

La asunción del lugar de *Sujeto supuesto Saber* en el careo con *El malestar en la educación*

*José Samuel Martínez López y Gibrán Larrauri Olguín**

Resumen

En razón de los múltiples cambios tecno-culturales que se han presentado en los últimos años, muchos profesores universitarios están experimentando, con respecto a la circulación del saber y al desempeño de sus alumnos en el aula, una extraña sensación de desconcierto, desazón y crisis. Destacando que el psicoanálisis puede brindar un ángulo muy fértil para abordar algunas de las más acuciantes situaciones que se presentan en el aula, en este ensayo nos avocamos a reflexionar los distintos elementos psíquicos que todo profesor universitario, para enfrentar con entereza la experiencia del actual *malestar en la educación*, debería de considerar a la hora de asumir su inevitable lugar de *Sujeto supuesto Saber* (sss).

Palabras clave: psicoanálisis, educación, docente, saber, deseo, transferencia.

Abstract

Because of the many techno-cultural changes that have occurred in recent years, many academic are experiencing, in relation with the circulation of knowledge and performance of their students in the classroom, a strange

* José Samuel Martínez López es profesor-investigador del Departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana, donde actualmente funge como responsable del Área Académica de Investigación, <samjusto@yahoo.com> y <samuel.martinez@uia.mx>. Gibrán Larrauri Olguín es maestro en psicoanálisis y cultura por la Escuela Libre de Psicología, actualmente colabora como profesor en el Departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana, <larrauriol@yahoo.com.mx>.

sense of bewilderment, distress and crisis. Stressing that psychoanalysis can provide a very fertile angle to address some of the most pressing situations that arise in the classroom, in this paper we reflect about the different psychic elements that every university professor, to face with fortitude the experience of the current *malaise in education*, should consider when taking up his inevitable place Subject supposed Knowledge.

Key words: psychoanalysis, education, professor, knowledge, desire, transference.

Introducción

En la actual neoliberalizada sociedad de hiper-consumo, información y entretenimiento en la que estamos viviendo; ante los rápidos cambios socioculturales, y las enormes mutaciones tecno-perceptivas que la mayoría de los distintos sectores de la población mundial ha experimentado en sus modos de saber, comunicarse, trabajar y gozar, uno de los ámbitos donde sin duda más sorpresas y desafíos se están gestando es en el campo educativo: un campo por demás enorme, variado y complejo, al que por su propia estructura, dinámica y racionalidad burocrática, las explicaciones respecto a lo que está sucediendo casi siempre llegan con retraso.

Al hablar de lo que día tras día sucede en las aulas de muchas universidades mexicanas, es un hecho que en tanto sujetos *sujetados* y *escindidos*, además de las tensiones intrínsecas al siempre complejo vínculo entre profesores y alumnos –un vínculo caracterizado por las relaciones sublimadas-despersonalizadas, las luchas de poder-agresión, los problemas de comunicación y las diferencias etarias-culturales–, la mayoría de los *nuevos sujetos de la educación*, los jóvenes, están poniendo en duda la centralidad de la escuela y el libro en tanto instancias hegemónicas de circulación del saber, y están cuestionando los viejos presupuestos culturales respecto a la figura social y la autoridad (intelectual y moral) intrínseca del profesor. Además, la precariedad de los salarios y los espacios laborales en las instituciones

de educación superior las exigencias institucionales de orientar pragmáticamente la formación al desarrollo de “competencias” (un interés por promover destrezas que generen rentabilidad y competitividad), y las presiones ejercidas por hacer de las universidades espacios más productivos y eficientistas, ha despertado en muchos profesores una sensación de frustración, desconcierto, desazón y crisis. Es tan marcada y extendida la sensación de que se está viviendo algo así como un *desorden cultural*, que hoy una de las cosas que más preocupa y roba energía mental a la mayoría de quienes por diversas razones se dedican a la labor formativa, es cómo afrontar y resolver, por fin, este “malestar en la educación”.

En este trabajo partimos de la idea de que una buena parte de las técnicas, defendidas y difundidas por las instituciones, y las estrategias pedagógicas construidas desde la racionalidad científico-humanista *son necesarias, pero no son suficientes* para comprender a fondo la actitud y propiciar el despliegue de alumnos curiosos y motivados por una sociedad de la información y el entretenimiento como en la que vivimos. Recurriremos también al saber psicoanalítico (esa “ciencia de la alteridad”, según Mireille Cifali) para reflexionar sobre algunos elementos psíquicos que todo profesor universitario, para enfrentar con entereza el malestar en la educación, debería de considerar a la hora de asumir su inevitable lugar de Sujeto supuesto Saber (sss).

Consideraciones generales sobre el psicoanálisis y el malestar en la cultura

La idea inicial sobre el psicoanálisis en su connotación freudo-lacaniana es, ante todo, que dicha perspectiva no se ubica como una cosmovisión ni del sujeto ni de la cultura. En otros términos, es vital reconocer que por sus afirmaciones y ética el psicoanálisis se ubica en las antípodas de toda metafísica. A costa de las lecturas asépticas y empobrecedoras que comúnmente se han hecho de la obra de Freud y, por supuesto, de la obra de Lacan (que incluso ha sido calificada de incomprensible o ninguneada por su supuesta falta de rigor científico), es de vital importancia señalar que el psicoanálisis que estos

pensadores propusieron no tiene como intención la construcción de conceptos que vengan a dar un orden al devenir tanto del sujeto como de la misma cultura. Al contrario, a decir de Freud y Lacan, el psicoanálisis es un discurso que critica, tal vez como en pocas ocasiones se ha hecho, las posiciones ideológicas, utópicas y doctrinales que dictan la posibilidad de una sociedad armónica, perfectible y de progreso garantizado. Si se lee con atención, lo que se propone desde antes del inicio del siglo xx en los primeros escritos de Freud es que todo sujeto es “sujeto del lenguaje” (todo sujeto es producto de la castración efectuada por la ley del lenguaje); en este sentido, desde el psicoanálisis se propone que la estructura psíquica del sujeto siempre está signada y agujereada por el deseo y la imposibilidad de su perfecta satisfacción: se trata de *una estructura en falta* cuyo hueco nos condena a permanecer incompletos. Lacan lo dice de la siguiente manera: “El sujeto no sabe lo que dice, y por las mejores razones, porque no sabe lo que es” (1983:367). Así, desde el psicoanálisis se propone que la permanente insatisfacción, la frustración, la sensación de incertidumbre, el sufrimiento y la angustia, en suma, el malestar *en la cultura* (y no *de la cultura*), es un fenómeno constitutivo e intrínseco a toda sociedad. Más que un “defecto” posible de reparación, para Freud, dicho *malestar* es intrínseco de toda cultura, es el generador de la mayoría de los conflictos surgidos entre el sujeto consigo mismo y con su cultura, y se presenta como un efecto de la normatización de lo natural por lo simbólico. Normatización que implica la pérdida del ser y la ganancia de una identidad simbólica, y, por lo mismo, metafórica, alejada de toda sustancialidad.

La cuestión es dura pero sencilla: para el psicoanálisis no hay cultura ni sujeto sin falta (sin deseo, frustraciones, angustias y carencias). No hay posibilidad de que sea de otra forma si tomamos en cuenta que el engrudo que hace posible su existencia está armado de palabras, y las palabras (de ahí proviene su riqueza) son equívocas. Por ello, la clínica psicoanalítica, partiendo de la asunción de la falta estructural y constitutiva de todo ser humano, apunta a que el sujeto se haga responsable de ese malestar del que él supone es víctima y no actor. Más claro: la clínica psicoanalítica no tiene intenciones de sumarse represivamente a la higiene psíquica y a la adaptación insti-

tucional del sujeto a su medio, sino la de cuestionarlo en su ser, por su ser. Esta es la única vía clínica para el surgimiento del deseo allí donde a partir de la perspectiva oficial, hace falta el medicamento y la consejería, la guía y el manual para el óptimo desarrollo de un cuerpo que dentro del sistema económico capitalista neoliberal por lo común está llamado a ser productivo, afectivo y eficiente. Por método, el psicoanálisis se propone confrontar al sujeto con su falta y, por ese camino, a que se “libere”, en lo posible, de idealizaciones y promesas fantasmagóricas que obturan todo cuestionamiento y responsabilidad por el dolor de existir.

En correspondencia con lo anterior, también es fundamental aceptar que el psicoanálisis se distingue por señalar la descentralización de la razón como eje de todo lo que puede ser conocido, vivido y percibido por el sujeto. En este sentido, se puede asegurar que el psicoanálisis señala la existencia de un lugar que hace del *yo*, no ya el lugar de la posibilidad de un pleno conocimiento, sino la instancia que está llamada a reconocer su impotencia y el convencionalismo que organiza las coartadas de la represión e impiden que la verdad se conozca, la verdad –parafraseando a Freud– de que *el yo no es dueño en su casa*.

Por su puesto, en los círculos académicos universitarios destinados a la búsqueda de respuestas fáciles y tranquilizadoras que apacigüen la angustia que genera este mundo dinámico, cognitivamente viscoso y en el fondo incierto, en repetidas ocasiones el psicoanálisis ha sido rebajado a un conjunto de recetas consoladoras y poco agudas, configuradas a partir de sistematizar la teoría y reducir sus conceptos fundamentales a definiciones de diccionario, obturando la complejidad y criticidad del armazón psicoanalítico. Se trata de una situación que, con el paso del tiempo, ha provocado que el acceso al discurso psicoanalítico en muchas universidades (al menos en las mexicanas) haya sufrido cierto desgaste y hasta una dispersión vulgar por la ruta siempre complaciente del sentido común. Y de aquí, seguramente, que en las instituciones de educación superior, donde se forman los futuros docentes universitarios, en su mayoría se revisan las célebres “etapas genitales”, las cuales, explicadas burdamente desde una concepción evolutiva, hacen caer en generalizaciones lamentables

que atentan contra la singularidad de cada sujeto. Asimismo, por lo regular se estudia equivocadamente el “inconsciente” bajo la lupa de la hermenéutica, como si éste fuera un lugar de contenidos ya inscritos por descifrar; esto es, como si se tratara de un saber que sólo espera la genialidad del analista para aclararse. También, a la usanza del discurso médico y su técnica —que presupone la existencia de la normalidad y la anormalidad—, y en consonancia con los eslóganes de la democracia y bonhomía, otra cosa que recurrentemente se dice en la mayoría de las universidades es que el psicoanálisis está allí para “curar” e, incluso, que es un tipo más de “psicoterapia” que posee los mismos objetivos sanadores que el resto de las propuestas existentes. Nada más ajeno a la clínica freudiana que, con su enseñanza e inquebrantable espíritu epistémico, nos lleva a apreciar la ausencia de todo ideal de salud psíquica que esté en sintonía con el ideal médico de un cuerpo sano. En otros términos, Freud nos lleva a escuchar aquello de lo que no quiere saber nada ni el discurso científico-médico ni el sujeto mismo que demanda ayuda: la presencia en el inconsciente de un deseo sin objeto de satisfacción.

La concepción del sujeto desde el psicoanálisis

Es fundamental apuntar que el psicoanálisis no aborda ni trabaja con la persona ni la individualidad; lo que ocupa al psicoanálisis es la subjetividad. Esto es así, ya que se entiende que la persona, el *yo*, la máscara no es más que un recubrimiento de identificaciones que obturan lo fundamental, es decir, la estructura del sujeto, que puede ser neurótica, perversa o psicótica. Por lo mismo, en el psicoanálisis tampoco se habla de individualidad pues esto implicaría en su extremo la posibilidad de una autonomía y, como hemos planteado, dicha situación es impensable. Ni siquiera se podría establecer para la psicosis, pues el otro desde el principio cuenta y sin su intervención no se podría hablar de ninguna forma de lo humano. En otras palabras, de acuerdo al psicoanálisis, hay un determinismo cultural y al mismo tiempo una singularidad subjetiva; no hay prevalencia de ninguna sobre la otra, sino cordón simbólico regenerativo.

Que quede claro: en psicoanálisis se habla entonces *del* sujeto, pero ¿sujeto a qué? Sin lugar a dudas, al lenguaje y, por ende, al deseo que propicia inexcusablemente por medio de la alienación que imprime al ser. No se olvide que si se es sujeto deseante, sólo es en correlación a ser subsidiario de una *falta*, de la falta de satisfacción que todo sujeto tuvo que resignar para ganar un lugar civil en la cultura. Y el mandato de esa renuncia siempre es efectuada por el lenguaje. Si se parte, entonces, de que el sujeto para el psicoanálisis es la sede de un deseo vinculado a una ausencia no consciente para el propio sujeto (pues se trata de una falta de la que es difícil querer hacerse cargo ya que implica apreciar los propios límites y las determinaciones), conviene recordar que para Lacan la única pregunta fundamental que se le podría dirigir a un determinado sujeto es “si ha actuado conforme a su deseo”; es decir, si ha actuado conforme a la inspiración que lo habita o si, por el contrario, se ha dejado llevar por mandatos ideológicos y estrategias preestablecidas que encubren su deseo mismo empujándolo a aparentar (hablamos de mandatos que, por cierto, ejercen sobre él una represión que provoca la agudización del síntoma). En este sentido, más allá de los adornos con los que se pueda presentar determinada subjetividad, es importante señalar que sólo en su discurso, en las fallas y elocuencias que ésta presenta, aflora el deseo inconsciente.

Breve repaso histórico de las aproximaciones psicoanalíticas a los dispositivos pedagógicos

Si se toma en cuenta que la educación como fenómeno y como campo de estudio es mucho más antiguo, heterogéneo y amplio que el moderno campo del psicoanálisis, y partiendo de que siempre han sido mayores los esfuerzos *por llevar a la práctica una educación inspirada en el psicoanálisis* y no un psicoanálisis inspirado en la educación, vale la pena inquirir: ¿desde cuándo *la ciencia de la alteridad* inició su interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje? y ¿quiénes desde ella han sido históricamente los estudiosos que más han contribuido a la edificación del laberíntico túnel cognitivo que

—minado por cuestionamientos y debates— hoy vincula, a partir de diversas modalidades de relación, estos *dos vastos campos de la experiencia humana*, estas dos profesiones calificadas por Freud como *imposibles*? Antes de hablar de la historia y exponer algunos datos sobre la forma en que a partir de *prestamos, invasiones y deportaciones* de conceptos y preguntas se ha ido construyendo ese *túnel cognitivo*, es imprescindible reconocer precisamente las sustanciales distancias y diferencias que —con relación a su composición y objetivos, pero sobre todo *con relación al trabajo del aparato psíquico*— existen entre el campo educativo y el psicoanalítico.

Más allá de la manera en que pudieran concebirse uno y otro, en cuanto a su *composición* y actual *estructura campal*, es vital distinguir que el campo educativo, “más que una disciplina o saber específico, es un campo donde confluyen diversas disciplinas y saberes” (Filloux, 2008a:26). Esto, aunado a la ausencia de un objeto específico de estudio, invariablemente lo hace un campo extremadamente poroso, multidisciplinario y abierto a las modas; mientras que el geo-campo del psicoanálisis, a pesar de su innegable pluralidad asociada a “la dinámica de los movimientos de implantación del freudismo propios de cada región del mundo” (Roudinesco, 2000:89), es mucho más pequeño, reconcentrado y acotado.

En cuanto a sus objetivos y fines, es evidente que el *campo educativo*, en tanto espacio multidisciplinario y disperso del saber, *estudia* una amplia variedad de fenómenos, y en tanto *aparato ideológico*, se caracteriza por ser un ámbito institucional donde se prepondera *la reproducción de la cultura* y se consolida la estructura de las relaciones de poder y las relaciones simbólicas entre las clases; es un campo de prácticas “civilizatorias” cuya finalidad por su articulación burocrática con el proyecto político de una nación y sus clases dirigentes es *adaptativa*: busca que el sujeto, una vez “formado”, *se adapte al orden social*. Por su parte, es un hecho que el psicoanálisis, en tanto *meta-psicología* descrita por Freud —es decir, en tanto espacio de producción de un saber teórico sobre el inconsciente—, lo que busca es *describir el proceso psíquico en sus relaciones dinámicas, tóxicas y económicas*; mientras que en el plano de la práctica clínica o la cura psicoanalítica, lo que este saber, lo que la llamada “técnica psicoana-

lítica” persigue no es “adaptar” al sujeto a su medio ni busca hacerlo más productivo o eficiente, tampoco busca erradicar sus síntomas o borrar la enfermedad que le hace sentir malestar, sino generar las condiciones para que el analizado acceda a un saber sobre él mismo que le permita convertir *las graves miserias neuróticas en miserias comunes: en simples infortunios cotidianos*.

Por último, con relación al trabajo con el *aparato psíquico* es importante distinguir que la educación (que se enfoca en “preparar” a *grupos* para el *mundo externo*) y el psicoanálisis (que se enfoca en propiciar en *individuos* el conocimiento de su *mundo interno*) se sitúan en direcciones opuestas e incluso irreductibles. La situación de la cura psicoanalítica, por la vía del canal exclusivo de la verbalización, al quitarse de encima la exigencia del pensamiento lógico y privilegiar el vínculo del sujeto con su mundo interno, trata de arrastrarlo “en un *proceso regresivo*” que le permita asomarse a las “trazas mnémicas del inconsciente”. A contracorriente, lo que la educación hace en su búsqueda por “modificar la relación del sujeto con su mundo externo, ya sea por la acción motriz, ya sea por la acción interiorizada de un pensamiento”, es imbuirlo en un *proceso progresivo* (Terrier, 2008:118-119).

Las aproximaciones psicoanalíticas a los dispositivos pedagógicos son calificadas por Cifali como *alteradas y alterantes*.¹ Resulta interesante saber que, cronológicamente hablando, los avatares de la complicada y desigual relación entre estos dos campos (los intentos de *tomar en cuenta el inconsciente* y llevar a la práctica una *educación inspirada en el psicoanálisis*) no iniciaron con Freud, sino con uno de sus discípulos:

La primera expresión pública de un trabajo de reflexión específica sobre el acercamiento psicoanalítico a los dispositivos pedagógicos data de 1908.

¹ *Alterantes*, en cuanto son capaces “de hacer emerger” en ese campo educativo “cuestiones inéditas”. Y es que el psicoanálisis permite “reconocer en el campo educativo la presencia de un trabajo del inconsciente que impone a las formaciones conscientes sus efectos y sus disfraces y, a partir de este reconocimiento, pone en obra un verdadero *poder de interpretación*” (Mosconi, 2008:187). La teoría psicoanalítica también es *alterada* en cuanto que, deportada del campo de la cura al de las prácticas educativas, *ella será modificada por su objeto mismo*.

Se trata de una conferencia de Sandor Ferenczi, uno de los psicoanalistas de la primera generación de los discípulos de Freud, pronunciada en Salzburgo, con el tema *Psicoanálisis y pedagogía* (Filloux, 2008a:28).

Luego de que Ferenczi cuestionara el carácter represivo de la educación de su época —que describió como *un campo de cultivo de las más diversas neurosis*—, en 1909 Oskar Pfister —un pastor protestante que practicaba curas en Zurich y que fue considerado por Freud como el pionero de la “pedagogía psicoanalítica”— escribió dos textos sobre la educación que envió por correspondencia a Freud para su consideración, en los cuales aboga por una pedagogía que contribuyera a *preparar mejor al niño para una vida no neurótica* (Filloux, 2008a:29). Años después, en 1913, el propio Freud redactó la optimista introducción a un libro escrito por Pfister, que versaba sobre el método psicoanalítico y cuyo objetivo fue iniciar en psicoanálisis a educadores y pastores, y en ese mismo año, invitado por una revista, Freud realizó sus primeras reflexiones en torno a lo pedagógico.

Después de Pfister y luego de haber leído sus conferencias, en 1920 Pierre Bovet, un profesor de la universidad de Ginebra, escribió un texto que se llamó “Psicoanálisis y educación”, en el que propone que los maestros se conviertan en *intérpretes* de los actos infantiles antes que en sus jueces. Posteriormente, en 1921, el también suizo Hans Zulliger publicó un texto en lengua alemana —calificado de “maravilloso librito” por Freud— que se tituló “El psicoanálisis en la escuela”, en el que tras hacer un análisis de la relación del maestro con su clase, alegó en pro de *una formación psicoanalítica de los docentes* (Filloux, 2008a:32). En 1925, tras la publicación de un texto de August Aichhron titulado “Juventud descarriada”, Freud en un prólogo —luego de haber madurado sus ideas iniciales a partir de los trabajos de sus discípulos pedagogos— marca las diferencias entre la situación del analista y la del maestro, muestra la importancia de que los docentes tengan una formación en psicoanálisis y menciona por primera vez los *tres oficios imposibles: educar, curar, gobernar* (Filloux, 2008a:34). Dos años después, en consonancia con las ideas expresadas en *El porvenir de una ilusión*, Freud habla, por primera y última vez, de promover *una educación —no religiosa— con vistas a*

la realidad; una educación desilusionada “que permitiera al hombre adquirir una concepción no narcisista, es decir realista, de sí mismo. Esta educación apuntaría a que el hombre asumiera, sin la ayuda de consolaciones anestesiadoras, el peso de la vida, la cruel realidad” (Filloux, 2008a:37).

Sin embargo, es en 1932, en sus *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*, cuando Freud hace su texto más conocido y contradictorio sobre la educación: la 34ª conferencia. Allí matiza su optimismo inicial respecto a la exportación del psicoanálisis fuera del campo de la cura, situación que hasta la fecha sigue provocando amplias discusiones, para lo que se presenta con “una actitud más bien cautelosa frente a las posibilidades de esta aplicación” (Jiménez y Páez, 2008:159). Al mismo tiempo, sugiere que *para lograr lo máximo* —que el niño mantenga su curiosidad y aprenda a dominar sus instintos— y *dañar lo mínimo* —que la represión-disciplina escolar no le genere neurosis— los profesores deben pasar por análisis, y su accionar pedagógico en las aulas debe oscilar *entre la Escila del dejar hacer y el Caribdis de la prohibición* (Filloux, 2008a:39). Otras de las aproximaciones psicoanalíticas que también en esta época se hicieron a los dispositivos pedagógicos corrieron a cargo de Heinrich Meng y Ernst Schneider, los cuales fundaron y, de 1926 a 1937, mantuvieron la *Revista de pedagogía psicoanalítica* en la que se publicaron más de trescientos artículos (Filloux, 2008a:40). Tras la desaparición de esta revista y luego de la pausa y las disgregaciones provocadas por la Segunda Guerra Mundial, a partir de la década de 1970, creció de forma muy peculiar la lista de los autores que desde diversos países realizaron estudios y publicaron textos —de orientación psicopedagógica, psicoterapéutica e institucionalista— en los cuales, además de críticas y propuestas, se buscó generar instrumentos “educativos destinados, ya sea a favorecer el proceso de aprendizaje, ya sea a ayudar a los niños con dificultades escolares” (Filloux, 2008a:47). Hoy en día podemos arriesgarnos a decir que *los acercamientos psicoanalíticos a la educación* en su conjunto representan ya uno de los espacios más fértiles para abordar buena parte de los problemas que la pedagogía tradicional muchas veces no se plantea.

Algunos rasgos y tendencias que distinguen al actual capitalismo de ficción y su sociedad del entretenimiento

Antes de continuar y pasar directamente a describir las tres principales mutaciones que, según nosotros, han agudizado entre los docentes universitarios la sensación del malestar en la educación, se impone plantear la siguiente pregunta: ¿bajo qué contexto es que estos profesionales están desplegando hoy su trabajo? O mejor dicho: ¿en qué tipo de sociedad es en la que hoy están escenificando su labor y enfrentado el malestar en la educación?

En términos globales, y según la *vulgata planetaria* construida bajo la óptica de cierto sector intelectual, desde que concluyó la Segunda Guerra Mundial a nuestra accidentada y occidentalizada sociedad global se le ha denominado de muchas y variadas maneras. Sin embargo, todo parece indicar que para serle fiel a la complejidad de lo que nos está sucediendo, frente “a esta entelequia que nombramos con arrogante sentido de propiedad nuestra época” (Fadanelli, 2009), quizá lo más conveniente no sea agregar nuevos títulos o etiquetas que, a modo de marcas intelectuales, pretendan enfatizar la radical emergencia de un nuevo tipo de sociedad, sino más bien remarcar con insistencia una paradójica idea: por un lado y a pesar de todos los cambios que se ostenten, los problemas de condición humana y la experiencia del malestar en la cultura persisten; por otro, frente a nuestros ojos, tecno-culturalmente algo viejo está muriendo y algo nuevo está naciendo. No cabe duda, guste o no, el mundo humano de esta fase inicial del siglo XXI está signado por algunos hechos inéditos que no se pueden obviar; por ejemplo, hoy en día la forma de construir el *lazo social* difiere notablemente de lo sucedido en épocas anteriores, como bien lo deja ver el hecho de que hoy la figura paterna paulatinamente va disminuyendo su poder de convocatoria, pues su palabra va dejando de ser *el lugar* del que se espera una respuesta y es sustituida por la de los “comunicadores” y “famosos” que irradian su opinión y estilo de vida por doquier. En otro ensayo (Laurrari, 2008) remarcábamos también que hoy existen ciertos rasgos muy claros que a modo de indicadores podrían ubicarnos un poco en dónde está parado el sujeto –docente o alumno– actual. Indicábamos

mediante el bagaje psicoanalítico que esta era se distingue por una declinación del *ideal del yo*, es decir, del lugar del Padre que con su ley regula lo prohibido y lo permitido. También señalábamos ahí que hoy existe una tendencia brutal por homogeneizar las diferencias; una tendencia igualmente clara a buscar la eficiencia instrumental en diferentes aspectos de la convivencia humana, como puede ser la comunicación y el trabajo; un uso muy acentuado de estupefacientes y narcóticos tanto a nivel legal como ilegal, y marcábamos como algo muy distintivo y sintomático de nuestra época el empoderamiento del *imperativo superyoico de gozar*, bajo premisas que van desde la búsqueda de romper todo límite a las que buscan un higienismo a ultranza. ¿Por qué señalamos esto? Entre otras cosas porque, como hace poco lo afirmó Leticia Flores,

en la actualidad parece prevalecer una tendencia al goce reconocible no sólo en las adicciones, sino también en la violencia, en la prevalencia del discurso perverso en el contexto social, en los cada vez más frecuentes casos de pedofilia y de las conductas transgresoras, el resurgimiento de fundamentalismos, de fascismos, de las anorexias y las llamadas “patologías del acto”, donde el hacer reemplaza al decir. Todas ellas son manifestaciones en las que el goce excesivo se expone en lo real (Flores, 2008:23).

Pero hablando específicamente de esta sociedad en la que el entretenimiento es un tema cardinal en la cultura cotidiana y el *imperativo superyoico de gozar* ocupa un lugar protagónico, vale la pena preguntar: ¿cómo fue que llegamos a esto? Al tener como principal marco los reacomodos geopolíticos y económicos derivados de la Segunda Guerra Mundial, en tanto producto cultural del capitalismo post-industrial, el fin de la guerra fría/paz caliente y los cambios emparentados con la llamada era posmoderna, histórica y socio-psicológicamente hablando se puede afirmar que la *sociedad del entretenimiento*, a partir de la cual se instauró el actual *imperativo de goce* —no obstante se incubó entre finales del siglo XIX y las décadas de 1920 y 1930—, comenzó con toda claridad a asomar su barroquizada cabeza (con el agringado rostro que hoy le conocemos) en un periodo

que va de la parte final de la década de 1950 a los primeros años de la década de 1990. Al respecto, Gilles Lipovetsky (2007, 2008 y 2009) ha insistido en señalar que en el curso de unos cuantos decenios, al superar el sistema fordiano y al sustituir las economías de producción, con el advenimiento de la economía de servicios y el capitalismo de consumo (con la *sociedad de hiper-consumo*, como él la llama) nació una “nueva modernidad” en la que

la vida en presente ha reemplazado a las expectativas del futuro histórico y el hedonismo a las militancias políticas; la fiebre del confort ha sustituido a las pasiones nacionalistas y las diversiones a la revolución. Apoyado en la nueva religión de la incesante mejora de las condiciones de vida, el vivir mejor se ha convertido en una pasión de masas, en el objetivo supremo de las sociedades democráticas [...] Pocos fenómenos han conseguido modificar tan profundamente los estilos de vida y los gustos, las aspiraciones y las conductas de tantas personas en tan poco tiempo (2007:7).

Se trata sin duda de la llamada *civilización del espectáculo* donde la hedonista exigencia ética de gozar lleva en sí el germen del exceso, del no-límite, de la búsqueda de un más allá donde el cuerpo, en su búsqueda, pierde las coordenadas y se confunde. Una civilización donde desde luego el espectáculo emerge como la forma comunicativa dominante en que confluyen “la crisis de los sujetos ilustrados (el individuo y la institución), la evolución de una economía de consumo a una economía de la imagen, de la pulsión escópica” (Aguado, y Hellín, 2004). Por supuesto, estamos hablando de la paradójica sociedad de hiperconsumo cuyo utópico sueño –recargado en las promesas salvíficas de la ciencia y el mercado– ha sido el de abolir el malestar, la angustia y borrar de tajo la tediosfera humana a partir de una cultura de masas drásticamente homologada-mimetizada, desde la cual muchos –particularmente los publicistas– quieren llamar nuestra atención a fuerza de presentarnos productos, servicios e informaciones como *experiencias entretenidas*. A este proceso ya se le conoce como la *economía de la atención*, una tendencia originada en lo productivo, pero con gran influencia sobre la dimensión cultural, para

la cual, Vicente Verdú (2003 y 2005) acuñó el atinado nombre de *capitalismo de ficción*: aquel capitalismo cuya cultura sería inimaginable sin el ascenso del principio del placer y donde “ser feliz, aprender a ser feliz... es una de las grandes llamadas mediáticas” (Verdú, 2005:68). Hablamos de un tipo de capitalismo cuyo desiderátum es entretenernos, divertirnos, *amusing ourselves to death*, pues “gracias a estar entretenidos somos buenos clientes, ciudadanos tan felices e hiperactivos como niños” (Verdú, 2003:48).

Mutaciones que han reforzado en el docente universitario la sensación de que se ha agudizado el malestar en la educación

Además de la experiencia universal del malestar en la cultura que, en tanto sujetos deseantes y escindidos todos los seres humanos compartimos, en las últimas décadas han sido tantas, tan rápidas y tan hondas las mutaciones culturales que, como le ha sucedido al resto de ciudadanos/consumidores de la globalizada sociedad del entretenimiento, en un buen número de trabajadores de la educación también se ha ido afianzando cada vez más una extraña sensación de incertidumbre, desconcierto, desazón y crisis. Ante todo, porque quien se dedica a esta ardua tarea y en el aula escenifica el despliegue institucional de un saber, sin importar el nivel en el que lo haga, constantemente se topa con problemáticas que convierten en repetidas ocasiones su oficio en *una labor que no deja de toparse con obstáculos* notables para su desarrollo.

Hablando específicamente de lo que sucede en las aulas de muchas universidades mexicanas, es un hecho que por las discordancias implícitas en todo *lazo social*, junto a las tensiones intrínsecas al siempre complicado vínculo entre aquellos que se enfundan bajo el papel de profesores y aquellos que asumen el de alumnos, una parte significativa de los docentes universitarios (tras atestiguar la emergencia de múltiples cambios y su relación con las “nuevas” dificultades que hoy están entrapando los procesos de enseñanza-aprendizaje), también han estado padeciendo la agudizada sensación de que a pesar de los adelantos científicos “algo” no está marchando bien en las

aulas, de que “algo” está fallando. A la serie de escollos y contrariedades que ha puesto en aprietos el buen cumplimiento de su misión educativa, aquí, con ánimo de cobijarlos bajo un mismo concepto, la identificaremos con el genérico nombre de *malestar en la educación*.² ¿De qué estamos hablando? Sin pasar por alto que al igual que los seres humanos de todas las épocas anteriores hoy también se vive un lugar de *malestar* —un estadio en donde confluyen de manera franca los conflictos que sufre el sujeto y su cultura—, con *malestar en la educación* nos referimos a dos cosas para nosotros muy relevantes: 1) el *imposible* que palpita en todo intento didáctico de transmisión del saber;³ 2) la emergencia y actual fortalecimiento entre los docentes universitarios de una sensación de crisis, alimentada por la presencia de una serie de embrollos y problemáticas pedagógicas vinculadas con las mutaciones de la sociedad en la cual estamos viviendo, pero si bien sabemos que desde Freud la educación, el gobierno y el análisis están cargados de un *imposible* infranqueable —que sin más nos recuerda *el inacabamiento del sujeto*—, ¿cuáles son las otras razones por las que —según nosotros— hoy un número revelador de los docentes universitarios (al menos los que viven en las grandes urbes mexicanas) ha estado percibiendo la agudización de este *malestar en la educación*? A continuación enumeramos las mutaciones que nos parecen más significativas.

² Que quede claro: este *malestar en la educación* al que genéricamente nos estamos refiriendo no es un nuevo tipo de malestar que nosotros estemos diagnosticando o, peor aún, rebautizando. Y no lo es porque se trata de un conjunto de experiencias que, aunque han mudado de disfraz, en el fondo desde siempre han estado latiendo allí en el terreno educativo; y porque, al fin y al cabo, como también sucede con el llamado *malestar en la política*, el de la educación sólo es un tipo de malestar cuyo nombre (por metonimia) se usa para subrayar las desavenencias específicas que acontecen en el ámbito profesional circunscrito a lo pedagógico, pero que sin duda se desprende íntegro de la experiencia general del *malestar en la cultura*.

³ “Hablar de lo imposible es, entonces, hablar de lo irrealizable y de lo que marca al sujeto siempre como inacabado; ahí donde se da lo imposible, ahí el sujeto tiene inevitablemente la experiencia de que nunca es del todo, de que siempre falta algo. Sabemos la importancia que tiene precisamente esa experiencia de falta; si no la hubiera, si el sujeto sintiese que no le falta nada, no habría movimiento. La falta es al movimiento lo que la no falta es a la quietud; es decir, la falta es a la vida lo que la no falta es a la muerte, esto es... su causa” (Filloux, 2008:23-24).

*Mutaciones vinculadas con el “nuevo”
mundo que habitan los jóvenes*

Con el arribo del orden global de la información y sus discontinuidades, en los últimos años los modos de percibir, aprender y convivir de la mayoría de los jóvenes (de los cuales una buena parte son adolescentes que de por sí *viven en malestar de identidad*), aparte de ofrecer resistencias al aprendizaje y entrar en colisión con muchas de las viejas formas de enseñar, han puesto en duda la centralidad de la escuela y el libro en tanto instancias hegemónicas de circulación del saber, y están cuestionando los viejos presupuestos culturales respecto a la figura social y la autoridad (intelectual y moral) intrínseca del profesor. ¿Por qué? Al menos por tres causas.

- 1) Porque en la era pos-industrial, durante la década de 1960, con la emergencia de los movimientos contraculturales, las críticas anti-autoritarias, la irrupción social de los jóvenes y el inicio de la revaloración del cuerpo por la vía de la cultura de masas (especialmente el cine, la música y la publicidad), se entronizaron las *culturas juveniles* hasta convertirse en “un protagonista cultural”: en parte de los estilos de vida de otros grupos etarios. De tal modo que sostenidos hoy por la “hipervaloración social de la juventud y por sus propias omnipotencias juveniles” (Allidière, 2004:57-58), en muchas ocasiones los alumnos tienden a descalificar *a priori* a varios de sus profesores tan sólo por su edad, tachándolos de *viejos*. Son apelativos provenientes de prejuicios que abren brechas en la comunicación y de forma soterrada lastiman psíquicamente a algunos docentes, los cuales, por conservadurismo o por reacción, buscan defenderse refiriéndose también a los mismos estudiantes por su edad, llamándolos “muchachos” o “chavos”.
- 2) Porque la preponderancia de los medios audiovisuales y la masificación de las nuevas tecnologías, aparte de que pusieron en crisis al viejo *sujeto cartesiano*, modificaron en los jóvenes la manera de construir su subjetividad, sus formas de percibir y aprehender emocionalmente al mundo, y desbrozaron el camino para la emergencia de sus nuevos *idiomas* y sus nuevas formas de *estar y sobrevivir*.

vir juntos.⁴ Se trata de un fenómeno que algunos investigadores como Jesús Martín-Barbero (2008) han descrito como articulado a un auténtico *desordenamiento cultural* –inducido por la televisión–, que incluye tanto el desfase de la escuela con relación al modelo social de comunicación instaurado por los medios audiovisuales y las “nuevas” tecnologías, como la emergencia de *nuevas sensibilidades* en las que se encarnaron, en forma “precipitada” y desconcertante, algunos de los rasgos más fuertes del cambio de época.

- 3) A parte de la paradoja de que nos encontramos (Martín-Barbero, 2008) *ante una juventud que goza de más acceso a la educación y la información, pero de mucho menos acceso al empleo y al poder*; una juventud con un gran sentido de protagonismo y autodefinición, pero cuya vida se desenvuelve en la precariedad y la desmovilización; *una juventud más objeto de políticas que sujeto-actor de cambios*, la última cosa que vale la pena destacar es que en una sociedad “narcisista” y de consumo como esta; una sociedad somatofílica donde la vieja moral sexual se ha relajado y donde ha avanzado la destitución del lugar clásico del padre y la posible construcción de otra representación por la ley, los jóvenes ganaron en cuanto al disfrute de su cuerpo, su acceso al terreno de la libertad y la responsabilidad. Al mismo tiempo, los padres, y sobre todo los profesores, fueron semi-despojados indirectamente de su antiguo ropaje de autoridad. Se trata de un fenómeno que irrigando *una libertad sin exigencias* (Cifali, 2008:150), además de conducir a los alumnos a cierta pasividad y puerilidad, ha reforzado la resistencia al aprendizaje y ha complicado el buen anudamiento del lazo transferencial que todo docente requiere para desempeñar de manera más o menos agradable su labor.

⁴ Entre el rechazo momentáneo a las viejas instancias de autoridad de la sociedad y la búsqueda de un refugio en el consumo cultural y en la fusión trivial (en el grupo de pares, la pandilla, el gueto, la secta, incluso el mundo de la droga), es importante ubicar que hoy los jóvenes les hablan a los adultos por medio de “otros idiomas”: *los de los rituales del vestirse, tatuarse, adornarse, y también del adelgazar para conectar con los modelos de cuerpo que les propone la sociedad a través de la moda y la publicidad* (Martín-Barbero, 2008). Unos idiomas *otros* que, a juzgar por los prejuicios que todavía prevalecen en muchos sectores, un buen número de adultos todavía no acepta, comprende, ni quiere escuchar del todo.

*Mutaciones ligadas con el ascenso
del modelo económico neoliberal*

La segunda fuente de las mutaciones está ligada con las incertidumbres económicas y los diversos cambios que en materia laboral se han sentido en el campo educativo tras el ascenso del modelo neoliberal y las políticas de ajuste estructural. El más visible de todos es el relacionado con la caída del poder adquisitivo, la enorme precariedad laboral en la que se mueven los profesores y la ostentosa disminución de oportunidades que tienen para incorporarse como trabajadores de tiempo en las distintas instituciones de educación superior que existen en México. Hablamos de una complicada situación económica que, además de generarles estrés y obligarlos a trabajar más y en varios sitios a la vez, con frecuencia merma la calidad del servicio educativo que ofrecen los profesores y a varios de ellos los ha transmutado en personas que constantemente *despotrican contra la institución a la que sirven y les mal paga*. Aparejado con esto, la otra cosa que consideramos también ha despertado en muchos profesores una palpable sensación de frustración, desconcierto y crisis, son las exigencias institucionales —por modas coloniales y políticas institucionales— de orientar pragmáticamente la formación de los estudiantes al desarrollo de “competencias” (un término al que subyace el interés de sólo promover entre las futuras “fuerzas productivas” destrezas que generen rentabilidad y competitividad), así como las continuas presiones ejercidas —bajo la racionalidad instrumental— por hacer de las universidades espacios más productivos y eficientistas.

Por su puesto, en un clima signado por las tres grandes mutaciones arriba descritas, cada vez se ha hecho más difícil poder cumplir con el *ideal* tradicional o los viejos parámetros que harían de la labor docente un trabajo estable, anheladamente armónico y lejos del conflicto. De hecho, entre los docentes se ha extendido tanto la sensación de que estamos viviendo una exacerbación del malestar en la educación, que podemos aventurarnos a decir que hoy una de las cosas que más preocupa y roba su energía mental, es cómo y qué hacer para resolver “por fin” estos bretes. Al querer una respuesta al *¿qué hacer?*, el primer gran problema que percibimos es que en su lucha

por encontrar una forma de superar estos escollos, de forma reactiva los profesores universitarios generalmente enarbolan sin criticar algunos presupuestos y clichés vinculados con el “deber ser” de su labor formativa, cuya idealizada defensa en el contexto del aula, sin darse cuenta, a nuestro juicio recrudece el propio malestar (“echándole leña al fuego”) que buscan eliminar. Otra cosa que nos parece que recrudece el malestar que muchos de los docentes anhelan erradicar es la irreflexiva defensa de algunos *supuestos* bienpensantes como los siguientes: *el profesor es un experto en su materia*; es decir, abarca de forma total su área de conocimiento; *el profesor sabe lo que dice*, es decir, es un vidente del significante, controla lo que sus palabras revelan; *el profesor se conoce*, es decir, se sabe *en falta*; *el profesor está para guiar y encaminar a sus alumnos*, es decir, el profesor sí sabe lo que es la vida y por tanto puede decir por dónde transitar; *el profesor está para ayudar a sus alumnos*, lo que le supone tanto voluntad para hacerlo como autoridad y capacidad probada; *el conocimiento es un bien para el educando*, es decir, entre más conozca lo que el maestro sabe más capaz, feliz y exitoso será; *a los alumnos les falta experiencia*, es decir, por su edad les sobran errores a diferencia del experimentado; *la mala conducta o el fracaso escolar es producto de los tiempos y del clima familiar*; es decir, lo que sucede en el aula no depende de los sujetos, sino de las influencias sobre ellos.

Ahora bien, por lo regular, cuando demandan una respuesta al *¿qué hacer?* y no optan por culpar a los alumnos o a los cambios de nuestra época ni buscan evadir conservadoramente la situación asumiendo *a priori* las fantasías anteriores, el tercer gran problema que identificamos es que los esfuerzos de la mayor parte de los docentes universitarios que reflexionan sobre las dificultades de su propia experiencia educativa en el aula se han centrado en la desesperada búsqueda e implementación de “nuevas” teorías, técnicas y herramientas didácticas que, a modo de recetas instrumentales, permitan la consecución triunfante de las metas institucionales y la confección –por demás *imposible*– de un proceso de enseñanza/aprendizaje eficiente, integral y completo. Desde el psicoanálisis indicamos que esta tentativa de resolución es un problema en sí mismo, no sólo porque, de suyo, resulta imposible erradicar desde las “ciencias de la educación”

o desde cualquier otra área del saber el malestar en la educación, sino porque al confiar tanto en la larga lista de conocimientos técnicos, novedosas fórmulas y estrategias didácticas en boga, la mayor parte de los docentes universitarios suele dejar de lado los aspectos subjetivos o psíquicos más profundos y huidizos implícitos en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Particularmente, un gran sector de los profesores universitarios, cuando desde una posición optimista/ingenua trata de extirpar el malestar en la educación o buscan por lo menos explicar los múltiples inconvenientes que se presentan en el aula, olvida aquello que tiene que ver con los afectos que inconsciente y casi siempre problemáticamente se ponen en juego en toda relación transferencial. Para abonar a la reflexión sobre este punto reprimido en el análisis de muchos educadores, a continuación nos abocaremos a exponer de forma muy sucinta los distintos elementos psíquicos que todo profesor universitario, para encarar con entereza la experiencia del actual malestar en la educación, debería de considerar a la hora de ocupar su inevitable lugar de Sujeto supuesto Saber.

Elementos psíquicos que todo profesor universitario debería de considerar para enfrentar el malestar en la educación

Sin pretender agotar las provocadoras ideas que *de forma no concluyente* desde el geo-psicoanálisis se han elaborado y emitido –pensando “analíticamente”– con relación al proceso pedagógico, a continuación ofreceremos una lista muy sucinta –arbitraria como todas– de algunos de los elementos psíquicos más relevantes que a todo profesor universitario le convendría considerar cada vez que *desde él y frente a él* brota el malestar en la educación, y se hace patente lo *imposible* de su profesión.

Consideraciones psicoanalíticas sobre la educación

Para acercarse por la vía negativa a la noción general de educación que se puede configurar desde el psicoanálisis, resulta clave preguntarse:

¿qué es lo que la educación, maniatada desde el campo pedagógico, no enseña, no transmite, no expone y por más que intente siempre deja en silencio? Sin duda, lo que la educación siempre negará o por lo menos banalizará es “la vida pulsional del hombre, en particular el placer y la violencia de las pulsiones” (Fürstenau, 2008:134). Por eso, aunque algunos profesores desde una concepción instrumental o adaptativa *reduzcan la educación a pura pedagogía* —es decir, *a la puesta en marcha de los mecanismos del aprendizaje*—, es crucial que los docentes universitarios consideren lo concebido desde el psicoanálisis, que, en el fondo, *educere* es “conducir al sujeto humano para que salga de sus primeras relaciones naturales e imaginarias” (Aoudouard, 2008:80), con el propósito de que con el tiempo —más allá de todo lo resentido o aprendido—, en el momento que experimente la falta, se posibilite “el instante de crear, de inventar, de innovar, de añadir, de producir y de llevar fuera de sí mismo un elemento nuevo” (Aoudouard, 2008:81).

Consideraciones psicoanalíticas sobre la institución educativa, sus formas de organización del conocimiento y sus rituales temporales

Siguiendo la lógica de los dos puntos anteriores, desde el psicoanálisis se ha sugerido que las instituciones educativas —en tanto sitios que ofrecen condiciones espacio-temporales muy definidas y en tanto zonas que “generosamente” ofrecen a los educandos *una tregua antes de la vida*—, al estar guiadas por una racionalidad medio-fin, no sólo monopolizan el manejo de pulsiones y la regulación de las conductas, sino que en su despliegue hacen todo lo posible por homogenizar, con evidentes fracasos, a los sujetos que ahí arriban. En otras palabras, la institución educativa es, antes que otra cosa, el sitio donde se “despliega el proceso artificial de transmisión del saber, de la adquisición de las rutinas y del modelamiento de las conductas, en cuanto proceso controlado de reglamentación colectiva de las pulsiones y de formación colectiva de carácter” (Fürstenau, 2008:133). Y es que antes de hacerlo a través de sus clases y maestros, la propia *forma de organización* de los sujetos que acuden a la institución escolar (su manera de clasificarlos y

re-agruparlos y la forma tan sublimada de relacionarlos con los docentes) *educa*. Y por esa vía lo que principalmente se enseña es un “sistema secundario de conocimientos, rutinas y modos de comportamiento” (Fürstenau, 2008:133).

La otra cosa propia de las instituciones educativas que los docentes universitarios no deben evadir son las *implicaciones psíquicas* de cada uno de los distintos *rituales* –horarios, exámenes, ceremonias, etcétera– que se dan dentro de todo espacio educativo. Al igual que las imposiciones físicas, los límites arquitectónicos y la inscripción geográfica de la institución educativa, los rituales y las ceremonias también *son estructurantes* y son señales necesarias para la supervivencia psíquica. Buscando que lo exterior no llegue a la escuela –salvo como relación ceremonial– y luchando por *asegurar el aislamiento de los individuos*, el control de los afectos y su apartamiento del mundo, estas ceremonias y rituales surgidas de un mecanismo de negación son percibidas por el psicoanálisis como “un proceso de defensa contra las pulsiones, un medio de prevenir un eventual desbordamiento pulsional” (Fürstenau, 2008:134). El problema que se debe aquilatar es que la enseñanza fuertemente ritualizada en su lucha por desviar las pulsiones favorece en el docente la aparición y satisfacción de un tipo determinado de *agresividad* que, aparte de dar a la enseñanza *el sentido de un regalo o un castigo*, le da al profesor la ocasión “de ejercer un poder donde se expresa la necesidad arcaica de omnipotencia” (Filloux, 2008a:61).

Consideraciones psicoanalíticas sobre los sujetos (y sus deseos) en juego en el aula

Además de campo pedagógico, institución educativa, saberes organizados y rituales, según el psicoanálisis ¿qué otro elemento se debe siempre de considerar a la hora de enfrentar el proceso pedagógico? El más importante y complejo de todos, los dos *sujetos* en falta enredados en todo proceso formativo: el *enseñante* y el *enseñado* (los alumnos). Y aunque siempre estén enfundados en sus funciones sociales y sus personajes instituidos y aunque por las relaciones sublimadas que

exige la escuela luzcan alejados, a todo docente universitario le con- vendría asumir que en el salón los que se encuentran desencuentran son *sujetos escindidos*, es decir, *cuerpos*, es decir, *deseos*.

Asumir con el psicoanálisis la co-existencia de los primeros exige al docente *centrar su oficio* no sobre las apariencias o las máscaras –de edad, clase o personalidad–, sino sobre los sujetos singulares que palpitan debajo de ellas; es decir, reconocer siempre en el alumno al *sujeto escindido* “con un nombre, una historia inconsciente, una cierta relación con el saber, una relación transferencial con la escuela y con el docente” (Cifali, 2008:153). Asumir que en aula lo que co-existen inter-subjetivamente son *cuerpos* exige al docente reconocer que la educación –incluso de una asignatura teórica– es siempre *una experiencia inter-corporal* muy particular. Y es que el suyo “es un cuerpo puesto en escena, que vive su propia corporeidad en función de una clase a menudo percibida como un cuerpo animal, eventualmente peligroso. Él está condenado *a dar de su persona física* para captar la atención de los alumnos, seducirlos por la utilización de la mirada y de la palabra, en el marco de una verdadera *escenificación pedagógica*” (Filloux, 2008a:66). Asumir que toda situación pedagógica –el *entredos educativo*– supone la ritualizada reunión de cuerpos y *deseos de un saber sobre el deseo* exige al docente universitario aceptar que para que día con día se suscite la enseñanza en el aula concreta, *deben de coincidir*, al menos, *dos deseos* (Filloux, 2008a:62): el *deseo de enseñar* del profesor y el *deseo de aprender* del alumno. Del lado del profesor, hablamos de un deseo sublimado –al que subyace la *pulsión de aprehensión*– relacionado con la curiosidad, pero sobre todo con el deseo de reconocimiento y dominio. Y del lado de los alumnos hablamos de un deseo sublimado relacionado mucho más con la curiosidad sexual: un *deseo de saber* que va más allá de la escuela y que como tal nace de un enigma y no de un saber pleno.

Las *aulas fortuitas* son aquellas donde, por variadas circunstancias, estos dos deseos, siempre en tensión, a veces coinciden en el tiempo; por ejemplo, cuando el profesor logra *capturar* el deseo de sus alumnos por una buena puesta en escena las *aulas turbulentas* son, desde luego, aquellas en donde estos deseos no logran anudarse y se ofrecen resistencias. ¿Por qué? La mayoría de las veces el maestro, sin aceptar

que el deseo es indomable e indomesticable, busca insuficientemente “someter” al alumno y *sustituir su deseo de saber por el deseo de saber del profesor* (Filloux, 2008:63). Y es que en el fondo, todo deseo es *deseo nada*, pues no hay posibilidades amplias de satisfacerse, y aun obteniendo dicha satisfacción, se corre el riesgo de que *falte la falta* y con ello la subjetividad misma se evapore. De aquí que el docente deba estar consciente de que trata con *sujetos divididos* que anhelan algo que de obtenerlo los eliminaría. De aquí que debe reconocer que en el aula el saber se posiciona como un potencial peligro para el sujeto pues viene a ocupar el lugar del *objeto del deseo*, de eso que le falta. De aquí que, a costa de sus heridas narcicistas, tenga que aceptar que la resistencia al aprendizaje –*la resistencia a su saber y la agresividad que esto despierta*– es necesaria ya que “al sustraerse de su condición de soporte proyectivo de la agresión, el educador se anula en tanto objeto de amor” (Terrier, 2008:116). De aquí que también deba aceptar que, por un lado, a las aulas se acude esperando un saber que ponga parámetros estables y, por el otro, *se repele dicho saber*, pues en el fondo representa el riesgo de *la saturación de la falta* necesaria que funciona como el verdadero lugar de la *motivación*, el cual de forma paradójica se apaga si se satura con excesos académicos y se vuelve libertinaje con la ausencia de límites claros.

¿Qué pasa si los docentes no vislumbran lo anterior? Seguirá siendo común que se preocupen de una manera alarmante por la re-nuencia ante el conocimiento que imparten, seguirán empeñándose en buscar “el bien del alumnado”, anhelarán quererlos llevar “por el buen camino”. En suma, seguirán sintiéndose responsables por sus alumnos y, ante su preocupación, lo que de todas formas seguirán recibiendo es una negativa, una *no-voluntad* que literalmente repelerá el edicto, repelerá la educación que ofrecen. Y es probable que a pesar de estas negativas, los docentes más ingenuos insistan y, ante la *resistencia* e insumisión de sus alumnos, caigan otra vez en culpar a la ignorancia, la falta de visión y de experiencia de sus pupilos por estos defectos en el proceso comunicativo. Otros quizá cuando se den cuenta de que *algo no anda* en el aula, culparán a los tiempos que vivimos, a la disfuncionalidad de la familia –como si hubiera una funcional–. Ante lo cual quizá lo más fructífero para el profesor sea

aceptar, con el psicoanálisis, que si el sujeto por lo regular repele la educación que se le ofrece, es simple y llanamente porque tiene otros intereses y porque la percibe como un atentado, como algo que se vive como una intromisión. Pero ¿atentado a qué, intromisión a qué? Podríamos decir que a la esencia del deseo, a la voluntad que habita en el núcleo de la subjetividad y que siempre va saltando de cosa en cosa sin nunca poder encontrar su lugar de complemento. Si esa voluntad se posa frente a un discurso o un objeto que está allí no sólo para su posible investidura, sino expresamente para alinear el pensamiento y la voluntad, no se puede más que esperar una defensa ante ese objeto o discurso pues representa la sistematización de la vida, es decir, señala el *objeto del deseo*, que de tenerlo implica la amenaza de estar completo y estar “completo” supone estar muerto.

Consideraciones psicoanalíticas sobre la figura del profesor

Reflexionar sobre la figura del profesor obliga a preguntar: ¿por qué alguien elige el oficio de formador? Y, por su puesto, desde el psicoanálisis la respuesta se configura a partir de que “la elección misma de la profesión docente tiende a estar determinada, como todas las elecciones vocacionales, por motivaciones profundas” (Allidière, 2004:33). Calificada como una *vocación sospechosa* porque al fin y al cabo todo es hablante, aunque no sepan del todo por qué eligieron dicha profesión o apelen a su nobleza, la del docente no es una elección cualquiera ni anodina en la medida en que siempre ha implicado un compromiso psicológico muy especial, ya que “entre todas las funciones que la división del trabajo propone a los individuos, la profesión del educador *es una de las más amenazadas* pues ella posee una *capacidad latente de reactivación de las neurosis*, que no encuentra en un grado igual en el promedio de las profesiones” (Hameline, 2008:201). Sujeta de forma constante al agotamiento nervioso, porque el acto de educar supone el *exponerse frente a los que no tienen miramiento*, la profesión docente además de que *se vincula progresivamente a diversas perturbaciones de las conductas, de la vida en relación y de la percepción de sí y del otro* (Hameline, 2008:201), implica un

“inevitable retorno a la infancia” (Jiménez y Páez, 2008:196). Y es que todo aquel que actúa como profesor y “exige la obediencia por oficio, de manera bastante estricta, menos amorosa, sin preocuparse por los motivos y particularidades de los individuos” (Fürstenau, 2008:125), está frente a dos niños o jóvenes: al que busca enseñar y al que se encuentra dentro del mismo *enseñante*. Hablamos de un *niño* interior que no sólo está presente en el trabajo docente en el aula, sino también cuando el mismo profesor se relaciona con sus superiores.

Si asumimos que “la singularidad del papel del maestro se debe al hecho de que éste debe conducir a los alumnos a adoptar un comportamiento conforme a la organización escolar, a adoptar la actitud de enseñado” (Fürstenau, 2008:126), entenderemos por qué tomar en cuenta al niño que vive en cada docente no es ocioso, ya que al dotarlo de poder institucional, la escuela de algún modo *estimula en el profesor una reactivación del complejo infantil de poder* con el que se despliegan fantasmas de omnipotencia. Esto es, más allá de enseñar, la institución educativa le da ocasiones –por la vía de un comportamiento pulsional– de satisfacción de necesidades de poder, a tal punto que entre más se sienta amenazado el profesor por las resistencias al saber escolar desplegadas por sus alumnos, más grande será la tentación de satisfacer este *deseo de poder* para ganar equilibrio interior. Lo destacable es que un profesor que se alimenta sádicamente de su despliegue de poder “se vuelve incapaz de guardar distancia con respecto a su carga y a la escuela en tanto al sistema de roles que representa. Simplemente identifica a la escuela con la vida” (Fürstenau, 2008:139).⁵

⁵ “Las actitudes sádicas de los profesores, particularmente si van dirigidas a niños o adolescentes, podrán generarles, incluso, inhibiciones en el aprendizaje y otros síntomas diversos, entre los que la violencia escolar ocupará un lugar destacado. El despliegue sádico del docente provocará asimismo entre los estudiantes dos posibles reacciones: de sometimiento (pagando el alto costo afectivo de la humillación) o de rebelión (poniendo en riesgo la aprobación de la materia y, aun, la continuidad de sus estudios)” (Allidière, 2004:52).

Consideraciones psicoanalíticas sobre los alumnos

Desde el psicoanálisis, la pregunta que se asigna es: “¿existen realmente los estudiantes que imaginamos los docentes y a los que dedicamos nuestros esfuerzos cotidianos, preparando y dictando clases, selecciones temáticas y bibliográficas, etc.? ¿O se trata de un desencuentro inconciliable, ya que uno de los protagonistas del binomio resulta, en realidad, un término imaginario?” (Allidière, 2004:66). Si “imaginario” en este contexto quiere decir “idealizado”, en efecto, no existen los alumnos que desde sus proyecciones y fantasías imaginan las instituciones y buena parte de los profesores. ¿Quiénes son entonces los alumnos “reales”? Son *sujetos escindidos* que, al igual que el profesor, en el aula despliegan sus *baluartes narcisistas*; es decir, “aquellos aspectos de nuestra personalidad más amados y valorados que usamos para la regulación de nuestra autoestima y que constituyen nuestras fortalezas” (Allidière, 2004:36). Si en el caso de la mayoría de los profesores los baluartes narcisistas son el conocimiento especializado y la experiencia, en el caso de los alumnos está claro que son su juventud, estética y el papel del alumno-cliente, los baluartes desde los cuales negocian, ejercen un contra-poder, se relacionan y a veces ponen en jaque a sus profesores.

Consideraciones psicoanalíticas sobre el vínculo docente-alumnos

Debido a que “la asimetría constitutiva de los vínculos pedagógicos se asienta en la necesidad de que tanto los docentes como los alumnos jueguen roles bien diferenciados” (Allidière, 2004:26), sobre el vínculo entre los docentes y alumnos lo primero que todo maestro universitario tiene que tomar en cuenta –más allá de ilusiones horizontalistas– es que se trata de un vínculo inevitablemente asimétrico en la medida en que el poder político del profesor emana del ejercicio de su papel ejercido en un marco institucional que convalida, a su vez, la verticalidad existente en las relaciones entre autoridades, profesores y alumnos. Hablamos de una asimetría constitutiva que “otorga al profesor el poder de decisión sobre el destino del estudiante. Este

poder derivado del rol docente circula a través del ejercicio de una serie de rituales propios de la tarea pedagógica y podrá ser ejercido con justicia o despóticamente por el profesor” (Allidière, 2004:51). Lo interesante es que se trata de una *verticalidad* que sin duda suele reproducir con frecuencia las modalidades vigentes en el ejercicio del poder de otros ámbitos extra educativos –gubernamentales, jurídicos, laborales, familiares, etc.– en los que se mueven o de los que provienen las autoridades educativas y los mismos docentes.

La otra cosa que los docentes universitarios tienen que asumir es que entre profesores y alumnos hay una relación “restringida y limitada en espacio y tiempo, marcada en cuanto a su contenido” (Jiménez y Páez, 2008:105-106); una relación donde por indicaciones institucionales el maestro tenderá a monopolizar la satisfacción de las pulsiones de sus alumnos, así como a seleccionar sus intereses con el fin de supuestamente *prepararlos para la vida*. Estamos hablando de que entre profesores y alumnos –a diferencia de las relaciones libidinales o afectivas entre padres e hijos–, además de una relación asimétrica de poder y la activación de algunos dinamismos psíquicos fundamentales como la *identificación, proyección y transferencia afectiva*, se da un tipo de relación despersonalizada y sublimada que al estar vedada de contacto físico, condena subrepticamente la *familiaridad*.⁶ Y es que con la obligación de trabajar, la escuela impone al docente un estilo de relación con sus alumnos determinado por la racionalidad medio-fin de la propia organización educativa. Es un tipo de relaciones que por lo regular “se da entre roles, más que entre personas, está centrado en los alumnos en tanto tales, no en tanto personas con motivos individuales” (Jiménez y Páez, 2008:106). Y de este tipo de relación vienen los problemas de la comunicación entre profesores y alumnos, que además de todo se complejiza por el hecho de que la labor docente con frecuencia se escenifica en el marco de grupos que por su estructura *favorecen en los mismos jóvenes la emergencia de conductas regresivas y re-activan la función de lo imaginario* (Filloux, 2008a:61).

⁶ “Esto quiere decir que de la situación escolar brota una agresión contra todas las tendencias e inclinaciones a la familiaridad en los alumnos y en los maestros” (Fürstenau, 2008:125).

*Los importantes conceptos
de Sujeto supuesto Saber y el de transferencia*

El concepto de *Sujeto supuesto Saber* (sss) es una construcción lacaniana que nace del intento por dar cuenta de la posición que ocupa en el inconsciente, dentro de un contexto clínico, el analista para el analizando. Dicha posición señala que el sujeto que consulta y *pide alivio* cree que el analista posee un saber sobre aquello que lo aqueja; es decir, el sss representa en el fantasma del analizando el lugar de la cura, la solución para su sufrimiento. Esto es así puesto que si el síntoma para el analizando es aquello que carece de un sentido pleno o de su resolución, la demanda efectuada al analista tiene que ver con suponer, con sospechar, que este último tiene las respuestas que vendrán a saldar ese sinsentido del síntoma, y evidentemente, en ese movimiento es que se vislumbra la resolución al sufrimiento. Dicho de otra manera, el sss es el depositario de las esperanzas que erigen la existencia de un *padre simbólico ideal* (un padre que no fallaría y que para todo tendría una respuesta inequívoca).

Si se toma en cuenta lo anterior, se podrá entender entonces lo que alguna vez Lacan dijo de manera enfática sobre el sss y que va más allá de los marcos psicoanalíticos para recaer en un fenómeno más amplio que se reproduce en la cultura en general. Lacan lo expresó así: “a aquel a quien le he supuesto un saber, lo amo” (1975:17). De tal modo que si el sss es ante todo alguien a quien se le supone un saber, y por eso se le ama, se debe aceptar que su “figura” vaya más allá de la relación analítica y que, evidentemente, recaiga en la labor de otros tantos personajes que representan poder o sapiencia. Tal es el caso del personaje que aquí nos interesa: el docente, cuya comprensión reclama introducir el otro concepto psicoanalítico que va de la mano con aquel del sss, es decir, el concepto de *transferencia* que no es otra cosa que el hecho fáctico de la relación intrínseca que existe *en suponerle a alguien un saber y por eso amarlo*. Y es que por lo común, lo que se transfiere son afectos relacionados con el ideal de entendimiento. Es decir, que se transfiere a aquellas figuras que encarnan al sss la virtud de poder dar un orden a lo que en diferentes puntos se nos presenta como in-ordenable. Transferir es, pues,

depositar en alguien anhelos de completad que nacen de la propia subjetividad cuya índole es precisamente incompleta. Este fenómeno a todas luces no es propio del psicoanálisis, como ya adelantábamos, aunque este último lo proponga como componente de su praxis de manera lúcida y franca; se trata de un fenómeno que se da en toda relación en la que existe un *demandante* y alguien que implícita o explícitamente –desde la política, la religión, los medios masivos o la educación– se presta o se propone como *aquel a quien podría colmar la mencionada demanda*.

Ahora, si bien es cierto que el sss y la transferencia son fenómenos ante todo relacionados con el poder y que el psicoanálisis reconoce en ellos mucho de su práctica, no por eso habría que cometer el error de equiparar mecánicamente la posición del analista con la del político, el educador, el padre o el comunicador. La diferencia reside en que el psicoanalista está al tanto de ese *lugar* que inicialmente ocupa y de lo que es *depositario* (incluso lo provoca); sin embargo, su intención final es la de dismantelar dicho lugar de supuesto saber y desanudar la transferencia. No se olvide que la intención del psicoanalista al fin y al cabo es la de hacer surgir la subjetividad, y hacer surgir la subjetividad es hacer surgir *la falta en ser* en quien le supone que es. Más claro: el psicoanalista está al tanto de la demanda neurótica que impone buscar a alguien que dicte la forma en la que mejor convendría vivir, alguien que libere de los tropiezos, alguien que dé sustancialidad al existir; sabe que es necesario que tal demanda se produzca, pero también sabe que no hay solución ante el malestar que introduce el significante en el ser y que otorga una identidad frágil y provoca un deseo cuyo objeto es inefable; por eso, si bien se ubica como sss a modo de condición de entrada en análisis, no responde a la demanda, no dice lo “normal” o lo “anormal”, en suma, no señala el *objeto del deseo* (no podría hacerlo). Esto marca una diferencia radical con aquellas otras figuras o papeles que también ocupan el lugar del sss y funcionan como anclaje a la transferencia. Mientras que el psicoanalista está al tanto de esto que pasa –o al menos debería– y provoca su desaparición con la finalidad de hacer a sus consultantes responsables por entero de su devenir, por lo general los políticos, religiosos, comunicadores, intelectuales y muchos profesores pervierten

esa función, gozan literalmente de ese lugar y se niegan a caer de él, incluso llegan a creer que de su palabra emerge la “verdad” y que en consecuencia poseen las bases para enseñar los caminos de una mejor vida y un pensamiento más certero. El uso de la posición del sss difiere entre el psicoanalista y el resto de los agentes que ocupan ese lugar simbólico. En un psicoanálisis, se trata de *cortar con el narcisismo* y demostrar la presencia de una falta irreductible en la estructura de la subjetividad humana; en los demás lugares, se apunta más bien a *un cierre del sentido*, una sedimentación absoluta del narcisismo, una instrucción que acabará con lo que no anda mediante el auxilio de alocuciones brillantes y promesas del orden de lo onírico. Es algo de lo que, pensamos, tiene que estar al tanto todo aquel que juega el papel de educador.

Como bien lo menciona Allidière (2004:40): “El saber es poder y es también, sin duda, uno de los reductos narcisistas sobre los que se asienta el estatus docente. Ser profesor y sobre todo ser profesor en el *ámbito universitario* resulta *aun*, para el imaginario social, ser alguien valorizado”. El docente tendría entonces que aceptar dicho poder y valorización, cosa fundamental para cualquier puesta en marcha pedagógica.⁷ Pero, al mismo tiempo, tendría que reconocer su castración misma, es decir, que no es un sujeto omnipotente ni sabio, que es inconsistente y, en este sentido, tendría que ejercer un poder abierto que sirviera más para la *ética del deseo* (no para la moral de este) que para un supuesto triunfo en las actas, pues, como ya lo comentamos, mientras más se pretenda saturar al educando con saber y se empleen las formas más diversas para tal empresa, más repelida será esa estrategia. Esto es así ya que “como el anoréxico que rechaza la demanda de dejarse alimentar como único camino para proteger su deseo, su falta, del peligro de un colmamiento letal, el estudiante va a rechazar inconscientemente una parte de ese saber que se le demanda que asimile para poner a resguardo su falta” (Gerber, 2007:194).

⁷ Desde una perspectiva psicoanalítica “es a través de la posibilidad de constituirse en modelo de identificaciones secundarias para los alumnos donde la personalidad del docente adquiere una importancia fundamental” (Allidière, 2004:17).

En síntesis, por extraño e incuantificable que parezca, existe una parcela en el interior de la realidad psíquica tanto de alumnos como de profesores que está habitada por un deseo cuyo objeto es inexistente, pero que busca su satisfacción de las más diversas formas. El deseo, siempre entre líneas, es un motor cuyo colmamiento representa el fin del avance. Y la educación, por definición, a lo que de forma paradójica aspira es precisamente a la transmisión de mensajes que ordenen el cese de la ignorancia y pongan un esquema más o menos coherente al deseo impetuoso que en su versión radical es *deseo de nada* –un deseo que por lo mismo siempre se puede transformar en mala conducta–.

Consideraciones psicoanalíticas del “saber” y la “verdad”

Para cerrar lo que el psicoanálisis muestra a los profesores sobre su práctica educativa, se postula como necesario hacer una última distinción entre dos conceptos que comúnmente (reproduciendo el *malestar*) se confunden en el ámbito académico: *saber* y *verdad*.⁸

Pues bien, el *saber instrumental* se funda ante todo en la certeza, en lo comprobable y constante más allá del paso histórico. El saber es por lo tanto positivo, certificado, comprobable, sujeto a la retórica y al convencimiento. Siendo así, el saber instrumental más bien sería un producto fabricado y dirigido por y hacia el *yo*, por y hacia esa instancia forjada por lo imaginario que está encargada de reprimir la división intrínseca del sujeto. Por lo tanto, el saber en un cierto sentido reprime la verdad, siendo la *verdad* la imposibilidad de saber la génesis del pensamiento. En adición, el saber, por lo general, reprime de dónde viene la voluntad misma por saber. Se reprime, pues, que el interés de saber tiene como objeto oblicuo al inconsciente. Así, un rechazo radical del saber es también un rechazo radical de la verdad

⁸ Podríamos decir en este sentido que es común que los profesores no entiendan que su labor es la de transmitir en lo explícito un *saber* que se debería apoyar implícitamente en la dimensión de *verdad*, en otros términos: *la labor docente debería tomar en cuenta que todo saber tiene como operador fundamental o de base un no-saber radical*.

del inconsciente. Esto es todavía más notorio en una época en la que se postula la búsqueda de un *yo autónomo* despojado de fallas, postulación que encuentra en la mayoría de los alumnos, dada su edad, un público afluente.

Si decimos que el inconsciente es el *objeto oculto* de la intención de saber, es debido a que el inconsciente es el lugar en el que fluye una falta, en el que existe un real entendido como “aquello que no deja de no escribirse”, el cual viene a funcionar para el psicoanálisis como la *verdad*. Por lo tanto, para el psicoanálisis la verdad misma es *negativa*, es decir, se halla donde está la falla, el tropiezo, la duda, el lapsus, en lo incomprensible del sueño, en lo reprimido que hace su irrupción inesperada, siempre entre líneas, en la carne del síntoma. Hablando en jerga psicoanalítica, *la verdad es un saber que no se sabe*. Dicha verdad evidentemente tiene que ver con la falta que porta la subjetividad y que se materializa en esas formaciones del inconsciente mencionadas arriba. Por lo mismo, para Lacan, la verdad no es bella, al menos no siempre, así como tampoco es beneficiosa, contrariamente a lo que ocurre con lo que comúnmente se piensa del saber. Si la verdad no es ni bella ni beneficiosa, se debe a que está cargada de angustia dado que su develamiento puntúa la impotencia del símbolo para decir el todo, puntúa, pues, la insistencia del inconsciente.

En tal sentido, y retomando el breve recorrido que ya hacíamos, el psicoanálisis puede puntuar que no hay comunicación perfecta, que siempre hay un resto que necesariamente resulta de la relación entre docencia y alumnado. Siendo incluso dramáticos, podríamos decir que entre el saber que el docente intenta transmitir y la verdad que lo motiva hay un muro. Tal vez por esto es que Freud calificaba de imposible la actividad del docente en la medida en que es sumamente difícil educar sin reprimir, sin desconocer, vamos, educar sin caer en posiciones falsas en su más profundo fundamento. De lo que se trataría, para el educador, sería de enseñar a *ir más allá de la lección a través de la lección misma*; es decir, dejar un espacio para el deseo de sus alumnos, hacerlos responsables de su misma educación sin tener que caer en sugerencias, reprimendas ejemplares o en posiciones que en el ámbito se conocen como propias de un “profe barco”. Darle un espacio para una *verdad* que no es enteramente cuantificable ni

asequible, pero que determina gran parte de nuestro interés por *saber*. Así, puede afirmarse que el reto para el educador es tratar de mantener un justo medio guiado por la persistencia de uno real que se antepone a la voluntad de objetivar el mundo mediante lo simbólico. Es decir, tomar en cuenta que no hay sistema perfecto para la transmisión del conocimiento dado que, tanto de un lado como del otro de tal proceso, existe una alteridad irreducible, pensamos que puede provocar un aprendizaje que tal vez logre que los alumnos se impulsen en el profesor para ir más allá de él. A la usanza de los padres, los profesores deberíamos enseñar a dejar ir, a potenciar la curiosidad del alumno siendo no-todos allí donde, por un lado, se esperan las respuestas y, por el otro, éstas se repelen.

Reflexiones finales

Comúnmente en la reflexión en torno al *malestar* de los procesos educativos, la preocupación por parte de quienes dedican sus esfuerzos para tal empresa recae ante todo en la implementación y mejoras de los andamiajes técnicos, y en ese movimiento se suelen dejar de lado los aspectos subjetivos inmersos en dichos procesos. Lo que es del campo del deseo y los afectos que se ponen en juego en la relación específica entre docente y alumnado, por lo común, es soslayado bajo la premisa de que habrá la posibilidad de crear los instrumentos necesarios que permitan una transmisión idónea. Insistimos que dicha pretensión de arribar a la construcción de un armazón pedagógico y tecnológico que eliminarían las distorsiones, conflictos y desencuentros en el aula es en el fondo *imposible*, en tanto que ni las palabras ni las imágenes que forjan la acumulación del saber pueden dar cuenta de la dimensión real de la subjetividad ni de la realidad. Siempre, de manera firme existe algo que queda fuera de la simbolización, algo que es también motivo del impulso por simbolizar y que se define como aquello que no cesa de no escribirse ni de decirse. Esto implica, por parte de la docencia, la renuncia de la pretensión a una transmisión armónica del saber perfecto; un saber, por cierto, siempre en falta y, por lo tanto, un saber sujeto siempre a la discusión y la duda.

En este sentido, aquí se ha propuesto recordar que todo alumno es un sujeto del lenguaje y, al serlo, es un *sujeto en falta*: le falta la satisfacción que comandaría su vida por los “buenos caminos” y le falta el objeto de satisfacción. Y es precisamente de aquí que surge en él una necesidad por recurrir a alguna instancia que supone un saber pleno para adquirir la consistencia que se añora. Como lo hemos visto, el profesor, siendo una de esas instancias, el cual por el estatus social que le guarda un lugar privilegiado con relación a su saber, se ve llamado a cumplir con dar lo que el otro no tiene, llenar su falta; empero, ocurre que esa falta es imposible de llenar con saber, y además, si se pudiera llenar, eso implicaría la eliminación misma de la subjetividad que sólo es tal en la medida en que está limitada.

Las dificultades de todo proceso educativo se centran en la demanda de amor que los alumnos dirigen a su docente y viceversa, y en la imposibilidad de hacerla realidad pues lo que pide un sujeto no es saber, sino ser: se pide el *objeto del deseo* y éste es del orden de lo inasible. Es por esto que expresamos que no hay modelo pedagógico que sea redondo para educar y viable con relación a la producción de sujetos que manejen un saber de manera “limpia”, sobre todo si se toma en cuenta que en toda educación existe un límite implantado por un *deseo que no se deja domar y que siempre pide algo más*. La mala conducta y el fracaso escolar son muchas veces el resultado de un aferramiento por parte de la docencia por colmar con palabras lo que está más allá de ellas. La obsesión por transmitir un saber de manera limpia se topa con la incoherencia del deseo y la agresividad de la pulsión que se opone a todo simbolismo.

Ante la demanda de amor insaciable que recibe el docente universitario, ante la imposibilidad de dar algo que colme la inconsistencia de la subjetividad y ante los fenómenos que se derivan de estos lugares, es indispensable que el docente asuma entonces (de forma consciente) su lugar de *sss*: que no cometa el error de asumirse como un sabedor racional infalible ni actúe como un censor o un guía ni se rebaje como alguien cuya amical presencia es excusable. Como lo intuyó Freud, el docente tiene que tratar de estar siempre del extremo a la mitad: entre la exigencia y la cordialidad, entre la autoridad y la libertad, enseñando con fallas, o para ser más precisos: partir de ellas.

Bibliografía

- Aguado, San Nicolás y Hellín (2004), “Introducción”, *La nueva sociedad del espectáculo: los media y el mercado de la experiencia*, <<http://www.razonypalabra.org.mx>>, núm. 39, junio-julio, México.
- Allidière, N. (2004), *El vínculo profesor-alumno*, Biblos, Buenos Aires.
- Audouard, Javier (2008), “Educación o psicoanálisis: un dilema a superar”, en María del Pilar Jiménez Silva y Ricardo Páez Montalbán (comps.), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, Siglo XXI, México, pp. 79-86.
- Baïetto, Marie-Claude (2008), “Clínica y formación”, en María del Pilar Jiménez Silva y Ricardo Páez Montalbán (comps.), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, Siglo XXI, México, pp. 217-230.
- Berouti, R. (2008), “Educación y contrainvestidura: una reflexión psicoanalítica sobre la llamada educación sexual”, en María del Pilar Jiménez Silva y Ricardo Páez Montalbán (comps.), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, Siglo XXI, México, pp. 231-236.
- Cifali, Mireille (1992), *¿Freud pedagogo? Psicoanálisis y educación*, Siglo XXI, México.
- ____ (2008), “Entre psicoanálisis y educación: influencia y responsabilidad”, en María del Pilar Jiménez Silva y Ricardo Páez Montalbán (comps.), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, Siglo XXI, México, pp. 145-155.
- Fadanelli, Guillermo (2009), *Elogio de la vagancia*, Lumen/Random House Mondadori, México.
- Filloux, Jean-Claude (2008a), “Psicoanálisis y pedagogía: una consideración del inconsciente en el campo pedagógico”, en María del Pilar Jiménez Silva y Ricardo Páez Montalbán (comps.), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, Siglo XXI, México, pp. 23-70.
- ____ (2008b), “Sobre el concepto de transferencia en el campo pedagógico”, en María del Pilar Jiménez Silva y Ricardo Páez

- Montalbán (comps.), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, Siglo XXI, México, pp. 253-289.
- Flores, Leticia (2008), “Del gozo al goce”, *Tramas*, núm. 29, UAM-X, México, pp 11-31.
- Fürstenau, Peter (2008), “Contribución al psicoanálisis de la escuela en tanto institución”, en María del Pilar Jiménez Silva y Ricardo Páez Montalbán (comps.), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, Siglo XXI, México, pp. 123-143.
- Gerber (2007), *Discurso y verdad. Psicoanálisis, saber y creación*, Escuela Libre de Psicología de Puebla, Puebla.
- Hameline, Daniel (2008), “Los riesgos del oficio. Psicoanálisis del maestro”, en María del Pilar Jiménez Silva y Ricardo Páez Montalbán (comps.), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, Siglo XXI, México, pp. 199-216.
- Jimenez Silva, María del Pilar y Ricardo Páez Montalbán (comps.), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, Siglo XXI, México.
- Lacan, J. (1975), *Le séminaire, Livre XX: Encore*, Seuil, París.
- ____ (1983) *El seminario de Jacques Lacan, Libro II: El Yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*, Paidós, Buenos Aires.
- Larrauri, G., (2008) “El discurso psicoanalítico en la era posmoderna”, *Acheronta*, núm. 25, diciembre de 2008.
- Lipovetsky, Gilles (2007), *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*, Editorial Anagrama, Barcelona.
- ____ (2008), *La sociedad de la decepción. Entrevista con Bertrand Richard*, Anagrama, Barcelona.
- ____ y Jean Serroy (2009), *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*, Anagrama, Barcelona.
- Lombard, Geneviève (2008), “Sobre ‘psicoanálisis aplicado’ particularmente aplicado a la educación”, en María del Pilar Jiménez Silva y Ricardo Páez Montalbán (comps.), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, Siglo XXI, México, pp. 163-176.
- Martín-Barbero, J. (2002), *La educación desde la comunicación*, Buenos Aires, Norma.

- Martín-Barbero, J. (2002), *Jóvenes: comunicación e identidad*, <<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>>, 30 de septiembre de 2009.
- _____ (2008), “El cambio en la percepción de los jóvenes. Socialidades, tecnicidades y subjetividades”, en Roxana Morduchowicz (coord.), *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de socialidad*, Gedisa, Argentina.
- Mosconi, Nicole (2008), “De la aplicación del psicoanálisis a la educación”, en María del Pilar Jiménez Silva y Ricardo Páez Montalbán (comps.), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, Siglo XXI, México, pp. 177-190.
- Pfister, Oskar (2003), *El psicoanálisis y la educación*, Losada, Buenos Aires.
- Rabant, Claude (2008), “Deseo de saber y campo pedagógico”, en María del Pilar Jiménez Silva y Ricardo Páez Montalbán (comps.), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, Siglo XXI, México, pp. 243-252.
- Roudinesco, Elisabeth (2000), *¿Por qué el psicoanálisis?*, Paidós, Buenos Aires.
- Terrier, Gilbert (2008), “Psicoanálisis y educación: avatares de sus relaciones”, en María del Pilar Jiménez Silva y Ricardo Páez Montalbán (comps.), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, Siglo XXI, México, pp. 109-121.
- Vargas Llosa, Mario (2009), “La civilización del espectáculo”, *Letras libres*, núm. 122, febrero, México.
- Verdú, V. (2003), *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*, Anagrama, Barcelona.
- _____ (2005), *Yo y tú, objetos de lujo. El personismo: la primera revolución cultural del siglo XXI*, Debate, Barcelona.