

**Malestar docente
y dispositivos de
escucha
psicoanalíticos en el
campo educativo**

**Jairo Enrique Gallo Acosta
Anie Meza Vittorino**



TIGUAIA



**Ediciones
Kazyadu**



Jairo Enrique Gallo Acosta:

Psicólogo y psicoanalista. Magíster en Psicoanálisis, Universidad Argentina John F. Kennedy. Doctor en Ciencias Sociales y Humanas, Pontificia Universidad Javeriana. Estancia Posdoctoral Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo. Profesor e investigador Universidad Cooperativa de Colombia y la Universidad Nacional de Colombia. Autor de los libros: “Psicoanálisis y teoría social” (2009); “Psicoanálisis, investigación y subjetividad” (2011); “Polis y Psique. Ensayos sobre teoría social y psicoanálisis” (2017); “Clínica y acontecimiento. La práctica psicoanalítica en la época de las lógicas neoliberales” (2019); “Ideología, salud mental y neoliberalismo en Colombia” (2020). Por un psicoanálisis abigarrado (2021.). El amor, el vacío y lo femenino (2023). Miembro del Círculo Psicoanalítico del Caribe.



Anie María
Meza Vittorino:

Psicóloga, especialista en Psicología Clínica y Docencia Universitaria, Magister en Psicoanálisis, Subjetividad y Cultura, trabajo como psicoterapeuta individual, Conferencista, Docente Orientadora del Distrito de Bogotá, fundadora e integrante de la Corporación Caja de Pandora, estrategia que promueve la Salud Mental en Colombia.

Malestar docente y dispositivos de escucha psicoanalíticos en el campo educativo

Jairo Gallo Acosta
Anie Meza Vittorino

2025

Ediciones Kaziyadu - Corporación Tiguaia Comunidad De
Saberes Y Ciencias Ancestrales

Malestar docente y dispositivos de escucha
psicoanalíticos en el campo educativo

Gallo Acosta, Jairo Enrique/Meza Vittorino, Anie
Malestar docente y dispositivos de escucha psicoanalíticos en el campo
educativo

Prólogo: Isis Aydeé Pajaro Muñoz

Corrección de estilo: Andrea Montoya Rodríguez

Diseño de carátula: Jairo Gallo Acosta/Anderson Rueda Consuegra

Diagramación: Jairo Enrique Gallo Acosta/ Anderson Rueda Consuegra

Primera edición, julio de 2025

117 p; 21 x 14 cm.

ISBN: 978-628-01-9459-2

2025 Ediciones Kaziyadu - Corporación Tiguaia Comunidad De Saberes
Y Ciencias Ancestrales

Bogotá-Colombia

jairogallo75@yahoo.com.ar

Se permite la reproducción parcial o total de este libro siempre y cuando
se conserve el principio ético-político de citar la autoría de las ideas aquí
expuestas

Bogotá-Colombia

Índice

Prólogo.....	7
Introducción. Colectivo Caja de Pandora, una aproximación al malestar docente	21
Presentación. Del deseo de enseñar	31
I. Dispositivos analíticos de escucha y malestar docente: aspectos preliminares.....	41
II. Escuchando a los docentes a través de los dispositivos de escucha psicoanalítica en un colegio de la ciudad de Bogotá.....	63
III. Hacia una propuesta de escucha en el campo educativo: más allá de lo psicopedagógico.....	103

Prólogo

Reflexionar sobre el malestar docente en el contexto colombiano contemporáneo implica abordar una problemática compleja, atravesada por factores estructurales, históricos y subjetivos. La apuesta investigativa del libro *Malestar docente*, planteado por el Colectivo Caja de Pandora, ofrece un aporte significativo al debate académico, social y político en torno a las condiciones del trabajo educativo. La obra presenta una propuesta metodológica y ética sustentada en una sistematización rigurosa de un proceso de acompañamiento psicosocial a docentes, enmarcado en la experiencia de orientadores escolares en instituciones públicas de Bogotá.

Sus autores articulan la teoría, la práctica y la intervención desde una mirada psicoanalítica, que privilegia la escucha, el trabajo colectivo y la producción simbólica como ejes de transformación. Su estructura permite transitar entre el análisis conceptual, la reflexión experiencial y la propuesta metodológica. El mito de Pandora, figura central del colectivo, simboliza tanto el vínculo con el malestar como la posibilidad de esperanza.

Desde la experiencia concreta en el Colegio Julio Garavito Armero, se ilustra cómo el malestar docente se manifiesta en condiciones laborales precarias, sobrecarga emocional y conflictos institucionales. No obstante, también muestra cómo la palabra y el encuentro colectivo permiten

reinscribir ese malestar en nuevas coordenadas subjetivas, promoviendo el deseo de enseñar y la revalorización del acto pedagógico.

Los autores, basándose en dos investigaciones previas realizadas por la Línea de Investigación en Psicoanálisis y Campo Social del Programa de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, abordan la subjetividad, la salud mental y el neoliberalismo en Colombia, planteando una crítica al modelo neoliberal que, en el ámbito educativo, impone formas estandarizadas de enseñanza, desatendiendo la dimensión subjetiva del proceso educativo, lo cual ha generado malestares en docentes y estudiantes. Las investigaciones previas han señalado que el modelo biomédico dominante en salud mental ha reducido la clínica a un enfoque centrado en diagnósticos estandarizados, excluyendo al sujeto y su experiencia subjetiva. Esta práctica se caracteriza por priorizar la prescripción sobre la escucha, el control sobre el encuentro, y la eficacia sobre el lazo humano.

El propósito central de esta obra es explorar "lo singular del deseo de enseñar" desde una perspectiva psicoanalítica, entendiendo cómo este deseo se ve reprimido o transformado por las lógicas institucionales. Siguiendo la teoría lacaniana, se argumenta que el deseo docente no se define como una necesidad, sino como una articulación en el vacío estructural del sujeto, un espacio de no-saber que permite el vínculo con el saber. En este sentido, la enseñanza se entiende no solo como transmisión de conocimientos, sino

como una erótica de la palabra que abre espacios a la invención pedagógica y a la subjetivación.

Esta obra se constituye en una apuesta crítica y sensible por una pedagogía que reconozca al sujeto, su malestar y su potencia transformadora, proponiendo a la escuela como espacio de subjetivación y creación de sentido.

A lo largo del libro, se aborda cómo el deseo de enseñar, ligado a la historia y subjetividad del docente, se configura dentro de un campo educativo marcado por relaciones de poder y luchas simbólicas (Bourdieu, 2002). Siguiendo las reflexiones de Freud (1991), y otros psicoanalistas como Recalcati (2016) y Fernández (1997), se plantea que la enseñanza es una experiencia siempre singular y abierta a la contingencia, al malestar y al deseo; elementos que no pueden ser atrapados por fórmulas estandarizadas. Así, el libro invita a reflexionar sobre las condiciones subjetivas del docente y el significado de la enseñanza en tiempos de estandarización educativa.

Desde el psicoanálisis, la noción de escucha se entiende como una posición ética y subjetiva, no como una técnica. La escucha permite que el sufrimiento psíquico tenga un espacio, lo que resulta crucial en el campo educativo para abordar el malestar docente. Este malestar no es solo un estado emocional, sino una crisis subjetiva que afecta diversas dimensiones de la función docente: afectiva, institucional, simbólica y deseante.

Los discursos institucionales sobre la salud mental configuran la subjetividad docente, como plantea Sarmiento (2020), destacando la importancia de una mirada crítica que desnaturalice lo que se considera "normal" o "patológico". El malestar docente, entonces, trasciende lo educativo y se conecta con el campo de la salud mental y las ciencias sociales. Este malestar debe ser entendido no como un problema individual, sino como un síntoma de un sistema que valora la eficiencia y la estandarización por encima del sujeto.

Por ello, este libro no solo explora el deseo de enseñar, sino que se presenta como una intervención teórica y política frente a un malestar docente que no debe ser ignorado. Se busca fomentar espacios de reflexión sobre las condiciones que permiten una práctica docente creativa y deseante, que reconozca al otro como sujeto y no se reduzca a un acto técnico o curricular (Gallo & Quiñones, 2020).

Ante este panorama, es fundamental construir dispositivos de escucha que acojan los malestares docentes y los padecimientos subjetivos que los esquemas institucionales, tradicionales, no logran abordar. Estos dispositivos deben ir más allá de las prácticas de control, diagnóstico y medicalización, buscando otras formas de sostener y acompañar los lazos sociales. Escuchar al sujeto docente, no solo desde su rol pedagógico, sino desde sus angustias, deseos y fracasos, se convierte en una urgencia ética y política.

Los autores coinciden cuando afirman que la clínica contemporánea ha reducido la atención a protocolos estrictos y manuales diagnósticos que limitan al sujeto a categorías de clasificación, despojando a la subjetividad de su complejidad. En este modelo, el acto clínico se convierte en una serie de pasos preestablecidos para medir solo lo cuantificable y omitir lo que no entra en el molde del diagnóstico. Así, las prácticas psicológicas se convierten en espacios donde los síntomas no hablan, sino que se reducen a signos vacíos de una patología a ser intervenida.

La propuesta de dispositivos analíticos de escucha plantea una salida del consultorio clínico tradicional, dominado por las lógicas biomédicas, abriendo espacios en los que el padecimiento no sea objetivado, sino escuchado en su singularidad. Esta perspectiva concibe el malestar no como un desajuste a corregir, sino como una expresión de algo en el sujeto que no puede simbolizarse y que busca un espacio para ser expresado.

Este libro, por lo tanto, propone una perspectiva de salud mental que no pase por la institucionalización de un modelo biomédico, sino por su reinención a través de dispositivos alternativos de escucha. Estos dispositivos, alejados del control y disciplinamiento, habilitan una clínica del lazo, donde el sujeto es escuchado en su padecer sin que su malestar sea reducido a un diagnóstico o a una intervención protocolizada.

Desde esta perspectiva, el malestar docente puede interpretarse como una respuesta subjetiva frente a la

experiencia de la enseñanza; una vivencia marcada por la pérdida de referentes simbólicos y por el debilitamiento de las instituciones que sostenían la función docente. Solo a través de la palabra, de la posibilidad de decir, el sujeto puede restablecer un mínimo equilibrio y volver a habitar su lugar, incluso, en el contexto educativo.

El libro no solo abre un campo de problematización del malestar docente desde una perspectiva psicoanalítica, sino que también propone una práctica clínica y política que se opone a la lógica de silenciamiento, medicalización y control, afirmando en su lugar el poder de la escucha, la potencia del síntoma y la dignidad del sujeto docente.

En este contexto, se vuelve crucial trasladar la lógica del dispositivo analítico al ámbito educativo, un espacio donde las experiencias de sufrimiento, malestar y fractura subjetiva se manifiestan con particular agudeza. Aunque históricamente se ha concebido la escuela como un lugar destinado a la transmisión del conocimiento, hoy también se ha convertido en un espacio en el que emergen síntomas, angustias y silencios que escapan a cualquier intento de clasificación. El malestar tanto docente como estudiantil, exige una respuesta que no se limite al control o la medicalización, sino que se enfoque en el hospedaje: acoger al sujeto más allá del diagnóstico y abrir un espacio para su palabra.

En este sentido, los dispositivos de escucha, en el ámbito educativo, no buscan imponer una ortodoxia psicoanalítica, sino sostener una ética de cuidado subjetivo

que permita articular el deseo con la convivencia social. No se trata de “psicoanalizar” a las instituciones, sino de crear espacios que favorezcan intervenciones interdisciplinarias, donde el psicoanálisis encuentre un lugar fuera del discurso totalizador, posicionándose como una práctica del no-saber, respetuosa de la singularidad y del trabajo con la palabra.

Los autores destacan cómo Winnicott advertía que la ausencia de patología no garantiza la vida. Así, más allá de evitar el “daño” o contener los “riesgos”, lo que estos dispositivos buscan es reinstaurar la posibilidad del juego, del vínculo, del encuentro con el otro. Son espacios que restituyen la confianza, no como una exigencia externa, sino como el resultado de una experiencia compartida que permite la emergencia de un espacio transicional, en el que el sujeto puede elaborar sus fracturas a partir de la presencia de un semejante que escuche sin juzgar.

Estas intervenciones, aunque frecuentemente colectivas, deben estar orientadas a la singularidad del sujeto. Cada uno está atravesado por su propia cadena significativa, sus tiempos inconscientes, su modo particular de decir y padecer. Por ello, los dispositivos de escucha deben respetar los tiempos lógicos del sujeto, como lo propone Lacan: el instante de ver, el tiempo para comprender y el momento de concluir. El acompañamiento clínico en las instituciones no puede prescindir de esta temporalidad, pues es en ella donde se juega la posibilidad de una transformación subjetiva auténtica.

Recrear espacios donde la palabra circule, donde el arte, el juego, la amistad y la fantasía sean posibles, es una forma de devolver a la escuela algo de su función primordial: la de ser un lugar para el lazo, para la transmisión simbólica, para la inscripción del deseo. En ese gesto, no solo se apuesta por una salud mental diferente, sino por una vida que valga la pena ser vivida; un vivir sabroso, sí, pero también compartido, escuchado y sostenido en lo colectivo.

En este marco, adquiere relevancia la apuesta por los dispositivos grupales de escucha de orientación psicoanalítica como una vía para transitar el malestar docente. La intención no es erradicarlo, sino alojarlo, elaborarlo y transformarlo. La educación contemporánea genera malestares que exceden lo económico o estructural. Las problemáticas subjetivas que emergen en las aulas, tales como violencias, deserción, consumo de sustancias psicoactivas, nuevas configuraciones familiares y sexuales, apatías, entre otras, interpelan directamente la posición del docente y su capacidad para sostener la tarea educativa.

Estos malestares, en muchos casos, no encuentran eco en los modelos tradicionales de formación docente, que se centran en la acumulación de saberes técnico-pedagógicos. Sin embargo, como han señalado Blanchard-Laville (1996) y otros autores, el conocimiento técnico no garantiza por sí solo una elaboración subjetiva de los vínculos que se ponen en juego durante la enseñanza.

La labor docente es una práctica profundamente intersubjetiva, donde circulan fantasías, deseos,

identificaciones y rechazos inconscientes que atraviesan tanto a quienes enseñan como a quienes aprenden.

Apoyados en la propuesta de Enrique Pichón-Rivière sobre los grupos operativos y su capacidad para “aprender a pensar en común”, estos dispositivos grupales de escucha se constituyen en lugares de hospitalidad para el malestar, posibilitando elaborar lo que no encuentra lugar en otros discursos institucionales. En el juego del decir y escuchar, el docente puede comenzar a reconocer las condiciones inconscientes de su deseo de enseñar y resignificar su lugar en la escena educativa.

Para el colectivo es claro que, lejos de prometer soluciones mágicas, el grupo opera como un espacio transicional que posibilita un tránsito subjetivo: del síntoma silencioso a la palabra, de la repetición inconsciente al acto creativo, de la queja paralizante a la construcción colectiva de sentido. Allí, el malestar se convierte en materia prima de transformación, no por su resolución definitiva, sino por su posibilidad de ser alojado, elaborado y compartido. Tal como señala Montaña (2004), un dispositivo grupal psicoanalítico puede incidir significativamente en el ámbito afectivo-emocional, permitiendo una reelaboración de los conflictos que forman parte del ser y la subjetividad de los participantes.

En tiempos donde las exigencias de la inmediatez tocan con lo educativo, la estandarización y el rendimiento, la escucha psicoanalítica, ya sea individual o grupal, se alza como una práctica política: una apuesta por la subjetividad

como eje de la experiencia educativa y por la palabra como lugar de reencuentro con el deseo de enseñar.

La obra ofrece un recorrido por la subjetividad y sus manifestaciones en el campo educativo. Es fundamental considerar cómo la noción misma de “sujeto” ha sido cuestionada y deconstruida a lo largo del siglo XX. Diversas corrientes filosóficas, como la filosofía del lenguaje (Wittgenstein), el existencialismo alemán (Heidegger) y su vertiente francesa (Sartre), abrieron el camino al estructuralismo y posestructuralismo, los cuales siguen problematizando la idea del sujeto moderno como unidad racional, autónoma y consciente.

Paralelamente, los autores muestran el carácter revolucionario de la propuesta psicoanalítica de Freud que se dirigía al descubrimiento del inconsciente. Este nuevo campo dio lugar a una concepción del sujeto marcada por la falta de transparencia consigo mismo, desplazando la primacía de la conciencia. La postura de Freud (1981) destaca por dismantelar la visión tradicional del “yo” como centro rector del aparato psíquico, mostrando que este se encuentra, en realidad, sujeto a fuerzas inconscientes —el ello y el superyó— que lo determinan en sus actos, pensamientos y afectos.

Asimismo, se aborda el aporte de la obra psicoanalítica iniciada con Freud, y retomada por Lacan, para ampliar las ideas centrales del concepto de “sujeto del inconsciente”, diferenciándolo del yo (ego) imaginario. Para

Lacan, el sujeto no es un ente autónomo, sino que se constituye en el lenguaje, en el campo del Otro.

En determinado punto, los autores plantean que el psicoanálisis se distancia de la psicología tradicional porque rechaza la objetivación del sujeto como individuo aislado, reivindicando, en cambio, una visión que articula lo psíquico con lo social. Como afirma Lacan (1998), “lo subjetivo es para nosotros lo que distingue el campo de la ciencia en que se basa el psicoanálisis, del conjunto del campo de la física” (p. 113). Esta concepción compleja y relacional de la subjetividad encuentra resonancia en las propuestas de autores como González Rey (2000), quien plantea que la subjetividad permite superar dicotomías estériles —como lo interno/externo, lo individual/social, lo afectivo/cognitivo—, que han limitado la comprensión de los procesos humanos.

Freud, desde su postura, expresó con claridad que toda psicología individual es, en el fondo, psicología social, dado que en la vida anímica siempre está presente el otro, ya sea como modelo, objeto, auxiliar o adversario (Freud, 1981). Esta visión relacional de la subjetividad resulta especialmente valiosa para el campo educativo, donde los fenómenos sociales y personales convergen y se expresan en el vínculo pedagógico.

Desde esta perspectiva, la subjetividad se transforma en una categoría clave para pensar los procesos educativos, no como meras transmisiones de contenidos, sino como entramados de vínculos, identificaciones, deseos y resistencias. En consecuencia, los autores coinciden en

entender cómo emerge un campo fértil de investigación que considera tanto los problemas de aprendizaje como las manifestaciones de violencia escolar, no solo como hechos a resolver, sino como expresiones de una subjetividad en tensión que necesita ser escuchada, comprendida y elaborada.

Desde sus orígenes, la psicopedagogía ha estado vinculada a las necesidades del sistema educativo, particularmente a la comprensión y abordaje de las dificultades de aprendizaje. En sus primeras formulaciones, esta disciplina se centró en la recuperación de habilidades o funciones cognitivas específicas, bajo la influencia de paradigmas positivistas que privilegiaban la observación y la intervención planificada para modificar conductas. No obstante, este enfoque tradicional ha sido objeto de críticas y reformulaciones a partir del reconocimiento de la complejidad subjetiva de los sujetos que aprenden.

Diversas corrientes contemporáneas de la psicopedagogía, en diálogo con el psicoanálisis, han comenzado a incorporar la dimensión afectiva, simbólica y relacional en la comprensión de las dificultades de aprendizaje, desplazando la idea de “reeducación” por la de análisis del síntoma y escucha de las singularidades. La intervención psicopedagógica, en este sentido, se convierte en un dispositivo clínico-educativo que busca comprender las tramas familiares, institucionales y sociales que atraviesan al sujeto, considerando que el aprendizaje no es

un proceso neutro, sino que está mediado por el deseo, el lenguaje y la historia.

Este enfoque clínico-educativo no pretende hacer psicoanálisis en la escuela, sino, desde una perspectiva psicoanalítica, propiciar condiciones para que cada sujeto pueda asumir un lugar activo y singular en su proceso de aprendizaje. En esta línea, la propuesta de Alicia Fernández (1991) apunta a configurar dispositivos que habiliten a los sujetos como autores de sus aprendizajes, reconociendo la interacción dialógica entre enseñantes y aprendientes, en una lógica de circulación de saberes y producción de subjetividades.

A lo largo de este prólogo, hemos señalado cómo el campo educativo, tradicionalmente concebido como un espacio de transmisión de saberes, se ha transformado en un lugar donde emergen y se expresan las tensiones, los sufrimientos y los deseos que marcan la subjetividad de los sujetos que participan en él.

En resumen, esta obra se erige como un llamado a repensar los procesos educativos desde una perspectiva que integre la teoría psicoanalítica con la práctica educativa, en un esfuerzo por transformar la educación en un espacio más humano, ético y comprometido con los sujetos que la habitan. El lugar de la subjetividad en la educación, propone un enfoque que permita a los malestares encontrar espacio para la palabra, la escucha y la transformación, reconociendo en cada sujeto la capacidad de construir una vida educativa más rica, más plena y, sobre todo, que reflexione sobre cómo

las experiencias de malestar, tanto de docentes como de estudiantes, pueden ser comprendidas y transformadas a partir de una escucha respetuosa y comprometida con la singularidad de cada sujeto.

Isis Aydeé Pajaro Muñoz (2025)

Introducción

Colectivo Caja de Pandora, una aproximación al malestar docente

¡Soy Pandora!

“Mi historia inicia cuando mi creador Hefesto, Dios del fuego junto con Atenea, hija de Zeus y Diosa de la Sabiduría me moldean con arcilla a imagen y semejanza de los mortales, con una belleza digna de los dioses, pero con vida y pasiones humanas. Por eso mi nombre significa “la que tiene todos los dones”.

Para ese entonces, Zeus, Dios de los Dioses, ordenó mi creación con la explícita intención de castigar a los humanos, pues albergaba en su alma una inmensa sed de venganza hacia Prometeo y Epimeteo su hermano; pues les había encargado distribuir entre todos los animales de la tierra las cualidades para que éstos pudieran sobrevivir; sin embargo, Prometeo, tan rebelde como siempre, robó a Hefestos y a Atenea el fuego y la habilidad de trabajar para regalárselas al hombre.”

Es así como, cuando tuve vida como la primera mujer de la tierra, cada uno de los dioses que habitaba nuestra casa del Olimpo, me regalé una cualidad especial, belleza, persuasión, habilidades manuales y una gracia ilimitada; sin embargo, Atenea, Afrodita, Hermes y otras divinidades me concedieron dotes que representaban una desventaja para la humanidad: avaricia, pereza, enfermedad, mentira y odio.

Estos últimos obsequios me trajeron grandes dificultades... (suspiro). Tan pronto llegué a la tierra, todos los seres en ella se quedaron pasmados por mi belleza. Sin embargo, yo tenía un objetivo claro que cumplir: Seducir a Epimeteo, a quien enamoré perdidamente. Los dioses me entregaron un ánfora sellada como regalo para Epimeteo, pero me advirtieron que no la abriera.

¡Qué tanta y tan dura su advertencia! en mí empezó a crecer una gran curiosidad y deseos de abrirla, curiosidad a la que decidí ceder sin resistir la tentación, y la abrí. En ese momento todos los males se escaparon y comenzaron a apoderarse de las almas humanas; el mal estaba hecho, y yo fui la que lo propicié. Todo lo que antes era un lugar de felicidad y rectitud, comenzó a ser contaminado por la enfermedad, la pereza, la locura, la pobreza y el crimen. El mal lo desaté y ayudé a Zeus a cumplir su objetivo: “Traer dolor a la tierra para vengar la desobediencia de Prometeo”. Sentí mucho miedo y cerré la caja con rapidez, pero solamente pude dejar un elemento sin escapar: LA ESPERANZA, motivo por el cual los humanos carecen de ésta. Cuando me di cuenta de lo que había propiciado, me sentí muy arrepentida y quise intentar arreglar el mal que había generado. Así que ahora me dedico a ir ofreciendo a todos los hombres, uno por uno, la posibilidad de que sientan esperanza, pues fue lo único con lo que me quedé en la caja”.

Para nosotros...

Este mito ha sido fuente inspiradora para la creación del Colectivo Caja de Pandora, integrado por un grupo de docentes que se desempeñan como orientadores escolares en

instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá, un equipo intergeneracional, interdisciplinario e intercultural, de diferentes profesiones: trabajadores sociales, psicólogas, psicopedagogas y psicopedagogos; quienes en su experiencia de escucha analítica, tanto desde los malestares como de la esperanza y las posibilidades que ofrecen las dinámicas escolares, han construido una estrategia psicopedagógica de promoción de la Salud Mental y prevención del malestar psicosocial, dirigida a docentes y comunidad educativa en general, mediante procesos de apoyo individual y colectivo, fundados en el reconocimiento del otro y de la otra, la priorización del deseo singular, el fomento de la esperanza y las posibilidades de establecer relaciones desde el amor y el autocuidado.

La estrategia, en un viaje de más de un lustro, ha crecido acompañada de dones/caminos que contribuyen a la transformación del dolor humano, mediante experiencias colectivas con docentes en el entorno escolar, grupos de apoyo experiencial ante la presencia de crisis personales, procesos de autoformación centrados actualmente en la conceptualización de la Salud Mental desde el enfoque psicoanalítico, así como la construcción de propuestas de Pedagogía Alternativa y Emancipatoria; algunos de estos procesos se gestan a la luz de la investigación-acción y de la sistematización de prácticas educativas.

El Colectivo Caja de Pandora propone diferentes opciones psicopedagógicas que buscan favorecer una postura positiva frente a las adversidades que el docente debe afrontar en las comunidades educativas de Colombia, bajo la premisa de que la escuela es un microsistema en donde se

reúnen las principales problemáticas sociales de nuestro país. Sin embargo, el colectivo considera que el docente, como profesional que decide dedicarse a “enseñar” en medio de un panorama familiar, socioeconómico, político y cultural, complejo, necesita espacios donde pueda expresar lo que siente y piensa, pero también, necesita personas que ofrezcan una escucha desprevénida, desprovista de juicios hacia su labor, atenta y analítica, con intención de dejar que fluya en sus discursos, mediante la palabra u otros medios simbólicos y metafóricos, las anécdotas de su cotidianidad, sus propias maneras de afrontar las situaciones de las dinámicas escolares con los estudiantes, padres, compañeros, directivos y con un sistema que reclama de ellos respuestas, éxito y efectividad.

Es así como el colectivo Caja de Pandora logra promover una actitud de permanente reflexión e introspección, ya sea a través del diálogo grupal e individual o de otras estrategias didácticas que, generalmente, tienen que ver con el arte: la literatura, la poesía, los cuentos, el cine, la pintura, escritos, creaciones espontáneas, entre otras, medios que facilitan la expresión, el posible encuentro con su deseo de enseñar, de ofrecer algo a otro que apenas abre sus ojos al mundo del sistema educativo, ese estudiante que muchas veces sólo está ahí como respuesta a un mandato social, “porque hay que estudiar, para ser alguien en la vida”, de acuerdo al ideal social. Por esto se incita a que el maestro se pregunte sobre su propia vida y la decisión de asumir esta apuesta ambiciosa de influir en la “formación” de un sujeto.

Los símbolos y metáforas que utiliza la Caja de Pandora en su presentación como la tinaja, la espiral, la luz,

por ejemplo son formas de insinuar y provocar la curiosidad que supone, motiva la leyenda, esa curiosidad por “saber lo que no se sabe”, por descubrir, partiendo de la pregunta: ¿Cómo se puede generar esperanza en esa Caja de Pandora que es la escuela? ¿Con qué recursos psicológicos, cognitivos y de experiencia de vida contamos, para contribuir en la creación de esa esperanza? ¿Hace parte de su deseo transformar la escuela? ¿Qué lo motiva enseñar? Son algunos de los interrogantes que intentan despertar el interés del maestro en ese asumir una posición diferente para buscar alternativas y aliviar su malestar.

Durante esta experiencia, algunos docentes logran encontrarle un sentido individual a su decisión de enseñar, provocando cierto movimiento psicológico en su actitud hacia su labor, con el consiguiente bienestar que esto implica. Sin embargo, es más frecuente aquellos docentes, que después de reflexionar sobre su práctica pedagógica, buscan unirse a otros, organizarse en “común-idad”, grupos que comparten un deseo común y colectivo, forma más efectiva de encontrar “soluciones colectivas” a sus malestares.

El colectivo ha tenido diversas experiencias, que han estado atravesadas por un proceso juicioso de lectura sobre la realidad, y con un compromiso particular en el campo de la educación. Con el propósito de comprender al sujeto en sus diversas formas, durante el periodo de pandemia, en esa “pausa preventiva” y bajo la premisa de que “todos somos Pandora”, se diseñó una estrategia para llegar a las comunidades educativas en diferentes regiones del país (2023), incursionando en la virtualidad y mediante

documentos, cuyas narrativas apuntaban a aliviar la ansiedad propia del momento, se dio lugar a diversas estrategias mediante cuentos, guías, cartas, conversaciones virtuales, construcción de grupos de apoyo preventivos, promocionales e inclusive, terapéuticos, que permitieron afianzar los aportes, y el deseo hacia la pregunta por la llamada “salud mental”. Las “cartas y radiolatos” como se nombraron, permitieron descubrir otras maneras de acompañar a las personas de diferentes culturas, edades, formación académica: es un “viaje” que no termina, es como una luz de esperanza que acerca a la comunidad desde una mirada creadora y antipatriarcal, que otorga la posibilidad de transformar una sociedad agotada por los ideales de éxito, la inmediatez, el temor a la incertidumbre, la violencia e inequidad.

Grupo de apoyo experiencial preventivo en el colegio
Julio Garavito Armero

Desde el Colectivo Caja de Pandora y la Universidad Cooperativa de Colombia, nos preguntamos por el malestar docente; partimos de la idea de que la institución educativa es un campo en el cual se ponen en evidencia las diversas problemáticas sociales, producto de los cambios en la sociedad colombiana, transformaciones que han generado dudas e incertidumbres en los padres de familia y personas encargadas de los menores de edad y que, desde hace más de cuatro décadas, se ha venido desplazando a los trabajadores de la educación, generando cierta presión a los docentes para dar respuesta o encontrar soluciones que puedan aliviar dificultades propias de las familias.

Algunos académicos han venido evidenciando que existe una exigencia desmedida, no solo de la sociedad civil, sino también del orden gubernamental y estatal hacia los maestros en sus diferentes roles (orientadores, directivos, de apoyo y de aula). Esta situación es una de las variables que viene afectando la salud de los y las docentes en Colombia, esto se evidencia en el alto número de ausencias por incapacidades registradas en el sistema de salud magisterial, las cuales, en su gran mayoría, están referidas a “enfermedades de salud mental”, sin dejar de un lado aquellas que aparecen como “psicosomáticas” o enfermedades asociadas a factores de estrés laboral. Se ha venido observando, además, un aumento en docentes que deciden pensionarse o retirarse prematuramente porque, según ellos, “no soportan la presión a esta demanda, inusual y desbordada, de la sociedad”.

En este sentido, se inician conversaciones con docentes del colegio Julio Garavito Armero, ubicado en el sector suroccidente de la ciudad, localidad de Puente Aranda, Bogotá. El diálogo tuvo como objetivo generar un espacio de escucha analítica de los relatos de los maestros, que voluntariamente quisieran hablar sobre sus experiencias como maestros de un colegio público en un territorio vulnerable de la ciudad. Bajo la metodología propuesta por el Colectivo Caja de Pandora, grupo de apoyo experiencial preventivo, incitamos a la reflexión interrogando sobre: ¿Cuáles eran los principales malestares en su ejercicio pedagógico? ¿Cómo habían afrontado las dificultades propias de las relaciones con estudiantes, directivos, compañeros de trabajo en el territorio educativo? ¿Qué tanto, de ese malestar, tiene que ver con su propio deseo de

enseñar? ¿Hasta dónde las demandas de sus estudiantes alteran su salud mental?

Una de las ideas resultantes de este trabajo de escucha analítica con los docentes del colegio Julio Garavito Armero, se orientó hacia un malestar que tenía que ver, no solo con las demandas externas, y su consiguiente preocupación por dar una respuesta efectiva, sino que, además, tenía que ver con la modalidad de contratación, en su gran mayoría, en la categoría de “provisionales”, y por consiguiente los dejaba en un estado de intranquilidad e inestabilidad laboral de manera permanente. Este hecho fue contundente, pero, además, las diferencias y discriminación que habían experimentado por el mismo grupo de compañeros y directivos despertaban en ellos, un imaginario de inferioridad y vulnerabilidad al ser evaluados porque sentían amenazado su permanencia laboral. Para otro grupo de docentes, la actitud de algunos padres de familia era percibido como “una alteración a su misión como docentes”, es decir, formados para transmitir las diferentes áreas disciplinares y no para asumir una posición “de apoyo en la crianza”, apoyo que, en algunos casos lamentables, se ha tergiversado, llevándose a los extremos de convertirse en signos de agresión pasiva hacia ellos, presuntamente por “no cumplir con sus funciones”.

Esta aparente tergiversación y/o deformación de la labor docente, por parte de algunos padres, puede relacionarse con el malestar que manifiestan mediante frases como: “hacemos lo que mejor podemos”, “los padres y familiares creen que somos una guardería”, “algunas veces se experimenta una sensación de impotencia al no poder

resolver tantas dificultades”. Ante estos decires, los investigadores nos preguntamos: ¿Por qué los docentes creen que tienen la responsabilidad de ser la “muleta” o “prótesis” que les hace falta a los padres? ¿Cómo ubicarse en otro lugar para desempeñar su labor de maestro sin tener que tergiversar su papel como enseñante? ¿Se trata de un desplazamiento de la responsabilidad de los padres? ¿Se trata de un fenómeno de proyección de un malestar que tiene que ver más con las familias de los estudiantes que con el maestro? ¿Por qué los docentes intentan responder a un mandato social o a un pedido que no les corresponde? ¿hasta dónde esa posición de “ser padres sustitutos” tiene que ver más con sus propios deseos que con la obligatoriedad que impone el sistema?

Presentación

Del deseo de enseñar

La homogenización del capitalismo neoliberal, en el campo educativo, pretende ordenar a los sujetos llevándolos al cumplimiento de unos estándares e indicadores, competencias, logros y objetivos, que se presentan rígidos e inflexibles, en el proceso educativo, porque no se contempla lo subjetivo de los otros, lo cual va generando rechazo y obstaculiza el deseo de aprender y enseñar. Por ello, la propuesta del libro es indagar por lo singular del deseo de enseñar y sus malestares, actos que se entrelazan en el campo educativo en la actualidad. En este punto es importante saber cómo enseñar y cómo el malestar singular acaba siendo también una respuesta colectiva en los espacios educativos. Indagar sobre lo anterior es una aporía en una actualidad cada vez más homogenizante, porque se cree que la enseñanza se sostiene por medio de indicaciones predeterminadas, negando o excluyendo lo importante: el deseo de enseñar en los sujetos, eso que lo hace amar el saber desde su no-saber. No se puede enseñar desde estándares y formatos, por ello es importante unas prácticas que sostengan ese deseo de enseñar. De ahí que este trabajo investigativo se plantee necesario indagar sobre cómo aparece el deseo de enseñar en los docentes, y cómo, negar ese deseo, puede causar malestares en los sujetos enseñantes.

Lo concerniente a la subjetividad del docente (lugar que no es fijo y puede ser encarnado por cualquier sujeto),

aquello que, en muchos espacios formativos, se excluye con el afán de capacitar, formar, enseñar, desde una eficiencia, efectividad y eficacia, para que así nos adaptemos al significante imperante: competencias. Lo anterior no tiene en cuenta que esos individuos con deseos de enseñar son sujetos, y ese lugar está atravesado por el lugar subjetivo del campo educativo. Este aspecto se torna importante, más allá de las guías, protocolos, indicadores y formatos que se han hecho tan necesarios en el campo educativo, pero excluyen la relación subjetiva establecida entre el que enseña y el que aprende; la relación pedagógica se establece entre sujetos y no entre procedimientos, aunque esto último intente regular dicha relación, siempre hay algo que escapa de ella, algo que no se termina de ordenar o dominar del todo, y eso es el sujeto y su deseo de aprender y de enseñar.

Para preguntarnos por el deseo de aprender y el deseo de enseñar, tendríamos que pasar por la teoría lacaniana, la cual sostiene que el deseo en primera medida no es una necesidad. A lo largo de su obra hay diferentes nociones sobre este concepto. En este trabajo, lo primero por decir es que hay deseo porque hay lenguaje, o más bien, existe deseo porque hay un sujeto del inconsciente, un sujeto del lenguaje.

Es gracias al lenguaje que los humanos son humanos, sujetos que nunca se podrán completar ni así mismos ni a otros, de ahí que tengan que apelar al lenguaje para poder ubicarse y nombrarse como tal, pero ninguna nominación podrá decir todo lo que ese sujeto es, más bien, el sujeto por el lenguaje se ubica entre un significante y otro, en el vacío donde un significante no puede significar al sujeto

totalmente, así que necesita de otro significante que lo signifique

El deseo se constituye alrededor de un vacío estructural del sujeto, estar lleno de saber iría en contravía del deseo de enseñar y del amor por el saber. El lugar del vacío es la imposibilidad de un saber total, ningún saber puede llenar ese vacío, pero tampoco ningún objeto lo puede colmar, aquí el saber sería un saber parcial como los objetos.

El amor es un modo de sublimación, donde el deseo adviene en el lugar de goce excesivo. Lacan (2013) en el seminario 10 titulado: “*la angustia*” dice: “Sólo el amor permite al goce condescender al deseo” (p. 194), es decir, el amor al saber sería un modo de sublimar ese deseo de aprender, o más bien, tanto el amor al saber cómo el deseo de aprender convergen en un lugar de no-saber, allí es donde los sujetos se reconocen desde un saber no-sabido, un saber no totalizante, un saber no-todo, y por intermedio de su deseo de saber se ubicaría en el lugar de amor al saber, y por tanto, se ubicaría en el lugar de aprendiente.

El deseo se constituye alrededor de un vacío, por ello surge el deseo de enseñar y aprender, y al final se convierten en lo mismo: el docente enseña desde su deseo aquello que sabe y que no sabe; y el estudiante desea aprender su propio no saber para saberlo. Así, los dos se convierten en sujetos del deseo. Lo que nos interesa acá, es ese deseo de enseñar del docente. Ese amor al saber que se desliza a un deseo de enseñar, lo mismo que en el estudiante un amor al saber que se convierte en deseo de aprender. De ahí que para que se reconozca el lugar de un docente, de un profesor, de un

maestro, se tenga que ubicar en una erótica de la palabra (Recalcati, 2016).

El deseo de enseñante establece un vínculo entre sujeto y saber, haciendo surgir una paradoja, donde esa relación no se establece aparece el profesor, el enseñante plantea un saber y el profesor se constituye en un saber establecido, la pregunta que surge es si se puede hablar de enseñante en el lugar de profesor, y si se puede hablar de enseñanza en ese lugar donde un saber se fija.

Sobre el deseo de enseñar Cordié (1998) asevera que ese deseo tiene una diversidad de fuentes que van de motivaciones conscientes hasta inscripciones inconscientes ligadas a las historias singulares de los sujetos que se posicionan en el lugar de enseñantes. Rabant (2001) señala: “La manera en que el deseo del pedagogo sostiene la función del saber en el campo pedagógico traza las líneas de fuerza que definen el espacio como campo pedagógico” (p. 74).

Es importante aclarar que el deseo no es solo una cosa particular que remite a una individualidad, cuando se habla de una singularidad del sujeto y su deseo se habla de un Otro (social), y es aquí donde entra el concepto de subjetividad, la cual se produce desde el sujeto que no puede significarse a sí mismo, porque surge en ese intento imaginario-simbólico de darle un lugar a su vacío estructural. En el caso de ser docente esa subjetividad se puede configurar según los ideales de una época determinada, y se fijan desde un goce. Por ejemplo, la subjetividad de los aprendientes de principios de mediados

del siglo XX es diferente a la subjetividad docente del comienzo de siglo XXI.

El campo educativo, que en este proyecto también se tendrá en cuenta, es ese espacio donde esas subjetividades de los sujetos y su deseo de enseñar se van a ubicar. El campo educativo no solo remite a instituciones como colegios o universidades, también remite a los escenarios donde ese deseo se pone en acto, es como dice Bourdieu (2002), el campo no se puede pensar sin relaciones, es también un espacio de luchas, estos espacios muestran posiciones y lugares donde estas subjetividades pueden ser analizadas.

Para el psicoanálisis existe tres imposibles planteados por Freud (1992a) “en Análisis terminable e interminable”: “Y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones «imposibles» en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar” (p. 249).

Investigar sobre ese lugar de enseñar fue una apuesta Freudiana; acá “imposible” no significa que no sea posible de hacer, al contrario, lo planteado acá es una imposibilidad que no remite a una impotencia, o a un “no se puede hacer” inhibitorio, por eso son muchos los psicoanalistas que hacen de su práctica una convergencia del campo educativo y la práctica psicoanalítica.

Ese campo educativo al que Freud llamaba pedagógico no le era indiferente al creador del psicoanálisis, en su texto “*El interés por el psicoanálisis*”, Freud (1992b)

dice que el psicoanálisis está interesado en esos temas, sobre todo, al que nos convoca en este proyecto: “El gran interés de la pedagogía por el psicoanálisis descansa en una tesis que se ha vuelto evidente. Solo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía con el alma infantil” (p. 191). Doce años más tarde, Freud (1925) retoma el tema de la educación en el prólogo del libro “*Juventud descarriada*” de August Aichhorn y comenta: “Entre todas las aplicaciones del psicoanálisis, ninguna ha despertado tanto interés, suscitado tantas esperanzas y, por eso, atraído a tantos investigadores capaces como la teoría y la práctica de la educación infantil” (Freud, 1992c, p. 296-298). Los trabajos de Ana Freud (1991), en el campo educativo, que le siguieron a su padre, durante la segunda mitad del siglo XX fueron muchos los psicoanalistas que trataron de incursionar en él.

Respecto al psicoanálisis lacaniano, están los trabajos de Mannoni (2005) en los años sesenta y setenta, Millot (1982) en los años ochenta. En las últimas décadas, en Argentina, surgieron prácticas denominadas psicopedagogía clínica, y entre otros temas, han investigado sobre ese deseo de enseñar en el campo educativo; en esta práctica se destaca como su principal exponente Alicia Fernández y varios de sus textos, entre los que se encuentra *poner en juego el saber* (Fernández, 1997).

Frente al tema del lugar docente y su deseo de enseñar, están los trabajos de Filloux (1996). Y más, recientemente e importante, el trabajo de Recalcati (2016), quien desarrolla la idea de la erotización de la enseñanza, destacando ese lugar del profesor como aquel sujeto con

estilo propio, capaz de dejar una marca singular en el alumno. En Argentina, la importancia de escuchar el malestar, el sufrimiento o el padecimiento subjetivo se ha fundamentado en la misma normatividad. La ley Nacional de Salud Mental N 26.657 sancionada en el 2010 en su artículo 1 dice:

La presente ley tiene por objeto asegurar el derecho a la protección de la salud mental de todas las personas, y el pleno goce de los derechos humanos de aquellas con padecimiento mental que se encuentran en el territorio nacional, reconocidos en los instrumentos internacionales de derechos humanos, con jerarquía constitucional, sin perjuicio de las regulaciones más beneficiosas que para la protección de estos derechos puedan establecer las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (InfoLEG, 2010).

Llama la atención que en esta ley ya no se habla del afamado concepto de “trastorno” sino de “padecimiento mental”; en esta se instituye la subjetividad como elemento fundamental en la salud mental. En Colombia, desde la línea de investigación “Salud mental, instituciones y comunidad” del Departamento de Estudios Psicológicos de La Universidad ICESI se viene planteando lo siguiente:

La reflexión que se expone a continuación gira en torno a la siguiente tesis de trabajo: las prácticas de intervención en salud mental en el mundo contemporáneo, dominado por las exigencias de gestión, estandarización, evaluación y medición, paradójicamente excluyen la dimensión de la subjetividad (Castro, 2013, p. 77).

Este libro tiene como antecedentes dos investigaciones realizadas por la línea de investigación en psicoanálisis y campo social del programa de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bogotá. Las investigaciones realizadas tenían por título: “Subjetividad, salud mental y neoliberalismo en la primera década del siglo XXI en Colombia. Una perspectiva psicoanalítica”; la segunda, “Sujeto, psicopatología y psicoanálisis: Ideología de los trastornos mentales en Colombia del siglo XXI”. Estas investigaciones se plasmaron en los artículos de investigación: “Deconstruyendo lo ideológico de la salud mental en Colombia (Gallo y Quiñones, 2020a); y “Subjetividad, salud mental y neoliberalismo en las políticas públicas de salud en Colombia” (Gallo y Quiñones, 2016), así como el libro; “ideología, salud mental y neoliberalismo en Colombia” (Gallo y Quiñones, 2020b).

Estas investigaciones plantean que el modelo biomédico, imperante en salud mental, ha traído como consecuencia una clínica del sujeto excluido y patologizado, utilizando a su favor diagnósticos estandarizados.

Sobre el tema de la escucha se han planteado, también, investigaciones en la línea de investigación de Psicoanálisis y Campo social. La investigación: “Escuchando a quien escucha el dolor en los sujetos: Una propuesta investigativa e interventiva en diferentes espacios de prácticas psicológicas en Bogotá” que produjo el artículo: “Escuchando a quien escucha el dolor de los sujetos. Revista Integración Académica en Psicología” (Gallo y Quiñones, 2018). También el libro de investigación: “Transitar la práctica profesional: del decir al ha-c/ser. El lugar de la

escucha y las prácticas de formación universitaria en Psicología” (Castiblanco, D; Cardozo, C; Gallo, J; Murillo, M; Quiñones. A.; Villa, K., 2022). Y un capítulo en un libro de investigación: “Subversión en la escucha psicoanalítica en la formación de psicólogos” (Gallo y Quiñones, 2020c).

Todo esto plantea que la escucha es fundamental para dar lugar al sujeto y su subjetividad, sobre todo, para la escucha de los padecimientos y sufrimientos subjetivos. Sobre el malestar docente son varias las investigaciones abordadas. El primer trabajo que aparece es el de Cordié (1998), en Francia, titulado “*Malestar en el docente*”, uno de los principales escritos para abordar la temática del “malestar docente” desde el psicoanálisis. Esta investigadora plantea el tema desde una visión subjetiva, que implica al sujeto docente, manifestando una serie de síntomas del malestar docente.

El trabajo de Quintero (2014) en Colombia sigue en esa vía, esta investigación para optar el título de Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia, titulado: “El malestar en el docente. Estado del arte desde los aportes teóricos psicoanalíticos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1983 y 2013”, sirve para abrir todo un camino sobre el malestar docente en Colombia, y en otros países latinoamericanos, esta investigación plantea como una de sus conclusiones:

El maestro en la contemporaneidad sufre un vaciamiento su función, producto del influjo capitalista que permea su hacer y sentir. Él ha perdido la fe en su trabajo, en su función, asunto problemático en tanto se limita la posibilidad de inventar situaciones que permitan hacer

algo con lo que no anda en la escena educativa. El maestro de hoy ha perdido el deseo de saber y el deseo de enseñar, arrastrado por el discurso capitalista sufre las inclemencias de un discurso poco compasivo. El estado y la educación, deben allanar el camino, buscar nuevos horizontes, nuevas invenciones que permitan al docente un trámite menos doloroso con su malestar, pues si no se atiende la subjetividad, no se podrá lograr la calidad educativa, porque ella empieza y termina en el bienestar de los docentes (Quintero, 2014, p. 227).

El trabajo de Sarmiento (2018) para optar por el título de Magister en desarrollo social y educativo del CINDE es una muestra de cómo algunas y algunos investigadores se han ido acercando al tema del malestar docente, abordando una manera de trabajar la salud mental.

El interés de la investigación se enfoca en la salud mental, la cual busca argumentar, desde la perspectiva psicoanalítica, y los lineamientos normativos dados en Colombia, sobre las enfermedades mentales asociadas a la labor docente. La perspectiva metodológica se encuentra respaldada por los planteamientos teóricos de Michel Foucault; aportes significativos para comprender conceptos tales como discursos, acontecimientos, sujeto y poder, que en el contexto educativo son pertinentes para el desarrollo del análisis (Sarmiento, 2020).

Siendo así, el tema del malestar docente adquiere mayor interés, no solo en el campo educativo, sino en el campo de la salud mental, y comienza a ser abordado como un tema de interés para diversas disciplinas.

I

Dispositivos analíticos de escucha y malestar docente: aspectos preliminares

Hay que sostener dispositivos analíticos de escucha para el malestar docente en el campo educativo. Esto se hace necesario en una época donde la escucha del malestar docente es cada vez menos frecuente. Las instituciones educativas tienen como prioridad una tecnificación de dicha labor, que poco o nada quiere saber sobre ese sujeto docente y su padecer, ni tampoco quiere saber nada sobre la escucha del malestar subjetivo que surge en el acto de enseñar. Por eso, es necesario pensarse dispositivos de escucha analíticos para alojar estos malestares docentes, que permitan, no solo romper la relación malestar-padecer, sino que también posibiliten escuchar ese mismo padecer que trae consigo el malestar docente.

Existe una amplia oferta de capacitación y formación docente en la actualidad, desde formaciones profesionales hasta postdoctorales, las cuales hacen que los docentes se preparen teórica y prácticamente, para ejercer su labor pedagógica en muchos contextos e instituciones. Lo que se propone en este proyecto de investigación es indagar por algo que, en esas formaciones y capacitaciones se aborda muy poco o nada, y que concierne la subjetividad del docente, del enseñante, aquello que en los espacios formativos se excluye con el afán de capacitar, formar, entrenar, desde una eficiencia, efectividad y eficacia, para que así nos adaptemos al significativo imperante: competencias. Todo esto conduce a no tener en cuenta, que esos individuos con deseo de enseñar son sujetos, y ese lugar

está atravesado por el lugar subjetivo en un campo denominado educativo. Este punto se torna importante más allá de las guías, protocolos, indicadores y formatos establecidos como necesarios en el campo educativo, pero que excluyen la relación subjetiva entre el que enseña y el que aprende; esta relación pedagógica se establece entre sujetos y no entre procedimientos, y por mucho que esto último intente regular dicha relación, siempre hay algo que escapa de ella, algo que no se termina de ordenar o dominar del todo, y eso es, precisamente, el sujeto y su deseo de enseñar y aprender, y cómo en esta relación enseñanza-aprendizaje surgen malestares que se pueden convertir en padecimientos y sufrimientos subjetivos.

El malestar es una experiencia subjetiva que aparece cuando un sujeto se ubica en un lugar, y en ese lugar comienza a aparecer un fracaso, un desencuentro, una incomodidad, que puede hacer aparecer el padecimiento, el sufrimiento y solo se visibiliza por medio de síntomas.

Frente a la complejidad de las diferentes manifestaciones del padecimiento subjetivo, estamos convocados a responder a estas demandas actuales con dispositivos que estén a la altura de semejante apuesta. Estos padecimientos subjetivos abarcan, desde manifestaciones denominadas depresivas como ansiosas, hasta el consumo excesivo de sustancias psicoactivas tanto legales como ilegales.

Lo anterior abre unos interrogantes sobre las prácticas que, actualmente, hemos configurado para hacerle frente a todos estos padecimientos subjetivos, las cuales

están enmarcadas en dispositivos fundamentados en un modelo biomédico de salud mental, cada vez más precarizado para responder a las demandas de los diferentes malestares y padecimientos subjetivos.

Es necesario pensarse dispositivos de escucha que alojen estos malestares docentes y sus padecimientos subjetivos. Estos dispositivos alternativos se puedan constituir en otras prácticas. Sostener, acompañar y posibilitar lazos sociales donde las subjetividades producidas por los sujetos puedan acompañarse de otras maneras que implique **escuchar al sujeto que enseña y sus malestares**. La clínica en la actualidad ha circunscrito la “atención” a ámbitos normativizados, reglados, enmarcados en guías y protocolos que limitan el espacio de la escucha al diligenciamiento de formatos y a seguir instrucciones para brindar un diagnóstico (trastorno mental según los manuales), y sugerir una posible intervención, justificada bajo el ideal de prácticas basadas en la evidencia, ideal que poco a poco ha excluido la escucha del otro en las prácticas clínicas psi (entendiendo por psi no solo aquello que se remite a la profesión psicológica, sino a todo aquel profesional que quiera colocarse en el lugar de lo clínico o la clínica). El problema es que, dichas prácticas clínicas, se han convertido en espacios de “no escucha del sujeto”, donde las subjetividades son patologizadas por unos síntomas, que se convierten en signos y a su vez, en una serie de criterios de manuales diagnósticos.

La propuesta del dispositivo analítico de escucha busca salir del consultorio “clínico”, donde imperan las

lógicas biomédicas de la salud mental imposibilitando la escucha del padecimiento subjetivo:

El enfoque en la noción de “padecer” condujo a problematizar la construcción de una categoría cultural y, por lo mismo, cambiante en cada contexto; y admitió un supuesto epistemológico que instituye la “subjetividad” como elemento sustantivo, no limitando la afección de la salud mental a un conjunto de entidades patológicas definidas (tal la dimensión de “enfermedad” o “trastorno”), sino a la comprensión de nuevas representaciones y expresiones de las formas de “padecer”. Esta noción encontró acogida en los procesos des/ institucionalizadores afines a la garantía de los derechos sociales y políticos, de los sujetos usuarios de los servicios de salud mental (Faraone, 2013, p.37).

La posibilidad de sostener dispositivos de escucha, desde una práctica analítica, se vislumbra como un modo de ir más allá de la hipermedicación de los sufrimientos humanos cotidianos, además, de su des/institucionalización en el campo de la salud mental. Incluso, para cuestionar el mismo sintagma de “salud mental”. Una propuesta puede ser que en vez de hablar de salud mental podríamos plantear un “vivir sabroso”, eso que durante años se ha nombrado en Latinoamérica como el “buen vivir”. Para algunos, serán solo palabras, pero ya Freud (1993a) advirtió lo que pueden hacer las palabras como “ensalmos”:

Las palabras fueron originariamente ensalmos, y la palabra conserva todavía hoy mucho de su antiguo poder ensalmador. Mediante palabras puede un hombre hacer dichoso a otro o empujarlo a la desesperación, mediante palabras el maestro trasmite su saber a los discípulos,

mediante palabras el orador arrebató a la asamblea y determina sus juicios y sus resoluciones. Las palabras despiertan sentimientos y son el medio universal con que los hombres se influyen unos a otros. Por eso, no despreciemos el empleo de las palabras en la psicoterapia y démonos por satisfechos si podemos ser oyentes de las palabras que se intercambian entre el analista y su paciente (p.15).

Este poder de las palabras no es otro mágico, que el poder que tiene una palabra significativa con respecto al sujeto; estas palabras significantes representan a un sujeto ante otros significantes. Así, vivir sabroso o el buen vivir posibilitan que un sujeto se ubique en una realidad estructurada como tal. El trabajo planteado es una propuesta en salud mental desde la consolidación y el sostenimiento de dispositivos de escucha alternativos a los imperantes, más allá del disciplinamiento, control institucional y social.

Campo educativo y malestar docente

El campo educativo, es ese espacio donde esas subjetividades de los sujetos y su deseo de aprender se van a ubicar. Este escenario no solo remite a instituciones como colegios o universidades, también remite a todo ese espacio donde ese deseo se coloca en acto, es como dice Bourdieu (2002), el campo no se puede pensar sin relaciones, pero también es un espacio de luchas, estos espacios muestran posiciones y lugares donde estas subjetividades pueden ser analizadas.

El malestar docente se podría definir como la respuesta subjetiva de no soportar lo real de la docencia, un

debilitamiento de las instituciones simbólicas que respaldaban esa labor, así como una exacerbación de lo imaginario que no puede enlazarse a lo simbólico y lo real de la docencia. El sufrimiento, como modalidad del malestar que aspira al reconocimiento, es la experiencia subjetiva de excesiva tensión y desgaste que lleva a la pérdida de la experiencia de sí, derivada de la sobrecarga pulsional inconsciente y que no es susceptible de ser descargada, simbolizada y traducida en el necesario placer (distensión) que restablecería el equilibrio de la economía psíquica (Dunker, 2011).

Padecimiento subjetivo.

La subjetividad es la respuesta de un sujeto frente a la configuración de una realidad en una época determinada, por tanto, además de histórica, es geográfica, cultural, política, económica, entre otras cosas.

Por otra parte, el sufrimiento subjetivo involucra un presupuesto epistemológico que instituye la subjetividad como elemento primordial, sin limitar la afección de la salud mental a un conjunto de entidades patológicas definidas, sino a la comprensión de la emergencia de nuevas representaciones y expresiones de las formas de padecer (Faraone 2013, p. 36).

La inclusión del sufrimiento en el campo social no es solo un cambio de palabras, sino que implica transformaciones en dicho campo; el padecimiento, el sufrimiento, no se pueden enmarcar en un trastorno o una enfermedad mental, estas dos categorías no permiten la escucha sino la evaluación, la clasificación y diagnóstico,

más no un dispositivo de escucha que permita darle alojamiento a ese padecer:

Estas nociones irrumpen y desplazan las concepciones biomédicas sobre el propio proceso de salud-enfermedad / trastorno-atención; a diferencia del concepto de “enfermedad” o “trastorno”, los nuevos enunciados de “padecimiento” o “sufrimiento” instituyen un concepto histórico-social sobre el padecer (sufrir), es decir un concepto cultural y, por lo mismo, cambiante en cada contexto (Faraone, 2013, p.36).

El significante “padecer”, viene a disputarle la dominancia, en el campo de la salud mental, al término “trastorno” el cual, a pesar del uso constante que se hace de este, poco o nada dice sobre el padecimiento o sufrimiento de los sujetos en la época actual. En cambio, el padecer o el sufrimiento subjetivo dice, no solo sobre un sujeto, que no quiere decir un individuo, sino al contrario, un sujeto y lo social, que se manifiesta en la subjetividad. Grimberg (2003), comenta sobre esto lo siguiente: “Es un acontecimiento y un proceso a la vez individual y colectivo, cuya conformación y sentido deben contextualizarse en los modos, las condiciones y las trayectorias de vida de los sujetos” (p. 81).

Este padecimiento no puede limitarse a un suceso, ni a un tiempo preciso en la vida de un sujeto, sino que surge y se va convirtiendo en la vida misma del sujeto, es como una parte que coloniza el todo.

¿Qué es un dispositivo?

El concepto de dispositivo ha sido trabajado desde muchos saberes y disciplinas, sobre todo, en las ciencias sociales y humanas; este concepto, desde Foucault (1991), se plantea para describir relaciones de poder y relaciones entre los sujetos, así:

Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a los no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1991, p. 128).

El dispositivo es una red, es el modo como se organizan los sujetos. Para Deleuze (2007), los dispositivos son "un conjunto multilineal" que comprende distintos aspectos, y tienen visibilidad en ciertos campos, tal y como es la escucha de un sujeto desde una orientación psicoanalítica; la escucha tiene un lugar, desde unas lógicas organizativas, que no están determinadas a priori, sino que se van constituyendo, es decir, el dispositivo analítico es un modo de disposición donde se escucha a un sujeto. Para Deleuze (2007), hay cuatro líneas que componen el dispositivo: la visibilidad de una intención; el establecimiento de discursos; la ocupación de un espacio; y las líneas de fuga que se escapan a las anteriores, es esta última donde en esta investigación se hará énfasis, no hay una forma de ocupar los espacios, ni dar visibilidad a una intención, ni de establecer un discurso sobre la escucha del

padecimiento subjetivo, siempre que se tenga como premisa la importancia de escuchar ese padecer.

¿Qué es la escucha?

Si algo caracteriza la escucha analítica, desde Freud, es que la única regla técnica importante es “no fijarse en nada particular, lo que se conoce como “atención flotante”, la cual no se dirige a un punto en particular, sino que no fija la atención en ningún punto, se deja llevar porque: “el éxito se asegura cuando uno procede como al azar, dejándose sorprender por los virajes, abordándolos cada vez con ingenuidad y sin premisas” (Freud, 1993b, p.114). Por eso, la escucha analítica no puede tener protocolos, ni guías establecidas, de ahí que el “dispositivo analítico de escucha”, obedezca a otras lógicas de ordenamiento, y lo que ordena dicha escucha es darle cabida a lo que dice un sujeto, y ese decir incluye su padecer, su malestar, su sufrimiento.

Lo que se escucha no solo son palabras, sino el vacío que estas palabras tratan de bordear, y se van deslizando en ese espacio para darle lugar a otra palabra. Para el psicoanalista francés Jacques Lacan esto se relaciona con la escucha de los significantes que representan a un sujeto, lo que se escucha son los significantes haciendo cadena y, como tal, van constituyendo un discurso donde un sujeto es ubicado, de ahí que el sujeto, para el psicoanálisis lacaniano, sea el sujeto del inconsciente.

La escucha sería ese lugar donde se aloje el padecer, el sufrimiento subjetivo, darle un lugar para no excluirlo ni

negarlo, darle lugar al sujeto que lo manifiesta de diversos modos. Escucharlo no es entenderlo ni comprenderlo, es escuchar su singularidad y su relación con su padecimiento. Escuchar es hilar fino con las palabras y los silencios, es tejer hilvanando frases. Escuchar a un sujeto es hacer un tejido que no se repetirá con otro sujeto, por eso, ningún padecimiento es igual, de ahí que, desde esta postura, sea imposible agrupar esos padecimientos en un cuadro clínico o en un manual de trastornos. Escuchar al sujeto es escuchar su singularidad, esas singularidades se manifiestan a través de subjetividades en una realidad social.

Dispositivos de escucha en el campo educativo

“Es posible curar al paciente sin conocer lo que lo hace seguir viviendo. Tiene suma importancia para nosotros reconocer con franqueza que la falta de enfermedad psiconeurótica puede ser salud, pero no es vida”

D. W. Winnicott. Realidad y Juego.

Mucho se ha dicho sobre la ineficacia del psicoanálisis en las instituciones, en este caso, en el campo educativo. Aunque en la década de los sesenta y setenta los experimentos de Maud Mannoni y su propuesta de “institución estallada” condujeron a experiencias interesantes. En los últimos años, algunos psicoanalistas han renunciado a la apuesta de tratar de reconfigurar o reconstruir un psicoanálisis dentro de las instituciones, sin negar la dificultad que ello en sí mismo implicaría, por ello,

lo que pretende este trabajo es apostar por una propuesta psicoanalítica institucional, que mantenga conversaciones permanentes con otras disciplinas, ya que en la institución el psicoanálisis no es exclusivo.

Un dispositivo de escucha, desde el psicoanálisis, tiene que encausarse en función de permitirle a un sujeto (sea niños/a o adulto) ubicarse más allá de un trastorno o cierta discapacidad, sin negarla, tratando de que esas dificultades particulares se puedan trabajar y elaborar mediante intervenciones y estrategias, es decir, que ese lugar sea un lugar de hospedaje de la problemática. Esta hospitalidad hay que entenderla como un dar cobijo, acoger, amparar, ofrecer refugio a las complejas dificultades que muchos niños presentan.

A partir de lo anterior, se crea la necesidad de un abordaje multidisciplinario, en donde las intervenciones estén atravesadas por una ética, la de dar lugar a la palabra, al sujeto, lugar “Donde articula su deseo con la coexistencia social y con el reconocimiento del prójimo” (Apollon; Bergeron; Cantin, 1997), teniendo el psicoanálisis un lugar particular dentro de esta ética, porque acoge estas problemáticas desde una red formada por todo el grupo terapéutico, lo cual busca, precisamente, es esa acogida; esta idea para Winnicott era importante por el trabajo terapéutico, sobre todo, cuando dice que un estado de crisis o de fractura necesita un lugar para que ese derrumbe sea posible, es decir, para que sea posible un espacio para hospedarse. Este hospedaje funcionaría, como primera medida, evitando que los efectos de los diferentes trastornos dañen el propio cuerpo del sujeto o el de sus semejantes,

promoviendo la coexistencia y la toma de la palabra para así recuperar el lazo social de cada uno. Con este propósito, los diferentes profesionales de una institución deben reconocer una regla ética, que trata de dar paso a la palabra subjetiva, es decir, a la palabra de cada uno en su particularidad o en su problemática. Palabra que ayuda a descubrir en cada caso las dificultades por medio de la reconstrucción de su historia.

Dar lugar a la palabra permite la reconstrucción de la imagen corporal y el restablecimiento de relaciones sociales satisfactorias, pero estos objetivos primordiales se enmarcan en una serie de intervenciones dirigidas a transformar la realidad cotidiana de los asistentes que se benefician del dispositivo. Reconstruir el orden simbólico para sus asistentes, creando divisiones simbólicas de lugares: de juego, de estudio, de terapia, de higiene, etc. Todo esto permite la instauración de límites simbólicos en la organización de sus vínculos con los demás. Los límites son estructurados no tanto por lo físico, sino por el posicionamiento de reglas claras y comunes a todos los que asisten al dispositivo de escucha. Estas reglas tienen que dirigirse no tanto a “cumplirse como sea”, lo cual fortalecería un superyó feroz, sino que, tendrían como propósito que los sujetos puedan asumir responsabilidades, donde el respeto de las reglas del juego rija la coexistencia, convirtiéndose este en un sujeto responsable porque en el psicoanálisis la responsabilidad subjetiva es una cuestión ética.

Estas intervenciones, a pesar de ser grupales, se dirigen a lo singular de cada sujeto, ya que estas, en últimas, apuntan al deseo de cada sujeto, deseo que, a pesar de su

manifestación en lo grupal, es particular, porque tiene que articularse con la ley simbólica que permite posicionarnos como sujetos y asumirnos en un lugar.

El acompañamiento a los diferentes sujetos que transitan esos lugares para construir límites a la invasión pulsional, tienen que servir para la reconstitución de las barreras imaginarias y simbólicas de estos sujetos, las cuales sirven de diques, o como lo llamó Winnicott en tanto espacio potencial: “que se da sólo en relación con un sentimiento de confianza por parte del bebé, es decir, de confianza vinculada con la confiabilidad de la figura materna o de los elementos ambientales, siendo la confianza la prueba de la confiabilidad que comienza a ser introyectada” (Winnicott, 1986, p.135). Según el autor, si este espacio no se presenta, el niño no podrá tener experiencias culturales, ni vínculos con la herencia cultural, y no se producirá una contribución al acervo cultural, produciéndose un niño “inquieto, incapaz de jugar, que posee una capacidad empobrecida para la experiencia en el terreno cultural” (Winnicott, 1986).

Realizar actividades que acojan la fantasía, el amor, la amistad, el juego y el arte, permite atender a sus angustias porque supone recrear un lugar donde se pueda superar ciertos acontecimientos (abusos, abandonos, maltratos, etc.) mediante la experiencia de contar con un semejante, donde sea posible la vivencia de desamparo junto a otro, es decir, un espacio transicional. En cada sujeto se juegan una serie de significantes inconscientes que lo determinan, de ahí la importancia de retomar esos recorridos significantes mediante tiempos, no cronológicos, sino lógicos, planteados

en tres momentos que son el momento de ver, comprender y concluir (Lacan, 1989).

El instante de ver sería el primer momento de una psicoterapia, en donde el sujeto podría darse cuenta de su situación. Estos tiempos tienen que estar enmarcados por espacios, que, a nivel institucional, estarían dados por la terapia individual, la entrevista familiar, los encuentros y talleres grupales.

El encuentro con lo singular

Lo singular, desde el psicoanálisis, según Freud, consiste en darle a un sujeto un acceso irrestricto a su inconsciente, en donde la asociación libre sería el método que ayudaría acceder a este inconsciente: “Ahora dejo que el enfermo mismo determine el tema del trabajo cotidiano, y entonces parto de la superficie que el inconsciente ofrece a su atención en cada caso. Pero así obtengo fragmentado, entramado en diversos contextos y distribuido en épocas separadas lo que corresponde a la solución de un síntoma. A pesar de esta desventaja aparente, la nueva técnica es muy superior a la antigua, e indiscutiblemente la única posible” (Freud, 1992d, p.11).

El inconsciente se definiría como aquello que reaparece en cada momento en la historia de un sujeto, se repite y está presente sin darnos cuenta, es decir, sin ser conscientes de ello, pero tiene una implicancia fundamental en nuestros actos presentes, porque, como dice el psicoanalista francés Jacques Lacan “La historia no es el pasado. La historia es el pasado historizado en el presente,

historizado en el presente porque ha sido vivido en el pasado” (Lacan, 1995, p. 27).

Los actos presentes tienen una conexión con el pasado, con la historia de cada sujeto. Dejar que un sujeto hable es el método más adecuado para trabajar desde el psicoanálisis, porque permite que las palabras construyan, esa sería, como dice Freud, la «regla técnica fundamental» del psicoanálisis, en tanto que:

Se inicia exhortando al paciente a que se ponga en la situación de un atento y desapasionado observador de sí mismo, a que espigue únicamente en la superficie de su conciencia y se obligue, por una parte, a la sinceridad más total, y por la otra a no excluir de la comunicación ocurrencia alguna, por más que: 1) la sienta asaz desagradable, 2) no pueda menos que juzgarla disparatada, 3) la considere demasiado nimia, o 4) piense que no viene al caso respecto de lo que se busca. Por lo general, se revela que justamente aquellas ocurrencias que provocan las censuras que acabamos de mencionar poseen particular valor para el descubrimiento de lo olvidado (Brusset, 2000, p.25).

A pesar de las limitaciones evidenciadas, respecto de la instauración de este método en lo institucional, es importante propiciar espacios y tiempos que lo acojan, aunque estos queden por fuera de la clínica tradicional.

Encuentros grupales

Un dispositivo de escucha grupal puede favorecer mecanismos inconscientes como la proyección y la

identificación, para cada uno de los participantes esta actividad compartida es fuente de un funcionamiento psíquico compartido, donde cada participante puede encontrar un lugar y una materia en común donde cada uno puede reactualizar fantasías originarias.

De esta manera se puede comprender el funcionamiento psíquico en grupo: en él se articulan una dimensión individual y una dimensión grupal de la psique; así, por ejemplo, el yo ideal de cada uno cede lugar a la ilusión grupal; de igual modo, las dimensiones individuales del deseo inconsciente (las pulsiones) encuentran una representación en las fantasías originarias que se actualizan y son entonces compartidas/comunes” (Kaes, 2001p. 87).

Los encuentros grupales pueden basarse en las teorías de Bion, Kaes, Pichón-Rivière, entre otros, las cuales fundamentan la importancia de los dispositivos de escucha psicoanalítica en los grupos. Estos funcionan como continente, o como una representación simbólica frente al desenfreno pulsional, colocando un límite a este, aunque el grupo también puede funcionar como lugar de goce, explotación, humillación, tal como Freud define las funciones del otro, primer paso para el posterior encuentro con lo singular de cada sujeto, aquí el otro funcionaría como límite, lo que podría permitir el encuentro con eso ex-timo, como también para la constitución de lazos o vínculos sociales.

Los Dispositivos psicoanalíticos de escucha grupal como un medio para transitar el malestar docente

La educación, en la actualidad, está generando malestares (manifiestos en síntomas tanto corporales como anímicos) que no solo son causados por las malas condiciones salariales, y por la falta de reconocimiento social, o la burocratización de la labor docente, sino que también están relacionados con otros aspectos que van desde la “desmotivación” y deserción de los estudiantes, hasta la “violencia juvenil” en los espacios educativos.

En los ambientes educativos se evidencian problemáticas que no solo incluyen “dificultades en el aprendizaje” que de por sí son complejas, sino, otras problemáticas como: violencias, consumo de sustancias psicoactivas, embarazos adolescentes, entre otros, que el sistema educativo y el docente, en muchas ocasiones, no puede manejar, ya que estos inciden de una manera directa o indirecta en su subjetividad. En los espacios educativos interactúan diferentes subjetividades —históricas-sociales— que hacen necesaria la producción de saberes (herramientas conceptuales y prácticas), que permitan a los profesionales abordar dichas problemáticas. Las diferentes subjetividades traen consigo dificultades para la misma práctica educativa, por ejemplo, es complejo para la labor docente trabajar con el consumo de sustancias psicoactivas, las nuevas sexualidades, impulsividades y apatías; los problemas judiciales de los jóvenes, o las nuevas presentaciones familiares, y aún más complejo, cuando se pretende que el sistema educativo y el docente sostenga esas nuevas problemáticas con modelos tradicionales-educativos a la manera de “todo tiempo pasado fue mejor” o “así se hacía antes”.

Hay que pensar nuevos modos de constitución de escenarios (saber) para hacerle frente a todos estos malestares actuales en los espacios educativos, saberes que requieren de una reflexión personal de los mismos docentes y de sus subjetividades, para poder abordar las otras subjetividades (la de los estudiantes) e intervenir esos malestares.

Los lazos y vínculos entre el docente y los estudiantes —la relación pedagógica— pueden traer malestares en el docente, y más, con las anteriores problemáticas mencionadas. Por ende hay que procurar establecer vínculos y puentes entre los saberes externos e internos de todos los sujetos que intervienen en la labor educativa, es decir, construir saberes que, en muchas ocasiones, la capacitación y formación docente formal (pregrados, posgrados) no pueden brindar, por ser estos diseñados para impartir conocimientos (necesarios, pero insuficientes), y no para abordar las problemáticas que se presentan en la educación actual: “Los docentes a pesar de su gran capacitación muchas veces tienen grandes conocimientos, pero eso no significa que tengan una posibilidad desde el punto de vista psíquico de elaboración de ese conocimiento y ese vínculo” (Blanchard-Laville, 1996). No es que los conocimientos adquiridos y construidos en la capacitación y formación docente no sean valederos, pero en la interrelación educativa lo que se presenta, va más allá de esos conocimientos adquiridos en una institución, y eso es lo que el psicoanálisis llama inconsciente: “En el espacio de la clase hay efectos inconscientes que provienen tanto del profesor como de los alumnos. El profesor es un sujeto sometido a presiones institucionales, a condiciones del

contrato didáctico y también a su inconsciente” (Blanchard-Laville, 1996, p.80).

En los espacios educativos existen fantasías e imaginarios que circulan e influyen en el mismo espacio más de lo que se cree. En un espacio educativo existen comportamientos, frases, actuaciones y gestos repetitivos y por su mismo carácter, inconscientes, los sujetos no pueden dar cuenta de ellos. En los espacios educativos no solo se juega la pedagogía y la didáctica, en ellas hay un trasfondo que, a simple vista, no se puede vislumbrar (inconsciente).

Lo que se intenta indagar es sobre el lugar de los sujetos en la docencia, así como el lugar de los otros sujetos (estudiantes), y cómo este encuentro o desencuentro es importante para que alguien aprenda y enseñe; para esto no es suficiente poseer conocimientos, sino que cada docente pueda escuchar esa subjetividad en sí mismo, y es por eso, que más allá de estos cursos sobre formación docente, lo importante es crear espacios, como si fuesen una especie de laboratorios experimentales (de experiencias), donde cada docente pueda escucharse a sí mismo y escuchar a los demás por medio de los grupos o dispositivos grupales, que faciliten la palabra entre los asistentes, y donde cada uno, desde su singularidad, pueda manifestar, en la labor docente, sus pensamientos, actuaciones, creencias, imaginarios, deseos, entre otras cosas.

El trabajo con la subjetividad —promoviéndolo como un pilar fundamental de la formación docente— se entiende como una labor formativa que implica una historia individual y social, las cuales se indagarán, desde encuentros grupales,

para darle lugar al análisis y reconocimiento de la complejidad de los procesos subjetivos que se ponen en juego en toda relación o vínculo educativo. Este análisis promoverá, desde lo personal y grupal, la problematización de las prácticas docentes instituidas en la actualidad, con el fin de que estos malestares se transformen en caminos para afianzar la labor docente en la educación y el aprendizaje de los estudiantes, permitiéndoles construir saberes.

En Colombia, son pocos los trabajos dedicados a investigar sobre la subjetividad. La historia de la educación en Colombia, y en general, a nivel internacional, se ha tenido poco contacto con el psicoanálisis, siendo más influyente en estos casos, la psicología cognitiva-comportamental o la psicología evolutiva piagetiana, las cuales han brindado muchas herramientas para la pedagogía y la didáctica en la educación, pero poco han aportado para la reflexión sobre el quehacer docente y sus relaciones con el sujeto docente-estudiante y sus subjetividades, y mucho menos, en relación al deseo inconsciente de enseñar y aprender.

Por lo anterior, es importante que una teoría como el psicoanálisis tenga cabida en la educación, porque posibilitaría el desarrollo de un trabajo subjetivo, que le apueste a transformar el papel de las dinámicas pedagógicas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo presente que la relación docente-estudiante trasciende toda frontera de lo académico.

Los procesos sociales responden a una complejidad, y la educación como proceso social, también es compleja: la invitación desde el psicoanálisis es crear dispositivos

grupales para transitar esa complejidad, no tanto para resolverla, y desde aquí acogemos la propuesta de Enrique Pichón Riviére de "aprender a pensar" desde los grupos operativos, refiriéndose a la necesidad de realizar una construcción en común, posibilitando el aprendizaje y el cambio, desde una escucha, y estableciendo vínculos y relaciones significativas que faciliten procesos de subjetivación.

El dispositivo grupal permite a los integrantes de un grupo desarrollar una expresión y una escucha que de otro modo no tendrían. Es el medio para decir y atender lo dicho por otros en un espacio específico. Cada dispositivo grupal se especializa en un nivel, forma y carácter relativo a lo que los participantes pueden escuchar de otros. Es un aparato heterogéneo y complejo. Al hacer la interacción específica entre los sujetos, hace posible también el establecimiento de vínculos y relaciones significativas. De igual modo posibilita procesos de subjetivación y de definición o adecuación de identidades, según las características propias del dispositivo en cada caso (Montaño, 2004, p. 14).

El dispositivo de escucha grupal promoverá la acción (de pensar), reconociendo aquello que tiene relación con el propio deseo de enseñar y aprender.

Un dispositivo grupal de corte psicoanalítico, con fines terapéuticos, puede por ejemplo incidir especial y particularmente en el ámbito afectivo, emocional de los participantes, permitiendo una re-elaboración de los conflictos que son hasta ese momento parte de su ser, de su subjetividad. Se hace posible entonces desplazarse de la repetición, mediante una expresión y puesta en escena en

el grupo de la misma. Ya que se está a la vista de todos, es posible llegar a reconocerse y reflexionar al respecto. Se hace factible el retomar e idear alternativas, para hacerlas propias y lograr un cambio” (Montaño, 2004, p.14).

Importante tener en cuenta que un grupo o un dispositivo grupal no son la suma de las partes de sus integrantes, el grupo permite un lugar para la producción de subjetividades e intersubjetividades: “Un grupo es un complejo intersubjetivo en el que se produce una realidad psíquica propia, bajo el efecto de inconsciente de sus sujetos” (Kaes, 2005).

Los dispositivos de escucha grupal, desde el psicoanálisis, permiten dimensionar esos aspectos inconscientes (identificación, deseo, fantasías, etc.), que condicionan la labor docente en los espacios educativos, así como los vínculos que se establecen con los otros sujetos e inciden en dichos espacios. Estos vínculos inconscientes solo se dimensionan en consecuencias afectivas o racionales, que son difíciles de tramitar si no se le da cabida a aquello que causa eso afectivo y racional: lo inconsciente. El grupo es un modo de transitar eso inconsciente.

Para terminar, hay que aclarar que el grupo no va a “arreglar” automáticamente los problemas o malestares en la docencia actual, pero sí permitirá comenzar a construir entre “todos” alternativas, que posibiliten el tránsito de esos malestares y elaboraciones singulares en cada sujeto en su labor docente.

II

Escuchando a los docentes a través de los dispositivos de escucha psicoanalítica en un colegio de la ciudad de Bogotá

El problema de la docencia, para algunxs, tiene que ver con el cómo ubicarse frente al saber y los ideales, en unos encuentros grupales realizados con los docentes de una escuela en la ciudad de Bogotá, donde se encontraron varios significantes que rondan la labor docente. El primer significante que se encontró fue el de “provisional”. Para algunxs de los asistentes ser docente provisional los colocaba en un lugar diferente a los docentes que eran nombrados. Ante esto: ¿Qué es ser provisional? Un docente provisional es alguien que entró a suplir una vacante en las instituciones educativas de manera “temporal”, sin necesidad de pasar por un proceso de convocatoria pública de méritos. La provisionalidad no es un nombramiento, como su palabra lo indica es provisional. Aquí surge otro significante: nombramiento, nombrarse.

Nombrarse implica que un sujeto deje de ser objeto, le permite ubicarse en un mundo, en este caso sería “ser docente”. Hoy advertimos una crisis sin precedentes del Nombrarse como docente y no de manera provisional. Para el psicoanálisis, no hay posibilidades de autonombrarse sino a través del Otro. El problema es que esos nombramientos durante mucho tiempo no se han dado.

Además, uno de los malestares que se manifiestan en el acto docente, en la actualidad, tiene que ver con los efectos de la burocracia. Cada vez es más difícil ese acto

docente, donde lo no calculado y esperado emerge, pero siempre existen docentes que apuestan por un conocimiento no encapsulado, a pesar de su complejidad. Algunos docentes manifiestan las dificultades que eso que no es normalizado ni estandarizado emerge, las directivas, los funcionarios educativos y los mismos docentes y estudiantes cada vez se adhieren a esos estándares. Por ejemplo, en el año 2006, la Secretaría de Educación de Bogotá financió una investigación realizada por la Universidad de los Andes denominada “Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito” la cual surgió de la idea de que “los maestros de Bogotá se están enloqueciendo”. Al parecer, este “enloquecimiento” se debe más al querer alcanzar los ideales imperativos de la excelencia educativa y las competencias que han colonizado la misma labor docente. La investigación plantea que:

Los factores que propician la insatisfacción de los docentes parecen estar ligados al contexto sociopolítico en el cual se ejerce dicha profesión en nuestro país. Por un lado, se ha señalado que esta profesión ha sufrido un proceso de desprestigio, al punto de que, en la actualidad, se tiende a pensar que los docentes son “los mayores y más visibles responsables de la pérdida de capacidad de la institución educativa para responder a las exigentes funciones que la sociedad y el Estado le han asignado (Diazgranados & Jaramillo, 2006. p.47).

Por tanto, la burocratización de la docencia ha dejado la labor docente como algo que cualquiera puede ejercer, ya no el lugar del saber ni el que posibilita el saber, sino el que, desde una lista de chequeo, aprueba el visto bueno de un conocimiento estandarizado. Incluso, nombrarse maestro, en tanto significativo, le permite a un sujeto ubicarse ante otros

significantes (saber, respeto, dignidad, autoridad), y va cediendo al significante de docente, y en menor medida, al de profesor (otro significante que va decayendo). Ese significante no solo remitía al lugar del saber, sino del no saber, así como lo planteaba el texto de Ranciere (2013) “*El maestro ignorante*”, donde el lugar del maestro estaba más en el lugar de un no saber y en el deseo de aprender.

Así que, el maestro ha muerto con todos esos significantes que sostenían el lugar de un sujeto desde un discurso, no solo a él, sino a los sujetos que deseaban aprender:

El maestro ha muerto. No existe para los alumnos, no existe para los padres, no existe para la comunidad. El maestro (con todas sus cualidades y defectos) comprometido con su institución y con sus alumnos cedió el paso a un contratista con el corazón y el bolsillo amarrados al proyecto político de quien lo utiliza. (El Tiempo, 2003).

A comienzos del siglo XXI el maestro había muerto gracias a las políticas neoliberales imperantes. En otra investigación de comienzos de siglo, ya se había mostrado que los cambios, en el ejercicio docente durante las últimas décadas del siglo XX iban a afectar las subjetividades docentes: “La flexibilización laboral del magisterio”; el recorte del nivel de ingreso real de los docentes y mayores dificultades para ascender en el escalafón (Ramírez, 2004).

Dos décadas después la situación no parece haber cambiado, entre los factores que mayor afectan es el aumento de la carga laboral, mayor número de estudiantes en el aula, el uso de tecnologías y plataformas que van relegando más al docente, y el punto más comentado por los

docentes asistentes a los dispositivos de escucha, fue el de no ser escuchados por las directivas, ni por los compañeros.

Están cada vez más empapelados, donde hay que alcanzar indicadores, metas, evaluaciones, y demás. A menudo, los docentes se alejan más de la labor docente, además, esta labor, va aislando a los docentes entre ellos mismos. Los colectivos se van diluyendo, para dar paso a un docente individualizado y aislado en su labor docente, donde su papel se reduce cada vez más a chequear unos requisitos. Cuando se va avanzando en las investigaciones sobre la situación de los docentes respecto a lo que se denomina la “salud mental” se encuentra que los docentes manifiestan constantemente sentirse “mal”. En una investigación denominada: “Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá” (2009). Dentro de las conclusiones de este trabajo se encuentra:

De acuerdo con el Inventario de Maslach para SAP, podemos decir, utilizando diversos puntos de corte, que por lo menos un 15,6% de los docentes tienen SAP, y esta cifra se aumenta al 19,7% si el punto de corte es similar al utilizado en el estudio de Medellín. Lo reportado en Bogotá es semejante a lo referido en Medellín. 2. El SAP es un evento frecuente en docentes, y la distribución de este síndrome es diferente de la reportada en otros estudios. 3. La dimensión del SAP más frecuentemente reportada como alta es el cansancio emocional: 43,9% de los docentes reportan valores altos o medios en falta de realización personal; 49,8%, en despersonalización, y 57,4%, en cansancio emocional. Y por lo menos 25% reportan alto en cualquiera de estas dimensiones. (Padilla, et al, 2009).

Llama la atención que, el síndrome de agotamiento profesional (SAP) esté asociado al cansancio emocional. Cansancio relacionado a todas esas funciones que poco a poco se le han venido endilgando a los docentes, pero el otro aspecto para resaltar es el de “realización personal”. En los dispositivos de escucha grupal comenzaron a aparecer, en los decires de los docentes, frases como: “ser docente no era como me imaginaba” o “antes ser docente era respetado”. Hay que reconocer que el lugar de docente perdió ese lugar de respeto por una serie de circunstancias, para el psicoanalista italiano Recalcati no hay que añorar más ese lugar, pero tampoco resignarse a esas “nuevas lógicas” instrumentalistas porque hay posibilidades:

Es la cifra fundamental de nuestro tiempo: en la era del debilitamiento generalizado de toda autoridad simbólica, ¿es posible todavía una palabra digna de respeto? ¿Qué queda de la palabra de un maestro o de un padre en la época de su evaporación? ¿Puede contentarse la práctica de la enseñanza con quedar reducida a la transmisión de información -o, como prefiere decirse, de competencias-, o debe mantener viva la relación, erótica del sujeto con el saber? (Recalcati, 2016.p.12-13).

Recalcati propone, desde el psicoanálisis, una vía de la relación erótica con el saber, una posición de la docencia erótica como dimensión erótica del conocimiento. Y aquí surge un interrogante: ¿no será esa demanda de escucha de los docentes, la misma del ejercicio de la docencia con los estudiantes, el no escuchar? ¿no solo es del ejercicio docente, de los directivos y compañeros, sino del mismo acto docente con los estudiantes? En este punto surge una afirmación: Ser docente es poder ubicarse como un sujeto que puede enseñar lo que no sabe. Y esto es la erótica de la

docencia que se propone desde el psicoanálisis. Ser docente o profesor es reconocer que no-todo se puede saber, no-todo se puede aprender, no todo se puede enseñar, en ese momento, su acto lo convierte en un enseñante-aprendiente. Este posicionamiento erótico del docente permite romper con ese lugar ideal del que todo lo sabe, el que tiene que darlo todo, o el que tiene que facilitar todo para las lógicas tecno burocráticas que llevan al máximo la labor docente.

En una investigación realizada en el 2013 titulada: “Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno de Bogotá” los resultados indicaron que la causa frecuente de consultas médicas, en los docentes, obedecía al estrés, llegando a alcanzar un 40.9%. Pero lo que más llamó la atención fueron las conclusiones de dicha investigación donde se planteó que:

Es importante mencionar que los (as) docentes no reconocen su profesión como una labor que pueda generar riesgos, pues atribuyen las enfermedades profesionales a otras actividades distintas a su proceso laboral. De acuerdo con los resultados hallados, es conveniente desarrollar estrategias que fomenten la participación de los docentes en la gestión de la salud y seguridad en el trabajo. Es necesario empoderar a los docentes de las instituciones educativas distritales en el manejo de procesos de trabajo seguro y estilo de vida laboral saludable (García y Muñoz, 2013, p. 39).

El lugar del docente puede causar más malestar cuando es asociado a una misión mesiánica o salvadora, y la relación erótica con el lugar docente va en contravía con esos lugares: El lugar de la docencia puede usar el saber más allá de un poder, que se tiene y se ejerce en contra de los

estudiantes y de sí mismo “El saber es poder”, como dijo un participante del dispositivo de escucha; el saber ya no puede ser detentado por un docente o profesor, más bien, el poder del enseñante está en el no saber, en su relación erótica con ese no saber, por ello, podrá posibilitar un deseo de aprender en una época donde la pasión por la ignorancia es más fuerte, y el exceso de información conduce a una ignorancia docta más que a una docta ignorancia. Para que ese saber se pueda tornar erótico tiene que pasar por una herida narcisistas en los mismos docentes-profesores, un no todo saber

Los dispositivos tecnológicos, la inteligencia artificial, y los motores de búsqueda detentan el saber. El saber cómo poder docente, ya no puede ser utilizado como el único elemento de enseñanza, ni siquiera es el mejor. Pero ahí hay algo que esos instrumentos tecnológicos no pueden hacer, y es saber cuál es su límite de saber, el imposible de saber, eso que ubica al docente o profesor como tal, contrario a lo que se cree, ese lugar es constituido por un no saber más que por un saber. Un docente o profesor se ubica en el lugar del no saber, y eso es lo que se enseña, el no saber más que el saber. Y ese no saber es lo que impulsa el deseo de enseñar. Otro participante plantea que su motivación a ser profesor y psico orientador surgió con la pregunta de cómo enseñar.

Para enseñar hay que colocarse en un lugar de enseñanza-aprendiente, esos lugares subjetivos donde un sujeto se puede posicionar. Es una relación dialéctica que produce un sujeto con una relación creativa con el saber, y esa creatividad surge de un no saber, de un agujero en el saber, un límite al todo saber que, en la actualidad, pulula en las redes informáticas y el auge de las inteligencias

artificiales. El docente-maestro señala un vacío, no porque él sepa cuál es el vacío, sino que él mismo encarna ese vacío desde un saber, desde su misma subjetividad.

Una falla que es indicadora de la imposibilidad de saberlo todo, de explicarlo todo. Si el saber se organiza como una acumulación más o menos ordenada de significantes, el efecto educativo consiste en mostrar que no existe un significante capaz de encerrar desde fuera el saber mismo como si fuera un sistema autoabastecido, que ese significante es estructuralmente carente, que falta un significante en el Otro, y que el saber no es un sistema encerrado en sí mismo sino más bien un movimiento en busca de la posibilidad de decir de múltiples maneras el significante de la carencia, sin pretender nunca, sin embargo, poseer el significante que al Otro le falta. Por esta razón, a los ojos de Agatón, Sócrates se niega a ocupar el puesto de erómenos, de lo que es digno de ser amado, -reiterando que no es en absoluto la encarnación del objeto amado, del saber absoluto del Otro, sino sólo, como señala Lacan en su inspirada lectura del texto platónico, de la dimensión «atópica» del deseo: «Su esencia, la esencia de Sócrates, es-de hecho- ese vado, esa cavidad», que se opone a la ilusión escolar que pretende hacer existir el saber cómo un todo completo. Esto significa que el saber del maestro nunca es lo que colma La carencia, sino más bien lo que la preserva. (Recalcati, 2016, p.52).

Después de más de tres décadas de cambios en la labor docente, esto ya no puede sostenerse en la autoridad del saber, ni en prestigio del conocimiento, como tampoco en la resignación burocrática de estándares y listas de chequeo. Sino más bien en la dignidad del sostenimiento de un no saber.

La labor docente no puede ser un apostolado, todavía algunos docentes manifiestan en los dispositivos de escucha, que ellos son docentes por ese lugar de autoridad, por el saber que veían en sus propios docentes. El docente no puede ubicarse en una especie de salvador del saber en medio de las inteligencias artificiales o la red de información, al contrario, el lugar del docente como el maestro ignorante es el de un no saber, hay que insistir por condiciones dignas y estables, laborales, no porque sepa todo, sino porque sostiene un no saber, tan importante en la actualidad porque desde allí se puede crear y propiciar el deseo de aprender. El saber transforma, pero un saber no-todo, que nunca se encuentra, y por eso se desea, ser docente es un modo de ser sin poder alcanzar nunca a ese ser completo.

La subjetividad docente se encuentra amenazada por diferentes frentes, su lugar de saber ya no es su soporte, porque las inteligencias artificiales amenazan con reemplazarlo, lo que le hizo perder su lugar de autoridad; las funciones burocráticas cada vez lo agobian más, y las demandas de las políticas públicas, directivos y de la familia, le exigen un lugar ideal que no puede alcanzar. El placer de enseñar se ve más coartado, y lo expresan varios docentes en los dispositivos grupales, situaciones de violencia, explotación laboral, y otros factores, van disminuyendo ese deseo de enseñar.

El deseo de enseñar en la época de las violencias generalizadas

“La escuela no puede asumir el carácter implacable de la vida ni querer ser otra cosa que un juego o una escenificación de la vida”.

Sigmund Freud. Contribuciones para un debate sobre el suicidio

La “violencia” en la enseñanza es un problema, pero no se puede abordar como algo que significa todo, y a la vez no significa nada, en lo cual todos se refugian, incluso, últimamente se utiliza para “desarmar” al otro, con el fin de seguir explotándolo de diversas maneras o controlarlo, tener niños no violentos para algunos es tener niños sumisos. Entonces, se hace importante cuando se aborda la violencia en la educación, cuestionarse cómo esta se relaciona en los ambientes educativos, desde dónde se visualiza y cómo afecta el saber y la subjetividad en cada sujeto de la comunidad educativa.

Muchas veces la “violencia” no es vivida por sus actores como tal, sino desde el lugar de “observador”, que casi siempre coincide con el de docente o aquellos encargados de controlar dichos ambientes (rector, coordinadores, administrativos y padres de familia). Esta violencia es observada desde el ideal del alumno o estudiante, aquel que durante décadas debía comportarse bien: respetuoso, atento y, sobre todo, ser ordenado. Pero es importante recordar que ese ideal no fue desdibujándose solo, y lo más grave, es que muchos todavía creen en esa añoranza comparativa de “todo tiempo pasado fue mejor”, en donde los estudiantes de hoy son peores a los de ayer, y así, los de mañana serán peor a los de hoy. El anterior análisis

estaría parcializado porque la escuela o el colegio no son islas de aprendizaje, estas instituciones hacen parte de un entramado de simbolizaciones dadas por una cultura, y si está en los últimos años ha cambiado (por varias razones) es de suponer que la educación y la escuela también. La escuela, como otras instituciones, han ido perdiendo su función de contención social, así como la familia y el estado también son ejemplos de eso. Esas instituciones han ido poco a poco en declive, perdiendo su especificidad de sostén y transformando el saber que se desarrollaba en ellas.

Nuestra hipótesis es que la violencia se presenta como un modo de relación que aparece en condiciones de impotencia instituyente de la escuela y la familia, es decir en una época en que parecen haber perdido potencia enunciativa los discursos de autoridad y el saber de padres y maestros, que tuvieron la capacidad de interpelar, formar y educar en tiempos modernos (Duschatzky y Corea, 2002 p. 23).

La escuela poco a poco se fue disolviendo en un mar de conocimientos que, a veces, poco o nada, tiene que ver con las lógicas imperantes, incluso, en su afán de adaptarse al conocimiento se fue olvidando de un sujeto y su relación con la cultura, por considerar esta como poco “objetiva” del conocimiento. Esta tendencia se marcó porque la educación redujo el conocimiento a una tendencia objetiva, la cual supone que se aprende por medio de la repetición en tanto se enlaza con el pensamiento, y no cree que sea una interrelación entre el docente, el estudiante y la cultura; así, la escuela se fue convirtiendo en el lugar del desconocimiento, el docente no reconoce al sujeto estudiante, el rector no reconoce al sujeto docente, el

supervisor no reconoce al sujeto rector, el coordinador no reconoce al sujeto supervisor, etc.

La educación, a través de su historia, tuvo una función de reconocimiento cultural y del otro, este fue un modo de cumplir con una función pacificadora, que estaba mediada por el docente, quien, al estar interesado por esta dimensión cultural, podía causar el deseo de los niños por la cultura (vía transferencial).

El docente, al hacerse cargo de la transmisión de unos conocimientos culturales, trataba de suscitar el interés del estudiante, para eso era importante que ese estudiante reconociera frente a él un adulto (docente), que se interesara por ellos, les respetara, los escuchara y les diera la palabra, en resumen, un docente que reconociera en los estudiantes a un sujeto. Todo esto estimulaba en esos sujetos el deseo de aprender lo cultural, pero en la actualidad, ¿esto puede suceder en una educación más preocupada por estándares de calidad, que por otra cosa? La “violencia” en la escuela es otro síntoma de que algo falla en la educación, evidencia la ausencia de esa función del docente y la educación, así como la importancia de encauzar a los niños y jóvenes estudiantes. Para el psicoanálisis, el síntoma es un relato, un mensaje de lo que no marcha, es una expresión para ser leída. El síntoma es lo más singular, por tanto, es lo propio que tiene un sujeto, y la idea es que se indague sobre esta singularidad, ¿qué es esa violencia para ese sujeto? ¿Qué le representa?, para después contestarse lo que representa a los docentes, a la escuela y la educación. Esas representaciones no son para convertirnos en meros espectadores o eruditos de los hechos violentos, sino para hacerse cargo de ella, buscar

alternativas para solucionar estas problemáticas, incluso, para que todos los implicados se tomen el tiempo necesario para enseñar y aprender, en pocas palabras, para saber.

Toda esta violencia afecta a los docentes; en uno de los encuentros, una docente con “muchos años” de experiencia manifiesta una situación de violencia por parte de un estudiante, lo que más llama la atención de ese decir, en el dispositivo de escucha, es que “nadie hizo nada”. Esa situación y otras afectan la subjetividad del docente y como nos dice Alicia Fernández en su libro *“Poner en juego el saber: “El aprendizaje se dramatiza en el cuerpo, a partir de la experiencia de placer por la autoría: ser autor del acto de enseñar y de aprender (p. 39). El problema está cuando no surge ese deseo de aprender en los docentes, porque no aparecerá el deseo de enseñar, y lo que es peor, ese no deseo se manifestará en el cuerpo de otras maneras. Para el año 2016, la Revista Arcadia publicó un artículo titulado: La salud mental de los maestros, en el cual indicaba cómo “En la localidad de Kennedy de Bogotá, cada dos días un maestro solicita incapacidad por ansiedad, miedo, entre otros problemas”. Las incapacidades aumentan en los docentes.*

En una investigación titulada el *“Malestar docente y salud mental en Colombia”* se indagó por las afectaciones del malestar subjetivo en los docentes en Colombia a raíz de los cambios de la docencia en las primeras décadas del siglo XX, cambios que tienen consecuencias en la llamada salud mental de los docentes:

En cuanto a la salud mental de los docentes, la ansiedad, la angustia y el síndrome del burnout, fueron las principales enfermedades relacionadas con la ejecución de la labor,

dichas enfermedades fueron coherentes entre la teoría revisada y las enfermedades laborales dadas desde el magisterio. Desde la perspectiva psicoanalítica se logró interpretar que estos síntomas, materializados en el cuerpo del sujeto docente, hacen parte de un deseo reprimido instaurado en el inconsciente, generando malestar, insatisfacción y frustración, los cuales se somatizan al no manejarlos de manera adecuada y, como consecuencia, se presenta la enfermedad. Cabe aclarar que estos síntomas son singulares y que emergen desde experiencias personales, conflictos que pueden encubrirse desde el área laboral. Como consecuencias dadas por el Malestar docente, se encontró el incremento de las incapacidades laborales, el ausentismo y la renuncia laboral; actitudes que desde el psicoanálisis se pueden entender como una forma de huir de las responsabilidades y deberes, es decir, buscar un beneficio a través de la enfermedad, ya sea temporal o definitivo (Sarmiento, 2020, p.81-82).

Lo inaprensible en el campo educativo

“Pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones «imposibles» en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar”

Sigmund Freud. Análisis terminable e interminable.

Lo imposible para Freud no inhabilitaba o impedía que se realizara una acción, pues hasta su último día trabajó

en los fundamentos del análisis (psicoanálisis), a pesar de saber que esta era una de las “profesiones imposibles”, precisamente, esta condición de “imposible” parecía alimentar sus ganas y deseo de aprender.

Este ejemplo muestra cómo una imposibilidad puede conducir a un ejercicio, y el de analizar no es la excepción, siguiendo la lista freudiana, allí entrarían el gobernar y el educar. Esta última va a ser el motivo de reflexión de este trabajo, analizar cómo esta imposibilidad puede estar relacionada a un elemento tenido poco en cuenta: el cuerpo, que, a pesar de jugar un papel fundamental en la educación, todavía no es considerado como una variable que influye en todo proceso educativo. Esta denigración del cuerpo, en la educación y la cultura, tiene su historia —no salió de la nada—, y se fundamentó en ciertas prácticas, encontrándose entre ellas la educación.

A través de la historia, la intervención del Saber sobre el cuerpo no ha sido la misma, esta ha variado según las diferentes representaciones del cuerpo en relación con los significantes creados en cada época. Lo que hoy en día “sabemos” sobre el cuerpo se fue gestando desde el Renacimiento. Desde ahí se fue construyendo un sujeto a partir del progresivo alejamiento de la hegemonía religiosa y del creciente desarrollo del individuo. El cuerpo comienza a tener lugar en tanto delimita a cada sujeto, y se convierte en blanco de intervención, el hombre se va descubriendo como sujeto que puede pensar su existir y a su vez, se descubre portando un cuerpo.

La relación cuerpo-sujeto comienza a ser relevante en

la modernidad, para David Le Breton (1995), el cuerpo de occidente es el recinto soberano del yo (el yo como equivalente a individuo) y está vinculado al ascenso del individualismo y el pensamiento racional, pero esta tendencia moderna en vez de acercar al hombre a su cuerpo lo que hizo fue alejarlo, marcando un dualismo que opone al hombre a su cuerpo: "En nuestras sociedades occidentales, entonces, el cuerpo es el signo del individuo, el lugar de su diferencia, de su distinción, paradójicamente, al mismo tiempo está disociado de él a causa de su herencia dualista que sigue pesando sobre su caracterización occidental" (Le Breton, 1995, p.9).

La modernidad abrió un espacio al individualismo, traducido, en las últimas décadas, en una carrera hacia el éxito "el individuo de éxito". El éxito parece ser lo que domina en nuestra cultura desde esta visión, teniendo en cuenta que para Le Bretón, las representaciones y saberes, acerca del cuerpo, son atributos de un estado social, de una visión del mundo, de una definición de la persona, de un saber cultural y depende de la cultura a la que se encuentra inscrito, entonces, hay que concebir al cuerpo como aquello que representa al éxito, un cuerpo "fuerte, atlético y sano".

En la actualidad se equipara un cuerpo atlético a un cuerpo sano y hermoso, pero esta preocupación por el cuerpo, (gimnasios, cirugías, dietas, tratamientos y terapias corporales) paradójicamente, no ha significado un acercamiento del cuerpo al sujeto. Esta paradoja, el psicoanálisis la podría contestar con aquello que denomina el psicoanálisis como el objeto a.

Para entender el objeto *a* introducido por el psicoanalista francés Jacques Lacan, hay que aclarar dos puntos: primero que todo, para la lectura lacaniana de Freud, el objeto solo es posible encontrarlo bajo la premisa del objeto perdido, un objeto que se busca. El sujeto está unido con el objeto perdido por una nostalgia, y a través de ella, se ejerce todo el esfuerzo de su búsqueda. El otro aspecto a tener en cuenta es la parcialidad de este objeto, y su incidencia en la relación del sujeto con su propio cuerpo, es esta relación (sujeto-objeto parcial) la que va a modelar las demás relaciones. El amor es un ejemplo de cómo la parcialidad atraviesa todo tipo de relación humana, cuando decimos que “te amo con el corazón” o “quiero tu corazón”, estas metáforas muestran que nunca podemos acceder a todo el cuerpo del otro, como tampoco podemos acceder a la totalidad de nuestro cuerpo, incluso, a pesar de lo “sublime” del amor.

Retomando el tema, el mercado sabe a su manera trabajar con el objeto *a*, este objeto para Lacan es algo que el sujeto necesita para constituirse, algo de su cuerpo tiene que ser desprendido (por eso la imposibilidad de la totalización del cuerpo) y el mercado entra y dice: “te ofrezco lo que perdiste: tu objeto”. Aprovechando esta nostalgia del sujeto, se vende, se propicia el consumo de productos y objetos que sirven a la construcción de un cuerpo "único y particular", nos venden exclusividad por una identidad sin fricciones, pero en esa compra solo nos encontramos con un cuerpo masificado, lo que creemos único es solo un producto más del mercado que nos vende la ilusión de que este cuerpo es propio, es "nuestro" y nadie nos lo puede quitar (si lo seguimos consumiendo, a su vez no colma lo prometido,

pero el mercado sabe explotarlo, ya que en su reemplazo vuelve a prometer otro objeto de consumo). Así, este cuerpo se convierte en la frontera de la individualidad, el “yo soy” lo separa mucho más de los otros.

El cuerpo como límite y frontera para Le Breton fue introducido en la modernidad, incluso, esta función no se presenta en todas las culturas (hasta que la globalización las imponga) en estas, el cuerpo sirve de fundamento para la existencia del sujeto y la de los otros, en las nuestras (las culturas occidentales "modernas") el cuerpo funciona como interruptor de lo social, lo contrario a las “otras” en donde funciona como empalme teniendo presente que "Por medio del cuerpo, el ser humano está en comunicación con los otros diferentes cuerpos simbólicos que le otorgan sentido a la existencia colectiva" (Le Breton, 1995, p.25).

El cuerpo poco a poco en la modernidad deja de hablar por el hombre, lo acallan, y lo moderno eleva el pensamiento sobre lo corporal, el cuerpo pasa a ser un entorno del pensamiento que se debe corregir para que el primero fluya con "libertad", y segundo, solo sea ese acompañante incómodo que, de alguna manera, sea preciso “adaptar” para que el hombre “pueda ser”. El cogito cartesiano es una de las muestras de esta tendencia moderna. Los modos que han acallado al cuerpo, en la actualidad, remiten a la utilidad del cuerpo “bien nombrado” y bien moldeado. Todas estas prácticas se convierten no solo en “recomendaciones de expertos” (nutricionistas, médicos, los diferentes trabajadores psi, pedagogos) sino en imperativos culturales. Y es aquí donde entra la ortopedia pedagógica de la educación que, en los últimos años, se ha ido fortaleciendo

gracias al desarrollo del conocimiento anatómico y fisiológico del cuerpo “científico”.

En la educación es evidente el privilegio del trabajo intelectual que requiere del aquietamiento del cuerpo, incluso, en las escuelas más “progresistas” a pesar de la introducción del cuerpo, este todavía se encuentra dividido y es atendido desde una óptica intelectual, que estudia al cuerpo desde lo biomecánico, lo cual sigue impidiendo que el niño pueda construirlo.

El problema es que esta colonización del cuerpo está basada en una tendencia que reclama un lugar de “verdad” en la educación, y este lugar es reclamado por el poder de una ciencia que, a su vez, demanda ser el lugar de la razón. En la escuela, este lugar hace algunos años fue reclamado por lo “cognitivo” (no por nada la tan famosa teoría de las inteligencias múltiples, en donde se habla de la inteligencia motriz. No es más que una muestra de cómo el cuerpo está regido por una racionalidad dominante, donde se relaciona toda inteligencia con la utilidad mercantil) desconociendo que el cuerpo es una construcción subjetiva.

Es importante recordar que la educación elabora el imaginario de una época, y en la últimas décadas, el predominio del instrumentalismo cognitivo pedagógico no ha dado cabida en las escuelas, colegios y universidades a las ideas “poco prácticas o productivas” porque no le sirven al “sistema económico”, a este sistema poco le interesa la construcción histórica de un sujeto sobre el cuerpo, el sistema educativo solo legitima aquellos saberes que pueden responder al consumo (hoy en día se venden infinidad de

aparatos o ayudas educativas para aprender mejor, memorizar más, desarrollar más inteligencia múltiple, etc.).

La escuela se convierte en el lugar de la reproducción de un saber que disocia más al sujeto y su cuerpo, convirtiéndolos en dos instancias diferentes que solo se juntan cuando el cuerpo interrumpe el acceso adecuado de los conocimientos (la hiperactividad es un ejemplo de cómo el cuerpo se convierte en un obstáculo que hay que eliminar)

El psicoanálisis ha tratado de romper ese dualismo desarrollado en la modernidad, introduciéndose en esas micropolíticas (Foucault) que convierten al cuerpo en una máquina útil pero imperfecta, la cual hay que corregir, llamando a la educación a cumplir con este fin, y para eso, hay que entender qué es el cuerpo para el psicoanálisis, y cómo este puede ser abordado en la educación.

Lo primero que aparece físicamente al nacer es un organismo, el cual desde ese mismo instante tiene que comenzar un largo proceso identificatorio para que el bebé pueda apropiarse de él y convertirlo en su cuerpo, es como si al nacer solo fuera una masa orgánica de su entorno (madre, padre, familia, cultura) y la relación que establezca él con ese entorno, va a ayudar a formar y construir, convirtiéndolo en un cuerpo con un nombre, una identificación sexual (niña o niño) y una filiación.

El cuerpo, para el psicoanálisis, no coincide con el organismo, sino que es una construcción. El organismo en el encuentro con las palabras se corporiza, toma cuerpo vía el deseo del Otro.

El deseo permite transformar a ese organismo en un cuerpo, el deseo se encuentra primero en el Otro (que representado por los padres y la cultura permiten que ese niño nazca). El deseo que primero se encuentra en los padres, va a ser aprehendido por el niño por la relación que establece él con ellos, y a su vez, de la relación de sus padres con su entorno (cultura). Estas relaciones van a constituir vivencias que trazarán su aprendizaje; el deseo de saber del niño va a fundamentar las ganas de aprender de este, el deseo de saber parte de la pulsión epistemofílica de la que Freud comenta en varios de sus trabajos, pulsión que él define como el concepto fronterizo de lo somático respecto de lo anímico, un representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma; es decir, nacen en el cuerpo, para que un niño represente su cuerpo necesita primero de un organismo, y para transformar ese organismo en un cuerpo se necesita de una serie de experiencias con su entorno, que van desde la madre, pasando por el padre hasta su entorno cultural.

El cuerpo, al ser más que una unión y funcionamiento de órganos biológicos, es un lugar constructor de sentido, es hablado y nombrado en una suerte de relaciones y sensaciones que permiten al sujeto construir una imagen de su cuerpo. Esta imagen de cuerpo, como menciona la psicoanalista Françoise Dolto: "Es propia de cada uno, está ligada al sujeto y a su historia" (Dolto, 1986, p.21).

La imagen del cuerpo se va construyendo mediante la comunicación entre sujetos, en las relaciones intersubjetivas, y la primera relación intersubjetiva es con la madre y el padre, es allí donde se comienza a inscribir el deseo de ese

sujeto, en aquello que porta los padres de la cultura y donde comienza el niño y su cuerpo a reconocerse para insertarse en lo social. Es de la relación a Otro en sus momentos inaugurales que el cuerpo del infante queda entramado en un orden que hará lazo social.

La relación del niño con su primer entorno es importante para construir un cuerpo de su organismo, incluso, estas primeras experiencias van a servir de base para que ese niño vaya trazando una modalidad de aprendizaje, según sea su experiencia, en esa constitución del cuerpo (Fernández, 1992. p. 84). Entiende la modalidad de aprendizaje como un molde relacional, armado entre la madre como enseñante y el hijo como aprendiente, quien continuará construyéndose las posteriores relaciones entre personajes aprendientes, y enseñantes (padre, hermanos, abuelos, vecinos, grupo de pertenencia, medios de comunicación, maestro) a lo largo de la vida.

El aprendizaje dado en el niño, primero tiene que transitar por el placer del enseñante, si la madre como primer enseñante no siente placer dándole su pecho al niño, entonces el niño no podrá recibir ese alimento con placer, por tanto, no podrá construir de esa experiencia un aprendizaje, el aprendizaje es placer, y el niño aprende al erotizar su mirada (ser mirado por la madre va a permitir mirar esa mirada, como ser tocado va a permitir tocar eso que le toca), así se comienza a aprender por medio del placer que surge en el enseñante. Todo esto lo debe tener en cuenta los procesos educativos, más allá de ese cuerpo biomecanizado y de ciertas prácticas pedagógicas.

La función pedagógica de la educación tendría que dirigirse a conocer y sostener con el cuerpo y al cuerpo, permitir a un sujeto (niño, adolescente, joven) nombrar lo que siente, y así poder apropiarse de sus sentimientos, afectos y de su cuerpo, reconocerse en él, hacerlo suyo, cargándolo de sentido, y con una finalidad que permita encontrar un cuerpo de deseo y no solo un cuerpo de necesidad.

Lo anterior sería más difícil si el maestro, el profesor o el docente, no se reconocieran en sus propios cuerpos, antes de permitir que el niño o el joven se reconozca en su cuerpo, él tiene que reconocerse en el suyo, tiene que hacer lo mismo con su cuerpo. Esto es necesario para que el docente pueda colocar límites entre su cuerpo, el cuerpo de sus estudiantes y el cuerpo de los demás.

El cuerpo, en la educación, tiene que dejar de ser una barrera que impide el contacto con los otros (modernidad), debe comenzar a ser el principal medio para relacionarse. Es gracias al cuerpo que nos reconocemos y conocemos a los otros, es como el límite del ser, mediador entre el adentro y el afuera, entre el sujeto y el mundo, depositario de toda una historia social e individual, para fundamentar esto se puede acudir al psicoanalista inglés Donald Winnicott, para este autor el cuerpo es esa zona transicional entre lo interno y lo externo, el cuerpo tiene que realizar un correlato con la psique (interior), esta última, mediante representaciones del organismo se va constituyendo, y estas representaciones van formando un cuerpo que va a servir para que el sujeto pueda relacionarse con su entorno (exterior), así que el cuerpo es

una construcción de un espacio transicional entre lo interno (psique) con lo externo (el mundo).

Hay que tener en cuenta que Winnicott desarrolla su concepto de self inseparable del cuerpo, el cual supone una modalidad de estar en el mundo y de percibirse a uno mismo, y a través de uno mismo a los objetos, así que el self y el cuerpo es lo que confiere sentido al vivir. El niño que utiliza el objeto transicional (cuerpo) podrá recorrer el camino de la simbolización, entrar al mundo de la representación que permitirá que este juegue y estudie.

La idea del cuerpo como objeto transicional, como holding (sostén), como continente y contenedor, ha sido desarrollada en los últimos años por el psicoanalista Didier Anzieu en donde teoriza la función del yo piel como continente. El yo piel al convertirse en un yo pensante puede servir de contenedor, los contenedores pueden compararse como los objetos transicionales de Winnicott. La piel delimita el cuerpo, el yo, el psiquismo, el pensamiento y el campo de los pensamientos, para Anzieu, el niño, necesita ser pensado para llegar a pensar, y pensar es instaurar límites.

La idea de Anzieu es que el cuerpo se encuentra en el origen de los pensamientos, una idea que tiene sus antecedentes en Spinoza, el cual creía que la psique tiene orígenes corporales: “La mente es la idea de los afectos del cuerpo y no ya simplemente la idea del cuerpo... pensar es pensar lo que afecta al cuerpo (sensaciones, emociones, acciones) El cuerpo está en el origen de las ideas, los pensamientos de las ideas, constituyen la mente humana... Y

la mente no es otra cosa que el pensamiento de esas ideas, comenzando por la idea de la existencia de un cuerpo” (Anzieu, 1998, p.31). Pero Anzieu no solo pone al cuerpo en los orígenes del pensamiento, sino que traza límites entre el otro y uno mismo “pensar verdadero es pensarse a sí mismo en la semejanza y la diferencia en el otro” (Anzieu, 1998, p.61).

La imagen inconsciente del cuerpo (Dolto) se estructura en su relación con el otro, el sujeto deseante se encarna simbólicamente a través de su imagen corporal y en las experiencias emocionales, interhumanas, repetidamente vividas a través de las sensaciones erógenas electivas, arcaicas y actuales: “Gracias a nuestra imagen del cuerpo portada por –y entre cruzada con– nuestro esquema corporal, podemos entrar en comunicación con el otro. Todo contacto con el otro, sea de comunicación o de cuestionamiento de comunicación, se asienta en la imagen del cuerpo” (Dolto, 1986, p.21).

Esta referencia necesaria al otro en donde el cuerpo se constituye y a su vez constituye al pensamiento, en la actualidad se ha desdibujado, ese sujeto pareciera no querer tener contacto con el otro, sino ser su propia figura autorreferencial, con esta intención borra la diferencia entre él y el otro, tachando las diferencias entre el esquema y la imagen corporal, así que el cuerpo no tiene límites, pierde su continente (no por nada, en la actualidad existen prácticas que tratan de rescatar esos límites: tatuajes, perforaciones, excesos corporales)

Poner el cuerpo “Al extremo” no son las únicas consecuencias de esa falla relacional con el otro, si esta relación no es mediada desde lo simbólico, si el cuerpo deja de ser mediador y contenedor, el cuerpo comienza a andar como una rueda suelta, pero también el otro, que queda librado a la pura agresividad especular y que no hace sino promover el borramiento del otro. La rivalidad no mediada en sus excesos puede llevar a lo peor. En este sentido, el cuerpo del otro ya no es el del semejante, sino un posible objeto de despojo y violencia.

En las escuelas, la agresividad, la “falta de pensamiento”, los extremos, son los temas de cada día, así que acogerlos sería la primera intervención para poder darles un sostén dentro del sistema. Para que esta intervención tenga efecto necesita de docentes que ejerzan una función de puente entre el cuerpo y el pensamiento de sus estudiantes, pero que, a su vez, lo ejerzan sobre sí mismo, asunto difícil para una formación docente que, durante décadas, se ha mantenido alejada de tal propósito, privilegiando lo “intelectual” que tomó forma de lo “cognitivo”, buscando cómo “arreglar” eso que siempre hace falta (que sea más inteligente, más rápido, más aprendiente, que memorice más y más), olvidando que eso que falta (a un cuerpo) eso inaprehensible, es lo que precisamente constituye a un sujeto tornándolo deseante, asunto fundamental para un sujeto que desea saber y aprender, lo cual se representa en el cuerpo atravesando a un organismo.

Como ya se dijo, lo primero que un sujeto aprende es una forma de representar al cuerpo. En esta incorporación se aprende a partir de representaciones, y en la educación esto

sucede a pesar de que se hable o no del cuerpo, así que excluirlo causaría un cortocircuito en ese aprendizaje en vez de aprender de él.

El trabajo sobre el cuerpo es un trabajo sobre la cultura y la sociedad, por eso, el psicoanálisis hace una apuesta con ese cuerpo subjetivo; unir su horizonte clínico a esa subjetividad significa intervenir en ese cuerpo desde lo social y, a su vez, en lo educativo que está implicado en esa sociedad.

La intervención debe apuntar a cuestionar una educación que hoy parece importarle más las normas prácticas para atender las desviaciones en el aula, o aquellos discursos educativos que refuerzan el “ideal” del alumno “aplicado, quieto, juicioso y ejemplar”, que de un conjunto de ideas teóricas que sirvan para la reflexión en la práctica, o los discursos que circunda esa práctica, es decir, una pedagogía crítica que trabaje con y sobre el cuerpo, para ir más allá del disciplinamiento, acompañando a un sujeto en su formación. Para terminar, la psicoanalista Maud Mannoni sintetiza en una frase este trabajo:

La historia de nuestro cuerpo
es la historia de nuestra educación.
La historia del cuerpo es
la historia de la educación".

El maestro se fue desdibujando a finales del siglo XX, para dar paso a un docente que se acercara más a la figura de un tutor, el cual verifica competencias, pero no quiere decir que es alguien que “sabe”. Así, las diferencias

entre los docentes antiguos y los nuevos, también se fue acrecentando, llevándolos a conflictos en los ámbitos educativos, según lo manifestado por varios asistentes a los grupos de escucha.

Enlazar la enseñanza a la subjetividad

Como psicoanalista debo interesarme más por los procesos afectivos que por los intelectuales. El sacudimiento que me causó el encuentro con mi antiguo profesor de la escuela secundaria me advierte que debo hacer una primera confesión: No sé qué nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros”. (...) Lo cierto es que en muchos el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de sus maestros... era grande el número de los que se atascaban en este camino, y algunos lo extraviaron para siempre. Provocaron nuestras más intensas revueltas y nos compelieron a la más total sumisión. En el fondo los amábamos mucho cuando nos proporcionaban algún fundamento para ello. De antemano nos inclinábamos por igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración”.

Sigmund Freud. La psicología del colegial

En la actualidad es común observar la exclusión de la subjetividad en la educación, desde los jardines infantiles hasta la universidad (incluyendo a postgrados) se está más pendiente de cumplir metas y objetivos de alguna evaluación de “gestión de calidad” que de analizar la relación docente-

estudiante y el saber que ahí se transmite, esta manera de posicionarse frente a la educación y lo pedagógico tiene más relación con las “políticas” que se posicionan en esos lugares prefijados administrativamente y dictadas por los diferentes entes gubernamentales que se encargan de dirigirlos.

Si bien la educación en las últimas décadas ha mejorado en la cobertura, sistematización y control del conocimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje, esto se ha conseguido en desmedro del saber. Y como todo lo que se excluye busca su manera de hacerse incluir comienza a aparecer síntomas de ese modelo: los trastornos de aprendizaje, el déficit de atención, la deserción escolar, violencia escolar, entre otros. Lo que se pretende es tomar en cuenta la subjetividad en el proceso docente-estudiante rescatando esa singularidad constructiva que tiene el saber. Esta palabra desde su misma raíz etimológica hace referencia a sabor, y el sabor no puede ser ubicado en ningún lado, sino construido por el objeto (conocimiento) y el sujeto, en la relación entre ambos. El saber se construye en el sujeto (llámese docente, estudiante, rector, padre, madre) con la historia de cada sujeto y como esta se construye así va a afectar su proceso de aprendizaje o enseñanza.

Por todo lo anterior, investigar sobre la subjetividad y el saber implica a todos los que intervienen en el proceso educativo, implica intersubjetividades que abarcan la escuela y lo que se conoce hoy en día como comunidad educativa. Por tanto, los proyectos investigativos que intentan surgir desde esta línea van a analizar y construir conceptualmente estrategias que apuesten por un sujeto “del saber” y que, con

ese saber, pueda crear mejores lugares y lazos a nivel social.

El Saber, desde su etimología latina, remite a sabor, sabiduría y buen juicio. “En definitiva, es posible señalar dos fuentes del pensamiento europeo sobre el saber: una relacionada con ver, con forma, con imagen, que lleva al discernimiento (definición primera de la ciencia), y otra relacionada con la experiencia y la sabiduría” (Beillerot, 1998, p. 22).

Para Foucault, un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva, el saber no se puede desvincular de una práctica, el saber es una práctica.

A ese conjunto de elementos, formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables para la constitución de una ciencia, aunque no estén destinados necesariamente a constituirla, se lo puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que de este modo resulta determinada (...), un saber es también el espacio en el que el sujeto puede posicionarse para hablar de los objetos de los que se ocupa en su discurso (Foucault, 1985).

Saber y práctica se correlacionan, están íntimamente ligados, es por eso, que el saber se construye en la historia de cada sujeto, en sus impulsos por investigar (pulsión epistemofílica) por saber más de sí, sobre su sexualidad, y sus orígenes, sobre su lugar dentro de la familia y la dinámica familiar: “Los saberes son producidos en un contexto histórico y social; hacen referencia a culturas, expresan, muestran modos de socialización y de apropiación” (Beillerot, 2000, p. 27).

El saber se adquiere por la propia experiencia de cada sujeto, y esto permite diferenciarla del conocimiento, el conocimiento de alguna manera permite organizar el saber, pero no es el saber. Esta confusión entre saber y conocimiento no es casual, en el último siglo se le ha dado una importancia inusitada al conocimiento hasta el punto de sobreponerlo al saber o lo que es peor, se le relaciona con un conjunto de conocimientos que se posee o se adquiere, ahí se confunde el saber con la información (aquello que incluso se puede comprar, vender o almacenar).

El conocimiento es objetivable, transmisible de persona en forma indirecta o impersonal, se puede adquirir a través de libros o máquinas; es factible de ser sistematizado en teorías, se enuncia a través de conceptos (el conocer tiende a objetivar) En cambio, el saber es transmisible sólo directamente, de persona a persona, experiencialmente; no puede aprehenderse a través de un libro, ni de máquinas, no es sistematizable (no existen tratado de saber), sólo puede ser enunciado a través de metáforas, paradigmas, situaciones, historias clínicas (Fernández, 2000, p.79).

El saber es una construcción del sujeto en su interacción con el mundo, por eso es experiencial, surge del lugar en el que se ubique ese sujeto con los otros, y para que este se construya serán importantes las figuras parentales en la función que ejerzan, después la familia (abuelos, tíos), los docentes, la escuela y la sociedad; estas relaciones no deben confundirse con acumulación, el saber no es acumulable, es contractivo, es interrelacional y las teorías psicológicas del siglo XIX y XX lo afirmaron: es un proceso en que el psiquismo entra a jugar un papel importante en las relaciones

del sujeto con los saberes (la cultura). Aunque estas teorías cayeron en el mismo error, es vital poner el énfasis en la adquisición de esos saberes (como saber más), el problema es ubicarlo en la inteligencia o en algún déficit del individuo más que en el sujeto y su historia.

Paralelamente a esas teorías psicológicas y pedagógicas que todavía se encuentran en boga, surgió el psicoanálisis, colocando el énfasis de ese saber en el sujeto y su deseo, en el deseo de saber.

A la par que la vida sexual del niño alcanza su primer florecimiento, entre los tres y los cinco años, se inicia en él aquella actividad que se adscribe a la pulsión de saber o de investigar. La pulsión de saber no puede computarse entre los componentes pulsionales elementales ni subordinarse de manera exclusiva a la sexualidad. Su acción corresponde, por una parte, a una manera sublimada del apoderamiento, y, por la otra, trabaja con la energía de la pulsión de ver” (Freud, 1981).

Para Freud, ese deseo de saber se construye en la historia infantil, que si bien está relacionada con la sexualidad, va más allá de ella, e introduce un elemento que va a ser importante para el psicoanálisis, la sublimación, con lo cual el sujeto va a producir (de su sexualidad) para aportar a la sociedad, es lo pulsional que tiene como destino la cultura, es como si la pulsión epistemofílica se pudiera dirigir hacia una creación culturalmente aprovechable, por ejemplo, una obra de arte o la formación científica de un sujeto.

En la sublimación, el deseo juega un papel importante, el deseo de saber media entre el sujeto y el mundo. Hay que tener en cuenta que para el psicoanálisis promulgado por el psicoanalista francés Jacques Lacan, el deseo es la esencia del sujeto. El saber vendría a ocupar el lugar del objeto del deseo “se operaría una permuta, una sustitución de saber sobre el objeto por el objeto de deseo” (Beillerot, 2000: 62).

Este objeto de deseo no es un objeto concreto, incluso, es un objeto de por sí perdido, que por medio del deseo se quiere volver a recuperar, en este momento entra el Otro. Para Lacan, la satisfacción del deseo del hombre exige que sea reconocido, y en este reconocimiento el otro juega un papel fundamental, ese otro soporta el deseo del sujeto, ese lugar donde supuestamente él cree encontrar ese objeto perdido. Así, todo deseo de saber es deseo de un saber sobre el deseo, sobre el Otro (con mayúscula porque ese otro comienza a ser fundante y primordial).

El objeto del deseo es la causa del deseo, y este objeto causa del deseo es el objeto de la pulsión, es decir, el objeto en torno al cual gira la pulsión. Por eso, el deseo de saber gira alrededor de la pulsión epistemológica, esa pulsión investigativa y de saber (transformar la pulsión es algo socialmente aceptable: sublimación). El objeto es un punto de fijación imaginaria que da, bajo el registro que esté, satisfacción a una pulsión, pero parcial, ya que toda pulsión es parcial, ninguna puede llegar a satisfacerse totalmente, porque de ahí es de donde surge el deseo, de esa

imposibilidad pulsional para satisfacerse completamente. El deseo de saber surge de esa imposibilidad de la pulsión de satisfacerse totalmente.

El saber no es solamente un proceso abstracto, este, por medio del deseo, lleva al sujeto a la acción en búsqueda de ese objeto perdido, objeto del deseo que supuestamente va a satisfacer la pulsión, pero la imposibilidad de encontrarlo aumenta su deseo de seguir buscándolo: “El sujeto, por tanto, actúa siempre por intermedio de saberes; la actividad motriz no basta. Es necesario volver inteligibles los modos de hacer, hallar las reglas que rigen las cavidades, y finalmente justificar estas últimas” (Beillerot, 2000: 62).

El proceso de saber, que va desde la pulsión epistemofílica pasando por el deseo de saber y las ganas de aprender o de enseñar, es un trabajo doloroso que conlleva la elaboración subjetiva de un sujeto implicado en su saber, que tiene el deseo de conocer, aprender o enseñar; ese trabajo es inevitable (ahí lo doloroso que puede llegar a ser), nadie puede sustituirlo, es un trabajo singular del sujeto con su historia y de cómo su deseo y saber se conjugan en él.

La cuestión de la subjetividad ha marcado la historia de la filosofía desde sus orígenes. Subyace en una afirmación de este tipo la idea de un sujeto esencial o trascendental, que busca una fundamentación de sí mismo o del “cuidado de sí”.

Sócrates es quien inaugura en la subjetividad humana el estilo del que brotó la noción de un saber vinculado a

determinadas exigencias de coherencia, saber previo a todo progreso ulterior de la ciencia en cuanto experimental; tendremos que definir el significado de esa suerte de autonomía que adquirió la ciencia con el registro experimental. Pues bien, en el momento preciso en que se inaugura ese nuevo ser-en-el-mundo que aquí designo como una subjetividad (Lacan, 1997; p.14).

En la modernidad el sujeto se comienza a fraguar, Descartes, al comenzar a cuestionar la idea de un individuo diferenciable de Dios “pienso luego existo” va a dar origen a una modernidad en la que el yo va a ser la nueva entidad que sostendrá el ser.

Este yo será descrito como una unidad corpóreo-espiritual capaz de realizar experiencias y, por consiguiente, pensar como una forma de hacer existir al mundo y a él. Ese yo a través de la modernidad fue adecuándose al concepto de sujeto, tan así que hoy en día, para muchos, yo y sujeto son equivalentes, entendiéndose como subjetividad la conciencia o autoconciencia de sí mismo.

En el siglo XX esta subjetividad comenzó a ser cuestionada por la tradición de la Filosofía del lenguaje (Wittgenstein), así como del existencialismo alemán, cuyo principal exponente fue Heidegger y desde una vertiente francesa (Sartre), quien sentó las bases del estructuralismo francés y el llamado posestructuralismo, que sigue intentando la desconstrucción del sujeto de la modernidad.

Por otro lado, paralelamente a la filosofía y la psicología académica dominada por los postulados “científicos del siglo XIX y siglo XX, se va construyendo

una manera diferente de ver al sujeto y su subjetividad. El psicoanálisis, a partir del desarrollo de las ideas de Freud, fue descubriendo un nuevo campo llamado “inconsciente”, ese campo abrió perspectivas que hasta el momento no se habían tenido en cuenta, incluso, deja abierto un camino para el advenimiento de la subjetividad, más allá de individuo consciente, dueño y señor de su mente. Algo desconocido por su consciencia orienta al individuo en su pensar, sus afectos, sus actos. La consciencia sufre una derrota definitiva en su pretensión de considerarse sinónimo de sujeto. Este lejos está de ser la unidad proclamada tradicionalmente por la filosofía, no está ahí donde piensa, sino que es en buena medida "pensado" por su inconsciente, y a partir de su inserción en una sociedad y cultura.

Freud derrotó la concepción de un sujeto unitario y racional, al teorizar que el yo (que hasta ese momento era el que dominaba al ser humano equiparándolo con lo racional, la voluntad y las funciones más elevadas o superiores del ser humano) ya no era el que dominaba, sino el dominado por el ello y el superyó, instancias que iban más allá de la conciencia y se relacionaban más con lo inconsciente.

Este descubrimiento de un individuo, ya no tan consciente, va a ser retomado por el psicoanalista Jacques Lacan, y a pesar de que Freud no habla directamente del sujeto en su obra, él lo ubica como un elemento central en su enseñanza. El término sujeto aparece tempranamente en su obra. Este autor diferencia el yo imaginario (ego) del yo simbólico (je) este último va a constituir lo que se conoce como el sujeto del inconsciente.

Así, el psicoanálisis se va a encargar del sujeto, sujeto que no debe confundirse con el individuo, una de las maneras en que la psicología y cierto psicoanálisis quiso objetivar al sujeto en su pretensión cientificista, olvidando que: “Lo subjetivo es para nosotros lo que distingue el campo de la ciencia en que se basa el psicoanálisis, del conjunto del campo de la física” (Lacan, 1998, p.266). La subjetividad supera a la organización individual en tanto suma las experiencias individuales, que abarcan lo cultural y lo social, esferas en las que el sujeto empieza a estructurarse con el Otro. La relación que mantiene ese sujeto con el Otro que antecede al sujeto va a ser determinante para estructurar su subjetividad.

El Otro constituye la subjetividad, ya que el niño, antes de nacer y después de su nacimiento, se va identificando a las imágenes del Otro (madre, padre, familia, cultura).

El Otro es el lugar donde se sitúa en la cadena del significante que rige todo lo que, del sujeto, podrá hacerse presente, es el campo del viviente donde el sujeto tendrá que aparecer. Y he dicho que, por el lado de ese ser viviente, llamado a la subjetividad, se manifiesta esencialmente la pulsión (Lacan, 1995, p.243).

El sujeto aparece por la palabra, por el significante, y es el Otro el lugar de la palabra y el significante. Lacan define al sujeto como aquello que es representando por un significante ante otro significante, esta manera de definir al sujeto no permite que este sea significado sino por lo que es

representado, y la única manera de acceder a él es por intermedio de su palabra, los significantes que lo representan, su discurso, por tanto, hay que escucharlo, darle un lugar a su palabra. Lo anterior permite comenzar a fundamentar una línea de investigación que tenga en cuenta la subjetividad que, según el psicólogo e investigador cubano Fernando González Rey, permite superar las viejas discusiones interminables y estériles de lo social-individual, lo interno-externo, etc.

La subjetividad, como hemos afirmado en otras obras, presupone superar un conjunto de dicotomías que han caracterizado las producciones teóricas en las ciencias humanas, como son las dicotomías entre lo social-individual, lo interno-externo, lo afectivo-cognitivo, lo intrapsíquico-interactivo" (González, 2000, p. 19).

Oposiciones que, para el psicoanálisis, desde Freud, son inútiles, y que él mismo trató siempre de superar intentando franquear la línea divisoria de lo social y lo individual:

La oposición entre psicología individual y psicología social o colectiva, que a primera vista puede parecernos muy profunda, pierde gran parte de su significación en cuanto la sometemos a más detenido examen... En la vida anímica individual aparece integrado siempre, efectivamente, el otro, como modelo, objeto, auxiliar o adversario, y de este modo, la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado (Freud, 1981, p. 2563).

Siendo así, la subjetividad abre un camino de investigación en la educación que tiene en cuenta tanto los fenómenos individuales como los sociales que se conjugan en el sujeto, investigaciones encaminadas, en este trabajo, hacia dos direcciones que son las que más cuestionan el quehacer en la educación en la actualidad: los problemas de aprendizaje abordados desde otras prácticas y la violencia en la escuela.

III.

Hacia una propuesta de escucha en el campo educativo: más allá de lo psicopedagógico

¿Dónde está la sabiduría que perdimos con el conocimiento?

¿Dónde está el conocimiento que perdimos con la información?

T.S Eliot.

La psicopedagogía nace en el ámbito del sistema educativo cuando se comienza a interrogar por qué algunos alumnos no aprenden en la escuela, lo que lleva a desear recuperar a estos alumnos y atender niños con problemas de aprendizaje escolar. Es así, que se funda una disciplina capaz de resolver los problemas surgidos en el aula durante el aprendizaje escolar. En la actualidad, la psicopedagogía se ha dedicado al diagnóstico, tratamiento y prevención de las dificultades de aprendizaje escolar y de aprendizaje en sentido más amplio.

Las líneas tradicionales enfocan el diagnóstico y tratamiento, poniendo énfasis en la recuperación de aquellos temas que están vinculados directamente con el aprendizaje escolar. En esta línea estaría la llamada reeducación o recuperación del problema de aprendizaje. La influencia del positivismo —empirismo— se observa en esta orientación psicopedagógica tendiente a la recuperación de habilidades, funciones, o conductas, susceptibles de ser trabajadas con un plan de actividades preestablecido, a efectos de conseguir un

resultado esperable y observable. Otras líneas en la psicopedagogía fueron surgiendo como alternativa a la línea tradicional, estas intentan vincular los problemas antes mencionados con la conducta en su totalidad, incluyendo, la historia de vida del sujeto, su familia, su escuela, su entorno, su estructura psíquica. En esta tendencia de la psicopedagogía se tienen en cuenta al sujeto que aprende en relación con el objeto, la acción estructurante del sujeto sobre los objetos, a un sujeto que construye conocimientos cuando construye la realidad, entre otras concepciones.

Estas concepciones relacionan la formación de las funciones psíquicas superiores (memoria, representación, etc.) con el valor del lenguaje, del medio y de la cultura, del sujeto y del objeto en el proceso de conocer y aprender. En la intervención que se realiza en ella ya no se habla de reeducación, se habla de dilucidar el síntoma, descubrir los componentes emocionales en la vida del niño y su familia que generan la dificultad de aprendizaje. Se indaga sobre las singularidades de cada sujeto

Estableciendo sus bases teóricas los fundamentos del psicoanálisis que reconoce la existencia de fenómenos inconscientes y la transferencia. Hablar de transferencia en la educación es reconocer que en las relaciones docentes-estudiantes existen elementos de orden afectivo que podrían explicar sentimientos de odio, amor, rechazo, venganza, manifiestos en el campo pedagógico. Para el psicoanalista Jean Claude Filloux el análisis de la transferencia, en el campo pedagógico, podría dar pautas para saber cómo surge el deseo de saber y las ganas de aprender, que ayudarían a

comprender mejor los problemas de la relación pedagógica.

La transferencia es un proceso que Freud descubrió en su labor analítica, esta se presentaba cuando los pacientes comenzaban a revivir afectos inconscientes que, al no poder volverse conscientes, se revivían en la persona del psicoanalista (en el mismo Freud), los afectos inconscientes (odio, amor, entre otros) no se fundaban en ningún vínculo real, eran desplazamientos de afectos vividos anteriormente y retornaban en la relación analítica de la rememoración y reelaboración.

Los dispositivos de escucha psicoanalítico, en el campo educativo, reconocen la transferencia como uno de sus pilares, y lo utiliza para el desarrollo de un análisis, la idea es utilizar la transferencia en el campo pedagógico. El docente debe tomar esos afectos transferenciales como lo que son, desplazamientos de afectos anteriormente vividos como decía Freud; ni hacerse amar en exceso ni odiar de la misma forma. Con respecto a la transferencia hay que intervenir para hacer aparecer el deseo de saber y las ganas de aprender, la idea es que el estudiante tenga frente así un docente inspirador sin llegar a ser la inspiración, un docente que pueda facilitar un espacio de creatividad e ingenio y no ser la creación o el genio, que escuche y que no solo se haga escuchar, esto con el fin de convertir los espacios educativos en espacios transicionales (Winnicott) en donde se ayude al sujeto a encontrar un lugar propio para vincularse en lo social.

El juego y la creatividad se colocarían en el mismo lugar de la sublimación, tratando de fundamentar un deseo

de saber en el sujeto y unas ganas de aprender, pero cuando la sublimación no puede operar, el sujeto se inhibe intelectualmente, esta inhibición es inconsciente y se manifiesta cuando el sujeto no sabe por qué le va mal en sus estudios o por qué no logra entender en clase, así se pierde el gusto por el saber y el aprender, lo peor de esto, es que esta inhibición puede tomar otros caminos más destructivos (contrario a lo creativo o constructivo de la sublimación) no sublimatorios, los cuales pueden conducir a actos por fuera de la ley, toxicomanías, trastornos alimenticios, suicidios, entre otras problemáticas.

El sentido de los dispositivos de escucha psicoanalítica, en el campo educativo, hacen referencia a un enfoque psicoanalítico (sin hacer psicoanálisis) propuesto por Sigmund Freud y del cual elaboró y fundamentó una teoría: el psicoanálisis:

El ejemplo más perfecto de un enfoque clínico es el enfoque psicoanalítico. Porque, por ejemplo, ¿qué hizo Freud? Como se dice, partió de la clínica. Es decir, que partió de las relaciones que se establecían entre él y los pacientes. Y, a partir de lo que aprendió él mismo de lo que ocurría en las relaciones, elaboró modelos interpretativos o explicativos para teorizar. Es decir que en Freud hubo una alianza particular de la clínica y de la teoría (Filloux, 1996).

Esta postura ha significado un cambio en la psicopedagogía, se comenzó a cuestionar la reeducación psicopedagógica que se encontraba al servicio de la

exigencia de una adaptación mecanicista, que solo le sirve a un sistema “productivo” y no a un sujeto. Los cuestionamientos de los dispositivos de escucha analítica sobre el hacer por fuera del consultorio son poco fundamentados, ya que los sujetos existen en diferentes lugares (por fuera del consultivo clásico), y por eso estos espacios, poco a poco se van introduciendo en otros ámbitos, y la escuela es uno de esos lugares donde poco a poco se comienza a posicionar.

Los dispositivos psicoanalíticos de escucha permiten la escucha singular de un sujeto, para después elaborar una teorización que conlleve a la generalidad sin pretensiones de ley general. En esta propuesta Alicia Fernández sostiene que propiciar modalidades de aprendizaje potencian las singularidades de cada persona, en donde el docente medie entre la modalidad enseñante (escuela) y aprendiente (estudiante). A su vez, aprendiente y enseñante de sus pares. El aprendiente se convierte en sujeto autor (enseñante-aprendiente). De esta forma se autoriza a sí mismo, convirtiéndose en un ser creativo y modificador de su ambiente y multiplicador de saberes previos aprendidos.

Referencias

Anzieu, D. (1998). *Los continentes del pensamiento*. De la Flor.

Apollon, W; Bergeron, D; Cantin, L. (1997) *Tratar la psicosis*. Buenos Aires, Pólemos.

Blanchard-Laville, C. (1996): *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Novedades Educativas. Formación de formadores. Serie *Los documentos*.

Beillerot. J; Blanchard, C y Mosconi, N. (1996). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires Paidós.

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor Jungla Simbólica.

Brusset, B (2000) Psicopatía del niño y del adolescente, En: *Tratado de psiquiatría del niño y del adolescente*. Tomo II. Madrid. Biblioteca Nueva.

Castiblanco, D; Cardozo, C; Gallo, J; Murillo, M; Quiñones. A.; Villa, K. (2022). *Transitar la práctica profesional: del decir al ha-c/ser. El lugar de la escucha y las prácticas de formación universitaria en Psicología*. Bogotá: Uniminuto.

Castro, X. (2013). Salud mental sin sujeto. Sobre la expulsión de la subjetividad de las prácticas actuales en salud mental. *CS*, (11), 73-114.

<https://doi.org/10.18046/recs.i11.1567>

Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.

Deleuze, G. (2007). ¿Qué es un dispositivo?, en: G. Deleuze, *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)* (pp. 305-312). Valencia: Pre-textos.

Diazgranados, S., González, C., & Jaramillo, R. (2006). Aproximación a las problemáticas psicosociales ya los saberes y habilidades de los docentes del Distrito. *Revista de Estudios Sociales*, (23),45-55.[fecha de Consulta 6 de febrero de 2025]. ISSN: 0123-885X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81502305>

El Tiempo. (17 de octubre de 2003). El maestro ha muerto. *eltiempo.com*

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1004110>

Dolto, F. (1986). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Paidós.

Dunker, C.Y Kyrillos, F. (2011). A crítica psicanalítica do DSM IV-breve história do casamento psicopatológico entre psicoanálise e psiquiatria. *Rev. Latinoamericana de psicoaptologia*. 14(4), 611-626.

Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2002): *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.

Faraone, S. (2013). Reformas en Salud Mental. Dilemas en torno a las nociones, conceptos y tipificaciones. *Rev. Salud Mental y Comunidad* N°3. UNLa. Buenos Aires.

Fernández, A. (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (1997). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (1997). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2002b). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.

Filloux, J. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Freud, A. (1991). *Introducción al psicoanálisis para educadores*. Buenos Aires: Paidós.

Freud, S. (1992a). Análisis terminable e interminable, en: *Obras completas*, Volumen XXIII. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992b). El interés por el psicoanálisis, en: *Obras completas*, Volumen XIII. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992, c). Prólogo al libro Juventud descarriada de August Aichhorn, en: *Obras completas*. Volumen XIX. Buenos Aires: Amorrortu.

Filloux, Jean (1996): *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Foucault, M. (199). El juego de Michel Foucault, en: *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.

Freud, Sigmund (1981): “Tres ensayos de teoría sexual” *Obras Completas*. Tomo II. Madrid. Biblioteca Nueva

Freud, Sigmund. (1981): “Psicología de las masas y análisis del yo”. Tomo III. *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, Sigmund. (1981): “Sobre la psicología del colegial”. *Obras Completas*. Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, Sigmund. (1981): “Contribuciones al simposio sobre el suicidio”. *Obras completas*. Tomo II. Madrid. Biblioteca Nueva.

Foucault, Michel (1985): *Arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno

Freud, S. (1992a). Conferencias de introducción al psicoanálisis, en: *Obras Completas*, Volumen XV. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992b). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico, en: *Obras completas*, Volumen XII, Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S (1992c) Dos artículos de enciclopedia, En: *Obras Completas*. Volumen XVIII. Buenos Aires. Amorrortu.

Freud, S. (1992d) Fragmento de análisis de un caso de histeria; En: *Obras Completas*. Volumen VIII. Buenos Aires. Amorrortu.

Gallo, J y Quiñones, A. (2020a). Deconstruyendo lo ideológico de la salud mental en Colombia. *Revista de Psicología GEPU*, 10 (2), 07-21. <https://drive.google.com/file/d/10OIpxfD4xyd4w2ZthPpWlwWw5gTjihs8/view?fbclid=IwAR0xkLqnl6JTWL18q898o7xeKQRie9tp4Noj0TGfDb0zOFYKYK3rYNRW5kY>

Gallo, J y Quiñones, A. (2020b). *Ideología, salud mental y neoliberalismo en Colombia*. Bogotá: Cátedra Libre.

Gallo, J y Quiñones, a. (2020c). Subversión en la escuela psicoanalítica en la formación de psicólogos, en: Ximena Lozano Amaya (Coordinadora) (2020). *Psicología y praxis transformadoras*. Bogotá: Cátedra Libre. (2020) ISBN: 978-958-53011-2-2, páginas 191-206. <http://catedralibremartinbaro.org/pdfs/Psicologia-praxis.pdf>

Gallo, J y Quiñones, A (2018). Escuchando a quien escucha el dolor de los sujetos. *Revista Integración Académica en Psicología*, Volumen 6, número 16, Enero-Abril 2018. Disponible en: <http://integracion-academica.org/29-volumen-7-numero-19-2019/222-escuchando-a-quien-escucha-el-dolor-en-los-sujetos>
<http://doi.org/10.5281/zenodo.2774212>

Gallo, J y Quiñones, A. (2016). Subjetividad, salud mental y neoliberalismo en las políticas públicas de salud en Colombia. *Athenea Digital*. Vol. 16, Núm. 2 (2016), pp.

139-168.

Disponible

en:

<http://atheneadigital.net/article/view/v16-n2-gallo-qui%C3%B1ones>

García Castro, C. y Muñoz Sánchez, A. (2014) Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno de Bogotá. *Avances en Enfermería*; Vol. 31, núm. 2; 30-42.
<http://www.scielo.org.co/pdf/aven/v31n2/v31n2a04.pdf>

González Rey, Fernando (2000): *Investigación Cualitativa en psicología*. México: Thomson.

InfoLEG. (2010). Ley Nacional de Salud Mental. Ley 26.657. *Ministerio de justicia y derechos humanos*.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm>.

Kaes, R (2005) *La palabra y el vínculo. Procesos asociativos en los grupos*. Buenos Aires, Amorrortu.

Kaes, R. (2001) *El psicodrama psicoanalítico de grupo*. Buenos Aires. Amorrortu.

Lacan, Jacques (1989). “El tiempo lógico y el aserto de certitud anticipada” en *Escritos I*, Siglo XXI Editores. pp. 187-203.

Lacan, Jacques (1995). *El Seminario libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, Jacques (1997). *El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, Jacques (1998). *Las psicosis*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2001), *El Seminario libro 1. Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2013). *El seminario libro 10. la angustia*. Buenos Aires: Paidós.

Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.

Mannoni, M. (2005). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.

Millot, C. (1982). *Freud antipedagogo*. Barcelona: Paidós.

Montaño, R (2004) “El dispositivo grupal como instrumento de intervención e investigación en el campo de la Psicología Social”. Revista *Liberaddictus* No. 82, noviembre-diciembre de 2004, ISSN 1405-6569, www.liberaddictus.org, pp. 8-19, Edit. Liberaddictus, AC, México, DF.

Moreno-Chaparro, Jaime, Franco-Ibarra, Lina, Rojas, Bayron Esteven, Guzmán-Suárez, Olga Beatriz, Suárez-Vega, Hermes Rodolfo, & Díaz-Ruíz, Jorge Arturo. (2023). Enfermedades de origen laboral en docentes escolares: una revisión sistemática. *Médicas UIS*, 36 (1), 35-51. Publicación electrónica del 10 de marzo de 2023. <https://doi.org/10.18273/revmed.v36n1-2023003>

Padilla M, Andrea C, Gómez-Restrepo, Carlos, Rodríguez, Viviana, Dávila, Marcela, Avella-García, Claudia B, Caballero, Andrea, Vives, Nidia, Mora, Luz Stella, Márquez, Gloria, Prieto, Yolanda, Sandoval, Nadia, Cotes, Zuleiman, & Hernández, Sonia. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38 (1), 50-65. Recuperado el 06 de febrero de 2025, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502009000100005&lng=en&tlng=es.

Parker, I. y Pavón-Cuéllar, D. (2013). *Lacan, discurso, acontecimiento: nuevos análisis de la indeterminación textual*. México: Plaza y Valdés.

Quintero, A. (2014). El malestar en el docente. Estado del arte desde los aportes teóricos psicoanalíticos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1983 y 2013. (*Trabajo para optar al título de Magíster en Educación, énfasis Sujeto y Comunidad*). Universidad de Antioquia.

Rabant, C. (2001). Definir un campo pedagógico, en: J. C. Filloux (Comp.), *Campo Pedagógico y psicoanálisis* (pp. 73-75). Buenos Aires: Nueva Visión.

Ramírez, G. I. (2004). Ley 715 de Distribución de recursos y competencias: *Ofensiva contra el Magisterio y la educación pública*. Disponible en:

http://www.fecode.edu.co/revista/EyC_59/nota_directora.htm

Ranciere, J. (2013). *El maestro ignorante*. Libro del Zorzal.

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

Revista Arcadia. (2016). La salud mental de los maestros. *revistaarcadia.com*

<http://www.revistaarcadia.com/opinion/editorial/articulo/la-salud-mental-delos-maestros-y-profesores-de-bogotaen-kennedy-sector-oficial/47714>

Sarmiento, J. R. (2020). *Malestar docente y salud mental en Colombia*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12643>.

Winnicott, D (1986) *Realidad y Juego*. Barcelona, Gedisa.

El propósito central de esta obra es explorar “lo singular del deseo de enseñar” desde una perspectiva psicoanalítica, entendiendo cómo este deseo se ve reprimido o transformado por las lógicas institucionales. Siguiendo la teoría lacaniana, se argumenta que el deseo docente no se define como una necesidad, sino como una articulación en el vacío estructural del sujeto, un espacio de no-saber que permite el vínculo con el saber. En este sentido, la enseñanza se entiende no solo como transmisión de conocimientos, sino como una erótica de la palabra que abre espacios a la invención pedagógica y a la subjetivación. Esta obra se constituye en una apuesta crítica y sensible por una pedagogía que reconozca al sujeto, su malestar y su potencia transformadora, proponiendo a la escuela como espacio de subjetivación y creación de sentido.

Isis Aydeé Pajaro Muñoz

ISBN: 978-628-01-9459-2



9 786280 194592