

**El maltrato simbólico en el discurso educativo de la educación básica**

**César Daniel Castaño Loaiza**

*Trabajo de grado para optar por el título de Psicólogo*



**Asesor**

**Eduardo Mejía Luna**

**Magíster en filosofía**

**Universidad de Antioquia**

**Facultad de ciencias sociales y humanas**

**Departamento de Psicología**

**El Carmen de Viboral**

**2020**

## **Dedicatoria**

*A mi querido amigo Sebastián,*

*con quien comparto*

*la inquietud cotidiana*

*por el psicoanálisis.*

*Con afecto, además de admiración*

*por sus conocimientos y capacidades*

*en esta línea del saber.*

## **Agradecimientos**

Al profesor Eduardo Mejía por aceptar la asesoría de este trabajo. Por sus aportes y sobre todo por su paciencia.

Al profesor Edison Agudelo por la entrevista que como experto en el tema me concedió para este trabajo.

A los estudiantes que con sus testimonios hicieron posible la urdimbre de esta reflexión.

## Tabla de Contenido

	<b>Pág.</b>
Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Resumen	7
Introducción	8
Antecedentes	10
Planteamiento del problema	12
Pregunta de investigación	14
Propósito	14
Justificación	16
Limitaciones	19
Objetivos	20
Objetivo general	20
Objetivos específicos	20
Marco teórico	21
<i>El significante.</i>	23
<i>El Discurso.</i>	25
Metodología	28
Impactos y resultados esperados	30
Consideraciones éticas	31
El maltrato simbólico en el discurso educativo	32
La educación: entre la construcción cultural y el estrago subjetivo	33
El papel de la Escuela en la cultura	35
La Escuela, fuente de malestar	39
Acerca de la época	53
El rendimiento	58
El lugar de los diagnósticos psicológicos en el discurso educativo	62

La transferencia	69
El despotismo como modus operandi	77
Conclusiones	85
Bibliografía	91
Anexos	94

## Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Fotografía, EL ESPECTADOR, 14 feb 2018.	57
Figura 2. fotografía personal	66

## **Resumen**

Este trabajo aborda el tema del maltrato simbólico en el discurso educativo de la educación básica, a partir de un ejercicio narrativo principalmente nutrido por la experiencia de tres semestres de prácticas académicas de la carrera de psicología en una institución educativa de carácter público de un municipio del Oriente Antioqueño.

Desde de la perspectiva del psicoanálisis, se identifican en las lógicas escolares algunos elementos sintomáticos del discurso educativo, los cuales tienen lugar a partir de las condiciones actuales de la educación y de las particularidades del vínculo que se establece en la Escuela entre maestro y alumno como forma de lazo social. Entre el engranaje de la escolaridad, se señalarán algunas maneras en las que la subjetividad de los estudiantes resulta vulnerada por cuenta de los maestros y de la institucionalidad, bajo modalidades que escapan a las regulaciones legales y a las pretensiones de los ideales culturales.

A dichas vulneraciones de la subjetividad de los estudiantes, así manifestadas en el acto educativo, se les rebajará al estatuto de maltrato, el cual se concebirá como tal dado el estrago que opera en y desde la dimensión simbólica.

### **Palabras clave**

*Subjetividad, discurso educativo, maltrato simbólico, maestro, alumno, Escuela.*

## Introducción

A lo largo y ancho de las relaciones humanas se encuentran presentes diferentes maneras en que los sujetos dirigen su hostilidad hacia los otros. En tiempos remotos la agresividad estaba comandada por las posibilidades naturales y la violencia se presentaba bajo la forma de agresión física, en una lógica que respondía eminentemente a las dinámicas de competencia y supervivencia que rigen el reino animal en general. Conforme el ser humano fue constituyéndose como tal en la línea de la evolución cultural, las maneras de su agresión también fueron presentando una metamorfosis que al son de la civilización, gradualmente han ido presentando diferentes caras y matices a partir de la conquista de la dimensión simbólica y de la incorporación de la Ley dentro de su realidad.

El papel de la Ley ha sido determinante en la regulación de las manifestaciones agresivas, lo que ha llevado a la hostilidad humana a manifestarse por vías que operan dentro de ella y que al mismo tiempo consiguen en alguna medida su propósito destructivo. La escolaridad, en tanto implica un espacio que precisa de las relaciones humanas y los diferentes intercambios que puedan contener sus dinámicas, no se encuentra exenta de ser escenario de hostilidad entre sus agentes, hostilidad que se presenta desde diferentes facetas.

Hasta el momento las normativas reguladoras de la institucionalidad escolar tienen caracterizadas y prohibidas unas maneras particulares de maltrato hacia los estudiantes, de suerte que están desplazadas del marco legal de las operaciones escolares, prácticas como la violencia física de los maestros hacia los estudiantes, así como la violencia verbal que podría manifestarse de manera directa por ejemplo bajo la forma de un insulto. Sin embargo, el complejo entramado de las lógicas discursivas ofrece lugares que permiten la aparición del fenómeno del maltrato bajo modalidades que escapan a la regulación legal y

que, en algunos casos, no han sido identificadas como formas maltratantes.

Con este trabajo se busca la reflexión en torno al fenómeno del maltrato que reciben los estudiantes por cuenta del discurso educativo, específicamente de parte de los maestros y del aparataje que constituye la institucionalidad. El maltrato que se pretende señalar aquí, está enmarcado dentro de la dimensión simbólica, por lo que en esta reflexión queda excluido el maltrato físico; de la misma manera, se buscará poner en evidencia el fenómeno, en tanto que es padecido por los estudiantes y causado, tanto por los maestros como por los agentes directivos y la constitución de la institucionalidad educativa, de manera que no serán tratados el maltrato entre estudiantes, de estudiantes a maestros, entre maestros, etc.

Mediante un ejercicio narrativo se hará descripción de diferentes puntos sintomáticos observados en el contexto educativo y se buscará identificar su naturaleza maltratante en la subjetividad de los estudiantes. Para lo anterior serán consideradas algunas dinámicas de la cotidianidad escolar en el contexto del Oriente Antioqueño, lo que servirá de base para un abordaje en el nivel exploratorio, de suerte que eventualmente haya expertos en el tema que se interesen por realizar estudios más especializados en esta línea reflexiva y que se desarrollen en niveles más elevados de la investigación cualitativa.

## Antecedentes

Usos y abusos del maltrato: una perspectiva psicoanalítica

El trabajo de Héctor Gallo “Usos y abusos del maltrato: una perspectiva psicoanalítica” (Gallo, H. 1999) es una formalización teórica de una experiencia en el valle de Aburrá y el Oriente Antioqueño durante cinco años con funcionarios y docentes de instituciones de protección adscritas al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, dedicadas a la asistencia de menores de la calle o en situación de maltrato o abandono y de menores infractores o contraventores (Gallo, 1999, p. xviii), cuya primera edición corresponde al año 1999.

El texto presenta una reflexión acerca del maltrato, especialmente aquel del que son víctimas los niños, a partir de un enfoque que se vale de los aportes del psicoanálisis para el abordaje de este tema que resulta tan amplio y que se presenta de maneras tan variadas en diferentes facetas del intercambio social siendo, por tanto, objeto de estudio y reflexión de diferentes disciplinas y vertientes teóricas.

Gallo analiza el problema del maltrato más allá de sus dimensiones jurídicas y/o físicas, dilucidando facetas del mismo que se encuentran aparte de aquello que pueda ser estragos físicos, en otras palabras, de aquello que se encierra en daños en tanto que verdades objetivas, dando cabida a las afectaciones que ciertos tipos de maltrato imprimen sobre la verdad del sujeto.

Entre sus dilucidaciones, Gallo llega al tema de la relación entre el niño y el educador, señalando que este último sigue una perspectiva que coincide con el discurso jurídico y en general el discurso de la ciencia, perspectiva que deja por fuera la subjetividad en el tratamiento de lo que no marcha en la sociedad (Gallo, 1999, p.213).

Gallo deja claro que la mirada psicoanalítica no pretende un ejercicio de vigilancia ni procura un efecto moralizador, sino que, en este caso, se ocupa de analizar las relaciones de estructura entre el proceso educativo y el maltrato, contrastando el sistema normativo con los elementos de la subjetividad (Gallo,1999, p.214).

Este es un claro punto de partida para un estudio de naturaleza psicoanalítica en lo relacionado al fenómeno del maltrato, sirviendo como referencia para el ejercicio investigativo que permita estudiar el problema del maltrato simbólico en el discurso educativo de la educación básica, a partir de una perspectiva desde la cual el problema en cuestión es poco explorado.

El texto expone para su momento, que aunque el fenómeno tiene características acentuadas por la contemporaneidad, no existen antecedentes investigativos ni teóricos desde la perspectiva en que basa su trabajo, diciendo además que su ejercicio teórico es una propuesta inédita en el psicoanálisis y en nuestro contexto (Gallo, 1999, p. xviii). A propósito de esto que nos dice el autor es importante mencionar que aún hoy son escasos los estudios de esta línea desde el campo del psicoanálisis, siendo este último un discurso que con su mirada enriquece ampliamente las reflexiones entorno de las dinámicas sociales.

Por lo tanto, el presente estudio es pertinente toda vez que podría llamar la atención de expertos del psicoanálisis (docentes, investigadores, clínicos) para que consideren el fenómeno del maltrato simbólico en el discurso educativo, entendiéndolo como un fenómeno antiguo (pues puede estar presente desde las primeras instituciones educativas) que constituye un importante síntoma contemporáneo dentro de la cultura.

### **Planteamiento del problema**

Es muy común escuchar estudiantes que en ambientes cotidianos se quejan de algunas formas de la administración del proceso educativo, formas que atentan contra su realidad como sujetos y que se presentan en el orden de lo comunicativo, plano en el que se desenvuelve el acto educativo; esto se presenta generalmente dentro del vínculo entre maestro y alumno, donde el primero representa una figura de saber que encarna la autoridad y se encuentra notablemente aventajado respecto al segundo. Al darse una relación (entre maestro y alumno) donde no hay igualdad de condiciones, pueden tener lugar rupturas en la comunicación que se manifiestan por ejemplo en descalificaciones o en palabras que desvirtúan la constitución particular de los estudiantes como sujetos. Gallo dice que “Una palabra castiga, humilla, salva e incluso mata” (Gallo,1999, p.21).

Gallo habla de un tipo de maltrato en el que no se encuentra involucrado un cuerpo violentado, sino donde la subjetividad es afectada de manera sistemática por las palabras (Gallo, 1999, p. xx), de esta forma podemos entender entonces que el fenómeno se puede manifestar por la vía de la palabra, es decir en el campo de lo simbólico, siendo nombrado en la presente investigación como maltrato simbólico, el cual será entendido y definido aquí, como el detrimento subjetivo de los estudiantes a partir del intercambio significante y la posición que adquieren en el discurso educativo; en los diferentes lugares que adquieren los estudiantes a partir del discurso educativo, se pueden presentar significantes que lesionan, atentan contra su subjetividad.

Es muy importante reflexionar en torno de este asunto, en tanto que la institucionalidad escolar está erigida sobre unos ideales que parecen concebir el maltrato como un fenómeno regulado por las normativas legales y evacuado de la cotidianidad del quehacer educativo. Esto se debe a la clara prohibición de maneras directas de maltrato,

como es el caso de la violencia física, sin embargo, considerando otras dimensiones que atañen al discurso educativo se pueden identificar diferentes maneras del maltrato que se encuentran presentes y no son consideradas como tales.

La reducción del maltrato a las agresiones físicas y verbales que ya las leyes prohíben, implica dejar de lado formas diferentes en que el discurso educativo puede operar estragos en los estudiantes, por lo que se hace necesaria una consideración más amplia de las áreas sensibles de maltrato que puede tener un sujeto, y es precisamente en este punto donde se empeñará en trabajar el presente ejercicio investigativo a partir de la óptica del psicoanálisis, óptica que nos permite vislumbrar la subjetividad como escenario posible para el maltrato.

Considerando entonces la dimensión subjetiva de los estudiantes, podrán identificarse las vulnerabilidades y vulneraciones de la misma por cuenta del discurso educativo, de manera que pueda tener lugar una reflexión que lleve a posiciones y cuestionamientos éticos respecto a la escolaridad y sus discursos, a nivel escolar, personal, cultural y social. La perspectiva psicoanalítica permite ubicar elementos sintomáticos dentro del discurso educativo que estarían pasando desapercibidos ante la mirada de la institucionalidad, todo esto, no en vías de una propuesta pedagógica, sino en dirección de una elaboración ética al respecto.

### **Pregunta de investigación**

¿Cuáles son las incidencias del maltrato simbólico presente en el discurso educativo en estudiantes de educación básica?

### **Propósito**

El propósito de la investigación es develar el fenómeno del maltrato simbólico en los discursos de la educación básica, ingresar reflexivamente en las formas particulares del ejercicio docente de algunas instituciones del Oriente antioqueño, de modo que pueda ser identificada la ocurrencia del fenómeno y las formas en las que se presente. El estudio se hace pertinente en tanto se pretende abordar desde un enfoque psicoanalítico, en cuya línea son supremamente escasos estudios de este tema, además de que es un fenómeno que afecta a los estudiantes en la vivencia escolar, aspecto que acompaña a los sujetos durante parte significativa de sus vidas (alrededor de 12 años en el caso de Colombia)

Se propone desarrollar la presente investigación a partir de acercamientos con población escolar del oriente antioqueño y la recolección de testimonios de personas que incluso hayan dejado atrás su etapa escolar, pero que se hayan visto afectados en su momento por el fenómeno en cuestión. El interés de la presente investigación es el estudio del fenómeno del maltrato simbólico en el discurso educativo de la educación básica, entendiendo el discurso como lazo social, de acuerdo a la noción que según Eidelsztein concibe Lacan (Eidelsztein, N.F, p. 3), además concibiendo educación básica como el segundo nivel de la educación formal y comprendida a su vez por los subniveles de básica primaria y básica secundaria, como lo establece en Colombia la ley general de educación (Ley 115 de 1994, Artículo 11).

Teniendo en cuenta el fenómeno del maltrato simbólico en la educación básica, se proyecta esta investigación con la propuesta de un estudio de corte exploratorio, que

mediante la búsqueda de casos de estudiantes afectados arroje luz sobre el fenómeno.

## Justificación

La presente investigación se inserta en una reflexión de gran envergadura dados los enormes obstáculos que acompañan los procesos educativos en todas sus formas, máxime en las maneras institucionalizadas de la educación. Particularmente el vínculo que se establece entre estudiantes y sus respectivos maestros en el proceso educativo da lugar a situaciones e intercambios de naturaleza sintomática dentro de esta forma de discurso (educativo) que constituye una de las formas de lazo social (Lacan, 1992)

Es importante estudiar el fenómeno del maltrato en este ámbito, dado que el proceso de la educación básica en Colombia se le presenta a los sujetos bajo la condición de obligatorio (Ley 115 de 1994, Artículo 19) y ocupa una porción importante de sus vidas, de manera que cualquier sufrimiento en este espacio ya obligatorio para el sujeto, constituye un fenómeno digno de investigación y reflexión. La investigación serviría para señalar y replantear posturas que afectan la subjetividad de los estudiantes en tanto que el interjuego de los procesos educativos incide de manera considerable en ellos.

Resulta importante identificar y poner en consideración aspectos de orden simbólico, que como lo entiende Gallo se constituyen en mortificaciones acaecidas en el vínculo (Gallo, 1999, p. 13), pues son rupturas en la comunicación que no son necesarias dentro del qué hacer de los docentes, pero que aun así tienen lugar en el lazo.

Es muy pertinente identificar el fenómeno y señalarlo en el proceso educativo para demostrar que, aunque no haya maltrato físico, no por ello el discurso se encuentra libre de maltrato, pues concebimos un tipo de maltrato que “no corresponde a un hecho de violencia objetiva, sino de mortificación subjetiva, ocasionada por la eficacia simbólica de una palabra” (Gallo, 1999, p. 21). De este modo los actores institucionales podrían concientizarse de una problemática que pasa desapercibida en su mayor parte, lo que a su

vez podría ir llevando al discurso educativo en las instituciones a considerar este tipo de faltas en su base y tomar posturas éticas frente al quehacer docente.

La investigación consideraría el fenómeno del maltrato simbólico en el discurso educativo desde la perspectiva psicoanalítica, vertiente desde la cual no se ha estudiado sólidamente este fenómeno, por lo que los estudios con esta inclinación son muy escasos en el contexto del Oriente Antioqueño como lo refiere el mismo Gallo, de modo que el presente estudio podría servir de inquietud para expertos que consideren el fenómeno de manera más amplia y rigurosa, y de la misma forma podría servir como abre bocas de nuevas y más ambiciosas investigaciones en esta línea.

### **Viabilidad**

El trabajo investigativo se hace viable dada la intención de recolectar información a partir de testimonios de estudiantes que se consideren afectados por el fenómeno, lo que sería muy factible si se tienen en cuenta algunos casos que se presentan y se han presentado en el contexto. De la forma en que está planteado, el estudio permite ser llevado a cabo por un solo investigador y además la Universidad provee de asistencia al investigador mediante la asesoría de un docente especializado en la línea en la cual se inscribe la investigación.

### **Limitaciones**

La principal limitación es la escasez de material teórico al respecto, principalmente porque los discursos oficiales no dan lugar a las reflexiones psicoanalíticas y porque los estudios que se han hecho de temáticas similares son muy pocos. Sin embargo, esto no afecta demasiado la presente propuesta en tanto que se proyecta hacer un estudio a nivel exploratorio.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Comprender las incidencias del maltrato simbólico presente en el discurso educativo en estudiantes de educación básica.

### **Objetivos específicos**

- Identificar los significantes que se configuren como maltrato simbólico en el discurso educativo.
- Interpretar el discurso educativo a partir de la especificidad del maltrato simbólico

### **Marco teórico**

El presente trabajo investigativo se propone el abordaje del problema a partir de una perspectiva de corte psicoanalítico fundamentándose en teóricos de esta línea del saber, como es el caso de Jacques Lacan, de cuyos aportes se sustraen los conceptos básicos para la comprensión del problema en cuestión; en consecuencia, se pueden identificar tres conceptos básicos sobre los cuales se soportará el estudio: la noción de Significante, de Discurso y lo Simbólico, pues en estas dimensiones es donde se presenta el fenómeno del maltrato que se pretende analizar en este trabajo.

#### *Lo Simbólico.*

Entendemos por lo simbólico como el campo definido y ordenado por el lenguaje cuyo orden y reglas de operación están reguladas a partir de las leyes de composición del lenguaje establecidas en la Lingüística y retomadas por Jacques Lacan para establecer la estructura que preexiste al sujeto antes de su nacimiento que denomina como Otro con mayúscula, tesoro de los significantes, cadena significante.

Para Lacan lo simbólico se instituye a partir de la muerte de la cosa, lo que quiere decir que a partir de la ausencia del objeto se instituye el significante como la estructura constituyente del sujeto, en tanto abre la vía a la dialéctica del deseo, hasta llegar a precisar un inconsciente estructurado como lenguaje, que opera según las leyes de la combinatoria del lenguaje (Lacan, 1976).

Oscar Zelis señala cómo Lacan entiende el orden simbólico como una dimensión que particulariza al ser humano respecto del mundo animal. La presencia de los símbolos sería entonces la que instituiría la realidad humana como tal, “la creación de símbolos introduce una realidad nueva en la realidad animal” (Lacan, citado en Celis 2016, p. 814). Este autor muestra cómo Lacan desde su primera enseñanza, identifica el símbolo como el elemento

que “humaniza” al ser humano: “un mundo humanizado, simbolizado, constituido por la trascendencia introducida por el símbolo en la realidad primitiva.” (Lacan, citado en Zelis 2016, p. 814).

Zelis, señala que en los primeros desarrollos de Lacan se puede advertir que sigue en parte algunos desarrollos de Levi- Strauss sobre las estructuras simbólicas y también desarrollos desde la filosofía, principalmente desde Hegel: “El intercambio simbólico es lo que vincula entre sí a los seres humanos, o sea la palabra, y en tanto tal permite identificar al sujeto. No hay ahí metáfora: el símbolo da a luz seres inteligentes, como dice Hegel.” (Lacan, citado en Zelis 2016, p. 814). El autor explica:

El símbolo entonces es entendido como aquello que “media”, que se instala en el lugar de “la cosa”, que la negativiza y abre el juego de presencia- ausencia. Instala un nuevo orden distinto del “natural”. El símbolo excede a la palabra escrita o hablada. (Zelis, 2016, p. 814)

El autor cita a Lacan para evidenciar la utilización que este hace del término “orden” simbólico:

Cada vez que estamos en el orden de la palabra, todo lo que instauro en la realidad otra realidad, finalmente solo adquiere su sentido y su acento en función de este orden mismo. Si la emoción puede ser desplazada, invertida, inhibida, si ella está comprometida en una dialéctica, es porque ella está capturada en el orden simbólico, a partir del cual los otros órdenes, imaginario y real, ocupan su puesto y ordenan. (Lacan, citado en Zelis 2016, p. 815)

Zelis, señala que la relación entre el ser humano y el orden simbólico no es compatible con la idea del lenguaje como instrumento del hombre, trayendo nuevamente las palabras de Lacan, “si el hombre llega a pensar el orden simbólico, es que primeramente está

apresado en él su ser”- “Es el orden simbólico el que es, para el sujeto, constituyente.”

(Lacan, citado en Zelis, 2016, p. 815).

Entendida así la noción de lo simbólico, queda clara su indispensable consideración en el presente estudio, en tanto que no se concibe el lenguaje como un aditamento de la realidad de los estudiantes, sino como el elemento vertebral en la constitución de su subjetividad.

### *El significante.*

Haydée Montesano nos recuerda que la noción de significante con la que opera Lacan, tiene orígenes que se remontan a la tradición griega de los estoicos, que se encuentra reflejada en los desarrollos de San Agustín y que se encuentra vinculada más directamente con la lingüística del siglo XX. Sin embargo, alcanza un desarrollo conceptual y específico dentro del campo del psicoanálisis (Montesano, s.d, p. 2).

El significante, corresponde a la unidad básica de lo simbólico, si bien para la lingüística constituye uno de los componentes del signo, como la parte material del signo, Lacan retoma el concepto explicitando la distinción fundamental entre significante y significado, para aislar la cadena de significantes en su estructura sincrónica y diacrónica como siendo quien produce el sentido en su combinatoria.

Lo propio del significante es que introduce en primer lugar una unidad diferencial básica, en un segundo lugar la constitución de la cadena y tercero, la combinatoria que en sus leyes de composición tendría como efecto la significación (Lacan, 1976). Para Lacan el significante es lo que representa un sujeto para otro significante; con esta definición da un paso delante de la lingüística, al situar el significante no solo en su referencia al signo sino en relación al sujeto.

En virtud del uso del concepto de significante desde la postura psicoanalítica, debe diferenciarse del concepto puramente lingüístico concebido por Saussure, el cual implicaría su consideración como parte del signo; como nos recuerda Michel Sauval “el significante solo es tal (en sentido psicoanalítico) en la medida en que se ha roto su lazo con el significado. De lo contrario, insisto, es un signo” (Sauval, 2007, p. 7). La diferencia entre las nociones del concepto de significante entre Saussure y Lacan, puede establecerse de manera sucinta con el aporte de Dylan Evans, quien nos dice:

Para Saussure, asimismo, el significado tiene el mismo estatuto que EL SIGNIFICANTE; ambos constituyen lados iguales del signo. Lacan por su lado, afirma la supremacía del significante, y sostiene que el significado es un mero efecto del juego de los significantes, un efecto del proceso de significación producido por la metáfora. En otras palabras, el significado no está dado, sino que es producido. (Evans, 1996, p. 176)

Esta precisión es muy importante, ya que el presente estudio pretende identificar los significantes que se configuren como maltrato simbólico para los estudiantes, pero no concibiendo los significantes como unidades comunicativas con naturaleza semántica universal, sino como elementos discursivos con implicaciones particulares en el lazo singular que se establece en cada caso, y que tiene incidencias directas y específicas sobre la subjetividad de los agentes del discurso.

Señalando el lugar determinante del significante en la constitución del sujeto, Esteban Ruíz dice:

Al tener en cuenta que Lacan propone un sujeto del lenguaje, tal como lo había propuesto Heidegger en el *Ser y el tiempo*, este sujeto solamente puede producirse entre los significantes de la cadena; si “el significante en cuanto tal, no significa

nada” el sujeto queda reducido a ser un efecto de la interacción de los significantes, el sujeto se define por la lógica signifiante. (Ruiz, 2014, p. 57).

En tanto que el lenguaje es un entramado complejo y constituyente del sujeto, el signifiante opera dando cuenta de la verdad del inconsciente de este, aunque se presente con una envoltura formal que aparentemente presente otras implicaciones. Ruiz explica:

Lacan demuestra que el sujeto se encuentra dividido entre lo dicho y el decir, entre enunciado y enunciación, lo que equivale a decir: el sujeto se divide entre la ordenación preconscious que se hace en el acto del habla y el lecho subyacente de lo inconsciente en el lenguaje. (Ruiz, 2014, p. 58)

#### *El Discurso.*

Es un concepto empleado por Lacan para precisar la estructura básica en la que se constituye el Lazo Social (Lacan, 1992). En esta perspectiva la noción de discurso no se limita solo a su naturaleza lingüística o retórica, sino que implica una lógica de lugares y operaciones que se ponen en juego en las formas de relación social que Lacan establece. Cuatro particularmente: El Discurso del Amo, de la Histórica, el Universitario y el del Analista.

En la organización de la comunicación, principalmente del lenguaje, el discurso especifica las relaciones del sujeto con los significantes, y con el objeto, que son determinantes para el individuo y establecen las formas del lazo social (Lacan,1992). Se trata de pensar que más allá de las singularidades del lazo social identificadas en las ciencias sociales, el psicoanálisis distingue funcionamientos, en número restringido, que obedecen a las estructuras en las que cada uno se encuentra comprometido y la «teoría de los cuatro discursos», de J. Lacan, constituye una de las elaboraciones más recientes y más

eficaces acerca de esas estructuras. Más allá de las historias individuales que puedan encontrarse en los testimonios, la teoría del discurso permite establecer lugares, formas y lógicas que sirven para determinar la posición del sujeto en el lazo social.

Del concepto de discurso en Lacan, nos dice Evans:

Siempre que Lacan emplea el término “discurso” (y no, por ejemplo, palabra) lo hace para subrayar la naturaleza transindividual del lenguaje, el hecho de que la palabra siempre implica a otro sujeto, un interlocutor. De modo que la célebre fórmula lacaniana “el inconsciente es el discurso del otro” (que aparece por primera vez en 1953, y que más tarde se convierte en “El inconsciente es el discurso del Otro”) designa el inconsciente como el efecto sobre el sujeto de la palabra que le es dirigida desde otra parte, por otro sujeto que ha sido olvidado, por otra localidad psíquica (la otra escena). (Evans, 1996, p.73)

Además de lo anterior, la autora agrega, “En 1969 Lacan comienza a emplear el término ‘discurso’ de un modo ligeramente distinto, aunque sigue subrayando LA INTERSUBJETIVIDAD. En adelante el término se refiere a ‘un lazo social basado en el lenguaje’.” (Evans, 1996, p.73).

La noción de discurso de Lacan es central en la presente investigación, pues en el discurso educativo es donde se pretende evidenciar el maltrato simbólico, siendo entonces en este sentido una exploración de dicho discurso en tanto que implica una forma particular de relación y/o lazo que estaría posibilitando el acto educativo, en cuyo interjuego de lógicas y posiciones tiene ocurrencia el maltrato simbólico.

A partir de los desarrollos teóricos propuestos, se facilita la consideración reflexiva e investigativa de los elementos problemáticos del fenómeno por estudiar, aflorando entonces la importancia de las implicaciones subjetivas del estudiante en el acto educativo y su

posicionamiento respecto al discurso de la educación, entendiendo a los estudiantes en tanto sujetos y en cuyas verdades se inscribiría el maltrato simbólico.

Respecto a esto último, es de resaltar que Gallo hace énfasis en su desarrollo teórico en lo concerniente a la verdad del sujeto, que no es medible ni observable mediante evaluaciones empíricas y que, sin embargo, existe en la medida en la que representa una realidad subjetiva (Gallo, 1999). Es precisamente en el orden de las verdades subjetivas en donde se situaría el malestar que sufrirían los estudiantes, a partir de los estragos del lazo en el que se encuentran inscritos por el discurso educativo, malestar que en parte entendemos entonces como maltrato simbólico y del que nos ocuparemos específicamente.

## Metodología

La presente investigación constituye un estudio de nivel exploratorio como corresponde al tratamiento de un fenómeno poco estudiado y que por ello no existen mayores desarrollos al respecto en investigación. La perspectiva sobre el tema aquí propuesto, es la postura psicoanalítica, una perspectiva novedosa en términos de consideración investigativa del tema, novedad que implica otra característica de los denominados estudios de alcance exploratorio (Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C, y Baptista Lucio, P, 2014, p.79).

Respecto al diseño de investigación para el presente estudio, se propone un diseño narrativo, en el cual se recolectan datos sobre historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas; se señala que este tipo de diseño además de ser un esquema de investigación, se puede constituir también como una forma de intervención, ya que al contar las historias o dar los testimonios, las personas pueden procesar cuestiones que no estaban claras o conscientes ((Hernández Sampieri et al, 2014, p. 504). El trabajo, en tanto que se enfoca en el estudio de una temática, suceso o fenómeno (El maltrato simbólico en el discurso educativo), corresponde específicamente a lo que Hernández Sampieri et al denominan en su texto como estudio narrativo tópico.

Respecto a la población objeto de estudio, queda claro que se trata de estudiantes de educación básica entre los que se seleccionará la muestra teniendo como criterio el malestar experimentado respecto al vínculo establecido con los maestros, lo que en un sentido específico hemos denominado en el presente estudio como maltrato simbólico en el discurso educativo; teniendo en cuenta el criterio anterior, se propone una búsqueda de casos que conformarían la muestra a partir de testimonios, de manera que se trataría de una muestra no probabilística con casos tipo, muestra que no busca la generalización de datos a

toda la población, sino que busca investigar todo lo relacionado con la problemática del estudio situándose desde la particularidad de los sujetos.

Es muy importante resaltar que la muestra se establece después de la inmersión inicial en el contexto, de manera que los criterios de selección y el tamaño de la misma, se encuentran sujetos a la evolución del estudio, en concordancia con una característica puntual de la investigación cualitativa: el tamaño de la muestra no es establecido a priori (Hernández Sampieri et al p.395); por lo tanto, se perfila una muestra tentativa de 10 estudiantes, que como se ha dicho, estaría sujeta a modificaciones.

En cuanto al instrumento para la recolección de la información con que se trabajará en la investigación, se propone la implementación de entrevistas, específicamente de tipo semiestructurada, cuyo diseño se realizará después de la inmersión inicial en el contexto y que se aplicarán en una o dos sesiones a cada estudiante; además de la información proveída por las entrevistas, se podrá tener en cuenta información relacionada con el fenómeno proveniente de la prensa, documentales, literatura etc. Será también un gran elemento de información la bitácora del investigador.

El análisis de los datos estará enfocado principalmente en encontrarles sentido en relación con el planteamiento del problema y en su interpretación a la luz de la perspectiva psicoanalítica.

### **Impactos y resultados esperados**

Con la investigación se pretende conseguir la mayor información posible respecto a la ocurrencia del maltrato simbólico en el discurso educativo, de manera que pueda evidenciarse el fenómeno en aras de contribuir a la reflexión del problema por parte de los diferentes actores involucrados, y por parte de los expertos que puedan investigar y teorizar de manera más sólida y extensa el problema. Se espera arrojar luz sobre la comprensión del fenómeno, de forma que los estudiantes hagan consciente el problema y puedan un poco, tomar posición respecto al mismo. También se espera que la investigación, a partir del aporte reflexivo y teórico que pueda llegar a suministrar, sirva de consideración por parte de los maestros para el mejoramiento del vínculo con sus estudiantes, teniendo en cuenta ya, a la luz de los resultados de la investigación, la ocurrencia del maltrato simbólico y sus implicaciones subjetivas en los estudiantes.

### **Consideraciones éticas**

La investigación se lleva a cabo a partir de un inmenso respeto por el sujeto, procurando siempre la neutralidad frente a la indagación y el estudio de las realidades que atañen al fenómeno de estudio. Del mismo modo se hará un celoso manejo de la confidencialidad, trabajando la información con los respectivos lineamientos éticos.

Es muy importante dejar clara la posición ética respecto a los resultados del estudio, pues de ninguna manera el trabajo busca el desprestigio de las instituciones, ni de los profesores. Se hará énfasis en que la ocurrencia del fenómeno no es exclusiva de la instituciones estudiadas, de modo que se entienda que el problema trabajado da cuenta de un fenómeno que se presenta en el contexto de manera regular y desde hace mucho tiempo, y en este sentido la muestra solo es una población que se ha elegido para iniciar la comprensión del tema desde la perspectiva propuesta.

El estudio se llevará a cabo con las respectivas consideraciones éticas propias de la profesión de la psicología y en constante consonancia con el principio de beneficencia para las personas implicadas en el mismo.

### **El maltrato simbólico en el discurso educativo**

“...La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común...” (Ley General de Educación, artículo 19)

“¡Ay mísero de mí, y ay, infelice!

Apurar, cielos, pretendo,  
ya que me tratáis así  
qué delito cometí  
contra vosotros naciendo;  
aunque si nací, ya entiendo  
qué delito he cometido.  
Bastante causa ha tenido  
vuestra justicia y rigor;  
pues el delito mayor  
del hombre es haber nacido.”

(Pedro Calderón de la Barca, La vida es sueño)

### **La educación: entre la construcción cultural y el estrago subjetivo**

Inicialmente me propuse realizar un estudio que permitiera la consideración del fenómeno del maltrato simbólico en torno al discurso educativo, para lo que pretendía disponer de testimonios brindados por estudiantes y egresados de instituciones educativas acerca de sus experiencias relativas al fenómeno. Sin embargo, sobre la marcha se presentó una gran oportunidad para el estudio del fenómeno, la cual fue la realización de las prácticas académicas correspondientes al pregrado de psicología, en un institución educativa del oriente antioqueño, una institución para la educación básica de carácter público que ofrecía valiosísimas ocasiones de observar el fenómeno objeto de estudio directamente en el medio en el que tiene lugar, de manera que las posibilidades de considerarlo se vieron enriquecidas notablemente con esta inserción en el medio escolar.

La experiencia de llevar a cabo las prácticas académicas en una institución educativa, fue el escenario perfecto para la consideración del maltrato simbólico en el discurso educativo, pues desde el lugar del psicólogo practicante se tiene permanente contacto con la atmósfera escolar, con sus dinámicas y maneras singulares de operación, además de recibir dentro de la figura de asesoría psicológica el malestar, la queja, el conflicto, y en general los síntomas que dan testimonio de una verdad en el contexto de las relaciones que establecen los sujetos en el acto educativo. Con esta posibilidad, estuve atento en identificar elementos que dieran cuenta de lo que pretendía estudiar, para lo que tuve la tarea constante de tenerlos en cuenta y registrarlos en la denominada bitácora o diario de campo en virtud del desarrollo del presente diseño narrativo.

Durante el tiempo en que se desarrollaron las prácticas tuve la oportunidad de observar las dinámicas institucionales, analizar medianamente los vínculos entre los sujetos que conforman la llamada comunidad académica y entender a grosso modo particularidades de

los procesos escolares en tanto que productos de las formas singulares de lazo social que se establecen en estos ambientes. Los casos incluidos en este trabajo narrativo, así como los fragmentos de conversaciones referidos, son principalmente extraídos de los apuntes del trabajo clínico realizado con sus protagonistas, de manera que omitiré los nombres y las conversaciones completas, las cuales no quedarán consignadas a modo de anexo, ni los nombres estarán registrados en ninguna de las partes del trabajo por razones éticas.

Al espacio de asesoría psicológica se acercaron tanto estudiantes y maestros, como directivos y padres de familia, todos con demandas de diferente naturaleza que me permitieron ir conformando una óptica del panorama educativo y los elementos que le conciernen. Dejo claro que este ejercicio no se propone realizar una propuesta pedagógica de cómo conducir el acto educativo, sino que comporta un intento de dilucidar un fenómeno acaecido en el ámbito educativo, en la línea de las apreciaciones psicoanalíticas.

Siendo así, el presente trabajo constituye un intento de develar el fenómeno del maltrato simbólico en el discurso educativo, teniendo como eje central la formalización narrativa de la experiencia de tres semestres de práctica en el escenario de una institución de educación básica. El esfuerzo se encuentra puesto entonces, sobre la articulación de elementos hallados en el proceso que han dado cuenta de la ocurrencia del fenómeno y en considerarlos en conjunto, de tal manera que pueda dárseles un sentido que posibilite la reflexión y la interpretación alrededor del tema.

### **El papel de la Escuela en la cultura**

A lo largo de la historia las diferentes culturas han tenido un componente en común: la educación, ello obedece a una necesidad fundamental de las diversas sociedades humanas, que consiste a groso modo en la transmisión y promoción de los ideales que adopte cada época en función de la organización social y los acuerdos generales de convivencia que la cultura particular prescriba y avale, además de responder a las necesidades de subsistencia que el tiempo y el espacio determinen.

En la actualidad, uno de los mayores ideales culturales se ubica precisamente en torno de lo que atañe a la educación, recibiendo una alta posición en el aparataje de la civilización; de este modo, desde hace buen tiempo se ha institucionalizado gran parte de la intención educativa bajo la modalidad de la escuela, misma que constituye el escenario de formas particulares de lazo social. Con lo anterior, hay que considerar que la educación no se reduce a la escuela, sin embargo, esta última representa una figura que condensa claros objetivos educativos a nivel cultural.

Es importante dar una mirada breve en torno del concepto de cultura desde la importancia que para ella tiene uno de sus componentes generales, la escuela. Para entender aquí el concepto de cultura, de connotaciones tan amplias y variadas, me valdré de la fórmula sencilla que nos provee E. B. Tylor: “La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad” (Citado en Gómez Pellón, s.d).

La escuela por su parte, en la búsqueda cultural de un bien colectivo, cumple un papel importante en cuanto a la socialización de los desarrollos de la civilización y en el intento de regular las relaciones entre los sujetos, además como nos dice Eduardo Mejía:

La escuela es una institución necesaria en el proceso de formación de una persona, en tanto constituye un escenario apropiado para la construcción de un lazo social, en el cual se desarrolla una relación al saber en los distintos campos del conocimiento... pero que también se ocupa por una formación relacionada con la ética, la salud, el civismo y la convivencia (p.2).

Es notable la importancia de la escuela para el desarrollo de las personas, en tanto que sus vidas están atravesadas por la necesidad de convivir en entornos cuyas lógicas y formas de interacción se encuentran preestablecidas por los engranajes culturales. En este sentido, se resalta también que la escuela “ofrece una de las posibilidades para vincular al sujeto con la cultura y permitirle su desenvolvimiento responsable en ella” (Mejía, 2018, p.3), por lo que se hace visible que no solo puede ocuparse de la transmisión, promoción y sostenimiento de construcciones morales (como clásicamente lo ha hecho), sino que también es una oportunidad en potencia para cuestionar a los sujetos respecto a los entornos y discursos que los implican y su posicionamiento ético respecto a ellos.

Se ha considerado entonces el papel de la escuela dentro de la cultura y se ha reconocido su importancia, en ello coinciden distintos discursos, por ejemplo el de la antropología a propósito del cual traigo a colación las palabras de Eloy Gómez Pellón, quien hablando de la homologación de valores en el individuo a partir de la socialización dice: “en las modernas sociedades occidentales hay agencias de socialización que pueden llegar a tener un papel determinante, empezando por la guardería y siguiendo, sobre todo, por la escuela” (Gómez, s.d).

Hay una gran correspondencia entre la cultura y la escuela, precisamente en una característica de la cultura que Gómez Pellón ubica como la primera entre las características comunes al conjunto de las culturas, se trata del hecho de que sea aprendida,

aclarando que “Todo lo que el ser humano es capaz de aprender se denomina cultura. Lo que no es aprendido, es natural” (Gómez, s.d). Pensar la cultura entonces desde su cualidad de aprendida es señalarle un vínculo mucho más claro y fuerte con la escuela, cuya misión central propende por generar aprendizajes en los sujetos que sean objetos de educación.

A propósito de la cultura y su carácter aprendido, es importante señalar un elemento central del funcionamiento de la escuela y su incidencia en el sujeto, se trata de la relación al saber, mismo que llevaría a una apropiación activa y ética de los conocimientos que ha logrado integrar la civilización en el decurso de su historia y entre los cuales se hallan contenidos las más eminentes conquistas culturales del ser humano, a saberse, los desarrollos y refinamientos de las ciencias y las artes en general.

En esta perspectiva general puede sin duda precisarse que las figuras centrales de la operación escolar son el maestro y el alumno, entre los cuales se establece una forma particular de lazo, donde el papel del primero es determinante, y precisamente hablando de su función, nos recuerda Mejía, que es la de operar “como mediador entre el alumno y el saber... y si fuese posible, provocando en el estudiante, algo a veces difícil de encontrar, lo cual es el deseo de saber ” (Mejía, 2018, p.3), asunto ideal para lograr una mayor fertilidad tanto en la cultura como en el sujeto.

Otra característica de la cultura que vale la pena señalar a propósito de su relación con la escuela es que se encuentra en permanente cambio como nos dice Gómez Pellón, quien hablando de las variaciones que se presentan a nivel cultural, nos dice “es evidente que tales procesos de cambio, adquieren una especial profundidad en el tránsito de las sociedades tradicionales a las modernas” (Gómez, s.d), característica que se extiende a la escuela, a la que es necesario abordar de acuerdo a la época y al contexto que determine la cultura en un momento y territorio dados, ya que al ir cambiando los constructos culturales

también se presentan mutaciones en las lógicas constitutivas de la escuela.

Por lo anterior queda claro que el estudio de la escuela y sus implicaciones en los sujetos es inherente a la consideración detenida de la cultura particular en la cual se encuentra inmersa; más adelante señalaré algunas características de nuestra cultura en específico y sus maneras operativas a nivel escolar.

Con todo lo anterior, no se discute la función de la escuela en los procesos culturales, pudiéndose tomar como axioma que la escuela es un organismo central dentro de la cultura y un agente necesario para lidiar con las formas de vida que ha traído consigo la evolución gradual de la civilización, sin embargo, ello no implica que los ideales que promueve y sobre los cuales se encuentra erigida típicamente como institución, logren inmunizarla ante la posibilidad de generar estrago y/o malestar en los sujetos y en la sociedad, y que por tanto se le pueda conferir una suerte de infalibilidad que sin embargo, le atribuyen algunos discursos; la escuela es, como lo señalaré más adelante también, el escenario de colosales síntomas contemporáneos. Ello implica no quedarnos solamente en un discurso idealizado de La Escuela y de la educación sino aproximarnos a un real, que nos permite justamente la interpretación del síntoma.

### **La Escuela, fuente de malestar**

Hasta el momento, me he ocupado de señalar la importancia de la educación de los sujetos en tanto que partículas componentes de una sociedad, en otras palabras, como agentes determinados por la cultura y, al mismo tiempo, potenciales modificadores de la misma. Entendida la importancia de la educación, sigo entonces el recorrido en torno de la forma en que ha sido institucionalizada bajo la modalidad de la Escuela; hablando específicamente de la Escuela, señalé sus aportes al engranaje cultural y su importante función respecto de la organización social.

Ahora me ocuparé de señalar puntos que constituyen inconsistencias o rupturas dentro, o a partir del discurso educativo, dicho de otro modo, aspectos relativos a la otra escena de La Escuela, aquellos que pueden establecerse como síntomas de la misma en particular y del discurso educativo en una perspectiva más general. Entenderemos lo sintomático como aquello que no marcha, aquello que se presenta de manera conflictuada y por tanto, como fuente malestar. Para ello, haremos una consideración de La Escuela y su operación a partir del tercer capítulo del texto de Freud “El malestar en la cultura”.

Dice Freud en su texto que “Gran parte de la culpa por nuestra miseria la tiene lo que llamamos nuestra cultura” (Freud, 1930, pág. 85), esto en el hilo de una tesis general del texto que señala los progresos culturales como el origen de malestar en los sujetos y en la cultura misma; así entendida entonces, vale la pena considerar sus componentes más visibles por cuanto son responsables de malestar, componentes tales, entre los que sin duda se encuentra La Escuela. Lo anterior a partir de una lógica que reconoce las limitaciones de los diferentes discursos actuales, y que identifica las paradojas que subyacen a los avances y las nuevas posibilidades de la civilización.

En primer lugar, quisiera partir de una característica de la educación actual en

Occidente, la cual es que haya sido elevada a la categoría de derecho, esto con la consiguiente añadidura de algunos países que la conciben con carácter obligatorio, derecho que es aceptado como un valor fundamental en nombre del progreso. Sin duda, el hecho de que la educación sea un derecho es un logro cultural que añade grados a la evolución de la civilización, sin embargo, la obligatoriedad de la que es revestida en algunos países, implica la no consideración del deseo de los sujetos que se ven inmersos en ella.

Lo dicho, encuentra resumen, por ejemplo, en que un sujeto se encuentre preexistido por la normativa que declara que alrededor de 12 años de su existencia deben estar consagrados a La Escuela, con todas sus implicaciones y exigencias; en vista de tal fenómeno, la educación (En su modalidad institucional) puede comenzar para el sujeto, no como la posibilidad de acceder a las conquistas culturales, sino como una impostura legal y moral que no le deja lugar a su elección.

En una ocasión recibí a un estudiante de 11 años que cursaba quinto grado y que era remitido por su madre al espacio de asesoría psicológica con el argumento de que le daba pereza asistir a la escuela, por su parte, la maestra se quejaba de que no estaba rindiendo académicamente. Aparentemente la situación es sencilla, un estudiante que no “rinde” académicamente y que no quiere asistir a la escuela, los dispositivos escolares tienen muy claro el derrotero en este tipo de casos, se debe conseguir a cualquier precio que el estudiante asista a la escuela y además que “rinda” académicamente, para esto tiene dispuesto un ordenamiento institucional que incluye sanciones disciplinarias y procesos con instancias como el aula de apoyo; de momento, surgió una oportunidad adicional para alargar los esfuerzos institucionales para cambiar a este estudiante: el psicólogo practicante.

En el momento en el que recibí el formato de remisión, también escuché la queja de la docente, quien le atribuía al estudiante las típicas faltas en el orden de lo académico,

inasistencias, no cumplimiento de tareas, pérdidas de exámenes, distracciones en clase, etc. También escuché la queja de la madre, quien refirió que el niño cada vez estaba más reacio a ir a la escuela y que la situación se le estaba saliendo de las manos porque todos los días era “ un problema levantarlo y despacharlo pa la escuela”. Además, dijo que el niño llevaba un tiempo diciéndole que quería trabajar, que lo sacara de la escuela, “yo le he dicho a él, si quiere trabajar vaya a la escuela por la mañana y por la tarde me ayuda en el cultivo de flores que yo le pago, pero él me dice que no, que lo saque de la escuela”.

Después de asignársele una cita llegó el niño, dando señales de tener resistencias con el espacio (el de asesoría psicológica), no era raro que se imaginara que aquello consistía en uno de los eslabones de la rígida cadena que la escuela disponía para adaptarlo a sus exigencias, lo que cambió a partir de la segunda sesión. Siempre tuve muy claro que el ejercicio de mi práctica no se dirigía a responder las demandas del Otro institucional, y si bien las personas que llegaban a solicitar atención se encontraban en condición, por ejemplo, de estudiantes o docentes, mi consideración de ellos era en tanto que sujetos, y que mi trabajo se enfocó en un ejercicio en torno de sus malestares.

El niño terminó por hacer referencia al malestar que le ocasionaba la escuela y el discurso educativo, era notable que las lógicas institucionales le imponían un gran monto de sufrimiento, emergiendo su comportamiento como una manera reactiva a ese engranaje insoportable que las formas de la educación le representaban y que tanta repulsión le producían. Durante una sesión dijo: “a mí no me gusta estudiar, nunca me ha gustado; además la escuela es como una cárcel, uno aquí encerrao todo el día y enseguida las tareas, las evaluaciones, los regaños... no, no, eso a mí no me gusta, yo no quiero”. Refería claramente su desagrado por la escuela, y no pude encontrar, por más que traté, algún elemento que pudiera anudar su deseo con la escolaridad, todo lo que pude identificar era

que su deseo fluía completamente al margen de la institucionalidad educativa.

Yo tuve muy claro que no podía tomar como axioma lo que decía la madre y/o la docente, tenía que moverme en la línea de perseguir un saber sobre el niño, tratando de ubicar su posición subjetiva respecto a lo que acontecía. Mi consideración del caso no tenía un sesgo moral, una inclinación automatizada de pretender una manera única y universal de ver o hacer las cosas, mi función pretendió en todos los casos, develar en algún grado la verdad del sujeto en cuestión; en este caso por ejemplo, la maestra sí moralizó el comportamiento del niño sin considerar lo que este precisamente estaba comunicando con él, “la profesora me dice que yo soy un perezoso... pero es que... eso (se refería a las lógicas escolares) a mí no me gusta”.

Con este panorama, estaba claro que me encontraba frente a un sujeto que padecía la escolaridad, que tenía que enfrentar lo que la cultura le exigía versus su deseo vertido por fuera de La escuela, una pugna que le costaba demasiado anímicamente, y que en el decurso de las sesiones lo fue demostrando. Era tal la repulsa que tenía por la escolaridad, que la manifestaba, aunque tuviera que vérselas con las amenazas de castigo físico que según él le hacía su madre, además del constante reproche y el despliegue punitivo del aparato institucional que sanciona el bajo “rendimiento” académico de diversas maneras.

Había otro punto importante, la propuesta del niño de renunciar a la escuela para dedicarse a trabajar, me pareció que tampoco daba cuenta de un deseo suyo por el trabajo, dado que rechazó la oferta de la madre de trabajar con ella en las tardes; con el pasar de las sesiones quedó claro que la idea de trabajar era admisible para el niño, solamente en tanto que esa posibilidad lo librara definitivamente de la escuela, era un intento desesperado del sujeto por librarse de la pesadumbre que la escuela le cargaba. La idea del trabajo era una salida que tenía consonancia con un razonamiento que en parte comandaba la gramática de

su situación como sujeto en la realidad, en una ocasión dijo: “Mis tíos, ninguno estudió y todos tienen plata”.

Este último elemento es curiosamente la prueba de que sus lógicas se disponían en contravía de las de la madre, quien tratando de argumentar la remisión del niño a asesoría psicológica, dijo “es que él debe entender que si uno les dice que estudien es porque uno quiere que aprovechen esta oportunidad que no tuvimos nosotros (se refería a sus hermanos)”; el deseo de la madre era que su hijo cambiara la historia familiar a través de la escolaridad, mientras que el niño, identificado con sus tíos, no le daba lugar a ésta última dentro de su deseo, de suerte que lo que para la madre era una “oportunidad”, para él era una obligación innecesaria desarrollada en “una cárcel”.

Yo tenía muy claro que mi función no era en ningún caso la de un aliado que favoreciera alguno de las partes en este discurso, no era convencer al niño de que su comportamiento era reprochable y que tenía que desconsiderar completamente su deseo, aunque tampoco era convencer a la madre de que lo retirara de la escuela como era su demanda, ni avalarle su intención evitativa de la escuela.

Tanto el malestar del niño, como la demanda de la madre, la queja de la maestra, y mis posibilidades terapéuticas como psicólogo practicante, se encontraban atravesados por las determinaciones del Otro jurídico, la ley es muy clara, en su artículo 19 la ley general de educación de Colombia dice “La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana” (Ley 115 de 1994).

La obligatoriedad de la escolaridad, así como las condiciones que se le presentaban

insoportables al niño como el encierro, el reproche y la punición, eran elementos que iban en contra de su posición subjetiva y, con su repulsa a la Escuela, los estaba denunciando.

La escolaridad en los niveles básicos no se presenta como una opción, la normativa la establece con carácter obligatorio, de modo que en este caso había que buscar desde los espacios de atención, que el niño fuera tomando una postura a la altura de la época, lo que sería la mejor salida, sin embargo, finalmente el mayor logro con este sujeto fue una incompleta resignación frente a la demanda del Otro. Como nos lo demuestra la realidad permanentemente, no hubo proporción, ni el discurso educativo logró atrapar nada del deseo de este sujeto, ni este dispuso nada de su deseo para insertarse en el discurso educativo, de manera que de entrada el escenario para la educación institucionalizada en este caso, presenta unas condiciones desfavorables, de manera que la institucionalidad y sus prescripciones, estarán en adelante en permanente pugna con el deseo del sujeto.

Hay unas construcciones culturales que reconocen en La escuela una serie de potencialidades cuyos efectos impactan a nivel personal y social, las cuales sin duda son de los mejores atributos que posee, sin embargo es generalizada la consideración de que es la mejor opción para que los sujetos se enfrenten con la realidad cultural, además del agregado de la ley que la exige como obligatoria, con lo que pasaría a convertirse en la única posibilidad para que los sujetos se enfrenten a la vida en sus primeros años.

Hoy, la cultura no se cuestiona si La escuela constituye el mejor camino para todos los sujetos, a propósito de lo cual nos dice Carlos A. Cullen (2000):

Y es acá donde se juegan diversas concepciones de los rasgos que definen la bondad de la educación, y desde ahí cuáles son los “bienes” educativos. Es decir, hay diversidad de “comunidades educativas”, y, entonces, conviven diversas formas de jerarquizar los diferentes “bienes educativos”. Muchas veces detrás de la duda sobre

el sentido de lo que se enseña o lo que se aprende, se ponen en juego verdaderos horizontes de valoración de bienes educativos (o males, o ni una cosa ni otra, indiferentes, como dirán los estoicos) p.74

Evidentemente las particularidades de los sujetos a veces hacen que los ideales que acompañan las coberturas escolares no tengan un verdadero sentido, en tanto que lo que para unos puede ser el mejor medio para desenvolverse en la existencia, para otros puede constituir un verdadero obstáculo y una imposición gravosa que no se acepta sino por el mecanismo que la ley impone. En el caso del niño que pedía ser retirado de la escuela, llama la atención que el discurso y las dinámicas escolares no tuvieran ningún elemento que provocara su deseo, siendo el sujeto quien tuviera que adaptarse por completo a las lógicas inflexibles de la institucionalidad, esto aún en contra de cierto ideal que a veces ostentan algunas reflexiones pedagógicas, en el cual postulan que es el proceso institucional es el que se transforma en función de las necesidades de los estudiantes, lo que queda en el papel a veces sin llegar siquiera a ser semblante.

En este caso, todas las partes tuvieron que ceder algo de su demanda, un resto de lo que pretendían tuvo que quedar para todos insatisfecho, ni la institución consiguió una adherencia ideal del niño a sus dinámicas, ni la madre consiguió que considerara La escuela como un beneficio perseguible, ni el niño consiguió ser retirado de la escuela, ni yo conseguí que la madre y la maestra entendieran que arreciar los reproches, amenazas y castigos solo provocaba el aumento de la resistencia que el niño ya tenía con la escuela; finalmente todos fracasamos, en cierta medida por lo menos. Al respecto de esto último nos alivian mucho las enseñanzas del psicoanálisis que nos han permitido entender que no todo es posible, y esto sin caer en el anulador afecto de la decepción.

Del caso de este niño que no quería volver a la escuela, logro extraer dos significantes

que operarían negativamente en su subjetividad, estos provenientes del discurso educativo y su posición en él. El primero cuando dice que La escuela es como “una cárcel”, el significante *cárcel* da cuenta de su manera de situarse simbólicamente respecto de la estadía en las instalaciones de la institución, además de la concepción imaginaria que toma respecto de aquellos que administran el funcionamiento escolar, quienes siguiendo esta lógica, vendrían a tener el lugar de carceleros.

Respecto a lo anterior, es completamente lícito cuestionar la responsabilidad del sistema educativo frente a este tipo de consideraciones de los estudiantes, y no hay que pensar demasiado para encontrar elementos que dan consistencia a estos razonamientos: el encierro, la vigilancia, la punición, la inflexibilidad, los abusos de poder, etc. No resulta descabellado entonces que un estudiante sintiera que en la escuela está cumpliendo una pena de alrededor de doce años (recordemos que la ley en Colombia determinó desde el año 1994 la obligatoriedad de la educación básica), una pena además de trabajos forzados, cuya condena fue dictada antes de su nacimiento y para cuya responsabilización bastó el delito de la sola existencia. La queja de un sujeto en esta posición, bien podría ser la queja de Segismundo, el personaje de Calderón de la Barca que precisamente desde la prisión pregunta “¿Qué delito cometí contra vosotros naciendo?”.

¿Será que la cultura tiene una culpa tal, que ha impuesto una ley para purgarla con el sacrificio de cada generación? Hay elementos sutiles en la cotidianidad, que dan cuenta de cierta concepción colectiva de La escuela como una instancia carcelaria, se me ocurre por ejemplo la manera que tienen muchas personas para nombrar la terminación de las jornadas al decir por ejemplo “Ya nos largaron”, “cuando los larguen”, “hoy los soltaron temprano”, una dialéctica que de cierta manera le concede al estudiante la consideración del que está retenido contra su voluntad.

Nunca podré olvidar que el himno del colegio en el que estudie la secundaria empieza diciendo “La normal es el claustro sagrado...”, lo que directamente contiene una sacralización del enclaustramiento en una suerte de lógica monasterial que hoy resulta groseramente anacrónica; no en vano, siendo una institución de naturaleza pública, decíamos que era “Un colegio privado... de la libertad”. Cabe mencionar que dicho colegio, al tener orientación pedagógica, se dice “formador de formadores”, quienes se encargarían de extender la idea del himno, que mutaría sin dificultad de “La normal es el claustro” a “lo normal es el claustro”.

Durante la secundaria tuve que soportar una absurda jornada doble, todos los días tenía que estar en el colegio desde las 6 y 30 am hasta las 12m, salir dos horas y luego regresar para estar nuevamente de 2 a 6 pm; fueron muchas las horas que tuve que pasar en aquel “claustro sagrado”. Confieso que la experiencia de prácticas académicas en una institución educativa no me resultaba completamente deseable, y debo reconocer que tenía el escrúpulo de que, como en efecto ocurrió, algunos malestares de los estudiantes respecto al discurso educativo despertaran en mí afectos de la misma naturaleza, malestares estos, que solo fueron soportables en tanto que los consideraba para darles un nuevo sentido en virtud de la presente reflexión.

Para rematar, veo una característica que en la actualidad tienen en común algunos planteles educativos de carácter público y las cárceles en Colombia, la desproporción entre el tamaño de la población y el espacio que se les asigna, por ejemplo, es común ver grupos escolares con alrededor de 40 estudiantes, con esto estaría señalando que en el país las cárceles y las escuelas presentan un síntoma que las une: el confinamiento.

El caso del niño que veía la escuela como una cárcel, muestra cómo un significativo maltratante no necesariamente implica una palabra que un sujeto dirige deliberadamente a

otro, por ejemplo un maestro a un alumno, sino que también puede gestarse a partir de las condiciones del lazo, que generando unos afectos particulares en un sujeto, lo lleven a representarse el intercambio discursivo a partir de una construcción simbólica que lo dejen desventajado y desvirtuado como sujeto, como en este caso el niño ubicado en el lugar del encarcelado.

El segundo significante maltratante que identifiqué en este caso, fue uno que sí venía directamente de la maestra cuando le decía que era “un perezoso”. El significante *perezoso* contiene un efecto moralizador de la respuesta del niño a la demanda institucional, una manera de ubicar al niño simbólicamente por debajo del resto de sus compañeros, así mediante un solo significante que aparece en el discurso, la maestra lo reviste de indignidad respecto de sus afectos y de la demanda del Otro.

A lo anterior, se le suma el constante reproche tanto de la madre como de la maestra, de no “aprovechar” los esfuerzos que hacía su familia para que estuviera en la escuela, lo que constituye una manera de angustiar al sujeto por la vía de la culpa. María Paulina Mejía dice en su texto:

Hacerle sentir al niño que no está a la altura del esfuerzo de sus padres, es un modo de introducir en él un sentimiento de culpa que se espera opere como límite, en tanto el niño debería estar en deuda con sus padres. p 7

Estas lógicas en estos casos son absolutamente contraproducentes, pues además de que el sujeto presenta de entrada una fuerte resistencia con la escolaridad, la culpa exacerba el malestar asociado a las dinámicas de la institucionalidad, así que además de sentirse prisionero de La escuela, el niño en cuestión debe enfrentarse con la angustia que le provocan la maestra y la madre por los esfuerzos que hacen para mantenerlo en lo que además considera una cárcel.

Nuevamente Mejía Correa nos enseña, “No es, pues, la culpa una vía para nutrir el deseo de saber sobre los móviles que empujan al sujeto a realizar ciertos actos, deseo que se constituye en uno de los componentes fundamentales de la responsabilidad” (Mejía, 2013, p.7). Considerando entonces el caso del niño que no quería volver a la escuela, y lo que giraba en torno de su malestar, el estrago de naturaleza maltratante que el discurso educativo imprimía en su subjetividad mediante la dimensión simbólica, queda más que claro.

El hecho de que la educación sea obligatoria constituye un orgullo social que tiene bastante coherencia en el orden de la moralidad, pero que en muchos casos puede implicar el hostigamiento de la subjetividad; ya se ha identificado extensamente la pugna entre los imperativos morales y la verdad del sujeto, un conflicto bastante visible a lo largo y ancho de la estructuración cultural, que ahora señalo puntualmente en La Escuela.

Por otro lado, se observa en el discurso educativo (Por lo menos en el caso de Colombia) la insuficiencia en la consecución de los ideales que ostenta y sobre los cuales se erige, de manera que las pretensiones de conseguir altos valores civilizatorios a través de su operación en los sujetos, tienen alcances muy paupérrimos, y para comprobar esto solo basta con analizar el nivel cultural de los bachilleres, fenómeno que es sintomático en las leyes e ideales culturales en general, a propósito de lo cual habla Freud de “la insuficiencia de las normas que regulan los vínculos recíprocos entre los hombres en la familia, el Estado y la sociedad” (Freud, 1930, pág. 85).

Los ideales que constituyen entonces el discurso oficial de la educación institucionalizada, no resisten la confrontación con la huella efectiva que deja su paso por los sujetos aparentemente educados. Lo anterior no pretende restarle importancia a la lucha cultural por alcanzar niveles más elevados de civilización, por ejemplo, respecto a lo que a

convivencia y vida en común se refiere.

Otro elemento conflictivo del efecto de La Escuela en los sujetos, es la cantidad de imposiciones que implica para los agentes inmersos en la educación, un cúmulo de demandas que muta al ritmo de las exigencias del mercado nacional e internacional (de acuerdo a las necesidades que el capitalismo impone a la cultura) y que tanto a educadores como a educandos los acerca al general de la economía, a precio de alejarlos del particular de la subjetividad. Una de las funciones más importantes de la educación institucionalizada, es la formación para la ocupación de los sujetos, es decir, para aquello que potencialmente pueda constituir su trabajo en la adultez, lo que en la actualidad se encuentra principalmente condensado en La Escuela y determinado por la voracidad de los sistemas económicos actuales, tan anuladores del deseo de los sujetos con la creciente dialéctica del usufructo en función de la producción.

En su texto, Freud aclara: “Se descubrió que el ser humano se vuelve neurótico porque no puede soportar la medida de frustración que la sociedad le impone en aras de sus ideales culturales” (Freud, 1930, pág. 86), esto es sabido ampliamente y puede constatarse de manera recurrente, los clínicos por ejemplo, tienen mucho que decir al respecto; no se pone en duda que dada la renuncia pulsional que implica el participar de la cultura, hay un monto de malestar que resulta inevitable para los sujetos, sin embargo hay en las condiciones actuales una desproporción creciente entre los beneficios que procura la cultura y los sacrificios que impone, desproporción cuyas consecuencias resultan en gran medida insoportables.

Ningún sujeto se relaciona gustoso con la ley, pero las imposiciones normativas que la institucionalidad prescribe a los sujetos, a capricho, en este caso del capitalismo, aumentan el sufrimiento y el crecimiento de síntomas sociales respecto a las formas de lazo social. En

este orden de ideas, y a partir de la anterior aclaración de Freud, se ubicaría a La Escuela como un exacerbador de las neurosis, por cuanto su función se enmarca en la promoción e imposición de los mencionados discursos y lógicas actuales.

De manera pues, que no vacilo en señalar a La Escuela como fuente de malestar, en parte por lo mencionado hasta ahora, y en parte porque la principal forma de lazo social que se establece en su operación, a saberse la relación maestro- alumno, deja lugar a excesos que se manifiestan de manera sintomática, como es el caso del maltrato simbólico. Este es un elemento supremamente problemático, pues a la agresividad anuladora del discurso oficial de la educación, se suman las diversas modalidades de goce que, de manera nefasta, tienen lugar en la relación de los agentes educativos, donde por ejemplo, los maestros se encuentran en una posición aventajada respecto a sus alumnos, posición claramente de poder.

Respecto al tema del poder, es muy importante mencionar que es un aspecto que favorece diferentes tipos de maltrato, pues el ser humano muchas veces lo único que encuentra como obstáculo ante la dirección de su hostilidad al otro es la ausencia de una pizca de poder respecto a este, y como dicen los españoles: “Si quieres conocer a Claudillo, dale un carguillo”. El poder que tienen los maestros respecto a sus alumnos es un verdadero caldo de cultivo para el maltrato simbólico, pues la palabra del maestro tiene mayor posibilidad destructiva, en tanto que su lugar refuerza el efecto de sus palabras desvalorizantes, humillantes, culpabilizantes, degradantes, etc. En este sentido, los maestros pueden operar gran estrago subjetivo en los estudiantes amparados en nombre de la educación, más adelante estaré señalando más detalladamente este punto.

Estas consideraciones están en concordancia con las observaciones freudianas de que la cultura, al operar cierto grado de moderación pulsional, constituye un foco de malestar en

los sujetos, al tiempo que los esfuerzos culturales resultan impotentes para regular completamente las pulsiones, de modo que los discursos oficiales y la urdimbre de los ideales no encuentran la realización que se proponen.

### Acerca de la época

“Que el mundo fue y será una porquería, ya lo sé.  
en el quinientos seis y en el dos mil también”

**Enrique Santos Discépolo** (1935).

Durante gran porción del siglo pasado, el maltrato físico hizo parte de la cotidianidad de las dinámicas escolares, hoy es común por ejemplo, escuchar testimonios de quienes en su momento fueron estudiantes castigados con prácticas como arrodillarse en piedras, sostener objetos pesados durante un tiempo o simplemente recibir azotes. Un elemento que hacía parte de la indumentaria de los maestros de otrora, era la denominada pretina, un objeto confeccionado con un fragmento de soga de cuero y con un anillo metálico en el extremo, su función solo era una, asestar latigazos a los estudiantes de mano del maestro; los instrumentos para los vejámenes físicos, eran parte del paisaje escolar, al lado de libros, pizarras, plumas, etc.

De estas prácticas de maltrato físico, que perduraron en nuestro contexto hasta hace no muchas décadas, nos da cuenta Jorge Mario Betancur en su libro de historia, cuando en el capítulo “Civilizar” nos dice:

En la escuela y en las casas, los niños de este periodo debieron sufrir las heridas de látigos, correas, palmadas y golpes, mientras no aprendieran a persignarse y a rezar el padrenuestro... El castigo físico, bajo la excusa de *la letra con sangre entra*, no terminó para el pequeño por ser un buen niño católico. Era imprescindible que los infantes supieran de urbanidad y de moral. P. 49

Mirar este asunto del maltrato físico en retrospectiva, sirve entre otras cosas, para develar el carácter de no conveniencia que pueden contener algunas prácticas avaladas y apreciadas por la moralidad de cada época, entendiendo la moralidad como una

construcción cultural que a partir de la convención social, establece cuáles son las maneras de pensar, hablar y hacer las cosas, lo que esté por fuera no es bien visto e incluso perseguido.

El hecho de que moralmente se avalen ciertas maneras, no quiere decir que sean las más convenientes, de suerte que como ahora nos aterramos con las costumbres y vivencias culturales de antaño, nuestras formas culturales actuales puedan llegar a escandalizar a las generaciones venideras. El hecho de que la ley haya prohibido el maltrato físico en las dinámicas institucionales de La escuela, no quiere decir que la escolaridad se encuentre hoy exenta de otras formas de maltrato que escapan a la regulación legal, señalar dichas formas es el propósito de este trabajo narrativo.

Hablar de nuestra época, implica considerar que la actualidad se encuentra profundamente atravesada por realidades que atentan directamente contra las posibilidades de conformación del lazo social. Actualmente, el mundo y sus dinámicas socioculturales enfrentan un momento problemático en relación con las formas en que las personas tejen el lazo social, momento que ha sido el resultado de un largo proceso socioeconómico a partir del imperio del capitalismo y el compromiso de un número creciente de factores sociales que se alienan cada vez más en las lógicas que impone. Ulises Orestes Cuéllar, dice que “Lo que hoy se presenta como horizonte es más bien una escalada de elementos que toman el semblante de antiguos patrones, pero ahora, insertos en las lógicas del mercado y de la tecno-ciencia” (Cuéllar, 2018, p. 31).

Lacan en la descripción de sus conocidos “cuatro discursos”, incluye el discurso capitalista. El discurso podemos entenderlo, de manera sucinta, como la forma de hacer lazo social de las personas enmarcadas en una cultura particular. Dentro de los análisis posibles a partir del estudio de los demás discursos propuestos por Lacan (el del amo, el de

la histeria, el universitario y el del analista), se puede entender por qué este discurso capitalista no promueve, y a la vez sofoca la ocasión para el establecimiento y mantenimiento del lazo social; de esta manera el discurso capitalista, al no generar vínculo, viene a constituirse como un cúmulo de lógicas anti lazo.

En las demás modalidades de discurso hay una lógica de relacionamiento y operación clara desde cuatro lugares que interactúan en una dirección, inequívoca, siempre, el lugar del *agente* que se dirige al *otro*, lo que genera un *producto* que, a su vez, habla de la *verdad* que ha movido al *agente* en su operación inicial. Así sucede la vinculación social en la cultura. Mientras esto es así para los cuatro discursos ya mencionados, en el discurso capitalista el modo de relacionamiento y operativización de los factores se ve trastocado profundamente, esto trae consecuencias que atentan inequívocamente contra el lazo social.

Algunas de las consecuencias que se desprenden del modo de operación propio del discurso capitalista pueden ser nombradas, pues son estas las que causan, en efecto, la descolocación de los arreglos culturales tradicionales para el lazo social. En el discurso capitalista asistimos a una ausencia de la represión y a la realidad de que no hay ningún agente al comando de la operación, de este modo se genera un despropósito en la vinculación con el otro; caben las palabras de Cuéllar:

Ahora bien, si el marco del individuo es la sociedad y este se establece bajo el signo de un *sin límite*, a partir de lo que describe Lipovetsky, esta podría pensarse como derivación de lo contemporáneo, que el sujeto es forzado a establecer de cierta manera, un principio más allá del placer determinado por una tendencia a actuar por fuera de los límites. Además, se encuentra el vacío que ha generado la caída del nombre del padre, cuya implicación es la pérdida de un sentido orientador.

Cuando el discurso ofrece goce sin represión ni restricción, es difícil hacer la apuesta ética por la vinculación, que siempre implica la restricción y renuncia al goce individual en pro de la colectivización de la vida.

Las lógicas de los otros tres discursos de Lacan, permiten e implican la relación entre sujetos, mientras que el discurso capitalista impone al sujeto la relación con los objetos, convirtiéndolo al mismo tiempo en objeto, pues el capitalismo desplaza al sujeto para hacer emerger al individuo, cliente, usuario, etc. Se nota entonces cómo las dinámicas socioculturales empiezan a estar determinadas por la lógica del tener, desplazando las diferentes búsquedas y construcciones de las lógicas del ser.

El discurso capitalista presenta entonces una destrucción creciente del lazo social, en tanto que al promover el individualismo y presentar una oferta desmesurada de objetos y goce sin limitantes visibles, coloca al sujeto en la búsqueda desproporcionada de estos objetos para llenar el vacío de su existencia en el mercado, al mismo tiempo que da la espalda a la búsqueda del otro para satisfacer su deseo. De manera que, como el sujeto recibe del capitalismo la promesa de la completud, se erige la ilusión de taponar la falta a través del dinero y los objetos, negando así la castración, que es el punto de partida para la búsqueda del otro y el sostenimiento del lazo. Cuéllar nos dice:

Esta versión del individualismo es la clave para el entendimiento de la posmodernidad. Representa un nuevo estadio histórico que se caracteriza por el vaciamiento o pérdida de sustancia de los ideales proyectados durante la época moderna. Estamos en un momento donde el mercado, o más bien su lógica, es la que establece la ley, dado que no existe algo que se le oponga o que marque un límite. En otras palabras, no existe oposición alguna ni en términos normativos ni de regulación a las normas que el mercado instaure y, como consecuencia, ha logrado

establecerse en casi todos los lugares de nuestro mundo. p32

El transcurso de la evolución de las lógicas comerciales a nivel mundial, ha ido convirtiendo a las personas en simples medios de producción, y el discurso educativo en concordancia con las demandas del mercado, ha ido transformando al sujeto en un depositario de las exigencias capitalistas y en objeto de una transformación orientada a sostener los intercambios y el ritmo que imponen las formas dinámicas de la economía. En todas las esferas, el mundo actual experimenta una clara degradación de los valores culturales

De pensar las anteriores observaciones sobre esta época, puede colegirse entonces que la cultura en la contemporaneidad, y en esta línea el discurso educativo, van relegando la subjetividad de las personas para que tenga lugar una transformación en vías de convertirlas en fichas de la producción. Todo esto me hace pensar en aquella famosa escena de la película de Charles Chaplin “Tiempos modernos”, en la cual el personaje Charlot es tragado por la maquinaria de producción, que puede interpretarse como la totalidad del ser humano anegada por la voracidad de la industria.

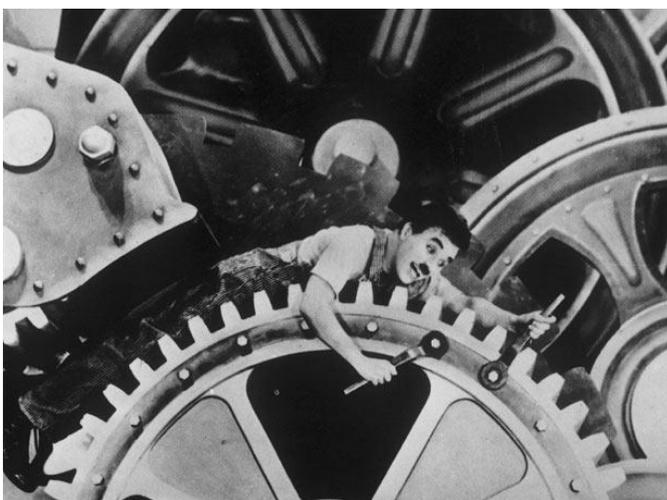


Figura 1. Fotografía, EL ESPECTADOR, 14 feb 2018.

## **El rendimiento**

Entre los hilos que tejen la lógica escolar actual, hubo uno que me llamó enormemente la atención durante la experiencia de prácticas en la institución educativa, y es el denominado “rendimiento académico”. “El rendimiento”, según pude observar, constituye el objetivo estrella de las dinámicas escolares, como si La escuela tuviera como intención suprema hacer que los estudiantes “rindan”, para lo cual establece unas formas y unas medidas muy específicas.

Para afirmar lo anterior, me baso por ejemplo en que las remisiones escritas que los docentes hacían de los estudiantes al espacio de asesoría psicológica, tenían en casi todos los casos la queja de “bajo rendimiento”, y en su lugar, no se mencionaba nada acerca del aprendizaje. No pretendo con esto polemizar acerca del lugar que La escuela le está dando al aprendizaje, pero sí quiero hacer énfasis en la preponderancia que tiene el “rendimiento” dentro del discurso educativo en la actualidad, aún por encima de la idea del saber y de la relación que los estudiantes puedan tener con este.

En una ocasión, la docente encargada del aula de apoyo se encontraba realizándome las remisiones de unos estudiantes, mientras pasaba las fichas y me las entregaba, retiró una y dijo “Esta no... el problema de este si es emocional”. Esto me pareció muy grave, pues que la docente de apoyo descartara la atención psicológica para un estudiante porque el síntoma era “emocional”, daba cuenta del lugar que a su concepto tenía la subjetividad de los estudiantes dentro del discurso educativo, para ella lo prioritario era el “rendimiento”. Lo peor no era esto, lo más problemático era que el grueso de los maestros tenía la misma consideración de los estudiantes en la cotidianidad del quehacer escolar.

Este intento de impedirle a algunos estudiantes la atención psicológica no lo acepté de ninguna forma, en tanto que mi trabajo no se adhería a la consigna de hacerlos “rendir”.

Este trabajo precisamente procura considerar la dimensión subjetiva de los estudiantes, misma que el discurso educativo busca sofocar y/o anular; de manera que lo que intento es rescatar al sujeto que el discurso educativo descarta.

En una ocasión, mi hermana menor que cursa tercer grado de primaria me preguntó: “¿A ustedes allá en La Universidad les borran muy ligero?”, yo pregunté ¿Cómo así? y ella me respondió “sí, es que a nosotros la profesora nos borra más rápido el tablero, que porque ya estamos en tercero... entonces nos toca escribir muy rápido, antes de que nos borre”. Esta inquietud de una niña de 8 años respecto a La Universidad, da cuenta de la relación imaginaria que tiene con la institucionalidad de la educación, considerando esferas más elaboradas del saber como la educación superior, no espera mayores posibilidades culturales o formativas, sino que se imagina que la diferencia con su nivel de educación básica, se encuentra en la velocidad en la que hay que “rendir”; muy preocupante sin duda.

Al asunto del “rendimiento” quisiera también sumarle el caso que me comentó una docente, quien preocupada porque una estudiante de doce años había dicho que “quería morirse” fue a buscarme. Lo que pasaba era que la madre de la niña, docente de la misma institución, la obligaba a mantener un promedio muy alto, de manera que la vida de la niña solo tenía lugar en tanto fuese en función de “rendir” académicamente, estaba sometida a la tiranía de la madre que la obligaba a responder exageradamente a la tiranía de las notas académicas. Que la niña hubiera dicho que quería morirse (por la vida que su madre le hacía llevar), le pareció motivo suficiente a la docente para remitirla a asesoría psicológica, pero la madre se negó a firmar el consentimiento para autorizar la atención.

Este caso retrata una manera muy sintomática de las imposiciones del discurso educativo, pues además de las exigencias que prescribe con su consigna máxima del “rendimiento”, algunos padres de familia se valen de sus hijos para sostenerse en una

posición de reconocimiento social a partir del alto “rendimiento académico” que tienen, un movimiento que sostiene a los padres en el narcisismo y a los hijos en la angustia.

En el orden simbólico, no dudo en señalar el “rendimiento” como síntoma del discurso educativo, he podido observar el estrago anímico que esta imposición alcanza a obrar en muchos estudiantes. Para entender la naturaleza profunda de este síntoma, recuerdo el origen de la palabra *escuela*, que viene del griego y significa ocio, tiempo libre, lo que evidencia cómo el espíritu griego consideraba la escuela como la posibilidad de cultivarse en el tiempo libre, mientras que la gramática actual del discurso educativo implica una carrera veloz de los sujetos dirigida a la explotación, antítesis clara de lo que sería el ocio; en este sentido la actual estaría constituida precisamente como una anti escuela.

El “rendimiento académico” tiene bastante lógica en el orden de las búsquedas culturales de la actualidad, en tanto que la época ha mostrado paulatinamente la caída de los grandes ideales que antaño promovía y perseguía la cultura, para ser reemplazados por nuevos ideales de menor calibre como el individualismo, el exitismo, la productividad, la competitividad etc; no es en vano que en la educación básica los estándares valorativos midan los avances de los estudiantes por “competencias”, así buscando ciudadanos “competentes”, forman sujetos competitivos.

En el discurso educativo, el significante *rendimiento* tiene unas implicaciones muy nefastas en la subjetividad de los estudiantes, la misma significación del término devela su carácter nocivo. Una acepción del término, tomado como verbo, denota que rendir implica generar beneficio o utilidad en algo, que sería lo que el discurso educativo aparenta efectuar en los estudiantes respecto de la educación y es lo que aparenta hacer, sin embargo quedan dos aplicativos problemáticos del término que pueden comandar la dialéctica de la posición subjetiva de los estudiantes respecto de la institucionalidad educativa y sus lógicas.

En primer lugar, el *rendimiento* como acción de sometimiento, el sujeto sometido, rendido ante el discurso educativo; en segundo lugar, se encontraría el *rendimiento* en tanto que finalización de fuerzas, agotamiento, se encontraría un sujeto rendido (agotado) por las obligaciones escolares. Entonces, en este panorama alcancé a ver en el estudiante, a un sujeto inmerso en un discurso al que tiene que *rendir*(le), ante el que tiene que *rendir*(se) y que lo que consigue es *rendir*(lo).

Otra implicación que presenta el significante rendimiento, es que el término originalmente está relacionado con la utilidad de una cosa respecto a lo que en ella se invierte, concepción que viene directamente del lenguaje económico, lo que comporta un tratamiento comercial de los valores educativos, relacionados de manera diferente con el aprendizaje, la adquisición de conocimientos, la formación, entre otros; en consecuencia con la importación del concepto de rendimiento que proviene del discurso utilitarista al discurso educativo, se está orientando su acción directamente al usufructo y al engranaje de la producción. Podría afirmarse entonces, que el rendimiento académico es introducido en el discurso educativo por el concepto de evaluación: rendir en los exámenes, rendir en las clases, y es allí donde se desvirtúa la relación al saber por la productividad, que es un efecto del discurso capitalista.

El efecto del ensalzado “rendimiento” en la subjetividad de los estudiantes es por mucho altamente nocivo, el lugar en que tienen que posicionarse los sujetos a partir de esta imposición discursiva, constituyendo lo que rindan, el reducto de su ser dentro del discurso educativo.

### **El lugar de los diagnósticos psicológicos en el discurso educativo**

Otro elemento de naturaleza maltratante en el orden simbólico, pude identificarlo en relación a los diagnósticos psicológicos que se encuentran presentes dentro de las caracterizaciones que de los estudiantes manejan los maestros.

Durante mi primera semana en la institución fue a la oficina de psicología una profesora de primaria, quien se presentó y me dijo “Ay, qué bueno que ya tenemos psicólogo, pa que nos diagnostique estos muchachos... es que nos está quedando muy difícil”. De entrada, no quise cuestionarla o confrontarla con lo que pudiera implicar esto, pero sí me propuse averiguar qué contenía ese afán por obtener diagnósticos, y sobretodo qué comportaba la frase de “es que nos está quedando muy difícil”, ¿qué les facilitaba los diagnósticos a esta u otros docentes? Creo haberlo entendido a lo largo de la experiencia en la institución.

Observé a lo largo de la experiencia en la institución, que el hecho de tener diagnosticado a un estudiante bien podía ser usado por el maestro para librarse de su responsabilidad en el acto educativo respecto a este, si ya el diagnóstico atribuía uno u otro impedimento de orden funcional en el estudiante, ya la falla en ningún caso podía ser del maestro, el diagnóstico lo probaba. En una ocasión me dijo una docente “Yo tengo dificultades con 14 estudiantes, ya de cuatro tengo diagnóstico, pero necesito que usted me haga el favor y me diagnostique los otros 10”; el afán del diagnóstico, comportaba ese elemento, la posibilidad de librarse en cierta medida de la responsabilidad frente al estudiante diagnosticado.

Era muy común escuchar en los docentes al hablar de un estudiante “él ya tiene

diagnóstico”, y se terminaba lo que había por decir del estudiante, el diagnóstico hablaba ya por el sujeto. Este fenómeno de los diagnósticos psicológicos así usados en el discurso educativo, pude identificar que responde a una lógica bastante sintomática, dado que tanto docentes, como padres de familia y quienes emiten estos informes psicológicos (profesionales de corrientes como la neuropsicología), operan teniendo como axioma que si algo falla en el acto educativo, la falta corresponde necesariamente al estudiante, que hay que buscar, ubicar y nombrar en qué reside aquello que le resta altura al sujeto en relación con las dinámicas escolares.

De ninguna manera se cuestiona nadie en el proceso si habrá algo que el maestro haga o deje de hacer que provoque determinadas respuestas en el estudiante, si el sistema educativo es conveniente, etc. Se entiende (porque se quiere entender), que es una falla en la constitución mental del estudiante que le resta o dificulta ciertas posibilidades o facultades.

Pude observar que el diagnóstico, en una lógica de sinécdoque, se convierte en una manera de nombrar el todo por la parte, es decir, la parte del sujeto que describe el diagnóstico viene a nombrar la totalidad de su ser, pasa a avasallar las verdades que pueda contener su subjetividad, como si el diagnóstico pudiera conjugarlo, como si ya no hiciera falta nombrar más nada del sujeto. De esta manera no es raro escuchar que los maestros digan de un estudiante por ejemplo “ese es un “TDH” (trastorno por déficit de atención e hiperactividad). El uso entonces de un diagnóstico, puede ser anulador de la subjetividad de un estudiante, en tanto que el sujeto diagnosticado es considerado como un agente que no está a la altura del discurso, de suerte que lo que le sigue al estudiante con diagnóstico es una especie de desahucio educativo por parte de los maestros.

A los estudiantes, un diagnóstico también puede servirles para evadir la responsabilidad.

En una ocasión me fue remitido un estudiante que estaba “muy mal académicamente”, al confrontarlo con esto, dijo: “yo tengo problemas de aprendizaje”, le pregunté ¿por qué?, y me contestó “porque en la otra escuela donde yo estudiaba me llevaron donde una neuropsicóloga y ella dijo que yo tenía problemas de aprendizaje, por eso yo no aprendo, yo tengo problemas de aprendizaje”. Con el transcurso de la sesión pude leer un sujeto vaciado de responsabilidad, que sin la menor angustia evadía las solicitudes de la época respecto a la educación, con la enorme autorización que le estaba dando el Otro del saber psicológico a partir de un diagnóstico.

Con todo lo anterior no digo que un diagnóstico psicológico se haga para autorizar a maestros o estudiantes a despojarse de la responsabilidad respecto del acto educativo, sino que dependiendo del lugar que llegue a ocupar a partir de la posición subjetiva que tome cada sujeto en el discurso, puede convertirse en elemento de justificación, desresponsabilización u ocasión de maltrato simbólico. Las cosas no son para lo que deben ser, esa sería la visión de la moral, el psicoanálisis nos enseña que elementos que se consideran como realidades universales, tienen lugares y efectos muy distintos dentro de cada discurso, en tanto que la relación que se establece entre agentes de un discurso respecto de dichos elementos, implica despliegues significantes que producen muchas y muy diversas representaciones de lo que puede entenderse como la realidad.

Una vez llegó un estudiante de 13 años al espacio de asesoría psicológica buscando tramitar su malestar respecto a diversos puntos de su vida. Entre lo que le causaba pesadumbre se encontraba el hecho de que entre docentes y estudiantes corría la voz de que él tenía “un problema cognitivo”, y durante una sesión bastante afectado dijo “me siento tonto”. El sujeto, con un enorme malestar subjetivo, no soportaba ya el lugar que ocupaba en el discurso educativo, sentía (porque se lo hacían sentir) una especie de minusvalía

respecto de sus compañeros y el quehacer educativo.

Aquí alcanzo a advertir, cómo sin que nadie dirija deliberadamente una palabra con intención de destruir (aparentemente), las implicaciones de un rótulo como “problema cognitivo” pueden hacer que el sujeto se posicione en el discurso bajo el significante *tonto*, lo que puede ser absolutamente denigrante de la subjetividad e insoportable para el lazo del sujeto con sus pares y maestros.

En una ocasión un estudiante de 12 años fue remitido a valoración por fonoaudiología, de cuyo resultado la fonoaudióloga emitió entre otras la siguiente impresión: “Tiene dificultades para acatar órdenes”. Esta dialéctica, que me sorprendió al provenir del discurso de una valoración por fonoaudiología, tiene consistencia en el orden de los diagnósticos psicológicos que con un dialecto técnico, esconden una búsqueda sistemática y profunda de la obediencia, en concordancia con el sometimiento del que ya he hablado; cuestiones como la pretensión de obediencia de profesionales cuyas disciplinas hacen semblante de inscribirse en “la objetividad”, producen síntomas en el discurso educativo, pues dicha pretensión siempre va estar en pugna con la subjetividad de los estudiantes.

Consideraciones aparentemente objetivas, provenientes de extractos diagnósticos tales como *problema cognitivo* y *problema de aprendizaje*, constituyen significantes que pueden maltratar simbólicamente a un estudiante, al punto de causar la angustia. Este tipo de significantes sitúan a los estudiantes en una posición desventajosa respecto del resto de agentes del acto educativo, además de que implica la exposición a posibles burlas y ataques por parte de los demás estudiantes, sin embargo, no quiero ahondar aquí en la violencia entre estudiantes, lo que quiero señalar es la incidencia del discurso educativo y la influencia simbólica de los maestros en el detrimento de la subjetividad de los alumnos.

Del hecho de que estos títulos provenientes de diagnósticos psicológicos circularan

libremente entre maestros y alumnos, siempre tuve escrúpulo, en tanto el posible estrago que esto podía tener en los estudiantes rotulados por el diagnóstico, estrago que pude confirmar en el transcurso de la experiencia en el ambiente educativo. Quiero señalar por ejemplo cómo este tipo de maltrato simbólico se ve reforzado por el discurso oficial al que se adhieren las instituciones; en la oficina del aula de apoyo, precisamente en el estante donde se guardaban las fichas de los estudiantes con “dificultades académicas”, gran parte de ellos con diagnósticos como los que he mencionado anteriormente, se encontraba muy visible la información que muestro en la siguiente fotografía:

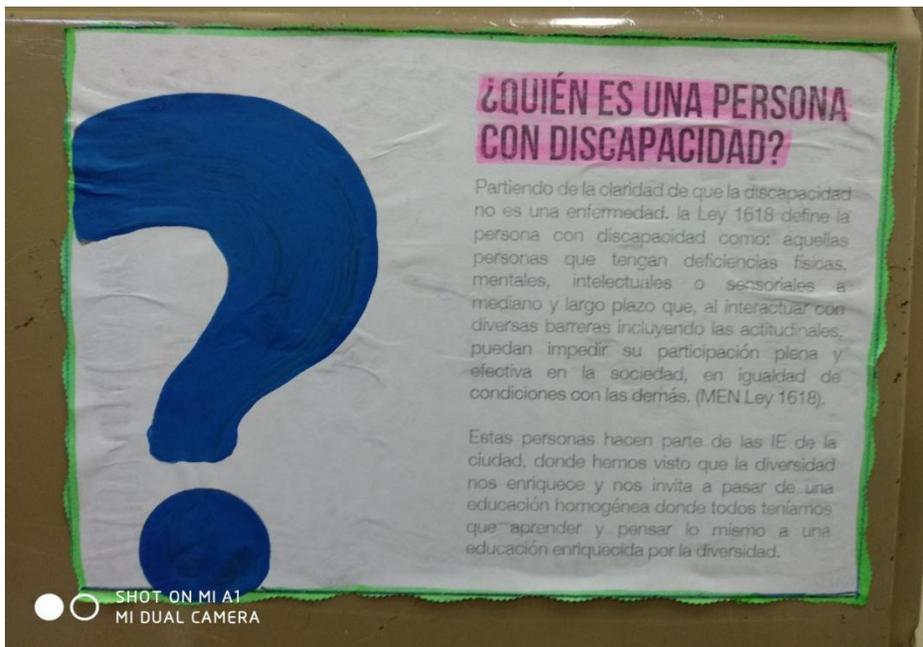


Figura 2. fotografía personal

De estas palabras, colocadas en un estante de archivo, se desprende una lógica en el orden simbólico que puede llegar a ser enormemente maltratante para los estudiantes y a partir de la gramática de lo que pretende comunicar con ellas, intentaré demostrarlo. En primer lugar, presento el hecho de que en un lugar donde se encuentran los expedientes de

estudiantes con “dificultades académicas” se haga énfasis en la definición de discapacidad, lo que de entrada puede ser suficiente razón para entender a quienes estén incluidos en esos archivos, como sujetos en discapacidad, de manera que directamente pueden llegar a ubicarse o a ser ubicados en el discurso bajo el significante de *discapacitados*.

Ahora bien, para que el estrago que el mencionado significante tenga un efecto completo, el letrado deja clara la particularidad que tendría un *discapacitado*: “persona que tenga deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales”. De allí se desprendería entonces la particularidad que los ubicaría en el discurso educativo, que su singularidad se encuentre atravesada por la deficiencia.

Y para cerrar con broche de oro, queda refrendado el maltrato con la información final, que asesta un golpe bajo con dos contradicciones discursivas; la primera es que intenta vender la idea de que los discursos pretenden trascender la pretensión de homogeneidad, aun cuando precisamente entre los criterios en que se basan este tipo de diagnósticos, se encuentra la diferencia de la respuesta del sujeto en relación a la media. La segunda contradicción está en la mención de la “diversidad” como una forma de enriquecimiento, aun cuando ya por definición se le dice a las personas con “discapacidad” que su diferencia consiste en no estar a la altura, de tal modo que hacen posible la diversidad en tanto que marca la diferencia con su naturaleza deficiente.

El contenido de los diagnósticos lleva en su naturaleza el peso de provenir de una consideración profesional, de ahí que el lugar que estos ocupan en el discurso educativo, está directamente relacionado con la impresión que da un título tan largo como “Neuropsicólogo”, de manera que el común de los agentes educativos opera a partir de lo que dichos diagnósticos señalan, en tanto se les considera (como efectivamente lo están) avalados por el Otro del saber psicológico.

El uso y abuso de los diagnósticos psicológicos en la cotidianidad de la escolaridad, implica que los estudiantes sean sellados con una marca simbólica que los desfigura como sujetos en el discurso educativo. Señalando lo anterior, no quiero decir ni insinuar que los diagnósticos psicológicos y su uso dentro del discurso educativo hagan parte de intenciones oficiales que la institucionalidad proyecte para maltratar simbólicamente a los estudiantes, y de hecho diría que, si en efecto se lo propusiera abiertamente, no sería tan certera en conseguirlo, como en efecto lo es.

## La transferencia

“La infancia es una leyenda que habla  
de encontrar objetos de amor,  
perderlos, y volverlos a encontrar”

Kaplan L, (1991, citado en Quintero y Giraldo)

La transferencia define para el psicoanálisis el lazo entre el analizante y el analista, pero dicho fenómeno no es exclusivo de la práctica psicoanalítica, sino que se presenta en diferentes vínculos, entre ellos particularmente el del maestro con el alumno, vínculo este, que es motivo de la presente consideración.

La relación entre maestro y alumno se encuentra eminentemente atravesada por la relación al saber, de allí que el estudiante establece un vínculo especial con su maestro en tanto que presupone un saber en él, y esto constituye el eje de la operación transferencial a partir de la cual pueden darse fenómenos como la movilización de afectos.

La transferencia puede darse de manera positiva o negativa, por lo que me ocuparé de narrar a la luz de la experiencia en la institución educativa, cómo una transferencia positiva puede tener unos efectos muy especiales en el discurso educativo.

La función que ocupa el maestro respecto al alumno, en cierta medida es una continuación del Padre, en tanto que debe situarse frente a él como representante de la ley, y ya el psicoanálisis nos ha enseñado que los sujetos no se relacionan gustosos con la ley; un panorama que de entrada puede conflictuar el vínculo maestro-alumno. La transferencia puede dar lugar a la pugna y a la repulsión, como también puede producir en el estudiante la identificación y los afectos positivos.

Marina Quintero y Juan Leonel Giraldo presentan en su texto:

... ¿qué sucede con la transferencia en el proceso educativo? El proceso educativo opera por moldeamiento del ideal-del-yo. Quiere esto decir que una vez instaurada la transferencia operan las identificaciones con la figura ideal del maestro, con su discurso, con su deseo, con lo cual se producen las identificaciones secundarias: las identificaciones con la ley, con los ideales, en definitiva, con el Padre Simbólico. (Quintero y giraldo, 2006, p 129)

El establecimiento y conservación de una buena transferencia implican que la relación maestro-alumno produzca frutos en las mejores condiciones que el discurso educativo pueda ofrecerles a ambos, en tanto que el vínculo estará soportado principalmente por los elementos del afecto y el respeto.

En una ocasión se me acercó una docente de primaria para hablarme de un niño de 7 años que cursaba el grado primero, decía “Es que tenemos un niño muy difícil, no lo maneja nadie, no le hace *caso* a nadie, él está en un hogar de paso del bienestar familiar y ni a esa señora le hace *caso*”, la docente continuó una larga queja del estudiante, en medio de la cual dijo “... él me hace mucho *caso* a mí, pero es un problema en las otras clases”; por fin en algún momento dejó expuesta la clave de todo esto al decir “... él me *quiere* mucho a mí, pero a veces las compañeras (se refería a las otras docentes) no pueden con él y me tienen que llamar a mí, entonces yo tengo que venir a decirle: ¡qué hubo pues mi amor!”.

La docente en su misma narración ofrecía la clave de la posición de este niño en el discurso educativo, se trataba de un sujeto que no le daba lugar a la intimidación del Otro de la ley institucional ni atendía a las reprimendas de sus maestras, un niño que a nadie le hacía “caso”. Pero a su directora de grupo, con la cual tenía establecida una relación a partir del afecto, le guardaba un respeto especial, prácticamente exclusivo, respondiendo

probablemente a una exclusividad que sentía por la seguridad particular que le ofrecía el amor de la maestra. Este tipo de maneras en el discurso educativo, nos demuestran cómo algunos sujetos son fácilmente movilizados a partir de la fuerza aparentemente leve del afecto por la persona de un maestro, mientras dividen y dejan impotente los esfuerzos institucionales por conseguirlo a partir de la imposición de la ley y los castigos.

Un maestro poniendo en juego sus afectos puede sostener o maltratar simbólicamente a un estudiante, puede solidificar su subjetividad dentro del discurso, es decir, puede edificarlo como sujeto ofreciéndole un lugar con buenas condiciones simbólicas dentro del acto educativo, pero también puede dejarlo muy mal parado si provoca por el contrario unas condiciones adversas. Recuerdo que el primer día que llegué a la institución, me dirigí a la dirección buscando ser ubicado. Una secretaria me indicó que aguardara al coordinador en la sala de espera, donde encontré una escena muy particular, el maltrato simbólico en el discurso educativo se presentaba a mis ojos a modo de bienvenida.

En la sala de espera había un niño de seis años con expresión muy triste, sentado y mirando el suelo, tenía su bolso colgado en la espalda y sostenía su lonchera en la mano; por la expresión que tenía me imaginé que estaba enfermo y que estaba esperando a ser recogido, puesto que llevaba con él sus pertenencias y no era hora de salir, eran las ocho de la mañana. le pregunté ¿Por qué estás aquí?, contestó “porque me porté mal”, le pregunté nuevamente, ¿te portaste mal?, y dijo “sí, entonces la profesora me mandó para donde la rectora, pero la rectora no está, que no viene hoy”.

Nadie se ocupaba de este niño, a la secretaria parecía no importarle, la maestra no se había dado cuenta que la rectora no estaba ese día y no se percató de confirmar si el niño había sido recibido. La idea de que el niño estaba esperando a ser recogido, ciertamente contenía una gran verdad, estaba esperando a ser recogido simbólicamente, ya que su

maestra había madrugado a desecharlo.

Lo más grave de aquel movimiento que hizo la maestra, me parece que radica en que haya sido enviado solo y con sus pertenencias, lo que implicaba que era dejado a su deriva y sin lugar en el grupo de estudiantes, la maestra le retiró simbólicamente la dignidad para ocupar su lugar en el discurso educativo, dentro de la escuela el niño se encontraba en ese momento como en condición de apátrida.

Fueran cuales hayan sido las razones para que la docente procediera como lo hizo, su opción fue por la vía más fácil para ella, el desembarazo, se estaba lavando las manos respecto de su responsabilidad con este niño. La impresión de enfermedad que el niño me dio inicialmente, no era del todo imaginaria, se encontraba enfermo por el síntoma que el discurso educativo le cargaba, estaba enfermo porque tenía herido su lugar simbólico en la escuela.

El desembarazo es una salida muy tentadora para algunos maestros, la posibilidad de deshacerse de algunos estudiantes que les resultan problemáticos se presenta para ellos como una oportunidad, misma que sistemáticamente la institución implementó. La institución contaba con tres sedes, entre las que se encontraba una sede rural, de manera que tenían un sistema mediante el cual, enviaban a la sede rural aquellos niños que les representaban mucho desgaste interno, lo que hacían era mandarlos a otro lugar operando en ellos una especie de destierro simbólico, poniendo por medio una distancia que los librara de tener que lidiar con ellos, tanto a maestros como directivos. Al llegar a la otra sede ocurría algo muy particular.

Resulta que los niños que eran desterrados arribaban muy bien en la “escuelita” rural, lo supe porque yo debía visitarla un día a la semana. Una vez allí los niños, se instalaban muy bien en el nuevo ambiente, con solo dos profesores que había para toda la primaria de la

sede, encontraban un discurso que les ofrecía nuevas condiciones. Como dato curioso, ninguno de los niños que habían sido desterrados, a pesar de que les decían que de acuerdo a su comportamiento tenían la posibilidad de regresar a la sede urbana, ninguno quería regresar, aunque la escuela rural estuviera a mayor distancia de sus casas.

Un estudiante de doce años que cursaba quinto grado me dijo durante una sesión: “me gusta más aquí, aquí nos tratan bien”. Era muy curioso observar cómo los estudiantes de esta sede que eran remitidos al espacio de asesoría psicológica por motivos similares a los de la sede urbana, nunca se quejaban de sus maestros ni los responsabilizaban de aquello que se presentara sintomático, lo que me pareció muy valioso, no porque pensara que lo mejor es un estudiante que no se queje de sus maestros, sino porque me pareció un signo de la buena transferencia que se establecía allí, la que podía advertirse fácilmente en las formas del discurso. Allí me encontré también al niño apátrida, el de la sala de espera, quien tenía un nuevo semblante y hablando conmigo dijo “es mejor aquí, jamás voy a volver al otro colegio (se refería a la sede urbana)”

El impacto que la buena transferencia con los maestros tenía en la subjetividad de los estudiantes de la escuela rural, pude reconocerlo como efecto directo de la subjetividad de los dos maestros, porque como dijo Nietzsche “El verdadero maestro no enseña con lo que sabe sino con lo que es” (Nietzsche, citado en Quintero y Giraldo, 2006, p.107). En ningún caso respondía a la estrategia utilizada por los directivos del colegio, que realizaban ese movimiento buscando deshacerse de los estudiantes.

Uno de los dos maestros de la sede rural me dijo en una ocasión, a propósito de una pareja de hermanos que presentaban “conductas disruptivas” (como lo consignaba la docente de apoyo), “Esos muchachos viven una dinámica familiar muy complicada... la rectora me ha dicho que los expulse, pero yo no los expulsé porque a ellos ya no los reciben

en ninguna parte, si se van de aquí yo estoy seguro que cogen es la calle”.

Queda clara la posición de este maestro respecto de sus estudiantes, quien sin dejar de representar la ley para ellos, mantenía un cuidado de ellos como sujetos y me recordó con sus palabras, al coordinador de la institución, quien llamaba personalmente a los estudiantes que desertaban del colegio buscando convencerlos y ofreciéndoles garantías para que regresaran, decía “uno lo que hace es bregar a rescatar personas para la educación”. Lo cierto era que había estudiantes con dinámicas familiares difíciles, y que quedaran desamparados de la escuela les preocupaba tanto al maestro como al coordinador.

En el párrafo anterior utilicé la palabra “desamparados”, y es que quiero mostrar ahora cómo la escuela a partir de una transferencia constructiva entre maestro y alumno, puede constituir incluso un amparo para el segundo. Había una niña de 12 años de quien el maestro (uno de los dos de la sede rural) me había dicho “si esa niña se queda dos días sin llegar a la casa nadie se da cuenta, no se preocupan si ella sale, con quien sale, no se fijan si llega...”, esta niña fue remitida a asesoría psicológica porque se “mantenía muy triste en clase”.

En efecto era una niña triste, y durante una sesión dijo algo muy impresionante, “a mí me gusta venir a la escuela, porque aquí se preocupan por uno... y lo tratan bien a uno”; y en efecto sí, muestra de que se preocupaba por sus estudiantes, era que el maestro hubiera notado su tristeza. La escuela constituía para esta estudiante cierto amparo simbólico frente al descuido que vivía en su casa.

Otro caso donde el maestro representaba un amparo simbólico para un estudiante lo conocí en la sede urbana. Era un niño de seis años en primero de primaria, de quien la maestra me decía “El papá (del niño) me dice que no lo trate bien, un día vino dizque bien bravo que porque por yo tratar con cariño al niño, se estaba volviendo marica... es que el

niño es amanerado, y es muy bella persona, yo no lo voy a tratar mal, así el papá diga que le dan ganas de cambiarlo de colegio”; aquí puede verse una maestra que en cierta medida refugia a su estudiante respecto al estrago familiar, y su posición respecto al niño quedó clara cuando dijo al final de la conversación remató diciendo “me da mucho pesar del niño, que no tiene mamá y tiene que vivir con ese viejo tan bruto... si yo no estuviera tan vieja adoptaba ese pelao”.

Los maestros pueden dirigir a sus estudiantes, afectos de diferente naturaleza, y estos dependerán tanto de las subjetividades en juego, como de la hilaridad del discurso que se establezca. No existe una fórmula, como nos dice Catherine Millot,

La idea de que la pedagogía es cuestión de teoría, de doctrina, de que puede haber una ciencia de la educación, descansa en la ilusión de la posibilidad de dominar los efectos de la relación entre el adulto y el niño”. (Millot, 1982, p.198)

La transferencia cumple un papel determinante en el discurso educativo, formando una vía muy efectiva para que el acto educativo produzca buenos frutos, como dicen Quintero y Giraldo,

Si el discípulo se identifica con el discurso del maestro, es atrapado en una ilusión, la de tornarse admirable, reconocible, nombrable para él, en definitiva, la de ser deseable para el maestro y, por su mediación, deseable para los objetivos culturales... La identificación con el discurso de la cultura es un intento de ser, de existir en el orden simbólico. (Quintero y Giraldo 2006, pp. 130-131)

Desde el psicoanálisis se le nombra transferencia, y algunos maestros se han dado cuenta de que es un camino efectivo para conseguir los mejores fines educativos, como el estudiante se engancha al discurso, y como dice Millot “Es por las vías de la identificación, por amor hacia el educador, por angustia de perder ese amor y deseo de ser apreciado por

aquel adecuándose a sus exigencias, como el niño adquiere estas nociones” (Milot, 1982, p. 196). De manera que lo señalo en este ejercicio narrativo, con el fin de hacer énfasis en las posibilidades que tiene un maestro en el discurso educativo, que como vemos pueden ser edificantes, pero con la misma intensidad y efecto se presentan en su contracara con la destrucción, el maltrato, etc.

Nunca voy a olvidar por ejemplo a mí maestra de primero y segundo de primaria doña Consuelo Muñoz Castro, y recuerdo cómo a partir de mi relación con ella y el saber que me ofrecía, durante varios años quise ser maestro de primaria; la idea de ser maestro se fue difuminando con el tiempo, pero los afectos asociados a la maestra permanecen a pesar del paso de los años.

Considerando el asunto de la transferencia en la relación maestro-alumno, no dejaré de mencionar que precisamente la perspectiva que pretende esta narración, corresponde a un fruto transferencial, pues mi adherencia al discurso psicoanalítico es en gran medida el resultado de los efectos de la relación con mis queridos maestros de psicoanálisis Eduardo Mejía Luna, Arnulfo Díaz Cadavid y Andrés Palacio, a quienes espero no defraudar demasiado con este trabajo, y a cuyas enseñanzas atribuyo cualquier acierto que pueda tener aquí.

### **El despotismo como modus operandi**

“Te golpearé sin cólera  
y sin odio, como un carnicero,  
¡como Moisés la roca!  
y haré de tus párpados,  
para regar mi Sahara,  
brotar las aguas del sufrimiento”

**Baudelaire**

Entre las funciones más importantes de un maestro, se encuentra sin lugar a dudas la de representar la Ley. Aparte de que el saber está mediando la relación maestro-alumno, el vínculo que se establece se encuentra atravesado por la Ley, a la que el alumno es convocado por el maestro, quien en condiciones ideales debe representarla; de ninguna manera el maestro debería dejar de representar la Ley entre sus estudiantes, sin embargo, existe la posibilidad de que el maestro ocupe el lugar de la Ley, un escenario harto propicio para la ocurrencia del maltrato simbólico.

El lugar que la institucionalidad le da al maestro presenta unas condiciones especiales de poder, será este quien principalmente administre por ejemplo las sanciones y las calificaciones, de suerte que el alumno se encuentra en gran medida a su merced, toda vez que el maestro podría dejarlo muy mal parado con la facilidad de un reporte, una anotación, una suspensión, una nota baja, etc.

En cualquier discurso, va a operar la subjetividad de cada agente con sus particularidades, no por ocupar el lugar de los ideales que ostenta la Escuela, el maestro deja de ser un agente de goce con posiciones determinadas por su propio inconsciente y operando de acuerdo a su propio empuje pulsional y el de sus estudiantes. El conflicto se da

entonces, cuando el maestro se aprovecha de su lugar de poder para gozar a partir del otro que se encuentra sometido, en este caso el alumno, con quien puede desplegar por ejemplo sus impulsos agresivos, autorizado por el disfraz que la institucional le otorga con su autoridad.

Como dice Freud, “el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión” (Freud, 1930, p. 108). He podido observar cómo hay maestros que, bajo el pretexto de hacer cumplir las normas, es decir la Ley, se sitúan a regular la Prohibición en detrimento de la subjetividad de los estudiantes, de manera que más que convocarlos a la Ley, lo que hacen es obligarlos al sometimiento que ejerce su propia ley, es decir, la de su propio goce.

Edison Agudelo Magíster en Educación, a quien entrevisté para este trabajo, nos dice “no solo un maestro sino alguien que ostente un lugar de poder puede ser estragoso para cualquiera” (E, Agudelo, comunicación personal, 10 de octubre de 2019), quien advierte además de lo nociva que puede ser una actitud despótica de un maestro frente a sus alumnos. Agudelo, tiene bastantes elementos para afirmar esto, no solo por ser Magister en Educación y Psicoanalista, sino por haber ejercido además como maestro de primaria y secundaria, y por ejercer la docencia universitaria; sin embargo, no es difícil para quien haya tenido la experiencia de la escolaridad, haber advertido el efecto del abuso de poder de un maestro sobre sí, o sobre otros.

El ejercicio de sometimiento del otro constituye a todas luces un acto de violencia, relacionado directamente con la agresividad que es constitutiva de la naturaleza humana. Freud dice “el ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad” (Freud, 1930, p. 108).

Durante mi experiencia en la institución, conocí el caso de un maestro que tenía fama de “estricto”, fama que obedecía a sus públicas injusticias a la hora de calificar, a la costumbre tiránica de imponer extensas tareas a quienes faltaran a su clase aun cuando fuera por una razón justificada como una cita médica, a la manía de negar el conocimiento de sus notas a algunos estudiantes, a la costumbre de impedir a capricho el ingreso de ciertos estudiantes a alguna de sus clases, entre otras, en síntesis, al despliegue irrestricto de su tiranía. De este personaje dijo en una sesión un estudiante “... y mi mamá que no me cambia de colegio, pa no volver a ver ese malparido”.

Un maestro con esta forma de operar, constituye una humillación constante de sus estudiantes por la vía del despotismo, lo que se ve reforzado a medida que adquieren fama bajo significantes como *estricto* y no se topan con un límite por parte de las instancias directivas, como este profesor que a sus anchas gozaba con la angustia de sus estudiantes.

Por ejemplo, el significante *estricto*, implica una significación aceptable para el Otro de la institucionalidad, revestirá un semblante de exigencia y disciplina, ideales que como en este caso, solapan claros modos abusivos y tiránicos, a los cuales se ven sometidos los estudiantes a veces sin ningún control. La posición desventajada de los estudiantes en casos como estos, implica un efecto de maltrato simbólico constante, porque los condena a situarse en el discurso educativo bajo el permanente padecimiento de un otro persecutor, injusto, abusivo y tiránico.

A veces, los estudiantes entienden (porque les hacen entender), que el maestro tiene una suerte de investidura que lo hace inmune la Ley, o lo que es peor que dentro del discurso les concierne una omnipotencia sobre ellos, el despliegue irrestricto de cuanto quieran hacer, como en efecto ocurre en algunos casos. Un estudiante de 10 años decía en una sesión “...ella me gritó, y me dijo: yo tengo toda la autoridad para hacerlo... ¿y yo qué le

iba a decir?, era la profesora”; de esta forma, el significante *autoridad* puede implicar para los estudiantes, un atributo autorizador del exceso del maestro, ante el cual no queda más remedio que someterse.

Es notorio cómo muchos síntomas del acto educativo son producidos cuando al maestro no lo habita el deseo de saber, Agudelo advierte que, si un maestro no tiene el deseo de saber, si reniega de su función, los efectos de esto se manifestarán en estrago (E, Agudelo, comunicación personal, 10 de octubre de 2019).

El deseo de saber, ausente en el maestro, dará como resultado un discurso de naturaleza sintomática; esto me hace recordar a una profesora del colegio durante mi secundaria, había una suerte de terror institucional entre los estudiantes tanto por ella como por su materia, además muchos estudiantes no entendían nada de sus explicaciones, y era la materia que más pérdidas registraba. Una vez le pregunté por qué había elegido ser maestra, y me respondió: “Yo no quería ser maestra, yo quería ser agente de tránsito porque había que estudiar muy poquito y pagaban muy bien, pero mi papá no me dejó ir para Medellín... entonces me tocó”; ahora tiene mucho sentido a la luz de este ejercicio reflexivo.

En otra ocasión, una estudiante de 15 años se quejaba de un maestro durante una sesión, “...me dijo delante de todo el salón: usted que se mantiene a toda hora en un toquetimaniculeo con el novio, aquí en colegio o por fuera también... ya todos me señalan, porque según eso entonces, aquí, yo resulté siendo la más puta”. Aquí se puede observar cómo un maestro, sin dirigir directamente una palabra insultante (lo que le traería serios problemas), genera las condiciones discursivas para degradar a la estudiante, quien así tratada, y con conocimiento de la dialéctica de la convención social, se sitúa respecto a sus compañeros bajo el significante *puta*.

Con este ejemplo, señalo también cómo el maltrato simbólico se diferencia del maltrato

verbal que se encuentra prohibido por la normatividad, y al no representar un ataque directo no hay posibilidad de formalizar por ejemplo, una querrela ante instancias superiores; el maltrato verbal es maltrato simbólico, pero el maltrato simbólico no necesariamente es maltrato verbal, en tanto que su especificidad consiste en la degradación que se hace de un sujeto dentro del discurso, no necesariamente mediante un ordenamiento lingüístico, que por ejemplo comprometa al maestro ante el Otro de la Ley.

Esto estaría demostrando la incapacidad de la institucionalidad para controlar su quehacer y llevarlo por el sendero de sus ideales, ya nos lo había advertido Freud, “las pasiones que vienen de lo pulsional son más fuertes que unos intereses racionales” (Freud, 1930, p. 109). Valdría la pena mencionar, cómo en nuestro contexto, algunos colegios se valen de la presión interna para expulsar a las estudiantes en estado de embarazo.

Por ejemplo, dado el peso que tiene la palabra del maestro, el maltrato puede tener lugar a partir de calificativos que no sea mal vistos por la normatividad legal, institucional y cultural, tales como perezoso, grosero, mal estudiante, entre muchos otros, que aparentemente son inofensivos, pero que revisten de indignidad dentro del discurso a quien los recibe. Quintero y Giraldo advierten,

¿Cómo podría un escolar ser el mismo después de recibir en nombre de la institución y de boca de su maestro el apelativo indisciplinado, excelente, agresivo, talentoso o fracasado? las relaciones educativas y pedagógicas trascienden la mera comunicación, porque la palabra produce efecto; lo humano desborda el escueto nivel de la informática porque la palabra es productora infinita de sentido (Quintero y Giraldo, 2006, p. 123)

Otra manera de maltratar simbólicamente a un estudiante puede ser quitándole la palabra. Un estudiante de 17 años decía durante una sesión “... yo le estaba hablando a todo

el grupo, entonces él (se refería al maestro) llegó y me calló, y me gritó: a usted quien lo nombró docente de la institución XXXX... o sea que según ese viejo hijueputa, los únicos que tienen derecho a hablar aquí son los profesores”; quitarle la palabra a un sujeto es anularlo dentro de un discurso, Quintero y Giraldo dicen:

Lacan dijo que la palabra teje entre sujetos una especie de pacto que los transforma, precisamente porque los constituye en sujetos comunicantes. Esta posibilidad transformadora existe porque la palabra está soportada en un código, en cuyo ámbito cada sujeto ha construido su ser y en donde encuentra un lugar en el discurso que él emite y, por supuesto, en el discurso de los otros. Este plano del reconocimiento le concierne al proceso de la comunicación humana.

La palabra es, el medio fundamental por el cual un sujeto es reconocido en tanto es escuchado. (Quintero y Giraldo, 2006, p. 121)

Negarle la palabra al otro, fractura por completo la transferencia, y esto me hace recordar el pasaje en que Don Quijote le prohíbe hablar a Sancho, el cual después de haberlo soportado todo a lo largo de sus travesías, acepta el mandato, pero llega a un punto donde le expone a Don Quijote, que definitivamente esa es la única condición que no está dispuesto a aceptar, ante lo cual preferiría más bien renunciar a la aventura, y en otro momento le dice “... que después que me puso aquel áspero mandamiento del silencio se me han podrido más de cuatro cosas en el estómago” (Cervantes, 1974, p. 280). Sancho viene entonces a nombrarnos el estrago de la palabra sofocada, para ayudarnos a demostrar que un sujeto silenciado, es sin ninguna duda un sujeto maltratado.

Los maestros frecuentemente abusan de su poder, máxime cuando las costumbres institucionales favorecen este tipo de síntomas educativos; a propósito de esto, recuerdo que en mi colegio se desplegaba un semblante de respeto y valoración por los estudiantes,

mientras que la realidad del acto educativo era diferente, los maestros eran arbitrarios y se vivía una atmósfera de tensión en gran parte de las dinámicas escolares. Las instalaciones físicas daban cuenta de ello, pues el lugar del maestro, es decir, la ubicación de su puesto y la base del tablero, se encontraban en una plataforma de unos 30 centímetros por encima de la superficie en la que éramos ubicados los estudiantes, lo que daba como resultado una escena donde los estudiantes debíamos estar por debajo de los maestros. Hace 6 años salí del colegio, pero realmente no creo que esto haya cambiado.

Hay otras maneras en que el discurso educativo provoca maltrato a los estudiantes de manera sistemática, tal es el caso de la prohibición de ciertas maneras juveniles de manifestar la subjetividad, los modos de llevar el cabello (de pintarlo, cortarlo, peinarlo), los tatuajes, los accesorios, etc. Las mencionadas maneras, son en su mayoría expresiones subjetivas que los estudiantes incorporan en su adolescencia, y constituyen el soporte de sus búsquedas personales de identidad, de allí que la persecución y ataque contra estas expresiones, constituye un maltrato indirecto contra el ser del estudiante, y su prohibición, comporta la mutilación de algunos brotes de subjetividad.

Para efectuar lo anterior, la institucionalidad se vale de argumentos como: “Estos elementos están prohibidos por respeto al uniforme”, queda muy claro entonces que el respeto al uniforme es una consigna que debe conservarse e imponerse, aun cuando implique el sacrificio del sujeto, y quienes representan la institucionalidad manejan la norma a su antojo, en una posición de dispensadores de la Ley. De manera absurda se aduce respeto por el uniforme, pues en lugar de entender el uniforme como una marca identitaria que les da a los estudiantes la seguridad simbólica de la pertenencia a un colectivo, se le aprovecha como pretexto para imponer, no contenta con el uniforme (una forma) del vestuario, el uniforme de los cuerpos.

Este tipo de estragos en los estudiantes, se lleva a cabo en contra de la ley de que en este país se les otorga a las personas el libre desarrollo de su personalidad. No podré olvidar cuando durante mi secundaria, el colegio me impuso un ultimátum por haber decidido dejarme crecer el cabello: “o se corta el cabello o se va del colegio”.

Intentando hacerme cortar el cabello, argumentaban que el cabello largo estaba prohibido porque en el manual de convivencia estaba muy “claro” cuando rezaba la exigencia de “buena presentación personal”; el manual de convivencia no prohibía el cabello largo en los estudiantes (Porque no podía pasar por encima de La Constitución Política), pero quienes componían el aparato directivo de la institución, pretendían interpretar a su amañó el tópico de “buena presentación personal” de acuerdo a los preceptos morales y culturales que operaban durante sus ya lejanas infancias. De manera que me situaban discursivamente bajo el significante *mal presentado*.

Y en un acto supremo de hipocresía, tenían una enorme pintura en la fachada que daba a la calle que decía en letras mayúsculas: “LA DIFERENCIA ENALTECE LA DIVERSIDAD”. Por fortuna en algunos casos, entre la guerra que los estudiantes tienen perdida frente al sistema educativo, hay algunas batallas que se ganan por la vehemencia que la adolescencia con su fuerza alcanza a ganar.

¿A quién ofende un estudiante con el cabello largo, un tatuaje, una manilla... como expresiones infantiles o adolescentes?, ¿A la institucionalidad?; ¡no!, ofende a algunos de quienes administran la escolaridad, que al parecer no soportan la juventud porque ahora los que la tienen son otros.

## Conclusiones

La Escuela constituye la base institucional de la educación dentro de la cultura, su necesidad e importancia quedan claras desde diferentes ángulos, sin embargo, el discurso educativo que tiene lugar a partir de los intercambios que dentro de ella se viven, no está exento de presentar elementos sintomáticos para quienes están inmersos en él.

Se observa que la constitución de la institucionalidad educativa se encuentra edificada bajo axiomas que pretenden contener verdades generales acerca de los agentes de la escolaridad, lo que se manifiesta por ejemplo en las normativas que obligan a todos los sujetos bajo la condición de ciudadanos a ingresar a la Escuela en unas condiciones específicas que se establecen para el general de la población y que operan muchas veces, en contra de la particularidad de los sujetos.

Normativas que presuponen beneficios universales para todas las personas desconocen el particular de cada sujeto, de manera que se observa cómo las prescripciones legales relativas a la educación pueden entrar en pugna con la subjetividad de quienes se ven cubiertos por ellas. Así, en nombre de la promoción del crecimiento cultural y del derecho a la adquisición de bienes educativos, se les impone a los sujetos una serie de maneras inflexibles bajo las cuales tienen que recibir la educación institucional, de suerte que el acto educativo, en tanto que no considera las particularidades del estudiante, puede llegar a comportar para este un ejercicio gravoso e incompatible con su deseo, entonces sobreviene sobre él la angustia, misma que es desestimada por el discurso educativo y que le acarrea grandes sufrimientos subjetivos.

La educación confronta al sujeto con la Ley, de allí que la escolaridad le supone una relación obligatoria con el deber y la privación, lo que es propicio para generar un choque de entrada por las resistencias psíquicas que esto implica; la escolaridad y sus dinámicas se

contraponen al principio de placer. Si a esta dificultad inicial que está garantizada por la estructuración tanto del sujeto como de la Escuela, se le suma un discurso educativo que no convoca y seduce al sujeto respecto al tesoro del saber, el malestar estará garantizado y el acto educativo será una pugna permanente entre la oferta institucional y el deseo del sujeto vertido por fuera de ella.

La actualidad con sus entramados sociales y los síntomas que ha instaurado en la cultura el discurso capitalista, dispone para la educación institucionalizada unas condiciones harto desfavorables para los vínculos que precisa el acto educativo, lo que se manifiesta de forma paralela a la desvirtuación de otros discursos culturales por características de la época que van en contravía del lazo social. La caída de los grandes ideales es paralela a la exaltación de ideales capitalistas como la productividad, el exitismo, la competencia... los cuales atraviesan toda la cultura sin dejar de hacer un estrago descomunal en la educación y en el sujeto escolarizado.

Las condiciones actuales del discurso educativo permiten el despliegue de afectaciones de diferente índole en los estudiantes, de las cuales nadie se responsabiliza en tanto que el funcionamiento de la Escuela se ha insertado gradualmente en una evidente burocratización de todos sus procesos, a partir de la cual, la responsabilidad se diluye y se evapora por cuenta del mismo sistema educativo, lo que se manifiesta en la despersonalización de sus agentes. La atomización de las funciones y el juego burocrático que mueve los procesos educativos, difuminan y desfiguran los lugares de quienes componen el acto educativo. La presencia de esta burocracia, se da a partir del sostenimiento del Discurso del Amo en el Discurso Universitario (estos dos discursos según los desarrollos de Lacan).

Una vez el sujeto ha sido colocado bajo la custodia de la institucionalidad escolar, debe enfrentarse a los avatares que tanto el otro como el Otro de la Ley le procuran; las

condiciones morales de la Escuela y los agentes con los cuales el sujeto establece lazo social para sostener el acto educativo, le cargan malestar y maltrato de diferentes formas. De esta manera, se observa que el discurso educativo se le presenta al sujeto a partir de una división: el saber y el amor; por un lado, estaría la posibilidad de acceder a cierta realización de los ideales culturales y por otro lado se le presenta la realidad de la indignidad subjetiva por cuenta de la dominación y el estrago que le procura el mismo discurso con sus respectivos agentes. La relación al saber estaría atravesada por la fuerte moralización que de este hace el discurso educativo.

El discurso educativo, edificado sobre la dimensión simbólica, es susceptible de imprimir tipos de maltrato que escapan a las regulaciones legales; dicho maltrato es exacerbado por las lógicas culturales que se adelantan en la actualidad, las cuales presentan una dirección en contra del lazo social. Una manera muy nociva de maltrato simbólico se observa en la instrumentalización que el discurso educativo hace del estudiante, a partir de consignas como el “rendimiento”, las cuales solo tienen completa coherencia con las lógicas del mercado.

La educación a partir de la consigna del rendimiento, convierte a los sujetos en objetos de formación para la producción, en instrumentos del mercado en cuyo paso por la escolaridad son colocados en el lugar de simples depositarios de una preparación con fines que responden al discurso capitalista.

En la conducción del acto educativo orientado hacia el rendimiento, es evidente un claro anacronismo en el funcionamiento de la Escuela, dado que su operación no presenta una evolución digna de los avances tecnológicos y epistemológicos que se han presentado hasta la actualidad y a la altura de los cuales evidentemente no se encuentra. En esta lógica podría decirse que la Escuela en tanto sus maneras de operar, constituye un rudimento

cultural que conserva síntomas de épocas pasadas.

El discurso educativo también se encuentra permeado por los discursos de otras disciplinas como es el caso de la psicología, que mediante caracterizaciones como los diagnósticos psicológicos, operan de forma simbólica como sellos de segregación o desvalorización dentro del discurso.

La presencia del diagnóstico psicológico en el discurso educativo, desfigura la subjetividad de los estudiantes diagnosticados, en tanto que los significantes que se gestan a partir de los diagnósticos alteran las condiciones de los vínculos. Dichos significantes se instituyen en el discurso educativo con efectos desvalorizantes, segregatorios y degradantes para quienes son diagnosticados. El diagnóstico pasa a nombrar la totalidad del sujeto en el discurso educativo, dejándolo despojado de las particularidades de su subjetividad ante los otros, en tanto que será concebido en el lazo como el reducto en que lo convirtió el saber de la psicología.

La relación maestro alumno se encuentra atravesada por la relación al saber, y en tanto que el estudiante supone un saber en el maestro, es posible la operación transferencial, a partir de la cual se presentan fenómenos como la movilización de afectos. Por la vía de la transferencia, un maestro puede representar la posibilidad de conseguir una edificación subjetiva de los estudiantes y, por extensión, en la composición sociocultural; sin embargo, por otra parte, tiene el potencial de efectuar grandes estragos a nivel subjetivo en los alumnos.

La posición transferencial del maestro le concede la oportunidad de imprimir maltrato simbólico con formas que escapan a la regulación legal, toda vez que la singularidad del acto educativo, permite la afloración de afectos respecto de los cuales el maestro, cuyo lugar representa los ideales, pasa a operar como sujeto, como agente de goce, y por tanto, el

maltrato simbólico tiene lugar como resultado de su despliegue pulsional y el de sus estudiantes. Como en otras esferas de la cultura, a pesar de los esfuerzos de la Ley, la presión de la moralidad y el empuje de los ideales, el inconsciente se abre paso y consigue sus efectos destructivos en el otro.

Entonces ocurre en la Escuela, que las leyes que regulan la educación desde la prescripción general, son impotentes ante la manifestación de la pulsión en los intercambios de lo particular; desde la dimensión simbólica, el maestro puede operar bajo formas nocivas para la subjetividad del estudiante que escapan a la óptica y controles de la Ley, por lo que el manejo cultural de esta problemática implicaría una salida eminentemente ética.

El lugar del maestro, además de la posición que la transferencia le otorga respecto al estudiante, es ubicado por la institucionalidad en un lugar de poder, del cual hace uso y abuso en muchas ocasiones ejerciendo una tiranía sobre el estudiante; el estudiante se ve maltratado por el maestro en tanto que este último es ubicado en el lugar del amo y ejerce como tal, siendo una relación que resulta insostenible para los alumnos y que por el camino de la impotencia los llevan a la angustia. Desde una posición tiránica el maltrato simbólico es directo y se manifiesta por ejemplo con humillaciones, gritos o desvalorizaciones; es muy común que los maestros se aprovechen y gocen con el sometimiento de los estudiantes. El maestro que idealmente debería representar la Ley, pasa a encarnarla en un acto claro de despotismo.

En las condiciones actuales, el discurso educativo ha sofocado con sus exigencias la subjetividad del estudiante, este es contado entre la masa estudiantil como una ficha más; sin embargo, ese sujeto descartado por el sistema educativo, es rescatado en ocasiones por el maestro para dirigirle su hostilidad, al no poder maltratarlo en el cuerpo, rescata la subjetividad del estudiante para que sirva como blanco de maltrato simbólico.

Se pueden identificar significantes que constituyen maltrato simbólico en el discurso educativo y cuyo efecto implica la desfiguración subjetiva de los estudiante dentro de este, esto sin que necesariamente impliquen palabras ofensivas o destructivas en su naturaleza semántica, pues dichos significantes maltratantes operan en razón de las condiciones discursivas y marcan posiciones en los vínculos a partir de efectos degradantes, desvalorizantes, humillantes, culpabilizantes, amenazantes, etc; por lo tanto pueden constituirse como tales y estar configurados a veces mediante palabras aparentemente inofensivas. Con el presente trabajo se identificaron significantes maltratantes, tales como *rendimiento, perezoso, puta* o *mal presentado*, pero cada escenario educativo, con sus modalidades discursivas, dará lugar a la gestación y operación de otros muy diversos.

Quisiera finalizar señalando la totalidad de este trabajo como una prueba del maltrato simbólico, pues es tal su efecto, tan marcado el grado de malestar que provoca, y tan duraderos los afectos que moviliza incluso con el paso de los años, que es suficiente para que un sujeto concentre los empeños de una tesis de pregrado con el solo fin de denunciarlo.

## Bibliografía

- Betancur, J. (2006). *Moscas de todos los colores: barrio Guayaquil de Medellín 1894-1934*, Medellín : Universidad de Antioquia
- Calderón, P. (1970). *La vida es sueño*. Barcelona : Salvat
- Cervantes, M. (1974). *El ingenioso hidalgo don quijote de la mancha*. Barcelona : Bruguera
- Cuéllar Bermúdez, U. O. (2018). Subjetivación del estudiante en los tiempos hipermodernos. En : U. Cuéllar, *El Psicoanálisis- La Educación. Sus articulaciones*. (pp. 29-41). Medellín: Editorial EAFIT
- Evans, D. (1996). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires : Paidós
- Freud, S. (1930). El malestar en la cultura. En : *Obras completas Sigmund Freud*. (pp 57-140). Buenos Aires: Amorrortu editores S.A
- Gallo, H. (1999). *Usos y abusos del maltrato: una perspectiva psicoanalítica*. Medellín : Universidad de Antioquia
- Giraldo, J; Quintero, M. (2006). *Sujeto y educación: Hacia una ética del acto educativo*. Medellín : Universidad de Antioquia
- Gómez Pellón, E. (2010). *Introducción a la antropología social y cultural*. Canabria : Universidad de Cantabria
- Guillen, C. (2000). El lugar de la ética en la formación docente. En M. Suoto, *Reflexión ética en educación y formación*. (pp. 67-84). Brasil: Gráfica Melhoramientos S.A.

Hernandez Sampieri, R; Fernández, C; y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México : McGraw - Hill Interamericana de México.

Lacan, J. (1976). *Función y Campo de la Palabra y del Lenguaje en el Psicoanálisis: Escritos I*. México : Siglo XXI.

Lacan, J. (1976). *La Instancia de la Letra en el Inconsciente o la razón desde Freud* Escritos I. México : Siglo XXI.

Lacan, J. (1992). *El Reverso del Psicoanálisis Seminario 17*. México : Paidós.

Ley N° 115. Diario oficial 41.214, 08 de febrero de 1994, República de Colombia.

Mejía Correa, M. P. (2013). Rostros del castigo. En L. Molano, *Maestro y castigo escolar*. (pp. 1-13). Medellín: Universidad de Antioquia

Mejía Luna, E. (2013). *Educación y subjetividad*. La Ceja Colombia, (Inédito).

Millot, C. (1982). *Freud Anti Pedagogo*. Buenos Aires : Paidós

Montesano, H. (s.f.) *El lugar del significante en la enseñanza de Jacques Lacan*.

Recuperado de <https://elreyestadesnudo.com.ar/wp-content/uploads/2015/09/El-lugar-del-significante-en-la-ense%C3%B1anza-de-Jacques-Lacan.pdf>

Muñoz Sarmiento, L. C. (2018). *Tiempos modernos, de Chaplin: un sonoro bofetón al capitalismo*. [Nota periodística]. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/cultura/tempos-modernos-de-chaplin-un-sonoro-bofeton-al-capitalismo-articulo-739087>

Ruiz, E. (2014). *Aportes de la teoría de los discursos y del lazo social de jacques lacan al*

*contexto universitario actual*. Recuperado de  
file:///C:/Users/Equipo\_4/Downloads/Dialnet-  
AportesDeLaTeoriaDeLosDiscursosYDelLazoSocialDeJac-5053292.pdf

Sauval, M. (2007). *Sujeto y significante en psicoanálisis*. Acheronta. Recuperado de  
<https://www.sauval.com/pdf/Sujeto%20y%20significante%20en%20psicoanalisis.pdf>

Zelis, O. (2016). *El orden y la concepción de símbolo en Lacan y Peirce*. Buenos Aires:  
Universidad de Buenos Aires. Recuperado de [https://www.academica.org/000-  
044/877.pdf](https://www.academica.org/000-044/877.pdf)

## Anexos

10 de octubre de 2019

### Entrevista al Magister Edison Agudelo Buitrago

**¿Cuál considera usted que es el papel fundamental de la educación en la cultura?**

**R//** El papel de la educación en la cultura es crucial, porque sin educación no hubiese cultura, han existido culturas sin escuelas, pero no han existido culturas sin educación porque la educación trasciende pues los escenarios institucionalizados o los escenarios escolares. Lo que hace que un ser humano sea un ser humano en gran medida es la educación, en un sentido pues muy amplio porque educación es algo más que escolarización, por ejemplo que un bebé duerma todo el día y esté despierto toda la noche cuando la mamá o el papá... o algún miembro de la familia le cambian el sueño (que se dice que tiene el sueño cambiado), entonces no lo dejan dormir en el día para que por la noche tenga sueño, eso como tal ya es un acto educativo, es lo que nos hace humanos, cepillarse los dientes, los rituales, lo que la cultura permite, lo que la cultura prohíbe, cada cultura permite unas cosas, prohíbe otras, y todo eso pasa por un asunto de la educación. Entonces todo el tiempo estamos inmersos en procesos educativos aunque no seamos conscientes todo el tiempo de que estamos siendo educados, sin embargo, pues la educación no lo puede todo, porque hay asuntos del ser humano que escapan al poder educativo o la capacidad que tiene la educación con cualquier sujeto ¿no cierto?, pero en gran medida somos seres humanos gracias a la educación, si no fuera por la educación, no seríamos más que... mamíferos u homínidos por ejemplo, o sea, no habríamos llegado al nivel cultural

que tenemos ni a la adquisición del lenguaje sino fuera por la educación.

De manera que la educación es fundamental para que pueda existir cultura, incluso en sus aspectos negativos, porque también hay que decirlo, me parece a mí, la cultura en algunas cosas educa muy mal, digamos, transmite ciertas cosas que van en contra del lazo social, que van en contra de la sociedad misma.

**¿Cuáles considera que son los problemas más relevantes en la escuela para el cumplimiento de su tarea?**

**R//** La escuela siempre ha tenido dificultades para cumplir su cometido porque hay asuntos de la educación que no lo pueden, o dicho de otra forma, lo voy a decir mejor, hay asuntos humanos que la educación no puede educar justamente, eh... principalmente la sexualidad ¿no cierto?, por algo Freud en la conferencia XXXII dice que hay tres tareas imposibles: gobernar educar y psicoanalizar; más allá de que educar sea imposible, la educación toca con lo imposible en el sentido que hay aspectos que no se logran por la vía de la educación, ¿por qué?, pues porque los seres humanos estamos habitados por una pulsión, y la pulsión no sabe de los límites, las pulsiones se pueden sublimar y podemos hacer cosas distintas a la satisfacción sexual con la pulsión, pero la pulsión es justamente lo que le marca el límite a la escuela, es decir, la pulsión por ejemplo cuando se manifiesta en la agresividad o en la violencia, eh... por más que el sujeto sepa que eso es indebido, que eso está prohibido, que eso incluso puede llegar a ser sancionado, el sujeto arremete contra el semejante, ¿por qué?, porque la pulsión está ahí y porque algo tiene que pasar con la pulsión; ahora, la escuela, entre todos los cometidos que tiene, (que son demasiados a mi

modo de ver, en esta época) eh... digamos, una función primordial es civilizar la pulsión, ¿qué significa civilizar la pulsión?, pues que hagamos algo distinto con ella, eh... algo distinto a la satisfacción sexual, y que podamos entonces utilizar la energía, utilizar la libido, para el arte, para el deporte, para la lectura, eh... para la formación científica, etc. Pero no todo de la pulsión puede ser educado. Eso como preámbulo para poder afirmar que hay aspectos en esta época que se le encargan a la escuela, que digamos la sobrepasan, si se puede decir así, porque se pide demasiado, hoy en día la mayoría de docentes están sobrecargados porque aparte de transmitir un saber, tienen que cumplir con otras tareas, por ejemplo poner límites, porque hay muchos niños, hay muchos adolescentes, que llegan a la escuela sin unos límites, entonces les toca poner límites, les toca hacer asuntos... o realizar actividades de carácter administrativo, les toca planear, les toca evaluar, les toca transmitir, y eso genera en los docentes un gran malestar porque pareciera que en este momento, en esta época que nos habita, a la escuela se le pide mucho más de lo que se le pidió en otro tiempo, digamos, y que de una u otra manera la escuela asumió esa tarea civilizadora que no le compete exclusivamente a ella, entonces pasa por muchas dificultades o por muchos problemas para poder cumplir con su tarea educativa y su tarea de enculturación, pero eso es un tema que tiene que ver con lo económico, con lo político, muchas veces con lo religioso, que la escuela se ve muchas veces sin las herramientas para poder hacer tantas cosas, porque también ahí me parece una sobrevaloración de la educación, es decir, la educación puede mucho pero no lo puede todo, hay, digamos, ciertos agentes culturales, agentes de poder, que le dan a la escuela o que le adjudican a la escuela o comprometen a la escuela en una serie de cometidos para los cuales la escuela no estaba preparada, ¿sí?, y producto de eso se presentan muchas dificultades sobre todo entre los docentes.

### **¿Qué tan estragoso puede ser un maestro en relación con sus alumnos?**

**R//** No solo un maestro, cualquier sujeto que esté en una posición de poder, digamos un maestro puede ser un ejemplo, un modelo a seguir, un referente para un chico, para un estudiante, pero también puede ser, si se puede decir así, un muy mal ejemplo. Estragoso por ejemplo un docente que curiosamente o paradójicamente no ame el saber, digamos que el primero que debería en términos ideales apreciar el saber sería un maestro, y a partir de allí transmitir algo de ese amor por el saber a sus estudiantes, pero cuando un maestro consciente o inconscientemente reniega de su función, reniega de su papel, difícilmente le podrá transmitir un deseo de saber a sus estudiantes. Como el maestro ocupa un lugar de poder y como en la relación maestro alumno se da lo que en psicoanálisis se denomina transferencia, es muy probable que un estudiante repita con sus maestros la relación que ha sostenido con sus padres, eso pone al maestro en una posición, repito, de poder o de sometimiento, y en esa medida bajo transferencia, una mala palabra, un insulto, una humillación, una injusticia que cometa con sus estudiantes, puede digamos, obturar el deseo de saber de sus alumnos; de manera que no solo un maestro sino alguien que ostente un lugar de poder puede ser estragoso para cualquiera, pero repito, en términos ideales el maestro debe sostener un saber, digamos que el vínculo maestro alumno está mediado, es una relación de tres, y el tercero es el saber. Dependerá de la manera que el maestro se relacione con el saber, cómo va a asumir el estudiante su propia relación con el saber, o sea que ahí hay en juego muchos asuntos, un maestro puede ser muy estragoso, y también puede ser repito, todo un modelo, todo un referente, todo un ejemplo, pero si el maestro no se ocupa de su función, sino que es maestro porque más que transmitir un saber, lo que

desea inconscientemente sea ejercer el poder, digamos en una actitud tiránica o despótica, puede hacer perfectamente que un estudiante odie o reniegue o se niegue a sí mismo a aprender cierto conocimiento que puede ser fundamental, porque también el maestro transmite no solo un saber específico, sino una relación al saber, entonces el estudiante bien puede asumir que los maestros, la relación que tienen con el saber, eh.. es para ejercer dominio, control o poder; es el caso por caso porque no se pueden hacer muchas generalizaciones o no se puede hacer una generalización, no sería correcto, no sería debido, pero... puede llegar a ser estragoso si su relación al saber (me refiero a la del maestro) no pasa por amar o por desear el saber, sino por ostentarlo en una especie de erudición en la cual el estudiante queda negado porque el maestro sabe tanto que el estudiante dice “yo nunca podré saber tanto”, entonces se queda en una admiración eterna con el maestro. Esa puede ser una posibilidad, la otra es que el maestro reniegue del saber, es decir, que sea un transmisor de mera información, eso también puede producir estragos porque el estudiante no deseará ese saber; si es un maestro injusto, si es un maestro que no trata con respeto a sus estudiantes, pues el estudiante puede asumir que el saber como tal se constituye como una herramienta de dominio, entonces posiblemente no admire el saber, es decir, no lo acoja, no quiera saber porque se dio cuenta de qué hacen los que tienen saber, y los que tienen el saber no lo tienen porque deseen transmitirlo sino porque con dicho saber ejercen un control, ejercen un dominio, ejercen una tiranía. Sería el caso por caso, pero puede llegar a ser muy estragoso o no, no sabría responder puntualmente qué tan estragoso porque tampoco existe el “estragómetro”, puede producir estragos, pero también puede catapultar a un sujeto para que adquiriera el saber que le convenga, el saber que sirva, el saber que apasione al estudiante, que se espera en términos ideales que vaya en la vía del lazo social, no en detrimento del mismo.

**Yo me ocupo del maltrato simbólico, ¿cómo considera esta realidad en el contexto de la escuela?**

**R//** Maltrato simbólico...pues, se da de muchas maneras, y también responde a las épocas, puesto que... hoy en día existe por ejemplo el significativo bullying que en otro tiempo no era utilizado, digamos que el bullying como significativo es novedoso pero como fenómeno es tan antiguo como la escuela, y es porque en cualquier lugar en donde haya sujetos institucionalizados ehhh... la agresividad y la violencia están a boca de jarro, están ahí, en cualquier momento se pueden manifestar, sucede en cualquier escenario donde hayan sujetos institucionalizados porque eso también hace parte de la pulsión y eso también hace parte de las relaciones interpersonales. Hoy en día está prescrito (afortunadamente) el maltrato físico de un maestro hacia sus alumnos, pero en otra época eso era normal, digamos eso estaba normalizado, cuando digo normalizado me refiero a que se hacía y eso no tenía problemas, hoy en día eso no se puede hacer. Entonces el maltrato simbólico pasa por muchas formas, se puede presentar de varias maneras, desde la mirada, el gesto, la humillación, la amenaza, el grito, mmm... las comparaciones, frases que puede decir un maestro por ejemplo, se me ocurre en este momento que un maestro le diga a un padre de familia cosas como “si él se propusiera sería el mejor... es que no se propone”, eso deja ver varias cosas, lo primero es que es un estudiante que tiene muchas capacidades pero algo falla, y lo que falla es la voluntad, y la relación al saber no pasa por allí, no es un asunto volitivo, no es un asunto de meterle ganas, no es un asunto tan sencillo; cosas de ese estilo pueden tener un efecto negativo para los estudiantes y los mismos padres familia. También que hoy en día asistimos a una época donde se confunde la libertad de expresión con la libertad de agresión, digamos hay libertad de expresar las ideas, pero no de cualquier

manera, yo pienso que no solo en el contexto educativo sino en cualquier cualquier contexto, no solo es importante lo que se dice sino cómo se dice y desafortunadamente muchas instituciones educativas en Colombia, tanto públicas como privadas, carecen de argumentos y pasan por otros asuntos más emocionales, más viscerales, entonces esa realidad está ahí presente en términos de la agresión, en términos de las palabras, de los insultos, de las comparaciones, las miradas, ¿no cierto?, pasa por muchos escenarios tanto de maestros hacia alumnos, como entre alumnos, entre los maestros, entre los padres de familia contra los maestros, entre los maestros contra los padres de familia, digamos que es un problema, pues, educar siempre ha sido difícil, el que considere que educar es muy fácil está totalmente equivocado, porque educar es una de las tareas más difíciles, y cuando el maestro no logra muchas veces su cometido, su propósito, entonces lo habita la angustia, y una de las maneras en que la angustia se puede manifestar es humillando, gritando, llorando, haciendo muchas cosas, enfermando el cuerpo, en fin, hay muchas maneras de hacerlo, pero precisamente es una paradoja, porque el escenario que debería civilizar la pulsión, es donde a veces la pulsión no se puede civilizar, porque los maestros no son santos, no son seres por encima del bien y del mal, son sujetos que tienen una posición, la mayoría de las veces inconsciente, y a partir de la posición subjetiva que tienen llevan adelante su función, pero también hay que señalar que hay una responsabilidad en el alumno, porque el maestro no es responsable del maestro que le tocó, pero sí es responsable de lo que hace con el maestro que le tocó, hay una cuota de responsabilidad que no se puede eximir al estudiante; entonces de muchas formas aparece ese asunto, porque además la escuela no recibe estudiantes en blanco, o sea no recibe estudiantes como una tabula rasa, estudiantes que llegan de sus hogares con una serie de cosas que influyen para bien o para mal en el acto educativo, digamos que las escuelas reciben chicos que vienen precisamente

de unos modelos, de unas conductas familiares, que van a repetir en la escuela, lo mismo le pasa al maestro, el maestro también tiene una historia, tiene una relación con sus ancestros y con los que en su momento también fueron sus maestros y eso generalmente se repite, y no siempre se repite lo mejor, en ocasiones se repite lo peor, porque además la educación que es un asunto tan complejo, no es una ciencia exacta, se parece más al arte que a una ciencia, una do, una pedagogía, una forma de enseñar, en un grupo puede ser muy eficaz, pero en el grupo de al lado puede ser totalmente ineficaz, es decir, no hay cómo saber con anterioridad, cuál es el método, cada maestro lo lleva adelante de su manera, y transmite cosas consciente o inconscientemente, ¿producto de qué?, producto de su propia historia, producto de su propia angustia, una angustia que pasa por tantas tareas que tiene que cumplir un maestro en la actualidad para las cuales no está preparado, son actividades que lo desbordan, y eso en muchos puede producir angustia, en otros puede ser una desidia, maestros que puedan estar allí, no porque tengan un deseo, porque tengan una vocación, porque haya un interés como tal en educar, sino pues porque ese es el trabajo que consiguieron por decirlo así.

Alguna vez escuché un estudiante que por decirle a un profesor “profesor”, le dijo “pobresor”, y es porque de alguna manera ese estudiante consideraba que ahí no tenía un profe sino un pobre, y no tenía que ser necesariamente en términos materiales o económicos, sino un pobre... digamos de espíritu, pobre de saber, pobre de pedagogía, y eso se da de muchas maneras, cómo responde un maestro a eso, un maestro que en lugar de decirle profesor, le digan “pobresor”, puede reírse, puede angustiarse, puede enfadarse, puede gritar, puede igualarse con el estudiante... pueden pasar muchas cosas, habría que mirar el caso por caso, pero esa violencia simbólica, ese maltrato simbólico, está presente

en todos los sujetos, y no se da únicamente en la escuela, sino que los que integran la escuela, tanto maestros como alumnos, llegan con eso, llegan con toda una serie de historias que afectan para bien y para mal las relaciones que se establecen allí en las escuelas.