entrevistas.</p> <p>Solicitar a los alumnos que realicen una presentación gráfica donde se plasmen sus conclusiones sobre las entrevistas y su elección vocacional</p>	<p>Investigar digitalmente sobre lo que les solicito el docente.</p> <p>Elaborar el cuadro comparativo sobre los datos recabados en la investigación.</p> <p>Exposición en equipos sobre el análisis de sus opciones profesionales.</p> <p>Participar activamente en la elaboración del guion para las entrevistas a profesionistas de las carreras de su elección.</p> <p>Realizar las entrevistas a alumnos y profesionistas de las carreras de su elección.</p> <p>Elaborar una presentación gráfica con las conclusiones de las entrevistas y su elección vocacional.</p>	<p>2 horas</p> <p>2 horas</p> <p>2 horas</p> <p>1 hora</p> <p>2 horas</p> <p>1 hora</p>	<p>Computadora</p> <p>Páginas web</p> <p>Hojas Blancas</p> <p>Cartulinas</p> <p>Cuaderno de apuntes</p> <p>Cuaderno de apuntes</p> <p>Computadora</p>	<p>Lista de Cotejo</p> <p>Lista de cotejo</p> <p>Listas de observación</p> <p>Lista de Cotejo</p> <p>Lista de cotejo</p> <p>Lista de Cotejo</p>

Corte 3

Contenidos específicos	Aprendizaje esperado	Productos esperados	Actividades del docente	Actividades del alumno	Tiempo	Recursos	Instrumento de evaluación
Toma de decisiones vocacional – ocupacional.	<ul style="list-style-type: none"> Proyecta su vida profesional futura con base en la época actual al identificar las opciones laborales actuales de las carreras de su elección o de su opción ocupacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Texto descriptivo sobre cómo sería su vida si ya fueran profesionistas que pagan renta, víveres y diversiones. 	<p>Solicitar a los alumnos que investiguen el sueldo y actividades de la carrera de su elección, la renta de un departamento en la zona de la ciudad que les gustaría vivir y los servicios de una casa.</p>	<p>Realizar la investigación de lo solicitado por el docente.</p>	1 hora	Computadora Periférico y diferentes fuentes de información	Lista de cotejo
Ingreso a la Universidad y/o vida laboral	<ul style="list-style-type: none"> Jerarquiza las opciones que tiene para elegir una opción vocacional – ocupacional. Planea la información cronológicamente a través de distintas actividades a realizar. 	<ul style="list-style-type: none"> Organizador gráfico que describa cómo llevó a cabo su elección vocacional – ocupacional. <p>Proyecto vocacional o laboral con objetivos, actividades, retos, posibles obstáculos, etc. para su ingreso a la universidad y/o vida laboral.</p>	<p>Solicitar a los alumnos visiten un centro comercial y recabar los precios de una lista de compras para vivir una quincena.</p> <p>Solicitar al alumno un texto descriptivo de cómo sería su vida si ya fueran profesionistas que pagan renta, víveres y diversiones.</p> <p>Solicitar al alumno elabore un organizador gráfico que describa como llevo a cabo su elección vocacional ocupacional.</p> <p>Solicitar a los alumnos elaboren el proyecto vocacional o laboral. Explicar qué debe contener el proyecto y la forma en que se evaluará el mismo.</p>	<p>Realizar la visita al centro comercial para recabar los precios de una lista de compras para vivir una quincena.</p> <p>Realizar un texto descriptivo de cómo sería su vida si fueran profesionistas con obligaciones.</p> <p>Elaborar un organizador gráfico que describa como llevo a cabo su elección vocacional ocupacional.</p> <p>Elaborar el proyecto vocacional o laboral.</p>	<p>2 horas</p> <p>2 horas</p> <p>2 horas</p> <p>3 horas</p>	<p>Lista de compras</p> <p>Hojas blancas</p> <p>computadora</p> <p>Hojas blancas</p>	<p>Lista de cotejo</p> <p>Lista de cotejo</p> <p>Lista de cotejo</p> <p>Lista de cotejo</p>

Programa de estudios Orientación II, 2014:31-37.

4.4 La figura del orientador en el Colegio de Bachilleres antes de la reforma educativa de 2013

Durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, el 10 de diciembre del año 2012, se emite el decreto de Reforma Educativa en México, misma, que tuvo diverso impacto en las prácticas cotidianas en las escuelas públicas, tanto en la educación de nivel Básico como en el Nivel Medio Superior.

Para inicios del año 2013, se publica en el Diario Oficial de la Federación los lineamientos de la Reforma Educativa. Entre algunos de los puntos centrales que modificarían la vida escolar entre profesores y estudiantes estaban: La ley del Servicio Profesional Docente y la creación del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación, éste último, encargado del diseño y evaluación de los profesores de nuevo ingreso, así como en cuanto a su permanencia o promoción. De igual manera en esa reforma, hoy derogada por el actual gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, se plantearon lineamientos y ajustes que derivaron en cambios internos en cada subsistema de nivel medio superior.

En el caso del Colegio de Bachilleres, uno de los cambios sustanciales para el área de orientación producto de aquella reforma, fue la incorporación de la actividad al mapa curricular. La reforma educativa neoliberal, planteó que la orientación vocacional no debería ser una cuestión optativa sino obligatoria para todos los alumnos con la finalidad de que tuvieran las herramientas necesarias para elegir de manera adecuada y con anticipación, su futuro laboral.

En el año 2013 inicia la transición de las actividades de los orientadores hasta ese momento, enfocada a la impartición de talleres, pláticas y asesorías individuales, hacia su expresión como una asignatura con créditos y con un programa de estudios en el mapa curricular del Colegio. Cabe mencionar que, en ese periodo, profesores de distintas áreas, así como orientadores del Colegio, vieron reducidas sus horas

de jornada laboral lo cual tuvo un impacto en su salario, otros fueron evaluados por el INEE y al tener puntuaciones insuficientes perdieron su trabajo, otros más dejaron de renovar contratos por cuestiones de índole administrativa, por mencionar algunas.

En nuestra área de interés específico, los orientadores del Colegio dejaron de ser tales, para convertirse en profesores de asignatura a partir del año 2014 una vez que estuvo diseñado el programa de estudios.

Entonces: ¿Qué actividades realizaban los orientadores del Colegio antes de ser profesores de asignatura?

Existen pocos documentos oficiales que explican las funciones y actividades que desarrollaban los orientadores antes del año 2014. Rescato a continuación algunos puntos esclarecedores del Manual General de Organización del Colegio de Bachilleres (MGOCB) del año 2010 y posteriormente, me valdré de la palabra de algunos profesores de orientación de distintos planteles del Colegio, que trabajaron en el área en esa etapa previa al año 2013, se trata de explicaciones que, sin tratarse propiamente de una entrevista, me permiten construir una idea más clara en torno a la figura del orientador antes de su reconfiguración.

El Manual General de Organización del Colegio de Bachilleres establece que la misión del Departamento del Orientación consistía en:

Coordinar la implementación, supervisión y evaluación de los programas de orientación educativa, con base en los lineamientos aprobados para tal efecto por la Dirección de Evaluación, Asuntos del Profesorado y Orientación Educativa; con la finalidad de promover la educación para la salud y el desarrollo integral de los estudiantes; así como despertar intereses vocacionales que permitan una adecuada elección

de carrera o una correcta inserción al mercado laboral.
(MGOCB, 2010:94).

De esta manera, podemos ver que la educación para la salud y el desarrollo integral de los estudiantes era una de las tareas nodales en el trabajo de los orientadores, estas encomiendas, se expresaban en la impartición de talleres y pláticas que

abordaban temas como la prevención del embarazo adolescente, la violencia en el noviazgo, la prevención de enfermedades de transmisión sexual, la identificación y prevención de adicciones, entre otras. Identificamos también que la atención a la orientación vocacional y la elección de carrera también se hace presente en este documento.

Entre algunas de las funciones específicas del departamento de orientación se destacan:

- Proponer el diseño y contenido de los materiales didácticos y distribuir los materiales.
- Coordinar y supervisar la difusión y operación de auxiliares didácticos referentes a la educación para la salud en apoyo al beneficio de la comunidad del Colegio.
- Asesorar a los centros de estudio reconocidos en la conformación y operación de sus programas de orientación educativa.
- Participar en los grupos de trabajo que le asigne el Subdirector de Orientación Educativa.
- Desarrollar las actividades derivadas de los convenios interinstitucionales que le encomiende su jefe inmediato.
- Proponer y supervisar la elaboración de auxiliares didácticos y materiales de apoyo técnico-pedagógico para desarrollar los programas de orientación educativa.

-Identificar las necesidades de capacitación y proponer los cursos de actualización para orientadores. (MGOCB, 2010:95).

Podemos identificar que los orientadores trabajaban en el diseño de materiales didácticos vinculados a la atención de la salud de los estudiantes, así como para la orientación vocacional. En el documento se hace presente la necesidad del trabajo entre orientadores, así como con profesores de diversas áreas del Colegio, para atender necesidades específicas. De igual manera llama la atención el incentivo a la colaboración con otras instituciones, así como en la propuesta de detección de necesidades de formación continua en el área.

El documento no señala la atención individual a los alumnos que los orientadores realizaban, mismas que podían abarcar la asesoría académica, la orientación vocacional o la atención psicológica.

Algunos profesores me han compartido parte de su experiencia en cuanto a las actividades que se realizaban en el área de orientación antes de ser una asignatura. Gracias a ello he podido plasmar en esta investigación al menos de manera general, la forma en que trabajaban los orientadores del Colegio de Bachilleres antes de la integración de la orientación como una asignatura en el mapa curricular.

Ante ello decidí realizar una sencilla pregunta a seis profesores de distintos planteles del Colegio:

¿Cómo era orientación antes de ser asignatura?

“Era mejor, teníamos la oportunidad de trabajar en conjunto. Nos poníamos de acuerdo sobre algún tema que creyéramos importante para los estudiantes y como los orientadores estábamos mucho tiempo en el plantel, le podíamos dar seguimiento o revisión a la propuesta. Si pensábamos por ejemplo en diseñar la semana de la prevención de adicciones, proponíamos una plática o invitar a alguien

que haya pasado por eso, otro día proyectábamos alguna película o se repartían folletos a los alumnos”

“Creo que la interacción con los alumnos era mayor que ahora, al cubículo venían cuando tenían algún problema o alguna duda. A veces pasaba que llegaban preguntándote sobre alguna carrera o si sabías la fecha de alguna convocatoria para la universidad y terminaban contándote algún problema personal que estaba afectándoles a tomar una decisión o incluso sobre continuar estudiando”

“Cuando orientación no era obligatoria venían a los talleres los chicos que en realidad querían aprender algo. Es cierto que en servicios escolares les decían que si no tenían la constancia que les dábamos al final del semestre por entrar a alguno de los talleres no podían obtener su certificado, pero la verdad es que muchos ya sabían que no era cierto porque un amigo o un familiar de un año anterior les había comentado que no pasaba nada si no tenías esa constancia, pero aún así entraban los chicos, no todos claro, pero los que entraban sí se comprometían”.

“Cuando orientación no era materia, nos llevábamos mejor entre los maestros, platicábamos más, nos conocíamos más, nos apoyábamos más, no solo entre los orientadores sino también con otros maestros. Alguna vez pasó que un maestro de literatura vino al área y nos dijo que, si organizábamos algo así como una galería de poemas, en otra ocasión un maestro de física vino y nos preguntó si conocíamos algunas dinámicas para que la clase fuera más lúdica”

“Cuando orientación se convirtió en materia, creo que se hizo muy mecánico lo que hacemos. Empezaron a dar muchos grupos por profesor y las horas de asesoría se redujeron mucho, ahora hay que hacer esas cosas que hacen que se pierda el interés en la orientación como pasar lista, hacer exámenes, capturar calificaciones y como hay pocas horas de cubículo si un alumno se acerca a ti porque te quiere contar algo o tiene algún problema, aunque quieras a veces no puedes atenderlo”.

“En orientación, cuando hacíamos el taller de elección de carrera, aunque entraran pocos alumnos, estaban realmente interesados. Tenían muchas dudas y después ya se iban más tranquilos y otros luego regresaban al cubículo. El problema es que ahora al ser obligatoria la materia, tienen que entrar y sí puedes tener el grupo lleno, pero realmente a cuántos de ellos les interesa. No sé si es ventaja o desventaja”.

De esta forma podemos identificar las actividades que realizaban los ahora profesores de orientación, antes orientadores, en su dinámica cotidiana tales como las formas de trabajo entre ellos, así como con profesores del Colegio y el tipo de vínculo con los estudiantes.

Capítulo 5. Re-presentación de los discursos docentes

En este capítulo, explico algunas nociones que tienen que ver con los referentes metodológicos utilizados para realizar el análisis de las entrevistas realizadas a los profesores del Colegio de Bachilleres. También explico algunas de las condiciones a partir de las cuales se eligió a los profesores participantes, el guion de entrevista y la formación de las categorías de análisis. De igual manera abordo aspectos que explican metodológicamente la utilidad de la implicación subjetiva entre el investigador y la propia investigación.

5.1 Diseño de la investigación

En la investigación de tipo *cualitativa* se busca evidenciar aspectos que se encuentran más del lado de las experiencias, saberes y las narraciones en torno a los mismos por parte de los sujetos. En este sentido, la investigación cualitativa no buscaría generar explicaciones fijas, demostrativas o estadísticas para de esa manera, evitar la tentación de caer en un tipo de reduccionismo explicativo de un fragmento de la realidad en específico debido a que bajo esta perspectiva:

La pregunta clave, ya no es qué le sucede a una persona, sino cómo lo que le sucede es explicado, cómo es puesto en un marco en el que obtiene sentido. Esto humaniza la realidad, poniendo énfasis en la actividad propia del agente: la actividad de creación de significado del objeto investigado (que también es un sujeto humano...muchas de la investigación cualitativa busca re-presentar las versiones personales de la experiencia que los sujetos describen" (Frosh, 2013:26 en Parker y Pavón-Cuellar, 2013).

Cuando Frosh habla de la re-presentación de aquello que los sujetos dicen en una entrevista, un cuestionario o una narración escrita, se refiere a que la verdad, no está dada en sí misma en el texto que el investigador obtiene, sino que ésta tiene

que ser re-presentada, es decir, que él tiene que darle una forma de ser contada y un sentido a la historia.

Bajo esta perspectiva, vamos a considerar que el análisis de los discursos docentes, no corresponden por lo tanto a la búsqueda de la verdad que se encuentra oculta en las entrevistas, sino que esa narración, esa experiencia contada, debe ser reconstruida, re-contada y re-leída a partir de la mirada del investigador con la ayuda de la teoría.

Quiero plantear que para dar lectura a los discursos docentes, no recurriré al análisis político del discurso, ni a otros tipos de análisis lingüísticos que pueden alejarme del propósito de acercarme a la re-lectura y la re-construcción de las experiencias de los profesores, ya que como plantean algunos autores, el análisis político del discurso nos puede ser útil principalmente para “estudiar el sistema formal de la lengua, que puede ser ejemplificado a través de sus manifestaciones discursivas como tales...como discursos específicos y concretos en los que intervienen sujetos puntuales...como algo que permita descubrir algo de la estructura del texto” (Parker y Pavón-Cuellar, 2013:12).

Según los autores, el análisis político de discurso, así como otros tipos de análisis lingüísticos, suelen atender los aspectos a identificar y a descubrir en el discurso mismo, pero no apuntan hacia la reconstrucción de estos.

Ante este escenario, haré uso de la concepción teórico-metodológica del *análisis lacaniano del discurso*, para dar lectura a las entrevistas realizadas a los profesores de orientación en el Colegio de Bachilleres. El análisis lacaniano del discurso es desarrollado por Ian Parker y David Pavón-Cuellar como un modo de entender el vínculo dialógico que se gesta entre el que escucha (entrevistador) y el que habla (entrevistado). La comprensión que nos ofrece el análisis lacaniano del discurso en la investigación no sería entonces “un proceso de indagación de causas mecánicas, sino más bien un proceso de restauración de la identidad del sujeto y su propia

subjetividad...la narrativa del sujeto le permite reflexionar retrospectivamente sobre su historia y apropiársela” (Parker y Pavón-Cuellar, 2013:17).

Esta afirmación resulta válida y aplicable tanto para el sujeto que *estudia* como para el que es *estudiado*, dado que la interpelación es una condición que no estorba en el análisis lacaniano del discurso, sino más bien una manifestación de la implicación del investigador con su objeto de estudio.

En este sentido al tener un texto a revisar, digamos; la transcripción de una entrevista, la narrativa de los participantes, los diálogos en escenas de la película, poesía, entre otros, el análisis lacaniano del discurso nos permite identificar que esa narrativa no pertenece a una realidad entera y sin huecos que nos facilita identificar mecánicamente los elementos que intentamos compaginar con la teoría, sino que podemos abordar un texto:

No como algo que podamos entender, sino como algo a la espera de ser abierto. Pensarnos como analista que estamos *afuera* de la lectura del texto traicionaría nuestros posicionamientos y nos colocaría en la línea de lo imaginario (imaginar que estamos fuera del texto). La tarea del analista es trabajar en la línea de lo simbólico (en el dominio del texto) y abrir el texto al interrumpirlo y desorganizarlo, de tal manera que se aclaran sus funciones, incluyendo sus funciones para nosotros. (Frosh, 2013:35 en Parker y Pavón-Cuellar, 2013).

El análisis lacaniano del discurso propicia, por una parte, el situarme como sujeto que se encuentra presente en la investigación y de este modo poder leer los discursos docentes en torno al trabajo de la orientación vocacional, es decir reconstruirlos.

Con relación a esto, es importante recuperar la noción de que el analista, no puede saberlo todo de un caso o de un discurso, a partir de su propio conocimiento de la

teoría, más bien tendríamos que pensarlo en términos de que el saber del analista “sobre el paciente, no está constituido por adelantado en cada caso, no hay ningún saber previamente estandarizado, se trata de una experiencia que sobreviene por parte del que escucha como consecuencia de sostenimiento de un lugar” (Miller, 2009:190).

Por lo tanto, la construcción de un caso o de un discurso desde el análisis lacaniano del discurso, no sería la misma de parte del investigador A, que en el investigador B, porque justamente la *experiencia que sobreviene* al entrevistador del dialogo con su entrevistado, marcará en diversos sentidos, los modos de lectura y análisis.

Estas precauciones metodológicas me permiten por una parte situar mi propia visión y experiencia en torno al tema (línea imaginaria), pero también me permite abrir el espacio al discurso de los otros docentes y a que su experiencia emerja (línea simbólica) tratando de no imponer mis propios saberes, ideales o imposibilidades.

Es importante señalar que el análisis lacaniano del discurso no plantea ejes rígidos para hacer la revisión de un texto ya que la delimitación de esos ejes de análisis corresponde más bien a la lectura que hace el investigador en torno a los mismos y también tendrá devenires particulares si es que establece un diálogo con alguna disciplina en particular: cinematografía, psicología, filosofía, pedagogía, entre otros. De esta forma, se respeta la visión epistémica de Freud y de Lacan que nos plantea que no podríamos hablar de generalizaciones o formas típicas de abordar casos, sino que solo podemos acceder a verdades parciales que se nos revelan a partir de la lectura de *caso por caso*.

No obstante, en investigaciones que se han realizado y en donde se ha hecho uso del análisis lacaniano del discurso, diversos investigadores han establecido la necesidad de generar para cada proceso indagatorio algunos aspectos que sirvan como eje de análisis de los discursos, para de que de esta forma se evite el riesgo

de tener lecturas del discurso totalmente caóticas en donde no podamos leer nada en absoluto.

Sobre este aspecto:

El campo del análisis lacaniano del discurso es emergente e inaugura itinerarios diversos en la investigación. El eje rector de algunas reflexiones e ilustraciones sobre esto son: el acontecimiento, el acto, la sorpresa o la ruptura en relación con el discurso, la estructura, y la determinación. (Parker y Pavón-Cuellar, 2013:17).

Para ahondar un poco en los ejemplos de la aplicación del análisis lacaniano del discurso en investigaciones, para Frosh (2013) la categoría del *acontecimiento* puede ser entendida como un eje de lectura ante el discurso o texto de un sujeto. El acontecimiento lo podemos entender como aquello que irrumpe o que brota de manera inesperada en una entrevista o texto. Existen otros elementos con los que se puede trabajar. Parker (2013) establece como componentes eje a considerar en la aplicación del análisis lacaniano del discurso siete elementos: el primer componente tiene que ver con las *cualidades formales del texto*, el segundo es el *anclaje de la representación*, el tercero son la *agencia y la determinación*, el cuarto es el *papel del saber*, el quinto son las *posiciones del lenguaje*, el sexto se refiere a los *puntos muertos de la perspectiva* y el séptimo es la *interpretación del material textual*.

Para Gerber (2013) una categoría esencial para aplicar el análisis lacaniano del discurso a un texto del filósofo Soren Kierkegaard, es el de la *repetición* acompañada de las subcategorías: *acontecimiento, acto, encuentro, imposibilidad, libertad y eternidad*. Para el autor, dicha categoría y subcategorías se sustentan de manera teórica desde el psicoanálisis y desde la filosofía y sirven para poder analizar el texto de Kierkegaard, un fragmento de su pensamiento por así decirlo.

En este ejemplo el investigador crea esas categorías que le sirven de eje articulador entre la teoría, su propio interés y el texto filosófico que tiene como base.

Como se puede dar cuenta, no existen categorías o ejes únicos que deban ser utilizados en el análisis lacaniano del discurso. Corresponde al investigador la creación de las categorías que le permitan analizar los discursos en concordancia con el uso de la teoría, los textos base, en este caso con las entrevistas realizadas a los profesores de orientación vocacional para que, de esta forma, sea posible la re-creación de las experiencias (del investigado y del investigador) y de esta forma posibilitar la llegada a un modo subjetivo de mostrar algo de la verdad que sostiene esos discursos docentes.

5.1.1 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son los elementos discursivos tanto generales como particularidades de los docentes de orientación vocacional del Colegio de Bachilleres que pueden ser analizados de manera conjunta a partir del abordaje teórico entrelazado de la mano de Paulo Freire en la parte pedagógica y de Sigmund Freud y Jacques Lacan en la parte psicoanalítica?

5.1.2 Objetivo de Investigación

Analizar los discursos de los docentes de orientación vocacional del Colegio de Bachilleres plantel 02, a partir de referentes teóricos de los autores base: por la pedagogía; Paulo Freire y por el psicoanálisis; Sigmund Freud y Jacques Lacan.

5.1.3 Profesores participantes

El número total de profesores de orientación del turno matutino, vespertino y mixto, en el plantel 02 del Colegio de Bachilleres, es de nueve profesores, de los cuales:

cuatro se encuentran en el turno mixto, dos en el turno matutino y tres en el turno vespertino.

De los nueve profesores, tres cuentan en su situación laboral con horas denominadas como a *tiempo fijo*, lo cual implica que sus contratos tienen una vigencia determinada que oscila entre los seis y los doce meses y por lo tanto han estado en el plantel un tiempo variable.

Los seis profesores restantes, cuentan con *horas definitivas* en el plantel, lo cual indica que sus contratos de trabajo son permanentes. Estos seis profesores son los que se consideraron como el grupo base para poder realizar las entrevistas debido a la estabilidad laboral con la que cuentan, su familiaridad con el plantel y la asignatura. Es importante mencionar que estos seis profesores realizan otra actividad laboral adicional a la docencia en el plantel 02 del Colegio de Bachilleres; algunos imparten clases en educación secundaria, otros brindan atención psicológica en consultorios particulares, y otros dan clases en otros planteles del Colegio.

La elección de los profesores participantes en las entrevistas se hizo con base en dos criterios: 1) que fueran profesores con horas definitivas en el plantel y que tuvieran más de dos años de antigüedad docente para que de esta manera, tuvieran mayor experiencia, continuidad y familiaridad con la asignatura de orientación vocacional y 2) que fueran profesores con relativa disponibilidad de horario tomando en consideración las horas frente a grupo, las horas de asesoría en cubículos del plantel y la realización de otra actividad laboral.

De esta forma, en el periodo de abril y mayo de 2019, realicé un primer acercamiento con cinco de los seis profesores del plantel en donde expliqué la intención de realizar entrevistas como parte de una investigación de la Maestría en Pedagogía de la UNAM. Se establecieron las bases y las fechas tentativas en donde se

realizarían las entrevistas obteniendo respuesta favorable y apertura de los profesores para conceder las entrevistas.

En el mes de junio de 2019, realicé una entrevista piloto con una profesora de orientación del plantel 15 del Colegio de Bachilleres en donde le mostré el guion de entrevista construido hasta ese momento. Le solicité a la profesora algunas observaciones y sugerencias para modificar el guion de entrevista, mismas que aproveché y realicé algunos ajustes y cambios.

Las entrevistas formales fueron llevadas a cabo en el periodo de tiempo entre los meses de agosto y septiembre de 2019 una vez que dio inicio el semestre 2019-B en el Colegio de Bachilleres y que los profesores conocían ya sus espacios de tiempo disponibles. Logré concretar tres entrevistas de las cinco que se habían contemplado como posibles debido a que no existieron condiciones de espacios horarios de común acuerdo con dos de los profesores.

A continuación, presenté el guion de entrevista final que me sirvió de base para la realización de las cuatro entrevistas. El guion es el resultado del diálogo, las observaciones y el trabajo conjunto con mi tutora; la Dra. Graciela González Juárez, la profesora del plantel 15 del Colegio de Bachilleres quien me pidió conservar su anonimato, así como comentarios provenientes de compañeros y profesores asistentes en los coloquios de avances académicos de la maestría.

Cabe señalar que el guion de entrevista me sirvió como tal; como una guía a partir de la cual pude elaborar las preguntas en las entrevistas, mismas que tuvieron un cauce, un orden y una forma de ser formuladas de manera particular para cada entrevista, para cada profesor. Con relación a esto, en el análisis lacaniano del discurso, Neill (2013) nos dice en su texto: *el autor y el acto*, a manera de ejemplo, que cuando se representa una obra de teatro, ocurren cosas entre el espectador y el actor pero esas cosas no corresponden al orden de la pasividad y la completa transmisibilidad, no corresponden al paso bancario del conocimiento del actor al

espectador, sino que gran parte de lo importante, no ocurre en el hecho de presenciar la obra sino “en lo que se desarrolla en la cabeza de los asistentes. Al recordar la obra y al mirarla con los ojos de la mente, lo que uno recuerda, lo que se ve, es lo que no estaba ahí. Lo que uno mira lo que uno recuerda es lo que uno se llevó a través del guion” (Neill, 2013:317 en Parker y Pavón-Cuellar, 2013).

El actor, no siempre actúa una obra de la misma manera a pesar de contar con un guion a seguir, depende del día, depende de su momento de vida, depende del público. El público no ve la misma obra a pesar de encontrarse en el mismo teatro, ni recuerda lo mismo una vez que terminó la función. Este encuentro dialógico entre actor-espectador y su impacto recíproco, es utilizado por Calum Neill para explicar la naturaleza subjetiva y el dialogo que se da en la investigación cuando se encuentra se encuentra uno ante la lectura de un texto, una obra o un discurso.

El investigador ante la realización de una entrevista puede tener como base un guion para la realización de esta, pero no debe sentirse constreñido a seguir un método rígido para la formulación de las preguntas a sus entrevistados, esto, corresponde a la lógica psicoanalítica del abordaje del *caso por caso*.

La parte medular en el planteamiento de Neill reside más bien en el *acto*, es decir, en la forma en que se genera el diálogo entre el espectador (entrevistador) y el actor (entrevistado) así como en lo que el entrevistador recuerda, en lo que mira, en lo que le que se lleva, para que de esa manera pueda re-construir la entrevista y por lo tanto, reconstruir el discurso de cada docente.

5.2 Contexto Institucional

El plantel 2 del Colegio de Bachilleres, se ubica en la Avenida de los 100 metros, en el número 600, Colonia Nueva Industrial Vallejo, CDMX, C.P. 07729. Alcaldía Gustavo A. Madero. Una de las salidas de la estación del metro “Politécnico” da hacia la entrada del plantel, del otro lado de la avenida, se encuentra el Instituto Politécnico Nacional. El plantel se encuentra cerca de los límites de la Ciudad de México y el Estado de México.

En el año 2018, la matrícula total del plantel en ambos turnos y contemplando los semestres primero, tercero y quinto, fue de 7778 alumnos. El total de profesores que laboran en el plantel es alrededor de 300.

Se estima que una tercera parte de los alumnos, viven en los municipios de Ecatepec de Morelos o Naucalpan de Juárez en el Estado de México y se trasladan hacia el plantel de lunes a viernes.

El plantel 2, es uno de los planteles más grandes del Colegio, cuenta con 4 edificios con 2 pisos y planta baja destinados para salones de clase y laboratorios además de 1 edificio para la biblioteca, espacios administrativos, salas de juntas y los cubículos de orientación.

Cuenta además con un espacio para una cafetería, canchas de basquetbol y una zona para realizar las actividades de educación física. Entre los edificios se encuentran espacios como jardineras y bardas que los estudiantes ocupan entre clases.

5.3 Instrumento base para las entrevistas

Al tratarse de una investigación de corte cualitativo, los datos se obtienen de una manera más abierta y amplia a partir de la recolección del punto de vista de los participantes (experiencias significados y otros aspectos subjetivos) (Baptista, Fernández y Hernández, 2006:9).

Para ello, se determinó que la realización de entrevistas permite que la obtención de la información requerida sea evidenciada a partir de la propia voz de los docentes. Esto se sustenta en el propósito de “obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados del fenómeno en cuestión” (Álvarez-Gayou, 2003:110). La entrevista permite que la experiencia del entrevistado se evidencie a partir del despliegue de su discurso verbal, mismo que tiene cabida a partir de las preguntas base detonadoras que el entrevistador realiza, apoyado en el guion previamente elaborado.

Preguntas Guion de Entrevista

Introductorias

¿Para usted que significa “ser docente”?

¿Con qué estudios cuenta y cómo decidió estudiar esa carrera?

¿Cómo decidió ser profesor (a) en el Colegio de Bachilleres, cómo fue ese proceso?

En la asignatura de orientación vocacional y su experiencia:

¿Qué es para usted la orientación vocacional, cómo la definiría?

¿Para usted por qué sería importante la orientación vocacional para sus alumnos, en qué les beneficia?

Frases

“El maestro sabe qué es lo que le conviene al alumno”

“Todos los alumnos deben realizar estudios universitarios”

“El alumno es el único responsable de sus decisiones vocacionales”

Cierre de la entrevista

- ¿Qué elementos de su práctica considera fundamental para abordar la orientación vocacional?

-Si pudiera cambiar algo de la forma en que se propone la enseñanza de la orientación vocacional en el Colegio de Bachilleres, ¿qué sería?

- ¿Algo que quisiera agregar?

5.4 Tablas de identificación y contextos de entrevistas

Profesora entrevistada	Ana
Profesión	Psicóloga, egresada de la UNAM
Antigüedad en el Colegio	4 años
Nombramiento	Profesora Horas-Clase CBI Definitivo
Horas de actividad en el plantel	24 horas: 10 horas frente a grupo 14 horas de asesoría en cubículo
Actividad laboral fuera del Colegio	Psicoterapeuta de adultos en consultorio particular, desde hace 5 años
Fecha de la entrevista	Martes 13 de agosto de 2019
Hora de inicio de la entrevista	13:10 horas
Hora de finalización de la entrevista	13:55 horas
Espacio físico donde se realizó la entrevista	Colegio de Bachilleres plantel 02 "Cien Metros". Cubículo número 2 del departamento de Orientación. La zona de cubículos de orientación se encuentra en el edificio "A". Dicho espacio es utilizado por la profesora para realizar actividades de asesoría escolar, atención psicológica y tutoría. El cubículo cuenta tiene una puerta de madera con una ventana de cristal rotulada en donde se encuentra un letrero con el horario y nombre de la profesora, cuenta con un escritorio con computadora, una mesa de trabajo, una silla para la profesora, dos sillas para los alumnos que solicitan atención, un estante en donde se almacenan libros y trabajos de los alumnos. Al fondo se encuentra una ventana que permite la ventilación del espacio
Descripción del contexto del día de la entrevista	Establecí la hora de la cita con anterioridad de acuerdo con la disponibilidad de horario de la profesora. Ella me comenta que los días martes, atiende a un grupo de 11 a 13 horas y después tiene una hora de trabajo en el cubículo. Me dice que, al no tener alumnos citados, puede brindarme el espacio para realizar la entrevista. La profesora llega a las 13:05, amablemente se disculpa por el retraso y le comento que no existe ningún problema, ella me comenta que pensaba terminar su clase un poco antes para estar puntual en la entrevista, pero se quedó revisando algunos trabajos de sus alumnos. Le comento que no hay ningún problema con esto y aprovecho para decir que a veces sucede así, que a veces existen clases que uno piensa que pueden ser cortas y terminan alargándose y otras en donde uno planea actividades que piensa que pueden ser tardadas y los alumnos las completan muy rápido. La profesora trae un termo con agua, bebe un poco y me dice que podemos iniciar la entrevista.

Profesor entrevistado	Omar
Profesión	Psicólogo, egresado del IPN
Antigüedad en el Colegio	6 años
Nombramiento	Profesor Horas-Clase CBI Definitivo
Horas de actividad en el plantel	22 horas: 8 horas frente a grupo 14 horas de asesoría en cubículo
Actividad laboral fuera del Colegio	Psicoterapeuta de adolescentes y adultos en consultorio particular, desde hace 8 años
Fecha de la entrevista	Miércoles 21 de agosto de 2019
Hora de inicio de la entrevista	7:15 horas
Hora de finalización de la entrevista	8:00 horas
Espacio físico donde se realizó la entrevista	Colegio de Bachilleres plantel 02 "Cien Metros". Cubículo número 5 del departamento de Orientación. La zona de cubículos de orientación se encuentra en el edificio "A". Dicho espacio es utilizado por el profesor para realizar actividades de asesoría escolar, atención psicológica y tutoría. El cubículo cuenta tiene una puerta de madera con una ventana de cristal rotulada en donde se encuentra un letrero con el horario y nombre del profesor, cuenta con un escritorio con computadora, una mesa de trabajo, una silla para el profesor, dos sillas para los alumnos que solicitan atención, un estante en donde se almacenan libros y trabajos de los alumnos. Al fondo se encuentra una ventana que permite la ventilación del espacio y un ventanal que permite la entrada de luz y la vista se dirige hacia una zona de pasto y árboles.
Descripción del contexto del día de la entrevista	Establecí la hora de la cita con anterioridad de acuerdo con la disponibilidad de horario del profesor. Acordamos que la entrevista fuera a las 7 de la mañana ya que es la hora en que el profesor ha identificado que pocos alumnos acuden a solicitar asesoría y de esta manera la entrevista podía ser realizada sin problemas. El profesor suele tomar café con galletas a esa hora y llevaba su termo con dicha bebida, por mi parte yo también acudí a la entrevista con un termo de café. El profesor me dijo que podíamos iniciar la entrevista poco antes de las 7:15, una vez que se instaló. Me invitó a pasar y me compartió galletas para beber el café y conversar.

Profesora entrevistada	Mónica
Profesión	Maestra Normalista, egresada de la Escuela Normal Superior
Antigüedad en el Colegio	20 años
Nombramiento	Profesora Horas-Clase CBI Definitivo
Actividad laboral fuera del Colegio	Profesora de Secundaria en la asignatura de Formación Cívica y Ética.
Horas de actividad en el plantel	8 horas: 6 horas frente a grupo 2 horas de asesoría en cubículo (la profesora al momento de la entrevista contaba con una licencia parcial). El total de horas en el Colegio es de 24
Fecha de la entrevista	Miércoles 4 de septiembre
Hora de inicio de la entrevista	7:20 horas
Hora de finalización de la entrevista	7:55 horas
Espacio físico donde se realizó la entrevista	Colegio de Bachilleres plantel 02 "Cien Metros". Cubículo número 3 del departamento de Orientación. La zona de cubículos de orientación se encuentra en el edificio "A". Dicho espacio es utilizado por la profesora para realizar actividades de asesoría escolar, atención psicológica y tutoría. El cubículo cuenta tiene una puerta de madera con una ventana de cristal rotulada en donde se encuentra un letrero con el horario y nombre del profesor, cuenta con un escritorio con computadora, una mesa de trabajo, una silla para la profesora, una silla para los alumnos que solicitan atención, dos estantes para almacenar libros, folletos y materiales informativos.
Descripción del contexto del día de la entrevista	Acordamos la entrevista a las 7 de la mañana ya que es el horario en el que la profesora tiene disponibilidad de horario. Al contar al momento de la entrevista con una licencia laboral parcial de horas, la maestra amablemente me concede la entrevista en una de las dos horas de cubículo que tiene asignada. La maestra llega al departamento de orientación a las 7:10 y sólo me pide unos minutos para instalarse en el cubículo. A primera hora de la mañana, igual que el maestro Omar, la maestra Mónica trae un café. De igual manera, yo asisto a la entrevista con un café y unas galletas que comparto con la maestra. Iniciamos la conversación platicando un poco acerca de uno de sus grupos que tiene en el turno vespertino.

5.5 Re-presentación de las entrevistas

Para el análisis de las entrevistas omitiré el nombre de los profesores por cuestiones vinculadas al acuerdo de confidencialidad establecido previamente con ellos. En su lugar, hago uso de seudónimos como puede identificarse en las tablas de identificación y contextos de entrevista.

Recordemos que, para Sigmund Freud, el mantener la privacidad de sus pacientes resultaba útil en diversos sentidos ya que, de esta manera, él podía elaborar cuestiones de narrativa del caso clínico a la vez que establecía conjeturas teóricas importantes a la luz del cuidado ético de los datos de sus pacientes. Si bien es cierto que para esta investigación el objetivo no reside en la reconstrucción de casos clínicos, de igual manera considero éticamente importante la recuperación de las palabras que los profesores amablemente me brindaron en las entrevistas tomando en cuenta el cuidado de sus datos personales.

Es importante señalar que para la realización de las tablas-base para el análisis de entrevistas, me resultó útil la separación de los testimonios de los profesores en cada una de las cinco categorías, no así, para la reconstrucción y representación escrita de los discursos.

Para esa representación, decidí utilizar fragmentos de las entrevistas de los profesores, a partir de cada una de las cinco categorías, de esta forma, la fluidez de lectura entre los discursos de los profesores, el uso de la teoría y mi propia interpretación, adquirieron un sentido dialógico.

5.6 Descripción general de las categorías de análisis

Como vimos en (Parker y Pavón-Cuellar, 2013) para realizar la re-construcción de las entrevistas, es importante contar con ciertas categorías de análisis o ejes de análisis para poder partir de puntos no abiertos en extremo. Los autores proponen sus siete ejes de análisis mismos que se encuentran en vínculo con el texto y la disciplina en la cual aplican el análisis lacaniano del discurso; la psicología. Estos ejes de análisis se encuentran son el resultado y se encuentran vinculados con la mirada particular de los investigadores y sus conceptos de referencia.

Para el establecimiento de mis categorías de análisis, tomo en consideración el marco teórico de referencia en el que se apoya este trabajo de investigación.

Para ello, recupero los conceptos provenientes tanto del psicoanálisis como de la pedagogía, en el dialogo o cruce entre ellos que propuse desde el desarrollo de la teoría. De igual manera, estas categorías son el resultado de un primer ejercicio de lectura de las entrevistas en las cuales identifiqué la pertinencia su utilización como un modo de entender los discursos de los docentes de orientación vocacional entrevistados.

La primera categoría es, por lo tanto; Orientación libertaria-analítica. La segunda categoría; Amor en la orientación vocacional, la tercera categoría; La pregunta y la verdad en el descubrimiento vocacional, la cuarta categoría; Ética pedagógica-analítica en la orientación vocacional, y finalmente la quinta categoría; Orientación universitaria-bancaria.

Cabe señalar que, si bien estas cinco categorías permiten recontar y reconstruir la experiencia de cada docente de una manera ciertamente delimitada, no todas tienen la misma importancia ni la misma presencia en cada una de ellas, debido a las diferencias discursivas en cada profesor, mismas que se fueron escuchadas en cada una de las entrevistas.

Para el trabajo de las categorías en un primer momento hice uso de una tabla dividida en tres secciones: fragmentos de la entrevista, referentes teóricos que sustentan la interpretación y un espacio para comentarios del entrevistador. Dicha tabla me permitió identificar los elementos centrales a recuperar y describir de manera más extensa, propiamente, en el análisis y reconstrucción de los discursos docentes.

5.6.1 Análisis por categoría: orientación libertaria-analítica

Una orientación libertaria analítica, es aquella que conjunta dos aspectos esenciales: por una parte, el fomento de la libertad en el estudiante para tomar sus decisiones y pensar sobre las consecuencias que tiene para sí mismo el tomarlas. Paulo Freire, nos explica que una educación libertaria, implica necesariamente que el maestro debe ser consciente y debe valorar el conocimiento con el que ya cuenta el propio estudiante, no únicamente el suyo como profesional dedicado a la enseñanza. Una orientación libertaria fomenta que el alumno elija con libertad pero que, a su vez, asuma las responsabilidades de esa elección.

Por otra parte, podemos pensar una orientación analítica, como aquella en donde el maestro puede escuchar a sus estudiantes, puede tener idea de lo que para el mismo le podría convenir a sus alumnos, pero en donde lo más importante sería hacer espacio a la duda, a la reflexión, sin tratar de convencer al alumno de tomar tal o cual camino.

Sigmund Freud plantea de manera muy pertinente la idea de una cura analítica realizada en la abstinencia, es decir, en donde el analista lejos de querer resolver el dilema del paciente, le permite formular una solución propia.

De esta forma podemos ver como en una orientación libertaria analítica, el maestro establece condiciones para el alumno reflexione, se haga cargo, formule soluciones que, en momentos, quizá incluso contradigan aquello que el profesor considera más pertinente, pero...

“... yo no te voy a decir lo que vas a hacer en tu vida, sino que yo la concibo más en una acción de guiarte a que como alumno descubras qué te gusta...pienso que es importante que el maestro guíe al alumno a tomar decisiones sobre lo que quiere hacer... el maestro no puede saber que le conviene más al alumno porque cada persona es distinta, uno sabe generalidades acerca de cómo tener una calidad de vida sin tantas broncas o una vida más disfrutable, pero eso es lo que el docente cree sobre la vida, uno no sabe que le conviene más al alumno” Profesora Ana

Estas palabras revitalizan la idea del maestro como un guía que acompaña al alumno hacia el descubrimiento de lo que el desea estudiar o hacer con su vida en general, no solamente con la elección de una carrera sino con sus decisiones en general. Un maestro bajo esta perspectiva acepta que no sabe que es lo que le conviene más al alumno, sino que en todo caso es un sujeto con cierta experiencia que ayuda al alumno en su proceso de descubrimiento vocacional.

Recordemos como desde la perspectiva de Paulo Freire, una educación libertaria es aquella en la que el docente no busca imponer saberes, sino es aquella en donde el docente ayuda al otro, a descubrirse. El docente en su posición no niega el derecho a otro a optar ya que “No pretende imponer su opción, dialoga con ella. Está convencido de su acierto, pero respeta en otro el derecho a juzgarse también dueño de la verdad; intenta convencer y convertir, pero no oprime al otro” (Freire. 2011:37).

En este sentido identifico una cercanía con lo que plantea Freire, en torno a una enseñanza pensada como una orientación o una guía no impositiva, dado está consciente de que la imposición de sus saberes sobre la mente de los estudiantes

obturaría la capacidad del alumno para tomar sus propias decisiones y para hacer consciente y propio aquello que quiere hacer con su vida ya que...

“...pienso que la orientación vocacional consiste en empezar a ver hacia el futuro. Como maestro yo puedo tener una noción de lo que les podría resultar conveniente a los alumnos, pero nunca me atrevería a decir que les conviene más. Yo no podría decirles: eso que tú quieres está mal o si estudias eso que te gusta te vas a morir de hambre. Yo les digo a mis alumnos: si eso te gusta, va, rífatelo, avientate, no importa que no haya trabajo en esas áreas, ya verás cómo lo solucionas, mientras te haga feliz está bien” Profesora Ana

En la expresión “yo puedo tener una noción de lo que les podría resultar más conveniente, pero nunca me atrevería a decir que les conviene más”. De esta forma en el discurso acepta que, como docente, puede tener una idea de lo que para sí con sus saberes y su experiencia puede resultar más conveniente para el estudiante, sin embargo, considera vital, esencial, resistirse a imponer saberes.

Como ya revisé con Freud, el principio de la cura por la vía del psicoanálisis: “tiene que ser realizada en la abstinencia...lo que quiero postular es este principio: hay que dejar subsistir en el enfermo la necesidad y la añoranza como unas cuantas fuerzas pulsionales del trabajo y la alteración y guardarse de apaciguarlas. (Freud, 1915:168).

¿Por qué Freud establece que hay que guardarse de apaciguar el padecer de aquel que acude a análisis? Por una razón simple pero muy importante: porque, de responder y calmar la duda del paciente, se estarían depositando en este último los ideales del analista y se obturaría el deseo de saber del paciente porque ¿para qué preguntarme qué quiero, si ya me dieron la respuesta?

En la educación, ocurre lo mismo, en el sentido de que el maestro ocupa un lugar de saber (supuesto) sobre la vocación de sus estudiantes, pero en realidad no lo sabe.

Recordemos lo que implica el sostenimiento de una actitud analítica sobre la verdad del otro, paciente o alumno.

“El analista no responde a la demanda, no se ofrece como ese objeto que ilusoriamente podría colmar la falta del analizante o el analista no se coloca en el lugar del ideal del Yo...renuncia a toda ambición de gobierno y de educación viniendo a representar un lugar vacío”. (Gerber, 2000:168).

Ese lugar vacío será el espacio en el cual el estudiante con el acompañamiento del profesor podrá construir su deseo vocacional si es el maestro sostiene su enseñanza desde un lugar libertario-analítico.

En este momento, viene a mi mente el recuerdo de una experiencia que, como profesor, me permite reflexionar el sentido de la orientación vocacional a partir de la noción de la importancia del sostenimiento de lugar del saber supuesto del maestro y la renuncia a la imposición del saber cómo condición necesaria para propiciar el autodescubrimiento del deseo vocacional en el estudiante.

Hace dos años, un alumno de segundo semestre en el Colegio acude conmigo para pedirme un consejo en torno a una inquietud que tiene: él no sabía si realizar nuevamente el examen COMIPEMS de ingreso a la educación media superior para el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, el cual denominaba como algo que deseaba mucho hacer o bien, continuar estudiando en el Colegio de Bachilleres. Aceptó que su desempeño era bueno en Bachilleres pero que no se sentía feliz.

A lo largo de seis sesiones de asesoría, le planteé cuestiones acerca de los beneficios y las pérdidas en cada situación, escenarios, acciones posibles al quedarse en Bachilleres o hacer nuevamente su examen. Al final, el alumno me comentó que estaba listo para hacer el examen, que estaba seguro de lo que quería y a pesar de que yo lo consideraba un alumno estudioso, que tenía un buen

desempeño en cuanto a calificaciones en Bachilleres y que podría egresar sin mayor problema de la institución, no intenté detenerlo. El tiempo avanzó, el semestre concluyó y pasó el periodo de exámenes de ingreso a la educación media superior. Unas semanas después recibí un correo electrónico del alumno en donde me decía palabras más, palabras menos “profe, me quedé en el CCH, gracias por su ayuda”. Puedo decir que, en este caso, fallé ante el mandato institucional que me decía: “reten al alumno”, pero gané profesionalmente al dar cuenta que el deseo vocacional del otro no es retenible, no es de transmisión bancaria.

De esta forma, pienso que, una actitud analítica por parte del profesor permite hacer a un lado la concepción de los propios ideales y el deseo de imponer bancariamente ideas acerca de aquello que le conviene más al otro, ya que solamente el otro es dueño de su deseo. En el diálogo de la entrevista surge un recuerdo...

“...me acordé de un maestro en la prepa, que bueno ahora que lo pienso creo que lo decía de un modo feo y quizá no era la mejor forma, pero en algo tenía razón, nos decía que no todos íbamos a ser doctores ya que alguien tenía que ser también zapatero o carpintero. Él lo decía en un sentido despectivo, pero creo que tenía razón en el sentido de que no hay caminos únicos y que muchas veces se sobrevaloran los estudios universitarios, ahora pienso que, si a un alumno le hace sentido poner un puesto de tacos, pues eso está bien ya que no hay caminos correctos” Profesor Omar

En una orientación libertaria-analítica, se consideraría que no existen caminos correctos o ideales a seguir por los estudiantes. En diversas ocasiones, solemos privilegiar algunos planes que los alumnos nos comparten en donde la realización de estudios universitarios está presente, pero esto únicamente se logra a un nivel especulativo y quizá identificadorio, ya que nosotros mismos hemos transitado por la universidad, pero no podemos concluir que ese sea el mejor camino. Pienso que las palabras: “si a un alumno le hace sentido poner un puesto de tacos, pues eso está bien”, nos habla de un aspecto fundamental para pensar a la orientación

vocacional en términos analíticos-libertarios. Ese aspecto es el del sentido contra el deber. En el segundo de ellos, la obligación puede generar un peso en los hombros de los estudiantes o cuando menos, la mecanización de su elección de estudios o trabajo sin que exista un sentido de apropiación sobre dicha elección.

Alguna vez, hace tres años aproximadamente, mientras le revisaba un ejercicio que los alumnos habían realizado en su cuaderno, les preguntaba brevemente: ¿te has imaginado en dónde vas a estar trabajando en 10 años? Escuché respuestas de todo tipo: “no me lo he pensado bien, no me he preocupado mucho por eso, voy a estar trabajando en un hospital, en una oficina, en el ejército, entre otras” y recuerdo que una alumna me dijo ante mi pregunta: “yo no sé qué sentido tenga ver tantas cosas en su materia, si yo ya sé que cuando acabé mi prepa, mi papá me a meter a trabajar en la oficina en la que trabaja, siempre me lo dice, así que yo ya no me preocupo de nada”. Ante esto yo le pregunte: ¿o sea que no tienes elección, tú papá ya te escogió tú trabajo? Ella responde: ¿pues para qué pensarle tanto si ya es seguro ese trabajo, ya no tiene caso que me preocupe, no? Finalmente le contesté con otra pregunta ¿Y si a tu papá le pasa algo y no puede meterte a trabajar: qué vas a hacer?

Recuerdo que vi en su rostro una expresión que reflejó angustia, la angustia de plantearse un escenario que no había querido pensar o nunca se había imaginado. De esta forma, la elección de un trabajo en esta estudiante estaba configurada por lo que su padre le decía, estaba obligada a cumplir su destino, no existía en ella un sentido de apropiación de su elección como lo plantea el maestro Omar en el ejemplo de los tacos.

Ninguna elección es mejor que otra, pero la diferencia en ambas reside en el hecho de la elección a consciencia o bajo la idea de cumplir por obligación. En esta idea la enseñanza adquiere un matices distintos y orientaciones diferenciadas, de esta forma...

“...pienso que mi enseñanza tiene distintos objetivos. No necesariamente está orientada a que los alumnos deben realizar una carrera o ir a la universidad. También me interesa que vean que ellos pueden llevar a cabo un oficio o alguna actividad que les apasione, digamos, otra actividad cercana a ellos para que lo desarrollen con gusto y eso es algo que no se plantea mucho en los programas de estudio. Este tipo de aspectos suelen quedar fuera de los objetivos de la asignatura, pero creo que pueden ser hasta más relevantes” Profesora Mónica

Tal como lo plantea con Byung Chul Han, la potencia del actuar del maestro para no dar respuesta a la interrogante sobre el devenir vocacional del estudiante, lejos de generar incertidumbre, abre la posibilidad para la creación de posibilidades de elección. Por lo tanto, la importancia de la no respuesta y la no imposición, puede permitir que el estudiante identifique su pasión o encuentre sentido en aquello que le gustaría hacer con su vida, tal como lo plantea este fragmento de discurso.

De esta forma “El *no* (nicht-zu) es, así mismo, un rasgo característico de la contemplación. En la meditación zen, por ejemplo, se intenta alcanzar la pura negatividad del *no*, es decir, el vacío, liberándose del *algo* atosigante que se impone...es un ejercicio que consiste en sí mismo en alcanzar un punto de soberanía” (Han, 2012:37).

Las palabras recientemente citadas, dan cuenta de la importancia de llevar a cabo la enseñanza de la orientación vocacional a partir de la libertad. Libertad que se toma al abordar aspectos que *“suelen quedar fuera de los objetivos de la asignatura, pero creo que pueden ser hasta más relevantes”* y por lo tanto, es una libertad que vive en conjunción con sus alumnos para que ellos mismo descubran su deseo vocacional de manera propia, autodeterminada. Han, plantea que la liberación de ese “algo” atosigante, materializado en los objetivos e ideales educativos en el programa de estudios, abre paso a la generación de una potencial soberanía de decisión en el estudiante.

Pienso que los tres profesores con quienes dialogué aportan testimonio a partir de sus discursos que hablan más allá de sí mismos y de los convencionalismos que la academia exige, tal como lo señala Lacan. De manera clara, señalan elementos para pensar la idea de que para hablar de una orientación vocacional libertaria analítica, es necesario y de manera fundamental; no responder a la demanda de saber del estudiante, para que él mismo vaya descubriendo a partir de la elaboración de sus dudas y gustos aquello que quiere hacer con su vida ahora y en el futuro. Por otra parte, los profesores coinciden en que a pesar de que como maestros en diversos momentos identifican elementos que podrían hablar de una mayor experiencia o conocimiento sobre la vida, es importante tomar en consideración que los estudiantes también cuentan con cierta experiencia y conocimiento de la vida y que, por lo tanto, éstos últimos podrían incluso contravenir a los buenos deseos, los ideales y las enseñanzas de sus profesores. “La educación habría de ser valiente, ofreciendo al pueblo la reflexión, sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura” (Freire, 2011:52). En este sentido, una orientación vocacional libertaria analítica es valiente, utópica y a su vez, respeta la libre decisión del otro, del alumno, para elegir y construir su camino.

La orientación libertaria-analítica, es aquella de la cual nos habla la profesora Ana cuando nos dice que para ella como docente, una de las condiciones para que el alumno se apropie de su saber, es tener consciencia de que cada alumno es distinto y que por lo tanto no existen recetas replicables para todos, a la vez que se tiene en cuenta la importancia de que el maestro pueda poner en pausa sus propias creencias y expectativas sobre la vida, dado que como bien me dijeron: *“uno no sabe que le conviene más al alumno”*.

5.6.2 Análisis por categoría: el amor en la orientación vocacional

Considero importante hacer una distinción antes de avanzar en este aspecto: la presencia del amor en el vínculo educativo no tiene nada que ver con la idea del cariño o la muestra de conductas afectivas del maestro con sus alumnos en los salones de clases, hecho mismo que en diversas ocasiones ha visto rebasado los límites de la ética docente. El amor entendido en el sentido de la transferencia tiene que ver con lo que Freire designa como “ese otro saber” que impulsa los saberes académicos o con lo que Freud designa como el motor que hace operar al análisis. Para Lacan, de igual modo, el amor en la transferencia es la vía mediante la cual el deseo de saber del otro emerge, pero se pierde todo propósito analítico o educativo, si se cede o se responde a la demanda de amor.

El amor como hemos revisado es la condición esencial para que se posibilite la existencia de un vínculo entre dos sujetos. El vínculo permite la generación y el intercambio de saberes en donde ambos actores están igualmente involucrados y en donde terminan el proceso transformados en diversos sentidos. Freud lo precisa bien; la transferencia es un fenómeno existente antes de la invención del psicoanálisis. El amor es un asunto de dos.

En el consultorio, el psicoanalista crea las condiciones necesarias para que el otro, el paciente o analizante, se pueda preguntar acerca de su existencia gracias a que hay otro que escucha. Ese otro que escucha, representa a las figuras con las cuales el analizante se ha vinculado a lo largo de su vida. Representa, pero no es.

En la escuela, el profesor crea las condiciones necesarias para que el otro, el alumno, pueda resolver ciertas dudas acerca de su entorno, de su vida. El alumno espera en distintos momentos que ese otro-profesor lo dote de los conocimientos que ignora, pero también el mismo va generando ese conocimiento. El vínculo profesor alumno, no puede no ser un vínculo transferencial y por lo tanto, si es transferencial, es amoroso.

En la pedagogía, Freire, nos explica que, si el profesor no crea y no cree en las condiciones necesarias para la enseñanza y el aprendizaje, simplemente el vínculo educativo no se gesta. Si el profesor no ama su profesión y si no siente amor por sus estudiantes, se convierte en una especie de trabajador técnico que piensa burocráticamente en el proceso educativo.

Si el maestro no ama, simplemente no está implicado y si no se siente implicado no se forma la relación de dos, el vínculo amoroso.

En torno al vínculo y la implicación, las palabras de uno de los profesores, muestra mucho de lo que ella concibe en torno a esta relación y ese vínculo entre dos, pero esto no significa...

“..que propiamente les transmitas tu vida, sino que realmente lo que tú eres se muestra en el aula. De lo que yo sé, de lo que yo conozco de lo que yo he vivido, con lo que sabe el alumno también puede ayudarme y que puede ser... (silencio)...a veces lo llamo yo, como si fuera algo vinculado a algo parecido al sembrar. Es dejar que el otro decida aprender, pero en donde también, el otro me deja algo de aprendizaje. Lo esencial en la enseñanza de la orientación vocacional, no necesariamente es académico. Para mí, sería mostrar un poco de mi experiencia de vida, sin caer en contar mi historia...sino que al contar mi experiencia de acuerdo con lo que yo he visto, algo de eso sirva”. Profesor Omar

Estas palabras plantean elementos interesantes para poder pensar el lugar que ocupa el amor de transferencia en el vínculo pedagógico. Reconoce que la docencia o su papel como docente, no se basa en el hecho de contar o compartir su vida a sus estudiantes, sino que una parte de lo que hace en el salón de clases, se relaciona de manera estrecha con lo que es como persona, es decir, que la vivencia de su propio proceso de elección de carrera y de otras decisiones importantes que

ha tomado en su vida, escapan a todo intento de control objetivo sobre estos hechos, ya que pertenecen a un plano subjetivo y vivencial.

La transferencia opera gracias a que existe un discurso, la palabra que se intercambia entre dos sujetos, recordemos que: “El analista toma ahí el lugar del Otro, y trata de desentrañar el sentido y el proceso que llevaron a la constitución del sujeto. Son herramientas de este proceso, la adopción del analista de la función del ideal del yo” (Braunstein,2008:75)

El maestro, de alguna forma es el sujeto que puede intelectualizar de cierto modo el proceso educativo y la labor que acompaña la enseñanza de la orientación vocacional y por lo tanto en estos términos, es el encargado de sostener la transferencia. Está conminado a sostenerse en el lugar de los ideales y de las expectativas del supuesto saber que se generan en el estudiante en un primer momento, pero también se enfrenta a la decisión de querer imponer esos ideales o de renunciar a dicha imposición.

De esta manera, la transferencia, es un fenómeno que acontece entre dos sujetos, la transferencia no opera de uno como individuo para consigo mismo, sino que hace falta de la presencia del otro para que evidencie su existencia; la relación psicoanalista-analizante o la relación maestro-alumno, son ejemplos de la forma en que opera el deseo de algo, podemos decir, deseo de cura o deseo de saber. De esta manera recordemos que “La transferencia es un fenómeno que incluye juntos al sujeto y al psicoanalista. La transferencia es un fenómeno esencial, ligado al deseo como fenómeno nodal del ser humano, y que fue descubierto incluso antes de Freud” (Lacan, 1964:239). Lacan nos advierte de la manera en que opera la transferencia antes de la existencia misma del psicoanálisis, es decir, es un fenómeno que nos habla del vínculo social y cuyo eje motor es el deseo, en este caso, el deseo de saber tanto del maestro como del estudiante.

Un maestro que mira, que le hace un espacio al alumno, de alguna forma lo tiene en cuenta en su deseo, le muestra que es importante su presencia en el salón de clases y que su deseo de saber “qué quiere estudiar o a qué quiere hacer con su vida”, interpelan el propio saber y el actuar del profesor. Está involucrado, sea consciente o no de ello.

Freire nos explica la importancia que tiene para el proceso educativo, el lugar que hace el profesor a ese otro saber, ese que escapa a la planeación didáctica y a la configuración racional consciente de la enseñanza, es decir; al saber de lo afectivo, al saber amoroso que da sustento al vínculo no solo entre maestro y humano sino a todo vínculo humano. ¿Hacia dónde se dirige una enseñanza que no otorga un papel fundamental al vínculo amoroso en el acto educativo? Dicho de otra forma: “qué esperar de mí, si como profesor, no me ocupo de ese otro saber, el de que es necesario el gusto por el querer bien a los educandos y a la propia práctica educativa de la cual participo” (Freire, 2004:63).

Freire dice: la propia práctica educativa de la cual participo. No aleja conceptualmente al maestro de la práctica educativa, lo hace participe. La maestra Ana parece identificar con claridad el camino de ida y vuelta que da sustento al amor de transferencia como condición que permite el deseo de saber en ambos actores: “Es dejar que el otro decida aprender, pero en donde también, el otro me deja algo de aprendizaje”. Tal como Freire plantea la idea de una educación libertaria, el reconocimiento de que el otro, el alumno, sabe algo y que yo, como maestro, no lo sé todo, nos permite pensar el proceso de enseñanza de la orientación vocacional como un intercambio de saberes, en donde ninguno de los involucrados ocupa un lugar privilegiado ni ninguno es ignorante del todo de ciertos saberes. En este sentido la implicación del docente, se vuelve imperativa ya que...

“...como orientadores vocacionales, debemos evitar vernos desde afuera del proceso educativo...tendríamos que ver que siempre hay otras cosas, pues también igual que los chavos, vamos cambiando y nos vamos equivocando” Profesora Ana

Aceptar el error, el equívoco, el fallo por parte de un maestro, es aceptar su propia condición de sujeto, es decir; consiste en identificar que no lo sabe todo, que no lo puede todo y que, en todo caso, una de sus tareas fundamentales descansa en el hecho de acompañar al alumno en el proceso de descubrimiento de su vocación. Como maestros vamos cambiando, vamos aprendiendo y reinterpretando nuestros saberes. Pienso que tal como Freud lo sitúa, el lícito que el analista no sepa que es aquello que le conviene más hacer con su vida al paciente o que en todo caso, tenga una idea de aquello que según su propio pensamiento le conviene más, pero que para que la transferencia siga operando, es condición fundamental que el analista identifique su propio lugar como sujeto, y que ante ello, se resista a responder a la demanda de amor del paciente, es decir, que no trate de decir: haz esto, esto va a curar tus males, ya que justamente eso, anularía la existencia de la transferencia.

El maestro, se encuentra ante la misma disyuntiva: responder a la demanda de amor del estudiante que le cuestiona: ¿qué debo estudiar, a qué me debo dedicar? o hacer lugar vacío a esa interrogante para que el estudiante llegue a ese descubrimiento.

Sostener la idea de la existencia del amor de transferencia en el vínculo pedagógico, tiene que ver con la noción de dar soporte al lugar vacío, como lo señalan tanto Lacan como Platón, ya que con respecto al amor: ¿uno desea y ama cuando lo posee o cuando no lo posee? ¿Es Eros amor de algo o de nada?” (Platón, [384-379 ac] 1988:241). Sócrates en su diálogo con Agatón, le plantea dichas interrogantes y recordemos como más adelante en su exposición recupera algunas de las cosas que aprendió en su diálogo con Diotima en donde ella le comenta que Eros, es un estado intermedio entre lo vivo y lo muerto, lo bello y lo feo, lo mortal y lo inmortal. Dicho estado intermedio nos remite nuevamente a la idea del lugar

vacío. Lacan dice con respecto al amor que eso es algo que uno no tiene con respecto a alguien que no es, es decir, el amor es representación, es aquello que se produce con relación a la verdad dialógica que se gesta entre dos personas.

En el apartado que designé para revisar los cuatro elementos del discurso, el agente o significante amo (S1) en este caso, estaría representado por la figura del profesor de orientación vocacional, el otro o el saber del otro (S2) hace referencia al saber del estudiante, la verdad o la verdad del sujeto (\$) es aquella verdad discursiva que ambos actores sostienen y defienden y finalmente la producción o el objeto a (@) es, valga la redundancia, lo que se produce a partir del despliegue de los discursos entre S1 y S2. En otros términos, el objeto @ es una representación de aquella verdad que se produce a partir del diálogo, es amor de nada en términos de Platón, es dar aquello que no tengo a quien no es, en términos de Lacan.

Por lo tanto, sería ilusorio y poco pertinente pensar al vínculo pedagógico sin la implicación de la figura del docente. A partir de las palabras del discurso recientemente recuperado, podemos dar cuenta de cómo identifica esta imposibilidad de separación del profesor en su labor de orientar vocacionalmente al estudiante y es justamente esto, lo que da potencia y sostenimiento al amor de transferencia en el vínculo pedagógico. Tanto el sujeto docente como el sujeto alumno (\$) fallan, justamente porque están atravesados por el lenguaje, porque no pueden controlar todos sus actos de manera consciente, pero es justamente ese fallo lo que permite la aparición de lo que se genera entre ellos: el objeto @, representación y “efecto producido por el discurso en y sobre el otro...el efecto, no podrá unirse nunca con la verdad, es siempre inalcanzable” (Gerber, 2000:163).

Daniel Gerber señala: efecto producido por el discurso en y sobre el otro y ante esto cabe preguntar: ¿Cuál otro, el maestro o el alumno? En ambos, señalo de manera categórica, ya que en la implicación: *“también, igual que los chavos, vamos cambiando y nos vamos equivocando”*. El amor de transferencia afecta a ambos, incide en ambos, los transforma, sean conscientes o no de ello. Freire nos invita a

no tomar distancia, a dar cuenta del amor de transferencia, a tomar en serio ese otro saber sentimental a partir del cual tanto maestro como alumno salen transformados en su propia narrativa. Parece ser, por lo tanto, que no hay respuestas únicas ni saber bancario que logre colmar la duda sobre el saber vocacional, pero en tanto un maestro logre sostener el amor de transferencia y el deseo de saber, generará en ambos, las condiciones para que cada uno encuentre un sentido. De esta manera, existen elementos vitales que escapan a la rigidez de los objetivos conceptuales de la orientación vocacional y que tienen que ver más con el amor de transferencia, por ejemplo...

*“...para mí, un elemento vital en mi clase, es la empatía con los alumno, el reconocimiento, el darles voz...en mi clase nos reímos mucho porque pienso que no tiene mucho sentido que solo estén sentados ahí solemnes, entonces intento que nos riemos y sobre todo en orientación vocacional, llego a meter mucho de mi cuchara y decir sí, ésta es mi experiencia y se los digo porque yo lo viví así, no es la verdad absoluta pero es para que ustedes tomen en cuenta esa perspectiva”
Profesor Omar.*

Reconocimiento y voz, son dos elementos cruciales que el docente considera para que se produzca el vínculo pedagógico. El reconocimiento no es lo mismo que el auto reconocimiento; el reconocimiento viene del otro, la voz viene del otro y éstas son condiciones necesarias para que uno se encuentre consigo mismo.

Para Lacan en el texto “El estadio del espejo como formador de la función del Yo (je) tal y como se nos revela en la experiencia psicoanalítica” (1949) la voz y la mirada son, por así decirlo, las vías de reconocimiento del otro para estructurar el Yo en el nuevo humano. Para Lacan, el Yo, tal como es conceptualizado por Freud, es una instancia que permite al sujeto andar por el mundo y vivir la vida, pensando y sabiéndose existente y diferenciado del otro.

Uno de los elementos que me interesa resaltar, es que Lacan, plantea que no hay posibilidad de formación del Yo, sin un otro que sirva de espejo para esa formación. El otro (madre, padre, familia,) dirigirán la voz y la mirada hacia el nuevo humano, o cachorro humano como lo designa Lacan. La mirada del otro, señala el reflejo en el cual el nuevo humano se observará y a la vez se percibirá distinto a ese otro que lo mira. La voz del otro como instrumento privilegiado del lenguaje, le dirá a ese nuevo humano: “tú eres tal, tú te llamas tal” y ahí comienza el ir y venir dialógico entre uno y otro. Esa estructuración de un otro al otro.

Ese reconocimiento a la palabra y al lugar del estudiante, constituye una forma particular de crear lazo amoroso, así como facilitar la generación del vínculo pedagógico necesario para el abordaje de la orientación vocacional en el salón de clases. Si el otro me mira, me habla, me da voz, probablemente pueda preguntarme desde mí mismo, acerca de lo que quiero hacer o estudiar en un futuro.

La empatía con los alumnos, el reconocimiento de su presencia en el salón de clases por parte del maestro mediante la potencia de su mirada y su voz, son claramente una manifestación del amor en el vínculo pedagógico.

Byung Chul Han, aporta una visión interesante en torno al impacto que tienen la mirada y la voz en la resignificación del Yo del sujeto:

La voz penetra en aquel nivel profundo que queda por debajo de la consciencia, la mirada tiene la misma intensidad... abren una profunda desgarradura en el sujeto e irrumpe en el Yo, lo totalmente distinto. Para Kafka la voz y la mirada son signos del cuerpo” (Han, 2017:88).

En la orientación vocacional, podemos pensar que “lo totalmente distinto” que irrumpe en el Yo del alumno, es esa verdad del profesor de la cual nos habla el maestro Omar, es esa “cuchara propia” y esa experiencia que “no es la verdad absoluta” pero que sirve para irrumpir en el Yo de los estudiantes en aras de abrir

interrogantes y también de la posibilidad de aparición de nuevas perspectivas vocacionales en ellos.

Para Freire, el profesor no debe limitarse en su enseñanza desde un punto de vista técnico del abordaje de contenidos o temas, por temor a que hablar del amor por los alumnos o por la profesión lo enmarquen en una postura poco crítica y poco profesional. El profesor, en este sentido, debe atreverse a mirar, a hablar y dar voz a los estudiantes ya que:

Es preciso atreverse, en el sentido pleno de esta palabra, para hablar de *amor* sin temor de ser llamado blandengue, o meloso, acientífico si es que no anticientífico. Es preciso atreverse para decir científicamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. (Freire, 2010:26).

El cuerpo del profesor que dirige amorosamente la voz y la mirada hacia el estudiante, pueden trastocar el Yo y la realidad del estudiante en cuanto a la generación de nuevas perspectivas vocacionales.

Viene a mi mente un recuerdo que tiene que ver con mi propio proceso subjetivo de elección de carrera y en donde puedo ejemplificar la importancia que puede tener para el estudiante la mirada y la voz del maestro para su propio proceso de elección y perspectiva vocacional.

Recuerdo que en el quinto y sexto semestre en mi etapa como estudiante en el CCH Sur, en la asignatura de filosofía, el profesor Arturo Calvo Mata, además de trabajar los temas de la asignatura procuraba preguntarnos cosas que tenían que ver con nuestros intereses y de formular interrogantes vinculadas al proceso de elección de carrera. Recuerdo dos momentos en particular; el primero de ellos tiene que ver con una ocasión en que yo iba llegando al salón de clases, el profesor se encontraba en la puerta y me preguntó: “¿cómo va el Cruz Azul, Moisés?” No recuerdo

exactamente que le respondí, pero si recuerdo que esa pregunta me hizo sentir bien, porque quería decir que el profesor había notado que yo en algunas ocasiones llevaba una camiseta de ese equipo de futbol y por lo tanto dedujo que, a mí, me gustaba. Parece un hecho simple, pero recordemos como desde el psicoanálisis, la mirada y la voz del otro da estructura, da certeza, hace lugar, irrumpe en el Yo.

Otro de los momentos que viene a mi memoria es aquel en donde en una clase de esa misma asignatura, el profesor nos preguntó individualmente qué queríamos estudiar. Yo respondí: *“estoy entre filosofía o psicología”* y él dijo algo como: *¿sí sabes qué materias llevarías en filosofía y sí sabes que en psicología llevan materias como lógica y estadística durante cuatro semestres?* La verdad es que en ese momento me quedé pensando y lo que hice al llegar a casa fue investigar acerca los planes de estudio de ambas licenciaturas. El profesor no me dijo que una opción fuera mejor que la otra, ni siquiera se profundizó mucho sobre el tema en las clases sucesivas dado que no era parte del temario, pero esos dos acontecimientos que tuvieron que ver con la mirada y voz del profesor, con ese “hacer lugar” a las inquietudes de los estudiantes, permitieron sentirme importante en la clase, debido a esto, creo que nunca falté a clases porque pensaba que el profesor notaría mi ausencia.

El profesor que mira, que habla y que da voz a sus estudiantes, que pone el cuerpo entero en el aula como dice Freire, es decir, que no teme a dar muestra de sus expectativas, utopías, limitantes y su propia falta en sí; justamente a partir del reconocimiento de esa condición de sujeto en relación con un otro, podría dar pie a la generación de condiciones para que, en algún momento, irrumpa en el alumno lo distinto, la pregunta y lo propio del deseo vocacional. La decisión de qué hacer con la vida o que dedicarse en el futuro, como podemos dar cuenta es un asunto que si bien es cierto corresponde a la decisión individual del alumno, esta se acompaña de la presencia del otro y en la escuela ese otro dialéctico lo constituye la figura del profesor. Estas experiencias del pasado nos acompañan ahora como profesores de orientación vocacional...

“...me acuerdo mucho de mis maestros, de su actitud, de su disposición con los alumnos. Es algo más, algo de vida que te transmite el maestro porque de alguna manera es un modelo, es un referente que los chicos pueden seguir ya que muchas veces los chicos vienen de lugares muy difíciles, de familias muy complicadas o violentas, con figuras importantes ausentes y entonces podrían ver al maestro como un ejemplo, como alguien que les diga: hay soluciones, no todo es tan feo” Profesor Omar

Un maestro tiene referentes de maestros con los cuales se vio reflejado en algún momento de su vida, dicho de otra forma, se posibilitó una relación transferencial con ellos al observar su actitud y su figura como referente de seguridad y cambio. Eso que se enlaza entre los dos, es la transferencia amorosa es *“algo más, algo de vida que te transmite el maestro”*. Es un poco de su Yo, en el cual el alumno se puede ver reflejado, pero también es un poco del enigma, es un poco del vacío al que hace lugar el profesor para que el deseo vocacional particular del alumno tenga cabida porque ser profesor de orientación vocacional implica muchas más cosas que la enseñanza de temas de un programa de estudios ya que...

“...es una labor muy importante e impactante en la vida de los alumnos, ya que de alguna manera uno llega a transmitir algo a los muchachos y este algo, es a su vez muy complejo y muy difícil de definir qué es porque, por una parte, el hecho de estar con ellos es tener un contacto y un trato distinto al que se tiene en otros espacios, es un trato mucho más cercano y mucho más complejo y ese algo es a veces más importante que los conceptos” Profesora Mónica

Ese *“algo”* difícil de definir al que se refieren estas palabras, nos remite nuevamente a pensar en “El Banquete”. Diotima explica a Sócrates que Eros, es un *“algo”* que se sitúa entre lo divino y lo mortal que sirve para comunicar. Eros “interpreta y comunica a los dioses las cosas de los hombres y a los hombres las de los dioses, suplicas y sacrificios de los unos y de los otros, órdenes y recompensas por los

sacrificios...al estar en medio de unos y otros llena el espacio entre ambos” (Platón, [384-379 ac] 1988:247).

Eros, el medio por el cual uno se relaciona con el otro, es una forma de “trato distinto mucho más cercano y mucho más complejo a veces más importante que los conceptos”. Eros es, por lo tanto, diálogo y si es diálogo, lo acompaña el potencial de creación, de descubrimiento y de elección...de carrera, de trabajo.

Puedo identificar la presencia del amor en el discurso recientemente citado, en donde es importante mencionar que si bien, ese “*algo es importante, impactante y complejo*” no dice que resulta ser una barrera para sus propósitos como docente, sino que reconoce la importancia que tiene para llevar a buen puerto el barco de la orientación vocacional.

En este sentido, al igual que para Freud, Freire da cuenta de la utilidad y pertinencia del sostenimiento del amor de transferencia para que prosiga la tarea dialógica en cuestión: orientar vocacionalmente. La presencia del amor en el vínculo educativo “significa que la afectividad no me asusta, que no tengo miedo de expresarla...lo que obviamente no puedo permitir es que mi afectividad interfiera en el cumplimiento en mi deber de profesor (Freire, 2004:64).

Mirar y hablar al estudiante es hacerle un lugar, es reafirmar su existencia, es establecer diálogo y eso no entorpece la labor del profesor de orientación vocacional, en todo caso, le da voz y le puede animar a tomar un camino propio, a elegir y a interrogarse sobre su deseo vocacional de otra manera.

5.6.3 Análisis por categoría: la pregunta y la verdad en el descubrimiento vocacional

Abordaré ahora esta categoría que nos habla acerca de la forma en que los profesores han, hemos, dudado en algún momento sobre nuestras decisiones vocacionales y la manera en que la figura de algunos profesores o bien, ciertas figuras de referencia nos han permitido reconfigurar, afianzar o apropiarnos de ese proceso particular de decisión vocacional.

Esta parte de la historia de los profesores vistos, escuchados en recortes de retrospectivas, nos permite mirar un poco en esa etapa de la adolescencia en donde la duda y a incertidumbre sobre el quehacer futuro marca de alguna manera en que cada uno desde su perspectiva, se posiciona frente a la enseñanza de la orientación vocacional.

Desde el psicoanálisis, hemos visto que la pregunta sobre el deseo propio y la existencia, encarnada en la interrogante: ¿qué quiero hacer con mi vida o qué hago mal con mi vida? Se dirige de un otro al otro, es decir, del que duda (paciente o analizante) hacia aquel que se supone sabe algo más y que podría responder a la pregunta (figura del analista). La pregunta, si bien es cierto que puede generar incomodidad y en momentos angustia, es el motor que lanza el descubrimiento del propio deseo del analizante.

Desde la pedagogía freiriana, la duda marca el inicio del hallazgo de respuestas del alumno ante las incertidumbres del mundo y del futuro. Para Freire, la pregunta es la razón misma de la existencia humana, de tal forma que el ser humano como tal: “se hizo preguntando, es la raíz de la transformación del mundo...me parece importante observar que existe una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia (Freire, 2003: 75)

La pregunta exige riesgo, pero también abre condiciones para que se geste el asombro y con ello la marca en la existencia del sujeto.

En ocasiones, éstas dudas sobre la elección de carrera, recuerdan diálogos particulares que los profesores hemos tenido con figuras de autoridad tales como familia, amigos o maestros, quienes nos decían diversas cosas cuando fuimos estudiantes de preparatoria...

“...en mi adolescencia yo no tenía muy claro que quería estudiar, la verdad es que uno se deja guiar por cosas como: en esta carrera vas a ganar más y en esta te vas a morir de hambre. Lo primero que hice fue meterme a la carrera de geografía, estuve un semestre ahí y descubrí que no era lo mío. Después estuve entre estudiar derecho o psicología...creo que lo que me orilló a psicología, fue un poco de lo que nos pasa a todos, es esa primera idea sobre ayudar a las personas, es como la idea inocente con la que uno llega ya después ves que nos tan así el asunto ¿no?

Cuando me decidí a estudiar psicología, me dirigí a las escuelas, pedí permiso para entrar a unas clases, los maestros eran muy amables y pude ver a partir de eso en qué consistía la carrera y para responder esas preguntas: ¿por qué la gente es de una manera, ¿qué está pasando en la actualidad, ¿qué pasa con el mundo?

Profesora Ana

La referencia hacia la propia adolescencia es algo que tiene que ver con un saber que nos compete como maestros y éste, tiene que ver ampliamente con nuestro conocimiento sobre la adolescencia, pero no únicamente el saber en torno a la adolescencia del otro, es decir; sobre el conocimiento teórico de la adolescencia, sino con ese otro conocimiento importante, tal como plantea Freire, es decir, el conocimiento vivencial de la propia adolescencia y su cruce con nuestras propias decisiones vocacionales.

Freud plantea que la cercanía epistémica de la pedagogía con respecto al psicoanálisis tiene sus bases en el interés común en el estudio de la infancia.

Sólo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía por el alma infantil, y nosotros los adultos no comprendemos a los niños porque hemos dejado de comprender nuestra propia infancia. Nuestra amnesia de lo infantil es una prueba de cuanto nos hemos enajenado de ella”
(Freud, 1913: 191)

Freud piensa a la infancia como un periodo de constitución psíquica muy importante para la vida anímica adulta y plantea algo que me servirá para desarrollar la idea que previamente inicié, nos dice: “los adultos no comprendemos a los niños porque hemos dejado de comprender nuestra propia infancia”. Si nos tomamos la libertad de modificar la palabra infancia, por la palabra adolescencia, podemos llevar la sentencia freudiana al terreno de la educación de los adolescentes.

De esta manera podemos colegir que un educador de adolescentes solo puede ser tal, si es empático con ellos, tal como lo plantea Freire. Si nosotros como adultos no comprendemos a los adolescentes es porque nos hemos distanciado de nuestra propia adolescencia, porque no la hemos sabido comprender.

Existen o existimos profesores que, en ocasiones, tomamos distancia con respecto a los adolescentes como si nunca hubiésemos pasado por ese momento de vida, presentamos amnesia en múltiples ocasiones cuando negamos el saber y la constitución particular de los estudiantes adolescentes. Resulta común escuchar en pláticas entre maestros expresiones despectivas en torno a saber adolescente: “no saben nada, no se aprenden nada, son inútiles, son aborrecibles” entre otras varias expresiones que dan muestra de una negación del saber adolescente y sobre todo de una negación del conocimiento de la propia experiencia adolescente, que si bien es cierto, las formas expresión y de ser que toma la adolescencia en la actualidad

no son las mismas que en otros tiempos, sí podemos identificar algunos elementos comunes.

En la adolescencia existen dudas e incertidumbres particulares, porque dudas e incertidumbres existen a lo largo de toda la vida, pero las de la adolescencia o al menos la que se puede entender en contextos urbanizados y con características socioeconómicas más cercanas a la vida occidental, se sitúan alrededor de ejes como la sexualidad, la escuela, las amistades, la relación con los padres, la elección de una profesión u oficio entre otros

Francois Doltó coincide con Freud y dice que los adolescentes pueden atravesar momentos de incertidumbre que se exacerban por el tipo de relación ríspida que viven con los adultos que les rodean.

El adolescente en la búsqueda de satisfacción de sus pulsiones sexuales y afectivas se vincula con amigos o una pareja. En ocasiones algunos de los mayores obstáculos los enfrentan cuando

Se encuentran con algunos adultos indiferentes o agresivos o celosos, pues hay adultos que están celosos de esta edad ingrata. Recuerdan que ellos mismos fueron maltratados por adultos y en lugar de evitar cometer el mismo error con los otros, como si el pasado fuera más fuerte que ellos mismos, cargan la mano” (Doltó, 1990:14)

En la escuela, los maestros somos los encargados de la educación de los jóvenes, pero ay de nosotros si no estamos al pendiente de nuestro actuar y de querer cobrarnos con nuestros estudiantes facturas vencidas pertenecientes a otro momento de nuestra vida. La cuestión reside en una dicotomía: si como maestros nos colocamos como referentes que posibilitan la aparición de interrogantes y la búsqueda de soluciones en esos adolescentes o, por el contrario, nos colocamos

como poseedores del saber que intentan colonizar el pensamiento obtuso de los estudiantes.

Como recordaremos, para el psicoanálisis la duda, es el comienzo de la puesta en marcha del conocimiento. En el discurso histórico, el sujeto da muestra de su propia falta. Lo histórico “es el sujeto dividido. Es el inconsciente en acción que pone al amo entre la espada y la pared para que produzca su saber. El amo (S1) es el otro al que la histórica se dirige: el médico, el adivino, el sacerdote, el libro y hasta el horóscopo” (Gerber, 2000:171).

Para la maestra Ana, las personas que le rodeaban en su adolescencia le decían: estudia esto o aquello, esto no, porque te vas a morir de hambre. Ante esa duda ella decide entrar de forma más o menos apresurada a la carrera de geografía y ahí descubrió que no era lo suyo. Es decir, ese aparente error, le mostró a su ritmo, a su tiempo, que ese camino no le gustaba. Aunque parezca evidente, Lo “suyo” no le era propio, era algo del otro, era algo que le era exterior y se imponía como una verdad. Cuando se decide a estudiar la carrera de psicología, era porque había emprendido una acción propia: poner el cuerpo en las aulas de psicología.

Como Freire señaló, el maestro enseña con el cuerpo y también el alumno aprende con el cuerpo, es decir, poniéndose en acción, involucrándose, vinculándose con aquello que antes le era ajeno y que ahora le es propio.

La duda, consiste en aceptar la propia falta: “no sé todo de mí y no se todo del otro”. La duda es histórica y en tanto tal, a pesar de la incertidumbre, la creación de una verdad propia les es cercana. La duda es apropiación. La verdad o la verdad del sujeto (\$): “Indica el lugar del fundamento de todo discurso, de aquello que lo sustenta más allá de las apariencias” (Gerber, 2000:163).

Al final de la entrevista le conté a la maestra Ana, el siguiente recuerdo que me vino a la mente mientras ella me platicaba sobre su experiencia en cuanto a la elección de carrera.

Cuando yo me encontraba inscrito en el tercer grado de la escuela secundaria, recuerdo los mensajes de la televisión y por cosas que nos comentaban los maestros. Algunos de esos mensajes nos decían que lo que más se necesitaba en el país, eran trabajadores técnicos ya que existían muchas ofertas de trabajo y con sueldos altos, además de que la duración de los estudios en escuelas técnicas, se terminaban en 3 años, lo cual representaba un periodo corto de tiempo. Escuchaba opiniones de maestros que nos decían que estudiar carreras como derecho, medicina, filosofía, entre otras, además de que podíamos ingresar a ellas después de 3 años de cursas el bachillerato general, había que estudiar 5 años más antes de terminar los estudios y que eso implicaba mayores gastos para la familia además de que al salir de la licenciatura, lo más probable es que no encontráramos trabajo. Ese tipo de mensajes, me influyeron para tomar la decisión de colocar como primera opción para el examen del concurso de ingreso a la educación media superior a un plantel del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

Ingresé al CONALEP y estando ahí me di cuenta de que las materias que cursaba no me gustaban, que los escenarios laborales a futuro estaban enfocados al trabajo administrativo y de oficina y comencé a visualizarme trabajando en esos espacios y tampoco me gustó esa situación. No era lo mío.

En ese mismo periodo de tiempo me metí a algunas clases del CCH plantel sur guiado por uno de mis compañeros que estudiaba ahí. Me di cuenta de que, en realidad quería estudiar ahí, descubrí eso. Al siguiente año, inicié el proceso para ingresar al CCH.

Me identifiqué con la maestra Ana ya que ella también compartía esta sensación en ese momento de su vida, de no estar en el lugar correcto, de no estar en lo suyo.

Ella, al acudir a algunas clases de geografía se dio cuenta de que no quería estar ahí. Por el contrario, cuando acudió movida por la duda, a las clases de psicología, sintió que eso era suyo. Ambos fueron proceso de apropiación de la decisión vocacional, guiadas y dirigidas en un principio por otros (maestros, familia, medios de comunicación) pero al final reflexionadas desde lo propio, de esta forma...

“...en mi adolescencia, yo llevaba tres años sin estudiar antes de entrar a la prepa, porque mi familia viajaba de un lado a otro y de repente dije: pues ya, entro a estudiar lo que sea, entro a la vocacional. Estando en el área de físico matemáticas me di cuenta de que eso no era lo mío, y bueno, fue en ese periodo que un maestro de filosofía nos llevaba a algunas obras de teatro y me acuerdo de que, un día nos dijo que lo más importante que se hacía en filosofía era desde la psicología. Me llamó la atención e intenté entrar a filosofía, pero después lo pensé bien y me di cuenta de que era poco práctico y mejor opté por psicología, pero la verdad es que decidí ya casi al último momento” Profesor Omar

Las condiciones familiares del profesor lo traían “de un lado al otro”. Este vaivén del ajeteo familiar propiciaba que existieran pocos espacios de “quietud” y de tiempo para reflexionar entorno a lo él quería estudiar antes de ingresar al nivel medio superior. Ante tanta prisa, “lo que sea” es bueno para sentarse a estudiar. Al profesor Omar le sucede algo parecido que lo que nos comentó la maestra Ana: ya al estar estudiando la escuela vocacional, se dio cuenta de que “eso no era lo suyo”.

El profesor de filosofía se presentó en un momento en el que, en ese entonces alumno Omar, se preguntaba ahora sobre sus estudios futuros en la universidad. La voz, la mirada del maestro de filosofía, lo lleva a reflejarse y a identificarse, colocándose ante una decisión ambivalente: estudiar filosofía o psicología. El maestro Omar se da cuenta que le gusta más la practicidad de la psicología y aun cuando dice que eligió un poco a las prisas la carrera que quería estudiar, dice que el “opta” por psicología, es decir, hace suya esa decisión, la apropia.

La palabra del profesor impacta en la escucha del alumno, así como en la búsqueda de respuestas. Recordemos que para Freire el papel del educador, lejos de burlarse del educando, es: “ayudarlo a reformular la pregunta...es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva, entre la palabra y la acción, entre palabra-acción-reflexión. (Freire, 1999:72-73).

El profesor Omar, reflexionó ante su duda vocacional, de alguna forma gracias a que la voz de su maestro le hizo sentido y permitió que, en torno a su saber, se formulara la pregunta por su deseo vocacional.

Los profesores Ana y Omar, me han hablado acerca de su decisión de estudiar la licenciatura en psicología y las dudas y los aparentes equívocos que acompañaron este proceso.

Recordemos que la verdad del sujeto (\$) le es inaccesible a sí mismo, por sí mismo. Para que esa verdad pueda ser concientizada, es necesaria la aparición de un otro que revele dicha verdad a partir del semblante de la disolución, la insatisfacción y el no hallazgo: el otro puede adquirir estatuto de amigos, maestros, experiencia, parejas, lugares y esos otros, le permiten al sujeto el acceso a esa verdad particular, es decir, a descubrirla. La apropiación del deseo vocacional parece ser que está acompañado muy de cerca por la condición del descubrimiento. Lo que se descubre, por definición, no se halla encima de una superficie liza a la espera de ser visto, por el contrario: hay que cavar, hay que romper piedra, a veces, para descubrir que las coordenadas del tesoro estaban equivocadas y que era necesario buscar en otro lugar.

Recuerdo que hace poco tiempo un alumno me decía algo como esto: “Cuando entré al Bachilleres, la verdad es que no tenía consciencia de qué hacía aquí. Reprobé muchas materias y me di de baja un año. En ese tiempo entré a trabajar repartiendo garrafones de agua en edificios del gobierno, lo peor de todo es que a veces había que entregar los garrafones en pisos altos y a veces no servían los

elevadores y había que subir las escaleras. Era muy pesado ese trabajo y solo hasta ese momento, comprendí que no quería trabajar en algo así y decidí regresar a la escuela”

El descubrimiento de esta verdad vocacional le llegó a este alumno una vez que cavó, que rompió piedra y que cargó con el peso de aquello que desconocía, pero que de alguna forma le hizo reorganizar y apropiarse de su deseo vocacional. La duda, el aparente error, le hizo llegar a una verdad que ya no le es ajena, le es propia.

5.6.4 Análisis por categoría: ética pedagógica-analítica en la orientación vocacional

Antes de dar inicio al diálogo con los profesores, me gustaría recuperar un par de definiciones en torno a la ética de la mano de Paulo Freire y de Sigmund Freud, mismas que me permitirán explicar de manera más acotada el tema de la ética en la orientación vocacional a la vez que me dará sustento para realizar algunas afirmaciones.

En primer lugar, para Paulo Freire, la ética en la educación está relacionada de manera íntima con la práctica educativa. Nos dice:

Me gustaría subrayar para nosotros mismos, profesores y profesoras, nuestra responsabilidad ética en el ejercicio de nuestra actividad docente...hablo de la ética universal del ser humano, de la ética que condena la explotación de la fuerza de trabajo del ser humano, que condena acusar por oír decir, afirmar que alguien dijo A sabiendo que dijo B, falsear la verdad, engañar al incauto, golpear al débil y al indefenso, sepultar el sueño y la utopía, prometer sabiendo que no se cumplirá la promesa...la ética de que hablo es la que se sabe traicionada y negada en los comportamientos groseramente inmorales como la perversión hipócrita de la pureza en puritanismo. La ética de que hablo es la que se sabe afrontada en la manifestación discriminatoria de raza, género, clase. Es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella, es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla con energía a nuestros educandos en nuestras relaciones con ellos (Freire: 2004:8)

En segundo término, para Sigmund Freud, la ética en el psicoanálisis puede ser entendida también a partir de la práctica:

¿Qué sucedería si el médico obrara de otro modo y, por ejemplo, aprovechara la libertad dada a ambas partes para corresponder al amor de su paciente y saciar su necesidad de ternura?...Si al hacerlo calculara que en virtud de tal solicitud (Entgegenkommen) aseguraría su imperio sobre su paciente moviéndolo así a solucionar las tareas de la cura, vale decir, que ganaría su liberación permanente de la neurosis, la experiencia por fuerza le mostraría que ha hecho un falso cálculo. Esto le impone la prohibición firme al analista de extraer de ahí una ventaja personal...El tratamiento psicoanalítico se edifica sobre la veracidad, en ello se cifra buena parte de su efecto pedagógico y su valor ético. (Freud, 1915:167-173).

Podemos dar cuenta que, tanto para Freire como para Freud, la ética de la práctica educativa y la ética de práctica psicoanalítica se sostienen o se ponen en evidencia únicamente a partir de lo que acontece entre sus participantes. No tiene que ver tanto con la especulación externa de lo que debería acontecer en el salón de clases o en un consultorio, sino más bien en lo que acontece, en lo que se vive lo que da sostenimiento o no a actuares éticos.

Freire y Freud coinciden en un elemento vital para conceptualizar e identificar a la ética en la práctica educativa y en la práctica analítica; el abuso de poder y el aprovechamiento del mismo, para el beneficio personal tanto en el profesor como en el analista, nos permite ubicar una perpetuación de las relaciones desiguales en beneficio de aquel que posee los elementos de dominación: El saber sobre la ignorancia, la fuerza sobre la debilidad, el tener contra el no tener. Si existen actos

de dominación de uno sobre el otro, no hay posibilidad de la existencia de la ética en la práctica educativa.

El profesor que niega el saber del alumno o que toma atribuciones en beneficio personal y no pensando en el beneficio del estudiante, negará la ética de su docencia. Hacer lo contrario, es decir, el profesor que valora el saber del otro, que valora el espacio del otro, reivindicará la existencia de la ética en la práctica educativa y por lo tanto se potencializará la autonomía entre cada uno de sus actores.

En diversas ocasiones, los profesores solemos de manera solidaria con los requerimientos institucionales, que seguimos al pie de la letra los temas e indicaciones planteadas en los programas de estudios, los profesores tuvieron la confianza de compartirme un poco de lo que no en pocas situaciones hacemos: introducir temas o dejar temas de lado debido a que nuestra lectura de la asignatura, las necesidades de los grupos o la propia convicción del maestro, así le da lectura.

No obstante, a pesar de que algunas de instancias externas hacia estos cambios que los profesores realizamos con relación a los temas que se proponen en un programa de estudios, en este caso, vinculados a la asignatura de orientación vocacional, dichos cambios no suelen obedecer a caprichos u ocurrencias improvisadas de parte de los profesores, más bien, esos ajustes suelen estar vinculados con la mirada teórica y con la experiencia subjetiva de los maestros, quienes al considerar relevantes ciertos aspectos, los resaltamos con ese propósito ético-formativo. De esta forma, uno lleva a la práctica, consciente o inconscientemente, esos cambios, por ejemplo...

“...yo a veces en orientación vocacional meto temas que no vienen en el programa de estudios, quizá mal de mi parte, pero yo lo hago y bueno, creo que todos hacemos un poco eso, sacamos temas que no nos parecen importantes y metemos otros que consideramos con mayor relevancia. Sobre temas que he sacado yo creo que está lo de los valores, creo que es un tema que llevan viendo desde primaria y hasta ellos expresan su flojera con esos temas. En todo caso, es mejor que ellos vean en ti los valores, que, si te ofrecen 200 pesos por pasar la materia, mejor les digas: mejor súmale otros 80 pesos y con eso pagas tu extraordinario. Creo que es mejor mostrarles algo con la práctica, por ejemplo, decirles ya en cuanto a las profesiones: un abogado ejerce sus valores de esta forma cuando tiene que llevar determinado caso”. Profesor Omar

El maestro Omar, señala la esencia de la ética en la orientación vocacional de manera muy certera. Se toma la libertad de quitar algunos temas que vienen en el programa de estudios, pero no es que los deseche completamente, sino que los aborda vivencialmente, los lleva a la práctica con sus alumnos en los salones de clases. En lugar de abordar el tema de los valores de manera mecánica y bancaria, el profesor Omar, opta por lo que Freire designa como una práctica docente ética: hace que los alumnos observen en él, el proceder ético: *“si te ofrecen 200 pesos por pasar la materia, mejor les digas: mejor súmale otros 80 pesos y con eso pagas tu extraordinario. Creo que es mejor mostrarles algo con la práctica”*. La presencia de los valores necesarios para los profesionistas como tema en el programa de estudios, se puede vivir de manera cotidiana y no como algo que los alumnos tengan que repetir en un orden necesariamente. El maestro identifica la vivencia del ejemplo de su propia subjetividad, como una expresión pedagógica necesaria en la orientación vocacional.

Freire coincide plenamente con que tiene que haber coherencia entre lo que el profesor dice y lo que el profesor hace para hablar de un actuar ético: La distancia demasiado grande entre el discurso del educador y su práctica, su incoherencia, es uno de esos obstáculos (Freire, 1992:60).

El maestro Omar dice que, así como a veces ha dejado de lado temas como el de los valores, aunque en realidad vemos que no lo ha dejado de lado, sino que lo abordado de otra forma y quizá con mayor impacto para los estudiantes, también ha introducido otros temas en la enseñanza de la orientación vocacional que, a su mirada, considera centrales ya que en cuanto a...

“...temas que yo meto, a mí me parece muy importante el tema del género, siempre meto una clase sobre género para que ellos vean como a pesar de que piensan que su generación está muy liberada, no es tan así, hay cosas que tienen muy arraigadas, les digo por ejemplo que piensen porque en un kínder casi no hay maestros, casi todas son maestras y les hablo de cómo socialmente se les ha dado la labor de cuidar y educar a las mujeres. Algunas chicas me dicen que a veces sus papás ya no quieren que estudien y les explico que eso es algo a lo que muchas mujeres se han enfrentado y que si quieren seguir estudiando tendrán que enfrentar esas diferencias” Profesor Omar

Alguien podría preguntar: ¿y qué tiene que ver el tema de género para la orientación vocacional? El profesor tiene claridad ante la respuesta de esta pregunta: *para que ellos vean como a pesar de que piensan que su generación está muy liberada, no es tan así, hay cosas que tienen muy arraigadas, les digo por ejemplo que piensen porque en un kínder casi no hay maestros.*

El maestro de esta forma cuestiona éticamente el papel social que históricamente han tenido las profesiones como el ejemplo que menciona sobre las profesoras de kínder y una baja presencia de profesores, es decir: les explica a sus alumnos, las formas de dominación o exclusión de varones o mujeres en ciertos ámbitos de desempeño, en pocas palabras, el cuestiona junto con sus alumnos dichas formas de dominación y exclusión, para que ellos puedan decidir conociendo esa información.

En virtud de esto y con relación al tema de la responsabilidad compartida entre profesor y alumno con la finalidad de que el segundo de ellos pueda elegir en libertad, la práctica vivencial basada en la responsabilidad conjunta es una característica fundamental de la pedagogía ética en orientación vocacional ya que...

“...para mí ser profesora de orientación vocacional es algo que implica mucha responsabilidad y la esencia de la labor consistiría en generar en el alumno esa capacidad de elegir una carrera o bueno, no sería tanto la carrera sino más bien en posibilitar la reflexión en su decisión de lo que quiere hacer hoy o a lo que se quiere dedicar en su vida y para qué quiere hacerlo”. Profesora Mónica

En este sentido, existe un reconocimiento reflexivo de que la labor docente, tiene un impacto en la vida del alumno, es decir, contempla los efectos de su práctica en el otro. La profesora identifica un elemento esencial en su labor: que el alumno sea capaz de elegir una carrera u otra actividad a partir de la posibilidad reflexión sobre esa decisión.

No olvidemos que, para Lacan, el sostenimiento de una actitud analítica y por lo tanto, ética, reside en el hecho de la no imposición de los propios saberes en el otro. “el psicoanálisis dirige la cura, pero no dirige al paciente” (Lacan, 1958:557).

La profesora Mónica, acepta su responsabilidad en mostrar o dirigir al estudiante en el proceso de elección de carrera o sobre “lo que se quiere dedicar en su vida” el alumno, pero ella renuncia a indicar caminos mejores o ideales para esos alumnos. Ella dirige el proceso educativo, pero no dirige al estudiante hacia determinados actos ni hacia determinadas decisiones vocacionales, espera a que el estudiante reflexione por sí mismo en cuanto este proceso.

La ética en la orientación vocacional está vinculada a la actitud congruente del profesor como tal como plantea Freire. El docente, quien es quien debe estar atento a escuchar el deseo vocacional del alumno y a guardarse de no posicionar

elementos que juzguen una profesión o trabajo en términos de: superiores o inferiores, mejores o peores, entre otras ambivalencias parecidas y ante ello...

“...debo aceptar que yo siempre hago cambios en los temas que abordo con respecto al programa de estudios. Creo que tiene temas muy interesantes, pero ya en lo concreto puede ser muy mecánico. Trato de que los alumnos vinculen los temas con situaciones reales...insisto mucho en que nada es bueno ni nada es malo, más bien propicio mucho la reflexión a que uno como persona tiene que enfocarse en ver lo que te causó algo, es decir, los efectos de una decisión”.
Profesora Ana

Me parece importante que la maestra, señala que una de las cosas a las que trata de darle un lugar de relevancia en su clase de orientación vocacional, tiene que ver con la reflexión en torno a los actos, pero no únicamente situando la reflexión en los actos de los alumnos, sino en los actos de *uno como persona*. Ella, acepta nuevamente su implicación en el proceso educativo y propicia con su propio ejemplo, la reflexión de sus alumnos en términos de los efectos de una decisión, no si la decisión resulta *buena o mala*, es decir, propicia la reflexión desde una postura ética, respetando la decisión del estudiante: “Los educandos tienen el derecho o el deber de tener sus propios sueños también, no importa cuán diferentes o incluso, opuestos sean a los de sus educadores” (Freire, 1992:42).

De esta forma, la postura ética en la orientación vocacional se aleja radicalmente de la idea de llevar al estudiante por el buen camino o de alejarlo de las malas decisiones. Consiste más bien en propiciar la actitud reflexiva en el profesor y en el alumno para que este último pueda pensar en los efectos para él, en las consecuencias posibles de sus decisiones en la elección de una profesión o un oficio.

Una orientación vocacional ética, permitiría separar en su dimensión propia, el deseo del profesor y el deseo del estudiante. Para Freud, el experto, el educador o

el médico, deben resguardarse de querer llevar al otro hacia una cura o una dirección ideal, ya que eso revelaría el poder impositivo del saber del amo sobre la ignorancia del esclavo, la superioridad del profesor que sabe sobre el alumno que ignora: “El médico se ve aquí y allí en la necesidad de presentarse como educador y pedagogo. Pero esto debe hacerse siempre con gran cautela; no se debe educar al enfermo para que se asemeje a nosotros, sino para que se libere y consume su propio ser” (Freud, 1919:160).

La presencia de la ética en el actuar docente en la orientación vocacional permite conjuntar algunos de los elementos que consideramos también en la orientación libertaria-analítica, podemos decir que van de la mano: el respeto al saber del estudiante y a su libertad de elección vocacional, así como el sostenimiento del amor de transferencia en la elección vocacional.

Tanto Freire como Freud, coinciden en que la ética resulta vital para el avance de los propósitos analíticos y educativos, de esta forma, la condiciones para la actitud reflexiva sobre la vida y la elección de un camino autónomo y libre por parte del estudiante, serían una posibilidad más clara.

5.6.5 Análisis por categoría: orientación Universitaria-Bancaria

En este apartado, realizaré el abordaje de esta categoría que bien podría denominar como antagónica de la orientación Analítica-Libertaria, sin embargo, es importante mencionar que no pretendo situar en los extremos del bien y del mal a dichas categorías, pensando en que la orientación analítica-libertaria estaría situada cerca de un buen abordaje por parte del docente y la orientación universitaria-bancaria más cercana a un mal trabajo por parte del profesor. La lectura a este discurso tiene que ver más bien con la identificación de nociones y enunciados más o menos flexibles, en contraste con otros más o menos direccionales en la docencia de la orientación vocacional.

De esta forma y a manera de distinción podría decir que: una orientación libertaria-analítica, resulta pedagógica y en contraste, una orientación universitaria-bancaria, resulta psicológica y aunque es importante decir que ninguna de ellas es mejor que otra o una buena y otra mala como dije anteriormente, debo de reconocer que no soy neutral en mi posición frente a ambas: mis convicciones y formación convergen más con la primera de ellas.

Como hemos revisado, el campo de la orientación vocacional ha sido apropiado y abordado por la ciencia psicológica, la cual al menos en el contexto mexicano, se decanta por el saber psicométrico y de tipo conductual, y, por lo tanto, no resulta extraño que en el programa de estudios de Orientación II del Colegio de Bachilleres, el discurso universitario tenga una presencia mayúscula.

Para Lacan, el discurso universitario es una especie de extensión del discurso del amo y dado que “uno cuando habla, habla desde el lugar del amo” (Lacan, 1969:77) al tomar la palabra, al indicar o hablar sobre un tema, un profesor no podría dejar de ocupar dicho lugar.

Cuando el profesor utiliza los referentes teóricos o las técnicas que cree más adecuadas para llevar a cabo su actividad, se vale de esas cualidades del discurso universitario para intentar mostrar al aprendiz algo de ese saber y con el cual, espera que se identifique al menos en parte. El discurso universitario se acompaña muy bien con el discurso de la ciencia y se expresa de manera casi esperada en figuras representantes del saber tales cómo científicos o maestros.

La educación bancaria de la cual nos habla Freire se articula de manera muy cercana con el discurso universitario. La consideración de la premisa: existen personas que saben y otras que no saben, nos explica bien la coyuntura del discurso universitario. En la orientación universitaria-bancaria “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les permite ser coleccionistas o fichadores que archivan” (Freire, 2005:78).

En su experiencia como estudiantes de nivel medio superior, los profesores recuperan estas formas en que vivieron o tuvieron contacto con una orientación vocacional articulada a partir del discurso universitario bancario. Las aproximaciones estaban centradas en el abordaje técnico-psicométrico y...

“...no vimos una forma distinta de abordar la orientación vocacional era algo así como; hagan el resumen de las primeras 10 carreras del manual de orientación y a ver si alguna te gusta, pero nunca nadie se prestó para decirme: tú eres buena para esto, tus condiciones son estas, esto es para lo que podrías ser buena, piensa en esas cosas para que puedas decidir mejor, pero no había nada de eso, solo consistía en hacer resúmenes. Faltó mucho que alguien nos explicara que en esta u otra carrera se hace tal cosa, faltó abordar las acciones, las cosas que se viven al desempeñar esa carrera” Profesora Ana

Los manuales, los cuestionarios, los resúmenes pueden ser útiles para brindar información a los estudiantes, pero si se sitúan como los únicos referentes en la

orientación vocacional, se dejan de lado aspectos formativos que se dan en la interacción de un otro al otro. La maestra no dice que le faltó revisar más información revisar otros manuales, ella dice que faltó “que alguien” les explicara, es decir, la voz y la mirada del orientador. En la orientación universitaria-bancaria: “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les permite ser coleccionistas o fichadores que archivan” (Freire, 2005:78). Justamente, la maestra Ana, da cuenta de que el acto de hacer resúmenes de los manuales a manera de depósitos y archivos, tal como vivió en la preparatoria, no constituyó una orientación más amplia que considerara aspectos que propiciaran su elección más libre y analítica. Esa forma de orientación que ella vivió era más de tipo bancaria.

Para la maestra Ana, el abordaje de la orientación vocacional a partir de instrumentos de medición psicométricos, si bien le resultan importantes, dejan de lado aspectos que tienen que ver más con la vivencia real en los escenarios de trabajo, y si bien en ocasiones...

*“...les llevo a aplicar el cuestionario de intereses y aptitudes a los alumnos, pero siempre les digo que eso es solo una parte, que ese cuestionario no define quienes son ellos o que defina lo que deben estudiar...me centro mucho en que ellos se pregunten: ¿qué voy a hacer por los demás, si estudio o me dedico a tal actividad”
Profesora Ana*

De esta forma, aun cuando la maestra hace uso de ese saber universitario y por lo tanto bancario, cuando emplea los instrumentos psicométricos, enfatiza en duda y señala a sus estudiantes la necesidad de buscar más, de investigar y de tomar en consideración lo que pueden hacer por los demás al elegir determinada carrera u oficio, es decir, la reivindicación del lazo con otros.

Si bien es cierto que los test abordan ese aspecto importante vinculado a la identificación de habilidades, aptitudes o capacidades de los propios estudiantes,

también es importante destacar que existen aspectos de tipo social como el vínculo con los amigos, la pareja, la familia o los profesores que también tienen influencia en la elección de carrera o de trabajo y que suelen ser desestimados por los test. De esta forma...

“...una parte importante que se señala en el programa de estudios son las pruebas, yo creo que esa parte sería adecuada de reforzarla y también sería bueno que hubiera material para aplicar los test a los alumnos, sin embargo, también es verdad que con un test nunca es suficiente para orientar a los chicos, se quedan de lado muchos aspectos importantes como la familia, los amigos o la pareja, aunque por el tiempo de la clase, a veces es muy difícil abordar estos temas”

Profesora Mónica

Para la maestra, las pruebas psicométricas, son importantes y que incluso sería adecuado que hubiera material para seguirlos aplicando “nunca es suficiente para orientar a los chicos” ya que pueden dejar de lado aspectos igual o más importantes como la familia, los amigos o la pareja, es decir, el instrumento deja de lado a las personas o figuras centrales que ocupan un lugar relevante en la vida de los jóvenes y que, en diferente magnitud, influyen o encaminan la decisión vocacional de ellos. La maestra también señala algo a destacar: el tiempo de la clase es corto e insuficiente para hablar de la familia, los amigos o las parejas de los jóvenes: Dos horas de clase a la semana, durante un semestre con grupos de 50 estudiantes, pueden dificultar la profundización en aspectos subjetivos y se propicia el abordaje de aspectos objetivos; es decir, didácticamente puede ser más sencillo en momentos para el profesor centrarse en la aplicación de test, cuestionarios o actividades técnicas, que abordar aspectos del sentir, pensar, social y subjetivo del alumno, lo cual implica más tiempo. Pienso que la apuesta por una orientación vocacional más pedagógica y menos psicológica, puede estar centrada en el abordaje con más calma, más profundo y también más cercano al estudiante en su subjetividad.

Es posible que, por la existencia de este tipo de orientación vocacional breve y masiva, el programa de estudios de la materia esté basado fundamentalmente en el abordaje de contenidos que expresan muy bien la prevalencia del discurso psicológico-universitario-bancario en su propia estructura.

Los profesores estamos fuertemente influidos por las experiencias que, en la etapa de estudiante, tuvo. Cuando hablo de las experiencias, no me remito únicamente a aquellas aprendidas en la media superior sino a cualquier otra que adquiere relevancia y de una u otra forma marca el tipo de docencia y, por lo tanto, el tipo de abordaje que hacemos de la orientación vocacional. Vinculado a la recuperación de estas experiencias cercanas con un tipo de orientación vocacional breve y masiva...

“...en la licenciatura, cuando hice mi servicio social, me tocó trabajar con los chavos del CCH Azcapotzalco. En el área psicopedagógica, había unos cubículos que se destinaban a diferentes servicios con los chicos: atención emocional, asesorías escolares y orientación vocacional. Las personas encargadas del área no le daban mucha importancia al servicio que se daba porque a veces no abrían los cubículos o llegaban tarde y el área estaba cerrada y nos decían que atendiéramos a los chavos en el pasto o en la barda. Yo me di cuenta de que eso era poco profesional, que era una falta de respeto...en un momento las encargadas aplicaron las pruebas de perfiles vocacionales y nos pidieron a los que estábamos haciendo el servicio social que diéramos los resultados a los chavos. Nos repartimos en cuatro mesas en tandas de diez en diez chavos. La verdad no sé qué pretendían las encargadas. Cuando yo empecé a dar los resultados a los chavos, me daba cuenta de que, en su cara, se reflejaba angustia y entonces decidía aclararles: este resultado que te estoy dando, no es la ley, es una parte nada más para que te des una idea, esa idea puede cambiar o no, pero lo que tu decidas en tuyo, no lo determina una prueba”.

Profesora Ana

La maestra identifica con claridad las consecuencias de ese exceso de verdad que puede ocasionar el resultado de una prueba psicométrica para los jóvenes: *“me daba cuenta de que, en su cara, se reflejaba angustia”*.

El discurso universitario sustenta su lógica de articulación en señalar verdades objetivas a partir de los instrumentos de la ciencia. No pretendo decir que el discurso universitario está plagado de malas intenciones que buscan hacer “mal” al sujeto que ignora algo, de hecho, estas certezas objetivas pueden estar acompañadas de las mejores intenciones, en este caso, las personas encargadas del departamento de psicopedagogía del CCH, con la aplicación de instrumentos buscaban aportar elementos y despejar dudas al darle sus perfiles vocacionales a los estudiantes. El problema, en ese caso, no es la prueba en sí misma, sino que no existieran palabras que matizaran la certeza arrojada por la prueba. La maestra Ana realizó un matiz importante ante esa situación, cuando le decía a los alumnos: *“este resultado que te estoy dando, no es la ley, es una parte nada más”* es decir, pone en duda el resultado de la prueba y por lo tanto abre el espacio para que el estudiante continúe preguntándose ¿qué quiero estudiar?

Freire, identifica de manera muy clara, las contradicciones paradójicas que podrían suscitarse en el educando a partir del conocimiento objetivo proveniente del discurso universitario-bancario:

Lo que no perciben aquellos que llevan a cabo la educación bancaria (sea o no de forma deliberada) ya que existe un sinnúmero de educadores de buena voluntad que no se saben al servicio de la deshumanización al practicar el bancarismo, es que en los propios depósitos se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las oculta. (Freire, 2005:79)

Para Freire el bancarismo deshumaniza, es decir, enfatiza en constituirse como no subjetivo bajo los lineamientos de la total objetividad.

Recuerdo ahora, un capítulo de la serie animada de televisión: “Los Simpson” que muestra la forma en que las figuras de profesores o algunos otros personajes que son portadores del saber universitario bancario, impactan de manera profunda en uno de los personajes; Lisa Simpson y lo vinculo al recuerdo que me comparte la maestra Ana y la angustia que observó en el rostro de los jóvenes estudiantes del CCH al recibir los resultados de sus test vocacionales. En el caso de Lisa Simpson, el enojo y la tristeza la acompañan después de recibir también ese tipo de resultados.

En el episodio “Vocaciones distintas” Lisa, resuelve un cuestionario que la escuela primaria de Springfield les aplica a todos los estudiantes. Ese cuestionario es calificado por una gran computadora y envía los resultados al psicólogo de la escuela. Este personaje, es el encargado de comunicar a los niños los resultados de sus pruebas con una altísima precisión: Tú vas a ser militar, analista de sistemas, vendedor de salmón, entre otras. Cuando le entregan sus resultados a Lisa, el psicólogo le dice: Vas a ser ama de casa, como tu mamá. A partir de ese momento, Lisa, se resiste ante los resultados de arroja ese cuestionario, el psicólogo de la escuela, no realiza ningún matiz ante los resultados de las pruebas, sino que confía plenamente en el saber de la prueba. Los papás de Lisa no le ayudan en mucho en este momento de incertidumbre ya que, quién podría cuestionar al cuestionario si es un instrumento científico, es decir, erige su saber desde el discurso del universitario-bancario.

Lisa hace un intento por poner en cuestión los resultados de la prueba. Acude a una academia privada para una audición para tocar el saxofón y que los profesores determinen si tiene talento para ello. El profesor encargado le dice: “tienes facultades, pero no te puedes dedicar a esto ya que tienes dedos chatos, es una mal genético”. A Lisa, le hacen falta nuevamente unas palabras que maticen, que

sean humanizadoras, ante el saber técnico-totalizante que nuevamente proviene del discurso universitario, en este caso, de la genética y la experiencia del profesor de música, que dice que no puede tocar el saxofón con esas características corporales.

Lisa se deprime y comienza a tener malas calificaciones, no quiere hacer caso a sus maestros, es decir empieza a “portarse mal”. En su momento de mayor rechazo al saber académico que arrebató sus sueños y su pasión por la música, ella roba los libros de todos los profesores para exhibir su ignorancia, como si ella dijera: No saben nada...de mí.

Al final del capítulo, su hermano Bart, se echa la culpa del robo de libros y ella puede evitar la expulsión y de esta manera puede seguir su camino en la escuela. Bart, es el personaje que matiza con sus palabras el impacto que había tenido la prueba vocacional para Lisa. Ella le pregunta: “¿por qué te echaste la culpa?” Y él contesta: “no quería que ellos arruinaran tu vida, tú tienes la inteligencia para llegar hasta donde quieras”

En medio de una situación en la que los maestros y el psicólogo de la escuela, se posicionaban desde el discurso universitario-bancario, probablemente con buenas intenciones, ellos rechazaban escuchar o hacer lugar a la pregunta y al deseo vocacional de Lisa, el acto de amor de su hermano fue finalmente lo que pudo encaminarla y quizá dar más tiempo a que ella se pregunte y descubra por sí misma.

La pregunta por el deseo vocacional tiene sentido en la acción en tanto haya algo o alguien que active la interrogante y sus posibles caminos de solución y apropiación, como plantea Freire, la pregunta, resulta pedagógica.

El discurso universitario pretende despejar las dudas, eliminar la incertidumbre. La ciencia psicológica se ha articulado muy bien con estos referentes de certeza que identifican lo que le hace falta saber a quién ignora una verdad.

Nietzsche, explica como a lo largo de la historia la religión y la moral han querido mejorar a las personas. La ciencia en épocas recientes ha ocupado ese lugar de instancia mejoradora, optimizadora de las personas, como si esos resquicios de duda tuvieran un potencial negativo que habría de ser eliminado gracias a la luz del conocimiento científico:

“En todos los tiempos se ha querido mejorar a los hombres; esto es a lo que se ha llamado por antonomasia; la moral. Pero bajo esta palabra moral ocúltense las tendencias más distintas. La domesticación de la bestia humana, así como la elevación de una especie de hombres determinados en un mejoramiento. (Nietzsche, 2011:52).

Al estar ligada la orientación vocacional históricamente al saber científico psicológico resulta lógico pensar que, de igual manera, en el Colegio de Bachilleres se encuentre fuertemente influida en su programa de estudios de muchos elementos psicológicos y psicométricos, es decir, llena de discurso universitario-bancario. A pesar de ello, los profesores en ese contexto...

“...tenemos otro punto de vista en donde podemos retomar temas y asociarlos de manera distinta que el alumno ya que a veces ellos no saben bien qué es lo que les conviene. A veces yo relaciono esto con que los maestros tenemos mayor experiencia, o, mejor dicho, otra experiencia. Por ejemplo, cuando veo el tema de toma de decisiones, les explico los pasos necesarios para la toma de decisión vocacional correcta, pero también les digo que estos pasos no siempre se siguen en ese orden como lo plantea el modelo DECIDES, sino que a veces esos pasos dependen de cómo es uno”

Profesora Mónica.

El modelo DECIDES al que hace referencia la profesora, es una expresión clara de la articulación del discurso universitario-bancario con el programa de estudios de la asignatura.

Dicho modelo es una creación de John D. Krumboltz, que es un psicólogo estadounidense para quien la genética y el ambiente son determinantes en la elección de carrera, de esta forma:

La genética juega un rol importante en la carrera que escoge un individuo, esto puede incluir habilidades físicas y mentales que permiten al individuo ser grandioso para algo o para una determinada cantidad de cosas. Los ejemplos que se pueden observar se encuentran en el atletismo, en las artes, en la música y en el entretenimiento, donde la genética de un individuo puede tener un rol significativo en las habilidades físicas y mentales requeridas para obtener dicho trabajo.

Las condiciones ambientales que rodean al individuo incluyen la educación, las oportunidades en su carrera relacionadas a la ubicación geográfica. (Cuaderno de ejercicios de Orientación II, 2019: 14).

El modelo está diseñado en pasos secuenciales para que los estudiantes tomen sus decisiones vocacionales basados en: D (Define tu situación) E (Establece un plan de acción) C (Conoce cómo eres) I (Investiga alternativas de solución) D (Descubre riesgos y desventajas) E (Elimina opciones y decide) S (Se empieza la acción).

El riesgo que identifico en este modelo es que consiste en un diseño de pasos secuenciales, y, por tanto, toma al orden y la objetividad como fundamentales para la elección de carrera. Escapa a dicho modelo la reflexión, el dialogo con el profesor y otras personas para la reconfiguración de esos pasos. El modelo no pone en duda su saber, está seguro de ello.

La profesora Mónica, ve como un elemento importante en sus clases, el trabajo con dicho modelo para la elección de carrera con sus estudiantes. Me resulta importante destacar que aun cuando ella considera “correcto” este modelo, finalmente lo pone en duda al decir que “a veces esos pasos dependen de cómo es uno”, es decir, no resultan validos ni universales para todos los estudiantes.

El discurso universitario-bancario, plantea la minimización de las dudas, los equívocos y los errores en la orientación vocacional. Propone la universalización de procesos, la adecuación de los estudiantes hacia la rápida solución del dilema vocacional. Freire nos advierte de los riesgos de esto: “los hombres en tanto más educados, más adaptados al mundo serán” (Freire, 2005:85).

Ante ello es legítimo preguntar: Entre más rápido un alumno elige carrera, entre más rápido se adapta a las exigencias del mundo laboral; ¿eligió de mejor manera o eligió en libertad ese camino? La respuesta depende del discurso a partir del cual se elabore; el discurso universitario-bancario diría que sí, el discurso libertario-analítico diría que no.

Conclusiones

Pensar la figura docente más allá de un tipo de concepción que lo sitúa como un trabajador de la educación, me permite reivindicar la concepción del docente como un sujeto; esto, a partir de la óptica en que el psicoanálisis freudiano y lacaniano, así como de la pedagogía freiriana, sustentan como un hecho fundamental: el docente es un sujeto al que la historia y su historia lo acompañan sea consciente o no de ello.

De esta forma, la docencia resulta ser una práctica en el presente influida y acompañada por las experiencias del pasado, esas experiencias pueden ser de tipo académicas o personales, pero resultan igualmente importantes para la puesta en acto y vivencia de la práctica docente.

Las experiencias escolares y personales del docente incluidas por supuesto aquellas acontecidas en la más remota infancia, las vivenciadas en la adolescencia y la juventud, así como aquellas que acontecieron hasta hace pocos días, son huellas del lenguaje que se impregnan en la mente del docente y que se traducen en diversos modos de ser, actuar y sentir la docencia en los salones de clase con sus estudiantes.

Los docentes de orientación vocacional articulan sus palabras a partir de cada uno de los cuatro discursos; del amo, universitario, histérico o analítico, de manera alternada. Lacan plantea que todo sujeto enuncia su verdad, su historia y su manera de hacer lazo con el otro a partir de esos cuatro discursos en donde existe una variación subjetiva y un pronunciamiento mucho más decantado a partir de uno de esos discursos.

Culturalmente, la escuela como institución, espera que los docentes hablen de su actividad preferentemente a partir del discurso del amo y del universitario. Freire señala que si bien esto es esperado ya que cumple con el papel social que la cultura

y la sociedad han asignado a la figura del docente como educador, también identifica la necesidad de que el docente pueda poner en cuestión esa idea de que él es el portador del saber omnipotente que ilumina a la mente oscura del alumno que yace falta de conocimientos. De esta forma, para situar una docencia libertaria de la orientación vocacional, es necesario que el docente piense, sienta y narre su labor de una manera cercana al discurso analítico.

El discurso de los docentes es, por lo tanto, una articulación lógica que se hace efectiva y presente por medio del lenguaje, que habla, recupera y reivindica las experiencias pasadas a pesar de que no siempre el sujeto que habla sea consciente del todo acerca de lo que dice, tal como lo plantea Lacan, el discurso es una enunciación consciente y también inconsciente que un sujeto hace a otro sujeto y se pronuncia más allá de lo que se pretende enunciar. Freire identifica que un maestro puede tener las mejores intenciones conscientes para llevar a cabo una docencia que fomente la autonomía en sus estudiantes, pero que en ocasiones despliega un discurso autoritario, alienante, que escapa a su control consciente, es decir, que habla más allá de sí mismo produciendo un efecto contrario al planificado desde el pensar consciente del docente.

Cuando los asistentes dialogan en “El Banquete” de Platón en torno al tema del amor, cada uno articula su discurso con base en lo que cada quien considera las características esenciales del amor. Todos hablan más allá de sí mismos y recuperan las experiencias del pasado para hablar de su concepción presente del amor, es decir: dialogan consigo mismos y con sus referentes del pasado y luego lo expresan a los asistentes en el diálogo. De igual manera, un docente se apoya en sus referentes del pasado para hablarle a sus estudiantes acerca de su forma de entender en el presente, un fragmento del mundo.

La orientación vocacional, como un tema en la enseñanza de un fragmento del mundo en la educación media superior no escapa a las condiciones anteriormente señaladas.

Al igual que Sócrates en “El Banquete” se apoya en Diotima para hablar del amor a los demás, el docente de orientación vocacional se apoya en sus maestros, en sus experiencias familiares, en su propia adolescencia, en sus momentos de indecisión y decisión para elegir su profesión, así como en sus conocimientos teórico-conceptuales del tema para abordarlo con sus estudiantes. Esa concepción en cada docente de la orientación vocacional se traduce en un tipo de docencia particular y del despliegue de un discurso también particular.

Al igual que Freud plantea que en el psicoanálisis la manera más adecuada para comprender una situación clínica es justamente a partir del abordaje del caso por caso, Freire señala que para hablar de una educación que fomente la libertad y la autonomía de los educandos, es necesario conocer y abordar las condiciones particulares y del contexto para ello, es decir, también a partir del caso por caso. Por tanto, la comprensión del tema de la docencia de la orientación vocacional, también se ciñe a ese principio; una aproximación a la comprensión del tema es posible únicamente a partir del abordaje cualitativo de las particularidades del discurso de cada docente.

En la situación particular actual de la orientación vocacional en el Colegio de Bachilleres, dicha asignatura en el programa de estudios refleja la herencia histórica del paradigma psicológico positivista y el uso de instrumentos psicométricos en que se fundamentó la orientación vocacional a partir de orígenes en el mundo. Ante ello, es esperado que el enfoque psicológico y conductual de la orientación vocacional en el Colegio, prevalezca en su esquema de enseñanza propuesta a los docentes. No obstante, en la investigación, propuse la revisión y una lectura de la actividad de los docentes frente a la orientación vocacional a partir de una visión pedagógica y psicoanalítica que permite dar cuenta de aspectos subjetivos que suelen ser desestimados en el abordaje tradicional de la orientación vocacional.

Ante esto, resulta necesario repensar los alcances de una orientación vocacional pedagógica-analítica que pueda dar cuenta de la experiencia en el fenómeno de la implicación y el vínculo pedagógico entre el docente y el alumno en donde ambos aprenden, se transforman y se cuestionan en torno a su actividad docente y en su toma de decisiones, respectivamente.

Una orientación vocacional pedagógica-analítica se sustenta en torno a diversos aspectos, entre ellos:

El amor como motor del vínculo pedagógico

Tal como Freire lo sostiene, el amor en el vínculo pedagógico entre docente y alumnos permite dar cuenta de ese otro saber que no tiene que ver con los conocimientos científicos o los conceptos que el docente conoce y con los cuales trabaja en el abordaje de un tema. En ese saber amoroso el docente implica el cuerpo, sus sentimientos, su historia y su forma de ser así como sus experiencias personales y formativas vinculadas a la orientación vocacional y de esta manera trabaja con sus estudiantes; tomando en consideración la historia, los sentimientos, las experiencias y la forma de ser de sus estudiantes.

Los profesores me hablaron acerca de la importancia del amor en el abordaje de la orientación vocacional y señalaron a partir de su discurso referentes que lo ponen de manifiesto; señalaron la importancia de mirar a los estudiantes, de mostrar la importancia que tienen ellos en el salón de clases y de interesarse por sus inquietudes genuinas y por su historia, esto es, de establecer un vínculo simbólico a partir de la mirada y la escucha del docente en torno al despliegue de las inquietudes del estudiantes.

En palabras de Freire, el sostenimiento amoroso del profesor en torno a la figura del educando permite que el segundo de ellos pueda elegir a partir de la libertad y logre

desprenderse de los esquemas de dominación-odio que en ocasiones se propician a partir de los lugares de omnipotencia del saber.

Para Freud en la transferencia, el sostenimiento amoroso del conflicto del paciente implica en el analista la renuncia al lugar totalizador y omnipotente de su propio saber sobre el saber del paciente, es decir, implica la aceptación de no saber qué le conviene más al paciente ya que todo intento de educación del deseo del otro, solamente traería sentimientos de alienación del paciente en torno a la figura del experto-analista.

Freire coincide en que un docente que sostiene amorosamente el deseo de saber de los educandos es aquel que renuncia a los deseos de omnipotencia del experto sobre el aprendiz, ya que lo más importante en la mirada de Freire no es la alienación o el aprendizaje bancario, sino la autonomía y la libre decisión del educando para que esta manera pueda comprender y transformar su realidad, aún si esto implica en momentos contradecir los ideales del docente.

Los profesores al compartirme sus experiencias concuerdan en que la libertad del estudiante para elegir su vocación debe estar enmarcada por la renuncia amorosa del docente a estos saberes totalizadores omnipotentes de lo que le conviene más a los alumnos. Ellos señalaron mediante diversas frases que uno como profesor puede tener una idea de lo que les podría convenir más a los estudiantes, pero que eso corresponde más a los propios ideales que a la libre decisión del alumno. También dijeron que para ellos es muy importante que los alumnos decidan por sí mismos su vocación y no para complacer a sus maestros, pareja o familia ya que eso permitirá que se apropien de mejor manera de sus decisiones.

Los docentes coinciden en que en diversos momentos de su clase muestran aspectos de su vida y sus decisiones vocacionales en ocasiones como errores para que los alumnos logren ver que el error también deja una enseñanza, es decir, los profesores al aceptar su falla, su falta, su no dominio del saber aceptan que no se

encuentran en un nivel distante del de sus estudiantes, sino que la duda, el cuestionamiento constante y los errores los implican y los vinculan.

De esta manera, la amorosidad en la orientación vocacional, permite al docente aceptar que no puede controlar las decisiones vocacionales de sus estudiantes y que, en todo caso, en su acompañamiento pedagógico en este proceso estará haciendo frente de manera constante a las posibles resistencias al saber vocacional en algunos alumnos.

La amorosidad, permite al docente ser sensible ante sus alumnos y las particularidades de la edad, no únicamente a partir del conocimiento teórico sobre ello, sino a partir de su implicación, ya que esto le posibilita recuperar su propio sentir y el re-conocimiento de las implicaciones subjetivas del transitar por su propia adolescencia y los momentos de su historia personal en los que el descubrimiento vocacional tuvo lugar.

La elección vocacional como práctica de la libertad

Una orientación vocacional articulada desde esta perspectiva se sustenta en una docencia que fomenta la elección de carrera o actividad laboral futura de los estudiantes con base en la libertad. Para Freire, la docencia libertaria se sustenta justamente en mostrar a los educandos la importancia de elegir en libertad. En el vínculo docente-alumno libertario, se gestan las condiciones vivenciales que permiten cuestionar y poner límites en las prácticas de dominación mediante el saber del experto que se impone sobre la ignorancia del aprendiz, que son propias del discurso del amo dominante.

En la orientación vocacional libertaria, la capacidad de elección del estudiante es pensada como una posibilidad efectiva que se da a partir del conocimiento y las propias características del estudiante, es decir, el docente que actúa a partir de esta perspectiva asume que el estudiante es capaz de elegir sus estudios universitarios

o su actividad laboral con responsabilidad. El discurso del analista cobra sentido y se articula de manera pertinente en los docentes que practican la orientación vocacional libertaria ya que es un discurso que nos habla necesariamente de la implicación. Para Freire, la implicación es un proceso entre docente y alumnos que permite que cada uno de ellos reconozca su papel de responsabilidad frente a su propio saber y cada uno aprende a lo largo de dicho proceso. La mirada pedagógica por parte del docente con relación a la importancia de la implicación catapultó la capacidad del estudiante para elegir con libertad.

Los profesores del Colegio de Bachilleres en las entrevistas mencionaron que si bien, ellos identificaron en su práctica cotidiana algunos caminos o decisiones que a partir de su propia visión subjetiva podrían resultar adecuadas para los estudiantes, por ejemplo; que los alumnos, posteriormente a la finalización de sus estudios de media superior continuaran con los estudios universitarios en universidades públicas. Los docentes reconocieron que dicha expectativa sobre el futuro de sus alumnos si bien se encontraba sustentada en buenos deseos para ellos a partir de lo que para ellos sería una buena decisión, no necesariamente es algo que para los propios alumnos resultara en una elección en libertad. Los docentes lo dijeron: si los alumnos quieren dedicarse a un oficio como vendedores en lugar de estudiar en la libertad, que lo hagan, lo importante es que esa elección la hagan en libertad.

Como señalé, el discurso del analista se expresa en la docencia que posiciona a la libertad de elección vocacional como un elemento central en la práctica. Lacan plantea que el discurso del analista se ostenta como antagónico del discurso del amo. Mientras que el discurso del amo genera certezas, mandata la colonización de la mente de los que no saben nada, el discurso del analista pone en duda el saber del experto y apertura el lugar del saber del inexperto. Freire señala que el docente que acepta con humildad que no todo lo sabe y que por lo tanto no puede saber qué es lo que le conviene más al otro, permite que el educando elija y aprenda en libertad.

Freud plantea que el lugar del analista se sostiene como tal en tanto el experto, pone en duda, en suspenso, su propio conocimiento sobre el otro. Si el analista le dicta al paciente indicaciones acerca de qué es lo que le conviene más para resolver sus conflictos o su problemática, erige su saber a partir del discurso del amo, considerando que el paciente no sabe nada de sí mismo y ahí se termina el análisis.

Para que un análisis prosiga, es fundamental que el analista haga lugar al vacío, es decir, a la pregunta, al enigma sin respuesta definitiva para que el paciente, en torno a esa interrogante, logre elegir y determinar por sí mismo el rumbo de su vida futura.

Ocurre de igual manera con el docente que articula su enseñanza de la orientación vocacional desde el discurso del analista; hacer lugar al vacío ante las preguntas que el alumno le formula: ¿quién soy? ¿qué quiero estudiar, en qué quiero trabajar? El docente que se niega a contestar categóricamente y que acepta que no puede saber qué es lo que le conviene al alumno, hace honor al vacío y a la pregunta sin respuesta que, a partir de la reflexión que se posibilita en una orientación vocacional analítica-libertaria, el alumno podrá responder por sí mismo, así como elegir en libertad y con responsabilidad su propio camino.

Freire identifica en la duda, en la pregunta, un vehículo fundamental para posibilitar la reflexión del educando, en este caso, vinculada a la reflexión de su propio descubrimiento vocacional. El docente en esta postura analítica no es que se niegue a responder a las preguntas del educando o que señale que estas no tienen razón de ser, sino que labor se encamina en ayudarlo a reformular esas preguntas para que él mismo, vaya descubriendo la potencia de la relación: palabra-acción-reflexión, que lo auxiliarán en su elección libre.

Ética y docencia

El abordaje de la orientación vocacional a partir de la concepción libertaria-analítica necesariamente implica la dimensión ética. Freire sitúa a la ética docente a partir del distanciamiento con respecto a la imposición del saber lineal, bancario, por parte del educador hacia el educando. La ética implica a la aceptación de la capacidad de decidir y de tomar sus propios caminos por parte del educando, incluso si esas decisiones son contrarias a los ideales del educador.

La ética del docente implica la vigilancia entre el discurso del educador y su ejecución en la práctica, es decir, la ética implica la capacidad de ser congruente entre el decir y el hacer, entre la palabra y la acción.

Los profesores me hablaron de la ética en distintos momentos de la entrevista sobre todo al hacer referencia a la condición congruente y la necesaria capacidad de vigilancia para enseñar con el ejemplo. Uno de los profesores señaló que para hablar de la toma de decisiones razonada a los alumnos es necesario que el alumno observe a su maestro tomar decisiones a partir del razonamiento. También me comentaron que de poco sirve decir que a un docente le importan mucho sus estudiantes o que siente cariño por ellos, si en la práctica se ejecutan acciones sin ética como la burla o el acoso.

La ética permite al docente resistirse a la intención de colonizar el pensamiento del estudiante, pero es necesario no confundir la concepción de una posición ética con una posición neutral. El docente no es y no puede ser neutral en su práctica, por su propia condición de sujeto, está vinculado a diversas posturas: políticas, educativas, teóricas, entre otras, que lo cargan de sentimientos, actitudes, ideales y ante lo cual como señala Freire, no debe sentir temor de mostrar algo de ello en la vivencia cotidiana de la docencia, pero sí está convocado a vigilar la congruencia ética entre su decir y su hacer para no caer en prácticas bancarias e impositivas de lo que los alumnos deberían saber o hacer.

En la orientación vocacional, la ética en el actuar y decir del docente es una condición fundamental que le permitirá, por una parte, identificar su propia historia, sus ideales y sus limitaciones en su labor y con sus estudiantes a la vez en que acepta con humildad los alcances de su labor, es decir la aceptación del límite necesario con respecto al descubrimiento vocacional de sus alumnos, mismo que en ocasiones puede contravenir las expectativas e ideales del docente.

Uno de los profesores me señaló en la entrevista que a veces los jóvenes toman decisiones que para nosotros podrían parecer desacertadas, pero que lo más importante es respetar esa decisión y en todo caso, acompañar al alumno en la reflexión y responsabilidad que eso conlleva, pero a fin de cuentas quién decide el camino vocacional de los alumnos no es el docente.

La perspectiva de la ética en el psicoanálisis a partir de la concepción de Freud es coincidente con la perspectiva de la ética pedagógica que propone Freire. Para Freud, el paciente es un sujeto deseante que le demanda al analista un saber sobre sí mismo. La postura ética del analista se sustenta en no responder a la demanda del paciente, es decir, en no declarar o imponer verdades y soluciones que provienen desde los ideales del analista y sus expectativas. Para el psicoanálisis la vocación, es un lugar al que el sujeto ha sido llamado a ocupar en la sociedad, pero con la cual el sujeto no siempre se encuentra en sintonía o a veces desconoce por completo y vive esa duda como un conflicto.

La postura ética del analista busca sostener ese conflicto del paciente o del estudiante que no sabe a qué se quiere dedicar en el futuro.

Lacan propone ante esto, que el término de paciente para el psicoanálisis resultaría limitado ya que nos remite a pensar en una postura pasiva, en cambio, propone el término de analizante ya que pone el acento en la capacidad activa que tiene el consultante en su propio proceso de descubrimiento.

La capacidad activa del estudiante en el descubrimiento vocacional es fundamental a partir de la orientación vocacional libertaria-analítica. Freire coincide con Lacan, en términos de la necesaria revitalización de la capacidad activa y la apropiación en el proceso de auto descubrimiento de la vocación tanto en el educando como en el analizante. La postura ética de acompañamiento del docente bajo esta perspectiva se situaría menos como alguien que dicta el futuro y asigna profesiones y trabajos ideales para cada tipo de alumno y más como un sujeto que acompaña a otro sujeto en ese proceso de descubrimiento, libre, responsable y autodeterminado de la vocación, en donde ambos a partir de la implicación, son transformados en distinto sentido en virtud del conocimiento de sí.

Finalmente, agrego una conclusión adicional que tiene que ver con la ética del docente, misma que elaboro en medio de la situación de resguardo y aislamiento en México derivada de la pandemia por el coronavirus. Ante el cierre temporal de escuelas, las autoridades de la Secretaría de Educación Pública determinaron el trabajo en línea y la educación a distancia como plan de acción primordial ante el acontecimiento. Como docentes de orientación vocacional en este contexto, estamos conminados más que nunca a mostrar congruencia con nuestro discurso y nuestra acción, en ejemplificar la sensibilidad y la empatía de la profesión para que el alumno vea con sus propios ojos, como plantea Nietzsche, a aquel que se sana a sí mismo y que eso ayuda a sanar a los demás. En medio de la incertidumbre y el temor que circula, el docente de orientación vocacional está convocado a actuar y a expresarse a partir de ética de la pedagogía analítica, a mostrar sensibilidad ante las circunstancias de sus estudiantes, a reforzar el vínculo con ellos y a sostener amorosamente sus condiciones en donde algunos han perdido familiares o sus padres han perdido su trabajo.

La voz y la mirada del docente como sostenimiento del alumno, es decir el vínculo pedagógico, se vuelven apremiantes en la tarea de acompañar a los estudiantes y bastante menos relevante resulta en estos tiempos, la burocratización y

bancarización del proceso educativo expresado en la recepción y el envío de trabajos en línea a la que tanto peso le han dado las autoridades.

Ante esto: ¿qué significa para mi ser profesor de orientación vocacional en el Colegio de Bachilleres? Pienso que la respuesta está enlazada a diversos ámbitos; por una parte, implica la remembranza cotidiana de mis años de incertidumbre vocacional en donde alguno de mis profesores en la época de bachillerato estuvo cerca para darme alguna recomendación y, por lo tanto, acompañamiento en ese proceso de elección y descubrimiento vocacional en libertad.

Pienso y siento que una de las cosas que hacen sentido a la labor de acompañar a los alumnos en este proceso de descubrimiento y apropiación de la vocación, es sin duda el vínculo pedagógico que se forma en la relación con ellos, me refiero justamente como diría Paulo Freire, a ese *otro saber*, a ese saber escuchar las inquietudes y dudas de los estudiantes, a ese saber acompañar y estar ahí para generar las preguntas más que las certidumbres, a ese *saber querer* éticamente a los estudiantes en donde existe constantemente en mi la resistencia a intentar imponer mis ideales y mis conocimientos acerca de lo que les convendría hacer.

Esto no implica por supuesto que yo no intente mostrar nada de mi y de mi subjetividad en el salón de clases, al contrario, he identificado que mi práctica docente ha sido más sincera, natural y que propicia la formación de un vínculo con mis alumnos, entre menos intento ocultar aspectos subjetivos de mi propia experiencia vocacional. Ahora, les comparto acerca de las dudas que tuve en mi adolescencia, los caminos que tomé, aquellos que consideré adecuados y otros errados y es precisamente, al aceptar la falta en mí, las im-posibilidades de ser un profesor que transmita por entero el saber vocacional, justamente ahí es que comienza la posibilidad de creación vocacional.

Referencias

Álvarez. A. (2006) La teoría de los discursos de Jacques Lacan. Buenos Aires. Letra Viva.

Álvarez-Gayou. J. (2003) Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México. Ediciones Paidós.

Álvarez. M. (1995) Orientación profesional. Barcelona. Praxis.

Baptista. P. Fernández. C y Hernández. R. (2006) Metodología de la Investigación. México. McGraw-Hill Interamericana. Cuarta edición.

Braganolo. S. (2003) Orientación vocacional: Elegir o ser elegido. Buenos Aires. Fort-Da. Revista de psicoanálisis con niños. Vol. 6. pp. 1-6.

Braunstein. N. (2006) El goce: un concepto lacaniano. Buenos Aires. Siglo XXI.

Braunstein. N. (2011) El inconsciente, la técnica y el discurso capitalista. México. Siglo XXI.

Braunstein. N. (2013) Constancia del psicoanálisis. México. Siglo XXI.

Chemama. R. (1998) Diccionario del psicoanálisis. Buenos Aires. Amorrortu.

Colegio de Bachilleres

<https://www.gob.mx/bachilleres> Página electrónica consultada el 15 de diciembre de 2018.

(1994) Evolución del Sistema Educativo Mexicano.

(2010) Manual General de Organización del Colegio de Bachilleres.

(2014) Programa de estudios de la asignatura Orientación II.

Contreras. D. y Luz. D. (2002) Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. Santa Bárbara. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora.

Corominas. J. (1987) Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid. Gredos.

De Alba. A. (2000) Sujeto Político, sujeto educativo. Claves a partir de dos conjunciones. En De Alba. A. (Coord.) El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación. México. Seminario de Análisis Político de Discurso Educativo/Plaza y Valdés. pp. 113-122.

Diario Oficial de la Federación. Septiembre de 1976. México.

Di Doménico. C. Vilanova. A. (2000) Orientación vocacional: origen, evolución y estado actual. Orientación y Sociedad. Vol.2. pp. 47-58.

Doltó. F. (1990) La causa de los adolescentes. México. Editorial Seix Barral.

Escobar. M. (1990) Pedagogía Erótica. Paulo Freire y el EZLN. UNAM.

Fair. H. (2019). El Discurso Capitalista Neoliberal desde una perspectiva lacaniana. Desafíos. Bogotá. Vol. 31. Núm. 1. pp.193-235.

Ferrater. M. (2004). Diccionario de filosofía. Tomo I. Barcelona: Ariel.

Freire. P. (1993) Política y educación. Buenos Aires. Siglo XXI.

Freire. P. (2005) Pedagogía del oprimido. México. Siglo XXI.

Freire. P. (2011) La educación como practica de la libertad. México. Siglo XXI.

Freire. P. (2004) Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México. Siglo XXI.

Freire. P. (2004) Pedagogía de la autonomía. México. Siglo XXI.

Freire. P. (2010) Cartas a quien pretende enseñar. México. Siglo XXI.

Freire. P. (2013) Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basadas en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires. Siglo XXI.

Freud. S. (2012) Obras completas. Buenos Aires-Madrid. Amorrortu.

(1983) Sobre el mecanismo psíquico de los fenómenos histéricos.

(1900 [1899]) La interpretación de los sueños.

(1905 [1901]) Fragmento de análisis de un caso de histeria.

(1912) Sobre la dinámica de la transferencia.

(1913) El interés del psicoanálisis para las ciencias no psicológicas.

(1915 [1914]) Puntualizaciones sobre el amor de transferencia.

(1915) Pulsiones y destinos de pulsión.

(1919 [1918]) ¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad?

(1919 [1918]) Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica.

(1923) El yo y el ello.

(1926) ¿Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogos con un juez imparcial.

(1933 [1932]) ¿Por qué la guerra? (Einstein y Freud).

(1940 [1938]) Esquema del psicoanálisis.

Gallego. J. (2018) Orientación vocacional sustentada en la pedagogía crítica: Una tarea para el occidente del departamento de Antioquia. Universidad de Antioquia. Revista Electrónica Entrevista Académica. Vol. 1. Núm. 2. pp. 253-272.

- Gerber. D. (2000) Los cuatro discursos y la educación. México. UNAM.
- Gerber. D. (2015) La represión y el inconsciente. En Braunstein. N. (Coord.) La reflexión de los conceptos de Freud en la Obra de Lacan. México. Siglo XXI.
- Han. B. (2014) La agonía del eros. Barcelona. Herder Editorial.
- Han. B. (2012) La sociedad del cansancio. Barcelona. Herder Editorial.
- Han. B. (2017) La expulsión de lo distinto. Barcelona. Herder Editorial.
- Lacan. J. (2005) Escritos I. México. Siglo XXI.
- (1949) El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica.
- (1958) La dirección de la cura y los principios de su poder.
- Lacan. J. (2008) El seminario. Buenos Aires. Paidós.
- (1953-1954) Seminario 1. Los escritos técnicos de Freud.
- (1954-1955) Seminario 2. El yo en la teoría de Freud.
- (1959-1960) Seminario 7. La ética del psicoanálisis
- (1960) Seminario 8. La transferencia.
- (1963) Seminario 9. La angustia.
- (1964) Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis.
- (1969) Seminario 17. El reverso del psicoanálisis.
- Magaña. H. (2013) El discurso de la orientación educativa en México: la historia de los primeros años del siglo XX. Revista Mexicana de Orientación Educativa. Tercera época. Vol. 10. Núm. 25. pp. 2-13.
- Miller. J. (2009) Conferencias Porteñas. Tomo I. Buenos Aires. Paidós.
- Mijangos. (1992) Orientación Vocacional y éxito escolar. Educación y Ciencia. Vol. 2. Núm. 6. pp. 29-32.

Miras. J. (2007) La vocación en la iglesia católica: apuntes sobre el tratamiento de la realidad vocacional en el derecho vigente. Navarra. Universidad de Navarra.

Nietzsche. F. (2003) Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie. Madrid. Alianza Editorial.

Nietzsche. F. (2011) El crepúsculo de los ídolos. Madrid. Alianza Editorial.

Nietzsche. F. (2015) La gaya ciencia. México. Colofón.

Ormart. E. (2005) La neutralidad: de lo imaginario a lo real. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. pp. 136-139.

Parker. I. y Pavón-Cuellar. D. (2013) Lacan, discurso, acontecimiento. Nuevos análisis de la indeterminación textual. México. Plaza y Valdés.

Platón (1988) Diálogos. Madrid. Gredos.
[384-379 ac] El Banquete.

Ramos. L. (2017) Propuesta didáctica para la enseñanza del tema: El proceso de reconstrucción del Estado posrevolucionario, presidencia de Álvaro Obregón (1920-1924) en el Colegio de Bachilleres. Tesis Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. Facultad de Estudios Superiores. UNAM.

Razo. A. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. Perfiles educativos. México. Vol. 40 Núm.159 pp. 90-106.

Repetto. E. (2007) Antecedentes históricos de la Orientación Educativa. Bordón.
Revista de Pedagogía. Vol. 53. Núm. 2. pp. 35-57

Subsecretaría de Educación Media Superior

http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/ consultada en línea el 16/08/2019

Programa de Orientación Educativa (2010).