

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**El malestar en el docente. Estado del arte desde los aportes teóricos
psicoanalíticos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile
y Paraguay, entre 1983 y 2013**

**Trabajo para optar al título de Magíster en Educación, énfasis
Sujeto y Comunidad**

ASTRID DEL PILAR QUINTERO QUINTERO

Asesora

Sofía Fernández Fuentes

**Magister en Ciencias sociales: énfasis en psicoanálisis, cultura y vínculo
social**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN AVANZADA**

**MEDELLÍN
2014**



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Nota de Aceptación

Firma del Jurado

Firma del Jurado

MEDELLÍN, agosto de 2014

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

DEDICATORIA

A mi madre, (in memoria) sé que estarías muy orgullosa de mí. Te extraño madre.

A Mateo, hijo de mi alma, luz de mis ojos.

A mi hermana Marina, por mantenerse siempre a mi lado.

A los maestros del mundo, por su encomiable labor.

Hay que poner un gran signo de interrogación sobre el valor de lo fácil; no solamente sobre sus consecuencias, sino sobre la cosa misma, sobre la predilección por todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, ni nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades.

(Zuleta, 1986, p.4)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

RECONOCIMIENTOS

A la Universidad de Antioquia, por las oportunidades brindadas; a la Línea de investigación: Sujeto y Comunidad por darme la ocasión de investigar un tema que ha sido mi preocupación durante muchos años.

A mi Asesora Sofía Fernández, por su capacidad de escucha, por sus palabras alentadoras, por creer en mí y por la enseñanza impartida durante el proceso de realización de este trabajo.

Al cuerpo docente de la línea Sujeto y Comunidad y en especial a las profesoras Ángela Palacio y Marina Quintero, que contribuyeron con su apoyo para continuar el trabajo de investigación.

A mis compañeras y compañero, Luz Dary, Nathalie, Sammy, Gloria y Edison; gracias, quedan en mi recuerdo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



TABLA DE CONTENIDO	Páginas
INTRODUCCIÓN	1
1. CAPÍTULO UNO: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	5
1.1. Planteamiento del problema	5
1.1.1. Pregunta de investigación	11
1.1.2. Objetivos	11
1.1.3. General	11
1.1.4. Específicos	11
1. CAPÍTULO DOS: MARCO TEÓRICO: EN BUSCA DEL MALESTAR EN EL DOCENTE	12
2.1. Cultura y sujeto	12
2.2. Cultura: Freud Tótem y Tabú	14
2.3. Nombre- del-Padre: cifrador de la cultura	16
2.4. Cultura	19
2.5. Cultura: instituciones y superyó	20
2.6. Cultura y ética	22
2.7. Malestar	24
2.8. Las dos vertientes del síntoma en Freud y en Lacan	25
2.9. Más allá del designio freudiano: el malestar contemporáneo	31
2.10. El antes y el después del malestar en la cultura, un camino ineludible: la demanda	40
2.10.1. Necesidad, deseo y demanda	43
2.10.2. Relación entre demanda y queja	44
2.11. Sobre el docente desde la perspectiva psicoanalítica	46
2.11.1. Función del maestro, transferencia y transmisión	46
2.11.2. Transferencia y deseo de saber	48
2.11.3. Transferencia y singularidad	50
2.11.4. Representar la ley	51
3. CAPÍTULO TRES: LA METODOLOGÍA	52
3.1. Paradigma y enfoque de investigación	52
3.2. Contexto de la investigación	55
3.3. Fases de la investigación	56
3.3.1. Técnicas y registros de producción conjunta de datos	60
3.4. Estrategia de análisis y verificación	62
3.4.1. Codificación abierta descriptiva	62
3.4.2. Codificación axial	63
3.4.3. Codificación selectiva	63
4. CAPÍTULO CUATRO: RESULTADOS	65
4.1. CULTURA	68
4.2. DISCURSO CAPITALISTA: UN ACERCAMIENTO AL MALESTAR DE ÉPOCA	69
4.2.1. Ciencia y tecnología	76
4.2.2. Declinación de la función paterna	81



4.2.3. Ideales superyoicos	84
4.2.4. Velamiento de la castración	86
4.2.5. Caída de la función del Estado	88
4.2.6. Crisis de trasmisión	92
4.3. MALESTAR EN LA ESCUELA	95
4.3.1. La institución escolar	95
4.3.2. Escuela y discurso capitalista	97
4.3.3. Caída de la función paterna: repercusión en la escuela	103
4.3.4. Declive institucional de la escuela	104
4.3.4.1. Cambios en la función de la escuela	106
4.3.5. Ideal de la escuela: “todos pueden”	119
4.3.6. Psicopatologización de la escuela	112
4.4. EL MALESTAR EN EL DOCENTE: ¿UN MALESTAR DE ÉPOCA?	116
4.4.1. El docente	117
4.4.1.1. La trasmisión del saber y la ciencia	119
4.4.1.2. El docente y su práctica	121
4.4.1.3. Capitalismo y maestro	122
4.4.2. Los nombres del malestar en el docente: determinantes	129
4.4.2.1. Responsabilidad de los padres de familia	130
4.4.2.2. Vínculo docente- estudiante	133
4.4.2.2.1. Idealización del estudiante	134
4.4.2.2.2. Estudiantes, autoridad y transmisión	136
4.4.2.2.3. Estudiantes denominados con problema de aprendizaje	140
4.4.2.2.4. Apatía y desinterés de los estudiantes	143
4.4.2.2.5. Problemas personales de los estudiantes	146
4.4.2.2.6. Evaluación y retención	147
4.4.2.2.7. Legislación en defensa dos derechos de los niños y adolescentes	148
4.4.2.3. Cualificación profesional, efecto de la posmodernidad	149
4.4.2.4. Tecnología en el aula de clase	153
4.4.2.5. Apoyo y autonomía en el ejercicio profesional	154
4.4.2.6. Valor del trabajo y remuneración económica	157
4.4.2.7. Ausencia de recursos logísticos y económicos	157
4.4.3. Consecuencias del malestar en el docente	158
4.4.3.1. El síntoma en el maestro	158
4.4.3.2. Declive institucional del docente	164
4.4.3.3. Herida narcisista, confrontación con los ideales	176
4.5. INVENTAR EL VÍNCULO: SALIDAS AL MALESTAR	180
4.6. PUBLICACIONES Y AUTORES SOBRE EL MALESTAR EN EL DOCENTE DESDE LOS APORTES PSICOANALÍTICOS	189
5. CONCLUSIONES	200
6. REFERENCIAS	212



TABLAS Y GRÁFICAS	
	Página
Tabla n° 1:Fases, Metodología y diseño	60
Tabla n° 2:Ficha bibliográfica publicaciones periódicas	63
Tabla n° 3:Ficha bibliográfica para tesis de grado	63
Tabla n° 4:Autores seleccionados	193
Tabla n° 5:Resultados de búsqueda	195
Gráfica n°1: Matema Discurso capitalista	74
Gráfica n°2 : Desarrollo por regiones	200
Gráfica n°3: Producciones por año	201
Gráfica n°4: Tipo de escritos	201



INTRODUCCIÓN

La emoción experimentada al encontrarme con mi antiguo profesor del colegio me conmina a una primera confesión: no sé qué nos embargó más y qué fue más importante para nosotros: si la labor con las ciencias que nos exponían o la preocupación con las personalidades de nuestros profesores.

(Freud, S., ([1914] 1992, p.228)

En las últimas décadas, la acelerada dinámica social e histórica trae a discusión el problema del sujeto inmerso en lo social. En este contexto, los problemas de posicionamiento del profesorado en educación no son la excepción; los docentes son coparticipes en la construcción de la contemporaneidad y por tanto, están sujetos a los pedidos del momento histórico. En este sentido, una serie de encargos provenientes del Otro han sido delegados al docente, lo cual lo ubica como responsable directo de la “calidad educativa” y como agente decisivo, para mejorar y reformar la institución escolar.

Sin embargo, el compromiso para el cual fueron formados los docentes, más los nuevos requerimientos epocales, desbordan sus posibilidades y terminan en un cúmulo de responsabilidades que a veces poco o nada tienen que ver con la función para la cual fueron formados; incluso, en su afán de adaptarse al devenir histórico, cada vez han ido olvidándose de sí mismos. Cada vez se les exige más, empero, escasean espacios de reflexión al interior de la escuela que permitan vislumbrar caminos, lo cual de alguna manera desborda en malestar, forma incierta de dolor psíquico que aqueja la función magisterial.

Para comprender este fenómeno se han realizado estudios desde perspectivas sociológicas, psicológicas, antropológicas, hasta aquellas que observan el problema como casos de salud pública, no obstante en esta investigación se pretende que desde el psicoanálisis, se logre hacer una lectura explicativa de esta situación. Es por ello que, se toma como referencia el aporte de diferentes escritores e investigadores que han estudiado el fenómeno desde estos postulados, avizorando caminos que permitan desvelar las razones que aquejan al maestro y que, sin lugar a dudas, se convierten en síntoma de una problemática de actualidad.

Para ello, este trabajo se organiza en cinco capítulos. De este modo, en el capítulo I se abarca el planteamiento del problema y su justificación, terminando este apartado con la formulación del problema, de la cual surgen los objetivos como itinerario de la pesquisa.

El capítulo II expone el marco teórico: lo relativo a El malestar en la cultura, punto nodal de este trabajo puesto que permite entender el malestar del sujeto y por ende el del maestro. Esta revisión posibilita esclarecer conceptos como Cultura, Malestar, Complejo de Edipo y el Nombre- del- Padre, fundamentales en la estructuración psíquica del sujeto. También se le da relevancia a la conformación del superyó y la construcción de la moral y la ética.

Posteriormente, en el mismo capítulo, se examina el malestar contemporáneo, a la luz de referentes lacanianos (1972) presentes en su teoría de los discursos, atendiendo básicamente al discurso capitalista. Esta revisión se hace necesaria para comprender lo que le sucede al maestro en la actualidad y las nuevas formas de encarar el malestar en la cultura. En este marco, se coteja lo planteado por Freud, S. y Lacan, J. para referirse a los conceptos de Síntoma, Demanda, Necesidad y Queja, elementos ligados a la teoría del Malestar. Finaliza este primer capítulo con la definición y descripción de lo que es el docente, cuestión que hace hincapié en su función.

El tercer capítulo da cuenta del diseño metodológico. En este sentido se presenta una investigación de corte cualitativo, que utiliza la estrategia de análisis documental y la modalidad de estado del arte. Su desarrollo incluye 52 textos albergados en la red provenientes de Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1983 y 2013. Se muestran, además las técnicas e instrumentos empleados en la producción de los datos, su recolección y registro y los procedimientos de análisis implementados. Asimismo, se da cuenta del contexto de esta investigación y de las características del material teórico utilizado para recabar la información de este estado del arte.

En el capítulo IV se exponen los resultados de la investigación. Se concreta este trabajo a partir de una gran categoría denominada Cultura, se desprenden de ella cuatro subcategorías a saber: Discurso capitalista, Malestar en la escuela, Malestar en el docente y Salidas al malestar. Cada una despliega una serie de tendencias producto del cruce de información compendiada en los hallazgos.

De esta manera se habla del discurso capitalista, considerado por los autores investigados como fundamental para comprender la caída simultánea de las instituciones que amparan al sujeto (Estado, escuela, familia...). Por ello se tocan aspectos como el declive de la función paterna, la importancia del superyó, la actualidad y sus consecuencias remitidas al velamiento de la castración. Como última tendencia se alude a la crisis de la transmisión como resultado de la impostura del discurso capitalista.

En la subcategoría malestar en la escuela se detallan seis tendencias que permiten comprender cómo el discurso capitalista ha permeado las instituciones, en este caso la escuela, y sus consecuencias para su devenir histórico. También, se examina cómo la caída de la función paterna hace mella en los vínculos que allí se producen, consecuencia que se ve reflejada en el declive de esta institución. Finalmente, se estudian los cambios de función que a su interior se han producido y que vinculan directamente al maestro.

La siguiente subcategoría, el Malestar en el docente se articula a las subcategorías anteriores con el fin de dilucidar cómo el discurso capitalista no solo permea la cultura, las

instituciones sino también la vida del maestro; por ello se inicia conceptualizando sobre la función del maestro en la actualidad, identificando luego cómo se vincula desde este discurso y los avatares que producen en su psiquis y en los vínculos que entabla. Se procede luego a identificar y describir los nombres del malestar, que confluyen en secuelas manifiestas en el síntoma. Acto seguido se presentan las consecuencias frente al declive de su función, desembocando en una herida narcisista que lo confronta con ideales culturales.

La última subcategoría presenta algunas alternativas como salidas frente al malestar. Estas propuestas son enunciadas por un psicoanalista experto en el trabajo con docentes e instituciones escolares.

Finalmente en el capítulo V, se ofrece una perspectiva general del resultado de la investigación, donde se sintetizan los principales aspectos que suscitan el malestar en el docente. A continuación se identifican algunas limitaciones en el abordaje teórico y por último se formalizan algunas recomendaciones para investigaciones futuras atinentes a la temática en cuestión.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1- CAPÍTULO UNO: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

Hoy los seres humanos han llevado tan adelante su dominio sobre las fuerzas de la naturaleza que con su auxilio les resultará fácil exterminarse unos a otros, hasta el último hombre. Ellos lo saben; de ahí buena parte de la inquietud contemporánea, de su infelicidad, de su talante angustiado.

(Freud, S., 1979, [1930], p.140)

1.1.Planteamiento del problema

Las múltiples y profundas transformaciones sociales, económicas y políticas, que afectan a nuestra sociedad obligan a las diferentes instituciones a resignificar sus prácticas y la escuela, no escapa a esta tarea. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde los años sesenta comenzó a exhortar el cambio en el sistema educativo, requiriendo del maestro constituirse en pilar fundamental en tal transformación:

(...) los continuos progresos en todas las ramas del saber, de las ciencias pedagógicas inclusive, entrañan cambios en los propios objetivos, el contenido y los métodos de la educación. Ahora bien, es evidente que los resultados que se obtengan, tanto de las reformas escolares actuales, como de la renovación pedagógica que se inicia, dependerán mucho del propio educador. La función docente se encuentra así en el centro mismo de los problemas planteados hoy en el mundo entero por la expansión de la educación y la necesidad de adaptarla a las nuevas demandas del hombre y de la sociedad. (René Maheu, Director General de la UNESCO, citado por Torres, 2000, p.11)

De igual manera, tres décadas después, en el Informe Mundial la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, (1996), señala que en el mundo entero se experimentan innovaciones científico-tecnológicas y cambios capitales en la economía, la política, las estructuras demográficas y sociales y que: “ (...) por fuerza habrán de crear tensiones considerables, en particular en los medios de enseñanza, que tendrán que atender a las exigencias cada vez mayores y enfrentarse con los nuevos desafíos de un mundo que cambia rápidamente (...)”. (p. 229).

La declaración acerca de la necesidad del cambio educativo y el consecuente lugar protagónico atribuido a los maestros, de acuerdo con Inclán y Díaz Barriga: (...) tiene la intención de lograr cambios significativos en la dinámica de todo el sector educativo, lo que implica modificar los mecanismos de desempeño de los que están en condiciones “de actuar”, y por lo tanto de llenar de significado una reforma, esto es, los docentes. (2001, párr.16). Agregan los autores que desde la década de los 80 algunos países se constituyen como escenario privilegiado para introducir un compendio de reformas educativas que pretenden responder a las exigencias del momento.

Las consecuencias que se derivan de estas transformaciones han ido dejando huella alrededor del mundo y por supuesto en el maestro, quien encarna la responsabilidad de este cambio, trayendo consigo una inevitable confrontación, concomitante con las propuestas de los diferentes Estados para cualificar el sistema educativo, lo que empieza a producir un malestar que invade al docente y a la escuela misma. Así, se reconocen trabajos investigativos en diferentes países, donde el malestar ha tenido designaciones tales como: Malestar docente, síndrome de Burnout, malestar en el docente, estrés laboral, síndrome del quemad, entre otros.

Estas investigaciones comienzan a ser relevantes a fines de los años setenta cuando estudiosos europeos se interesan por conocer las causas de las altas tasas de licencias laborales entre los maestros de la región y se dedican a estudiar las dificultades que cruzan al docente en su espacio laboral.

La primera publicación con amplia difusión mundial es el libro “El malestar docente” del investigador español José Manuel Esteve, publicado en el año 1987. El autor fundamenta su pesquisa en las condiciones sociolaborales de los maestros y lo relaciona directamente con el desencadenamiento del estrés laboral. Esteve, considera que este padecimiento resulta perjudicial para los procesos de enseñanza y puede operar como un mecanismo de defensa y “protección” frente a la frustración en el trabajo.

Así mismo desde la psicología, la sociología y los análisis organizacionales proponen nombrar como síndrome de Burnout al “estrés laboral crónico”, relacionado directamente con las demandas que desde lo laboral se le hacen al empleado. Estas conceptualizaciones son trasladadas al ámbito educativo y leídas como enfermedad que aqueja al gremio docente, enfermedad que aparece cuando el estrés es crónico y los mecanismos de afrontamiento del sujeto no son los más adecuados. “Kyriacou, en 1993, enuncia al Burnout docente como el síndrome resultante del prolongado [padecimiento del] estrés docente, caracterizado principalmente por el cansancio físico, emocional y actitudinal” (Citado por Zavala, 2008, p.72).

Posteriormente, Anny Cordié (1998), en Francia, publica su obra “El malestar en el docente”, trabajo que se constituye en un hito fundante para comprender desde la perspectiva psicoanalítica esta problemática. Refiere la autora que el malestar no debe identificarse solo como el resultado de una serie de eventos y situaciones que emergen por fuera del sujeto. Agrega que, verlo desde ese panorama exime al docente de toda responsabilidad e impide comprender el problema en su compleja dimensión. Señala que, la idea del estrés como fuente última del malestar implica una posición pasiva de parte del sujeto. Al respecto expresa:

Si no superamos este dilema, el malestar del docente será considerado como manifestación reactiva a una situación dada (estrés), el sujeto no se hará cargo de él, no saldrá a relucir la noción de síntoma y la dimensión subjetiva quedará obturada. No habrá llamada a Otro del saber sino demanda de reparación (...) A la inversa, si

nos acantonamos en una visión exclusivamente analítica, podemos llegar a descuidar aquel aspecto del síntoma que forma lazo social, hace signo al Otro”. (pp. 71-72).

Esta problemática que inicialmente se reporta en los países europeos ha sido de igual manera identificada en Latinoamérica y por supuesto en Colombia. Como correlato se puede decir que el malestar que manifiesta el docente en nuestras aulas de clase, es el mismo malestar que se percibe alrededor del mundo. En mi caso como maestra formadora de formadores vinculada a la Universidad de Antioquia así lo he vivido. El contacto con maestros a través de la cátedra, diplomados, cursos, talleres y proyectos, me ha permitido identificar el hecho de que el malestar no es asunto de maestros rurales, ni urbanos, ni de escuelas privadas, ni públicas o de otros países. Además, he podido registrar que los maestros han respondido de diferentes formas ante las múltiples exigencias que traen consigo las transformaciones esperadas para lo que se ha denominado “calidad del sistema educativo”. Igualmente, me ha permitido percibir posiciones que van desde la desimplicación a la resistencia creativa, pasando por el activismo, la inercia y la atribución de fallas o aciertos a todos los que conforma el sistema educativo.

Cuando acudo a los cursos de formación, una preocupación por las metodologías y el trabajo con los niños siempre está presente en el discurso del docente. Sin embargo y con mayor fuerza se presentan otras inquietudes que se precipitan cuando se propone realizar algún tipo de cambio teórico, metodológico y estructural, para cualificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estas inquietudes están evidenciadas a manera de queja frente a la responsabilidad y colaboración que según ellos deben cumplir las personas con quienes interactúan en su cotidianidad. Aluden que las familias, la administración, las autoridades educativas, la universidad, y los estudiantes han depositado en ellos responsabilidades que no les pertenecen y que las han transformado en exigencias que pesan sobre su labor docente. En una palabra, el discurso del docente revela una gran soledad en el desempeño de su labor.

Por ejemplo reclaman a la universidad y concretamente a las Facultades de Educación, unas herramientas que les permita enseñar a leer y a escribir de manera más práctica. También consideran que las propuestas ofrecidas por las universidades, por el Ministerio y la Secretaría de Educación, aunque valiosas e importantes, desconocen los contextos específicos y no responden a las necesidades concretas de los niños y de la institución; lo cual impide su continuidad y viabilidad en la escuela.

Sus quejas, del mismo modo, están referidas a la forma como los padres de familia opinan sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que consideran de poca funcionalidad otras metodologías y reclaman resultados a corto plazo; juzgando las propuestas, contenidos o experiencias como inútiles o poco adecuadas. Así mismo, muestran su descontento por el número de estudiantes en cada aula de clase y de cómo esto va en contravía con las exigencias que se les hacen.

Se escuchan también fuertes críticas ante la cantidad de proyectos, actividades y compromisos burocráticos a los que deben responder los maestros. Asunto que consideran como obstáculo, pues terminan en un “activismo” y por supuesto con pocos espacios para la reflexión de las prácticas.

De igual manera, se evidencia descontento por la función que cumplen los directivos. Por ejemplo, opinan que desde la coordinación de las escuelas se insiste en la realización de cursos de actualización, pero, los coordinadores tampoco tienen el saber pedagógico.

En relación con las exigencias, normativas y las orientaciones de instituciones como el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), las Secretarías de Educación y las universidades, consideran que estas son incoherentes, puesto que, no ven la conexión entre lo que dicen y lo que hacen. También, cuestionan al MEN frente a la implementación de propuestas venidas de otros países con el ánimo de ser replicadas en un país como Colombia, con tantas dificultades sociales, económicas, políticas y culturales. De igual manera, aseguran que el problema de las ofertas de formación para cualificarse,

resultan poco explícitas e insuficientes quedándose en la teoría en detrimento de la praxis. También se muestran descontentos frente a las dificultades para encarar los problemas de índole social, político y económico, con los que tienen que lidiar día a día casi que “con las uñas”.

En fin, esta mirada que presenta el maestro reduce su problema y lo ubica desde los vínculos que entabla con los demás tal y como se ha percibido a nivel mundial, es decir la responsabilidad del docente queda por fuera de su dominio, dejando a los otros como causantes de su malestar.

Para ampliar el horizonte de esta problemática es menester conocer los estudios e investigaciones que tengan como fundamento los aportes psicoanalíticos, porque es desde allí que es posible una mirada que cuente con el sujeto y con los vínculos que entabla con los Otros/otros, lo que extenderá el horizonte y se generarán comprensiones más allá de las descripciones, explicaciones y reflexiones que solo dan cuenta del malestar desde una sola perspectiva.

Esta investigación se convierte en referente para futuras investigaciones puesto que se explicitarán los encuentros de los autores, brindando instrumentos teórico-conceptuales que otorguen fundamentos y así contribuir como base o principio para otras pesquisas afines. En este sentido, este Estado del Arte puede allanar el camino a estudiosos del Psicoanálisis, a maestros, al sistema educativo y por supuesto al Estado, quienes encontrarán un referente más amplio para comprender lo que le sucede al docente en el trámite cotidiano de su formación y por ende al estudiante y a la escuela.

Finalmente, es de anotar que los estudios e investigaciones y / o datos al respecto se encuentran dispersos, puesto que no existe un consolidado que permita identificar e interpretar la producción de conocimiento desde un Estado del Arte que haga lectura del malestar en el docente desde la perspectiva psicoanalítica. Es por esto y con el fin de profundizar al respecto que se pretende responder al siguiente cuestionamiento:

1.1.1. ¿Cuáles son los aportes teóricos realizados desde la perspectiva psicoanalítica en torno al malestar en el docente, publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1983 y 2013?

1.2.OBJETIVOS

1.2.1. General

- Analizar el malestar en el docente desde los aportes teóricos psicoanalíticos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1983 y 2013.

1.2.2. Específicos

- Determinar las publicaciones y autores que han aportado sobre el malestar en el docente desde los constructos teóricos psicoanalíticos divulgados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1983 y 2013.
- Identificar los aportes teóricos que sobre el malestar en el docente se evidencian desde los postulados psicoanalíticos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1983 y 2013.
- Visibilizar los aportes teóricos que sobre el malestar docente se encuentran en dicha publicaciones vinculados desde el psicoanálisis, con el fin de proponer posibles temáticas a ser investigadas.

2. CAPÍTULO DOS: MARCOTEÓRICO

EN BUSCA DEL MALESTAR EN EL DOCENTE

Para comprender los conflictos que habitan al docente es fundamental remitirse a los estudios sobre el malestar planteados por la teoría psicoanalítica, en este caso siguiendo la ruta propuesta por Freud, S. en su texto *El malestar en la cultura* (1930), postulados que sirven como punto de partida y de llegada ineludibles para el análisis. Aunado a lo anterior, se revisan algunas nociones propuestas por Lacan, con el fin de vislumbrar lo que al sujeto de la actualidad le sucede al ingresar a la sociedad, produciendo nuevas formas de padecimientos y efectos en la psique y en los vínculos que entabla.

2.1 Cultura

Hablas de civilización, y de que no debe ser, o de que no debe ser así. Dices que todos sufren, o la mayoría de todos, con las cosas humanas por estar tal como están. Dices que si fueran diferentes sufriríamos menos. Dices que si fueran como tú quieres sería mejor. Te escucho sin oír. ¿Para qué habría de querer oír? Por oírte a ti nada sabría. Si las cosas fuesen diferentes, serían diferentes: esto es todo. Si las cosas fuesen como tú quieres, serían sólo como tú quieres. ¡Ay de ti y de todos los que pasan la vida queriendo inventar la máquina de hacer felicidad!

Pessoa, F, 1913-1915

Según Joël Dor (1998), “(...) el problema naturaleza-cultura se planteó en términos de dualidad sólo en épocas bastante recientes. Esta articulación puede ser ubicada aproximadamente en el siglo XVII” (p. 19). El establecimiento de este tipo de relaciones

entre, lo innato y aprendido, lo moral y lo salvaje, lo natural y lo cultural han conducido a paradojas y encrucijadas teóricas sin resolución durante varios periodos de la historia del hombre. Así, la pregunta por el hombre y su origen ha sido razón de debates entre filósofos, antropólogos, psicoanalistas y científicos que en cada época han planteado respuestas ante tal incompreensión. Es con los aportes del antropólogo Claude Levi-Strauss (1969) que la mirada a la civilización da un giro rotundo, al proponer el estudio de las culturas primitivas y su desarrollo natural y cultural.

La naturaleza humana, expresa Strauss, no distingue al ser humano ontológicamente del resto de los animales, agrega que, es solo a través de la cultura que el hombre se diferencia. No obstante, para que esto suceda, debe adherirse a una regla que funda todas las demás: la regla que prohíbe el incesto la cual permite superar su naturaleza. La represión del incesto constituye el paso del estado natural al estado cultural, es decir, se marca el comienzo de la organización social al despojar a la sexualidad de la esfera natural, e incluirla en el orden simbólico. Levi-Strauss lo expresa así:

(...) todo lo que es universal en el hombre corresponde al orden de la naturaleza y se caracteriza por la espontaneidad, mientras que todo lo que está sujeto a una norma pertenece a la cultura y presenta los atributos de lo relativo y de lo particular. Nos encontramos entonces con un hecho, o más bien con un conjunto de hechos que —a la luz de las definiciones precedentes—no está lejos de presentarse como un escándalo: nos referimos a este conjunto complejo de creencias, costumbres, estipulaciones e instituciones que se designa brevemente con el nombre de prohibición del incesto. La prohibición del incesto presenta, sin el menor equívoco de modo indisoluble los dos caracteres en los que reconocimos los atributos contradictorios los de dos órdenes excluyentes: constituye una regla, pero la única regla social que posee, a la vez, un carácter de universalidad (1969, Pp. 39-40).

El anterior postulado expuesto por Strauss se ve nítidamente reflejado en los planteamientos de Freud, S. sobre el complejo de Edipo. Para que la cría humana ingrese a

la cultura debe resolver un asunto de carácter sexual. “Al resolver el Edipo cada criatura humana hace inconsciente su deseo. El inconsciente se torna pues, como un lugar donde se alberga la historia del acceso a la civilización” (Quintero, M. 2006, p.37).

2.2. Cultura: Freud Tótem y Tabú

La trama mítica de Tótem y Tabú (1979 [1913]) es utilizada por Freud, S. para señalar la tendencia humana hacia la agresión, descubriendo una inclinación homicida en todo ser humano implícita en la ambivalencia afectiva. El mito totémico expresa los deseos primordiales del infante sobre su progenitor y el surgimiento del padre totémico,—padre ancestral—configuraciones que son fundamentales en la teoría psicoanalítica puesto que, permiten identificar las raíces del Edipo, del Nombre- del-Padre y de la estructura psíquica del sujeto. Para Freud, S. el mito de la horda señala el carácter misterioso y siniestro del sujeto. La ley se instaura a partir del padre muerto, como modo para situar la castración.

El carácter ominoso y compulsivo de la formación de masa que sale a luz en los fenómenos sugestivos puede reconducirse hasta la horda. El conductor sigue siendo el padre de la horda. El padre primordial es el Ideal de la masa que gobierna al yo en reemplazo del Ideal. (Freud, S., (1976[1921]), p.121).

En su trabajo Freud, S., muestra cómo un grupo de feroces caníbales se imponen a sí mismos las más inflexibles prohibiciones: el homicidio, el canibalismo y el incesto, como condición sine qua non, para poder vivir y constituirse bajo un mismo régimen —el tótem—. Se pone de manifiesto que, el animal totémico es en realidad un remplazo del padre. En el mito, en un principio los primitivos viven en pequeñas hordas, sometidas al dominio absoluto de un poderoso macho. Este líder controla por fuerza el intercambio sexual, toma para si las hembras y relega a los hijos en la medida en que crecen—el padre es también llamado el protopadre, designa la ley, la encarna, asunto que conlleva a pensar en su imposibilidad para obedecerla—. Luego, producto de la organización y el inconformismo se suscita la rebelión de la horda, quien unida mata al jefe; acto seguido, los

hijos toman y comen del cadáver como signo de identificación incorporando de esta manera parte de su poder.

Este crimen fundante es condición de posibilidad del vínculo social: determina el origen psicológico de la ley y la culpa. Anula al padre todopoderoso y lo sustituye por uno simbólico, depositario de la ley a la que cada sujeto se somete, es un tratamiento particular que, como efecto de la culpa, permite el asentimiento de la ley de una manera más o menos estable en cada sujeto (Parada, s.f, p.7).

Surge el remordimiento, expresión de sentimiento de culpa, — los hermanos también amaban al padre—como ambivalencia de sentimientos hacia él: odio / agresión y amor / arrepentimiento. El muerto se torna más fuerte de lo que había sido en vida. Lo que el protopadre había impedido inicialmente, por el hecho mismo de su existencia, los hijos se lo prohibieron luego a sí mismos, como resultado de aquella sujeción retrospectiva. Desautorizaron su acto, prohibieron la muerte del tótem, sustitución del padre, y renunciaron a recoger los frutos de su crimen, rehusando el contacto sexual con las mujeres, accesibles ya para ellos.

“De este modo es como la conciencia de culpabilidad del hijo engendró los dos tabúes fundamentales del totemismo, los cuales tenían que coincidir con los deseos reprimidos del complejo de Edipo” (Freud, S., 1979 [1913], p. 839). Este banquete totémico será la repetición y celebración recordatoria de aquella hazaña, a partir de la cual tuvieron comienzo las organizaciones sociales, las limitaciones éticas y la religión.

Entonces, ¿De dónde deviene la hostilidad del ser humano hacia la cultura? En la investigación realizada por Freud, S., se lee la existencia de una alta analogía entre la evolución psíquica que sigue el sujeto desde la infancia hasta la madurez y la edificación de la cultura desde la prehistoria hasta la civilización occidental contemporánea. El proceso histórico de socialización de la humanidad es comparable al proceso individual de socialización. Postulado que ratifica el autor en su obra *Tótem y Tabú* (1913).

De este principio freudiano se deriva el requerimiento del hombre de establecer compromisos sociales. Por lo tanto, quienes instituyen civilización deben someterse a los tabúes esenciales: la prohibición de acceder a la madre como objeto de goce sexual, al deseo parricida de muerte al padre y al canibalismo. Ellos abarcan el cumplimiento de la ley, en este caso La ley del padre, función simbólica (padre simbólico, en tanto que orden cultural, en tanto que ley), que le permite sostener su deseo, es decir permite el lazo social sin padecer estragos.

Ante el fracaso de la civilización al intentar domeñar la pulsión El sujeto se encontrará ineludiblemente dividido entre la búsqueda de su bienestar y el imperativo de perseguir lo imposible. Como secuela, el malestar hará invariablemente parte de su vida.

El deseo se extiende sobre la base de una añoranza, anhelo, búsqueda, reencuentro con ese objeto mítico de la primera satisfacción, que subsiste como una fuerza interna/inconsciente que clama por ser llenado. Ante la falta el sujeto hará todo lo posible por mantener su estado pletórico, pero esta sensación de plenitud no será posible, entonces, las ansias de completud le habitarán “in perpetuum” y en consecuencia será la razón de su infelicidad.

2.3. Nombre- del-Padre: cifrador de la cultura

Es en el vínculo con los padres donde se ha de enlazar al desarrollo individual de cada sujeto__ asumiendo e interiorizando las prohibiciones devenidas de estos seres amados y de quienes depende__ para evolucionar desde la familia hasta la humanidad, paso que requiere tanto de su deseo de vínculo social, como de un sentimiento de culpa fortalecido que resguarde a la comunidad de la agresividad. Esta acción Freud, S. la relaciona con el paso del principio del placer al principio de realidad, inmersa en la difícil

tarea de la sofocación de lo sexual. En este contexto emplea el término *autoridad parental* al referirse a la tarea de la educación:

(...) es la autoridad de los progenitores—en lo esencial la del padre irrestricto, que amenaza con el poder de castigar—, la que reclama del hijo una renuncia de lo pulsional y establece para él lo que le está permitido y lo que tiene prohibido. (1979 [1934], p.115).

El enigma por la función paterna al interior del psicoanálisis excede el campo de las necesidades biológicas de subsistencia, hacia el amplio campo de los requerimientos sociales de conservación de la cultura. El psicoanálisis entiende la constitución del psiquismo humano como consecuencia de la acción y el efecto de la presencia de Otro que registra al nuevo sujeto en una cultura. De esta manera lo sujeta,

(...) tanto a una normatividad como a una genealogía y una filiación. En este entramado de complejidades se ubican las funciones parentales. Función que también abre a la vida en sociedad, propiciando una vía de sublimación que transforma la violencia pulsional en valores socialmente reconocidos. (Green, 2007, p. 41)

Para Freud, S., el padre es quien agencia la ley contra el incesto, al sacar al infante de la fusión imaginaria madre/hijo situándolo en el orden simbólico. Así, el padre es aquel que posee el poder de implantar la norma social y la moral. De esta manera la función paterna está en el centro mismo de la cultura, en la medida en que hace posible la filiación y, por tanto, lo simbólico.

La inscripción en el orden simbólico por la vía de la renuncia produce consecuencias estructurales: por efectos de la prohibición el sujeto puede saberse hijo de un padre y de una madre. En este circuito de renunciaciones y de relaciones con la madre, el hijo y el

padre deberán enfrentarse/confrontarse y deberán renunciar para aportar a la construcción de la cultura. Aunque se lo grabe a fuego y aunque no cese de doler, este será el precio que deberá el sujeto pagar por incluirse en la cultura, deberá pagar la deuda y será esta la senda por donde se constituirá el sujeto por donde transitará en tanto humano.

Entonces, la función materna toma todo su sentido en tanto reconozca al padre como una muestra de amor y de respeto, pues desde esa transmisión el Padre ejercerá la suya: prohibir la tendencia incestuosa y parricidas del hijo. Al simbolizar al hijo, el padre no solo lo protege de quedar atrapado en la posición imaginaria de ser objeto del deseo materno, es decir, su falo, sino que lo introduce en una línea de filiación.

Por su parte Lacan (1962a), expresa que el padre interviene como privador, en un doble sentido: en tanto despoja al niño del objeto de su deseo incestuoso y en tanto quita a la madre del objeto fálico. Este padre interdictor surge en el discurso de la madre e interviene a título de mensaje para ella y así mismo para el hijo: una prohibición, un “¡no!”. Así el padre se manifiesta como Otro, esta presencia es perturbante para el niño en su posición de sujeción. El padre simbólico, debe entonces, encarnarse, en el padre real, aunque algo siempre quede fallando. Aunque la prohibición ocupe una función decisiva en la castración, siempre será grabada por su mediación y desequilibrada por su ausencia. Lacan lo refiere de la siguiente manera:

El padre simbólico, es el nombre- del-Padre. Es el elemento mediador esencial del mundo simbólico y de su estructuración. Es necesario para ese destete, más esencial que el destete primitivo, por el que el niño sale de su puro y simple acoplamiento con la omnipotencia materna. El nombre-del-Padre le es esencial a toda articulación de lenguaje humano (...) (Lacan, 1962b, p.134).

Al nombrar al padre se rompe la unión imaginaria entre el niño y la madre, estableciéndose la ley paterna. El reconocimiento que hace el infante de su falta y de la falta de la madre da inicio al definitivo proceso de castración.

Si el padre es el que transmite la ley, esta transmisión se hace posible en la medida que su función no se corresponda con la de genitor. Una cosa es el padre genitor y otra cosa es la Función del Padre, puede haber padre genitor pero no función Nombre-del-padre puede ser que este no esté y sin embargo para el hijo la Función del Padre le haya sido transmitida.

La adopción del niño por el deseo parental se revela en una presencia protectora — aun en la ausencia, aun en la imposición del límite, aun en el castigo por la trasgresión a la norma—que lo incita a contar con la ley. Por tanto, es el temor a perder el amor lo que se requiere para saberse nombrado—temor al desvalimiento—asunto que introduce al niño en el orden simbólico.

Pero, ¿por qué es importante la función del padre y el Nombre- del -Padre para el advenimiento a la cultura? La Función del padre representa una acción reguladora para la cultura que facilita el distanciamiento de lo biológico, pulsional, favoreciendo el acceso a lo simbólico.

2.4.Cultura

Para Freud, S. (1979 [1930]), la cultura hace referencia a “(...) la suma de operaciones y normas que distancian nuestra vida de la de nuestros antepasados animales, y que sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos” (p.88). Así, la forma en que se reglan los vínculos entre los sujetos de la cultura, comporta para Freud, S., dos cuestiones fundamentales. Por un lado, el control de la naturaleza y, por el otro, lo normativo, leído en singular para cada sujeto y en plural para las relaciones con los semejantes. Estas formas que resultan contradictorias se convierten en paradoja, pues lo que un día fue instaurado para regular el vínculo posteriormente se tornará en hostilidad.

(...) la cultura se edifica sobre la renuncia de lo pulsional, el alto grado en que se basa, precisamente, en la no satisfacción (mediante sofocación, represión, ¿o qué otra cosa?) de poderosas pulsiones. Esta «denegación cultural» gobierna el vasto ámbito de los vínculos sociales entre los hombres; ya sabemos que esta es la causa de la hostilidad contra la que se ven precisadas a luchar todas las culturas (Freud, S., (1979 [1930]), p.96).

Situación que solo es posible si se desvía parte de la energía libidinal para emplazarla hacia el trabajo, las relaciones filiales y la creación en todo sentido. Para Freud, S. (1830), el designio de ser felices que imputa el principio del placer a los sujetos, se torna quimérico en la cultura, puesto que, ella para poder realizarse tendrá que sofocar la pulsión primaria, lo que traerá como consecuencia que el hombre en cualquier época se mantendrá en perpetuo malestar, para poder existir. Dicho de esta manera, la cultura como sinónimo de interdicción y a la vez de auxilio llevará al sujeto a vivir en función de determinaciones ajenas a sus propias convicciones y decisiones. La cultura se presenta como amparo contra el sujeto, y a este amparo responderán todas las leyes e instituciones creadas por el hombre.

2.5.Cultura: instituciones superyó

El vínculo social ha engendrado las instituciones humanas las cuales dan forma a la sociedad y a la cultura. Sin instituciones, el mundo sería sólo una relación de fuerzas, sería inconcebible cualquier civilización. Ellas sostienen a los agentes del orden que la funda, protegen y dan seguridad: ordenan la vida caótica y amenazante. Entonces, en el encuentro con el Otro social, cada ser humano deberá renunciar a algunos modos de satisfacción pulsional.

Según Kaës (1989), las instituciones“(...) contienen un conjunto de formas y estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre, en todo momento, regulan nuestras relaciones, nos preexisten y se imponen ante nosotros” (p.22). Sin esta regulación el ser humano no podría vivir en colectividad. Las leyes, permiten entonces, instituir acuerdos

que reglamentan y ordenan la convivencia humana. Las leyes se constituyen como una de las fuentes más importantes del malestar para el sujeto de la cultura. Esta sustitución del poder del sujeto por el de la comunidad es el paso cultural decisivo y su “(...) esencia consiste en que los miembros de la comunidad se limitan en sus posibilidades de satisfacción (...)” (Freud, S., 1979 [1930]), p. 95).

Pero no basta con las leyes. Freud, S. plantea que la cultura se vale de otros medios para volver inefectiva la agresión hacia al otro, entonces, el empuje pulsional retorna al sujeto albergándose en su yo propio. Ahí, la agresión: “(...) es recogida por una parte del yo, que se contrapone al resto como superyó y entonces, como «conciencia moral», está pronta a ejercer contra el yo la misma severidad agresiva que el yo habría satisfecho de buena gana en otros individuos, ajenos a él” (Freud, S., 1979 [1930]), p. 119).

La conciencia moral es la tensión entre el superyó severo que censura y condena y el yo sometido. Esta tensión surge como consecuencia ante la dificultad que tiene el hombre para renunciar a sus pulsiones. Se exterioriza como angustia generada frente a la autoridad y como necesidad de castigo. De esta manera y en palabras de Freud, S., “(...) la cultura yugula el peligroso gusto agresivo del individuo debilitándolo, desarmándolo, y vigilándolo mediante una instancia situada en su interior, como si fuera una guarnición militar en la ciudad conquistada” (1979 [1930]), p. 120).

Este superyó estructurante de la culpa impone al sujeto el declive, la renuncia a la satisfacción pulsional inmediata (represión). En estos términos, entre más se rechace una satisfacción, más aumenta la tentación y por ende la sanción. Esto porque el superyó es inagotable y en la medida que prohíbe pide más renunciaciones, y con cada renuncia se fortifica, erigiendo una conexión que gira en torno al fortalecimiento de la culpa.

No obstante, la naturaleza hostil propia del ser humano busca manifestarse de mil maneras. El ansia de poder y de dominio se encuentran latentes, esperando la oportunidad

de hacer presencia en la cultura, Freud, S. denominó a este fenómeno como el “Narcisismo de las pequeñas diferencias” (1979 [1930]), p.111). Estas tendencias agresivas se manifiestan ante aquello que es percibido por el sujeto como diferente a él, haciéndolo olvidar las semejanzas fundamentales que se tiene en tanto, seres humanos. Se presenta como formas de segregación, discriminación, subvaloración, exclusión, maltrato, xenofobia,...y, solo estalla violentamente cuando se presenta crisis del lazo social. Así, el sujeto revela la envidia como elemento decisivo... en cuestiones que involucran la imagen narcisista. Como bien lo explica Peresson, F (2002):

(...) así como el yo ama al otro porque le aportó una imagen que lo completa, también puede pasar rápidamente a odiarlo. ¿Por qué? La respuesta está en la *dependencia de origen al otro*, porque si lo que “yo soy” depende de una imagen que se sustenta en otro, así como me completa (me permite cierta realización, por lo cual amo al otro), así también puede descompletarme, lo que me provoca una gran frustración (por lo cual odio al otro). También tenemos que agregarle una cuestión muy importante: este otro no sólo es tu “espejo” sino que por la misma potencia que tiene la identificación imaginaria, no sólo se quiere ser como él, sino que se quiere tener lo que él tiene. De esta manera, el otro es lo que el *yo quiere ser*, y también lo que tiene el otro es lo que *yo quiero tener*. ¿Qué es lo que quiero tener? El o los objetos deseados son los que desea el otro, *para el ser humano los objetos tienen valor en tanto son deseados por otro* (p.4).

2.6. Cultura y ética

La ética para Freud, S. se origina en la renuncia de lo pulsional; renuncia estrechamente ligada con el asesinato del padre primordial. En palabras del autor:

Cabe suponer que al parricidio siguiera una larga época en que los hermanos varones lucharon entre sí por la herencia paterna, que cada uno quería ganar para sí solo. La intelección de los peligros y de lo infructuoso de estas luchas, el recuerdo de la hazaña libertadora consumada en común, y las recíprocas ligazones de

sentimiento que habían nacido entre ellos durante las épocas de la expulsión, los llevaron finalmente a unirse, a pactar una suerte de contrato social. Nació la primera forma de organización social con renuncia de lo pulsional, reconocimiento de obligaciones mutuas, erección de ciertas instituciones que se declararon inviolables (sagradas); vale decir: los comienzos de la moral y el derecho. Cada cual renunciaba al ideal de conquistar para sí la posición del padre, y la posesión de madre y hermanas (1979 [1937-1939]), p. 79).

Por todo lo anterior, el superyó cultural ha originado sus ideales e impone sus reclamos, entre ellos los éticos. “Entre estos, los que atañen a los vínculos recíprocos entre los seres humanos y que se sintetizan bajo el nombre de ética. La ética se dirige a aquel punto que fácilmente se reconoce como la desolladura de toda cultura” (Freud, S., 1979 [1930]), p.137). Bien lo manifiesta Ocampo (2004):

Lo que la ética va a generar son satisfacciones en el plano cultural. Así pues, para ponerlo en palabras de Freud, la ética es un ensayo destinado a lograr mediante un imperativo del superyó lo que antes no pudo lograr la restante labor cultural: satisfacción, logrando de esa manera una salida terapéutica al malestar cultural por la represión pulsional y es que el hombre necesita forzosamente obtener alguna satisfacción y una acción o comportamiento éticos parecen ser los únicos que pueden proveerle cierto descanso en medio de su malestar (párr., 7).

De esta manera el sujeto reprime sus deseos por temor a la castración, a la muerte y a la pérdida del amor parental, instaurándose de este modo la moral a partir de la identificación con el padre (Superyó). Es desde aquí que se desarrollan las nociones éticas y se constituye una primera ética normativa.



2.7. Malestar

Para Freud, S. (1979 [1930]), el malestar se constituye como un conflicto capital de la cultura, que se renueva en cada retoño de la humanidad. El malestar alude a un estado de insatisfacción que presenta cada ser humano adscrito a la civilización, pero, también se establece como una deuda simbólica que tiene sus raíces en la herencia ancestral del Nombre-del-Padre; herencia que implica un estado de sometimiento.

El malestar se relaciona con las pulsiones y con la relativa renuncia pulsional en pos de la convivencia, leído en los síntomas de cada sujeto en singular; y en el malestar social leído en el desencuentro entre los individuos de la cultura que se ha erigido como efecto del mismo sufrimiento; el cual se ha instituido a partir de la imposibilidad para encontrar la tan anhelada satisfacción. En consecuencia, el malestar se concibe desde adentro, y se expresa en los vínculos intersubjetivos.

Ser civilizados es la razón del malestar. Lo que lleva a pensar que, el ser humano podría ser mucho más feliz si renunciara a lo que ha instituido y se guiara por el principio del placer para retornar al huevo, a lo cálido y confortable; en palabras de Zuleta, E. al paraíso (1996) y como lo enuncia Freud, S. a condiciones de vida más primitivas. Por lo tanto, la cultura pasa a ser la causante del sufrimiento humano y se convierte en refractario del sujeto y de sus congéneres.

Entonces el malestar se constituye para todo ser humano como una renuncia, con todo el displacer que ello implica; como contraparte el sujeto asegura el amparo y la protección. En estos términos, lo que Freud, S. revela es que la pulsión persigue es la recreación de una vivencia primaria de bienestar, pero dada su posibilidad se producen satisfacciones sustitutivas tales como los síntomas. Cualquiera que sea su naturaleza los síntomas “(...) cobran valor de formulación, de reformulación, de insistencia inclusive, de esa pregunta... no son sino un material, indudablemente favorable, que utiliza el sujeto para expresar su pregunta” (Lacan, citado por Leivi, 2001, p.2346).

Pregunta incesante que se plantea el ser humano y que indagan sobre su ser. Estos “(...) como sostendrá Freud hasta el final son defensas contra la angustia de castración y sus resultados se manifiestan en las afecciones neuróticas tales como la histeria, la obsesión y la perversión”. (Ustárriz, D, 2008, p.4). Para responder la pregunta ¿cómo se instituye el síntoma? Se revisan los postulados freudianos y lacanianos con el fin de comprender dinámicas y posiciones en dos épocas distintas la modernidad y la posmodernidad.

2.8.Las dos vertientes del síntoma en Freud y en Lacan

— El síntoma en Freud

En 1915 Freud, S. define al síntoma como la expresión de un conflicto inconsciente, que se presenta como el rastro de un discurso olvidado procedente de la profundidad del ser el cual yace en la historia corporal, familiar o social. Surge como efecto de experiencias, percibidas y escuchadas tempranamente por el sujeto. El síntoma, es siempre señal de un proceso patológico y consiste en la modificación o creación de una nueva función. (Saldías y Lora, 2006)

El síntoma se forma como resultado de un obstáculo, es decir, de aquello que no permite la satisfacción y por lo tanto habrá que acceder a ella por otra vía. Se emprende entonces, un camino regresivo hacia puntos de fijación que se abandonaron en el proceso de inclusión en la cultura. Para ello el sujeto se vale de la fantasía; desde allí, hallará la vía hacia la fijación reprimida.

(...) Por este aflujo la investidura energética de las fantasías se eleva tanto que ellas se vuelven exigentes, desarrollan un esfuerzo, orientado hacia la realización. Ahora bien, esto hace inevitable el conflicto entre ellas y el yo. (...). Desde las fantasías ahora inconscientes, la libido vuelve a migrar hasta sus orígenes en el inconsciente,

hasta sus propios lugares de fijación. (Freud, S. 2005, [1916-17], (Citado por Ustárrroz p.5)

De esta manera se desvela que en la formación del síntoma es importante la fantasía, que es trascendental para el cumplimiento de un deseo sexual prohibido, cifrado por el “(...) inconsciente y también como satisfacción sexual sustitutiva, en la que se juega lo pulsional reprimido, sustituto entonces de la satisfacción infantil contra la que se levanta la represión y que retorna en el síntoma” (Castaño, A, 2013, p.17). No obstante, hay que tener en cuenta que al realizar una descripción general de su formación, esta será individual, particular a cada sujeto.

El síntoma, nace como un saldo entre dos mociones pulsionales enfrentadas: una de las cuales se empeña en expresar una pulsión parcial de constitución sexual, mientras que la otra hará todo lo posible por sofocar (Castaño, A, 2013). En el decir de Freud, S. (1830):

(...) los síntomas son el resultado de un conflicto que se libra en torno de una nueva modalidad de la satisfacción pulsional. Las dos fuerzas encontradas 1930, [placer y displacer] que se han enemistado coinciden en el síntoma, se reconcilian, por así decir, gracias al compromiso de la formación de síntoma. Por eso el síntoma es tan resistente.....” (p. 326).

En este sentido puede decirse que el síntoma, al ser la satisfacción sustitutiva de una pulsión reprimida, subsiste oculto bajo el aspecto manifiesto del dolor y el sufrimiento, el cual se le aparece al yo como algo extraño.

El síntoma en su calidad de sustituto de la pulsión reprimida, renueva constantemente sus exigencias de satisfacción, generando nuevas señales de displacer y nuevas defensas. Esto dado porque el síntoma es una estructura sobredeterminada, lo que implica que en su conformación se desliza a elementos inconscientes organizados en cadenas significativas cada una de las cuales, en cierta medida, posee su propia coherencia (metonimia).



Freud, S. lo refiere de la siguiente manera: “Nos encontramos aquí en medio de una fábrica de pensamientos en la cual, como en la obra maestra del tejedor, «... un golpe del pie mil hilos mueve, mientras vienen y van las lanzaderas y mil hilos discurren invisibles y a un solo golpe se entrelazan miles»”. (1979[1900], p.291) De esta manera el autor propone que tal como lo hace el tejedor, el enlace se debe construir y él concierne“(...) al retorno de una modalidad de la satisfacción sexual que fue real en la vida infantil y desde entonces fue reprimida” (Castaño, A, 2013, p. 16).

La satisfacción sustitutiva del síntoma se presenta como un escenario paradójico puesto que se trata de un placer derivado a través del sufrimiento y de impedimentos que atormentarán la vida. Él se revela entonces, como algo displacentero e incómodo para el sujeto, pero al mismo tiempo le aporta satisfacción, un bienestar inconsciente el cual se desconoce, pero, que incomoda, increpa, desestabiliza puesto que hace retornar eso que se quiere evitar en las fantasías. Por ello, el sujeto lo expresa a través de su malestar, entonces, eso que le genera molestia se convierte en pregunta que implica una respuesta sobre el ser. Ante la imposibilidad de una respuesta lógica, hay una expresión de angustia efecto tanto del estado histórico de la cultura, como de la estructura propia del sujeto.

Desde los postulados freudianos el ser humano lucha contra dos situaciones; una que tiene que ver con la represión de sus pulsiones y la otra que se presenta como el cruce del complejo de Edipo, que permite el ingreso en la cultura mediante la ley que prohíbe el incesto. Es decir, Freud, S. va a sostener que el síntoma se instaura mediante el goce pulsional y el sentimiento inconsciente de culpa. “En dicha estructura, destacan el funcionamiento de las identificaciones, las elecciones de objeto, el ideal del Yo, el Superyó, etc. y principalmente desde un concepto fundante y operador para las neurosis que es la castración”. (Ustárriz, D, 2008, p.4). El síntoma entonces se perfila como un indicio y sustituto de una satisfacción pulsional obstruida. Es un resultado del proceso represivo.

Enuncia Castaño, A, (2013) que Freud, S. va a establecer una relación entre lo pulsional y la repetición. En este sentido se plantea que la pulsión siempre estará vinculada con la repetición de estados anteriores del sujeto. “En ese sentido, aparecen las pulsiones que corresponden al principio de la compulsión de repetición, las que reclaman el carácter conservador de lo anterior, cuyo fin pareciera ser la muerte” (p.22). De esta manera ingresa un nuevo aporte a la teoría sobre el síntoma en Freud, S. (1830), puesto que ya el síntoma no estaría al servicio del principio del placer, sino que lo va a vincular directamente con la pulsión de muerte, en tanto, que esta búsqueda lleva al humano al displacer.

Freud, S. va a realizar también algunas consideraciones sobre la clasificación de las pulsiones. Ya no estarán clasificadas en pulsiones yoicas (narcisistas) y pulsiones sexuales (de objeto), sino que propone reunir las pulsiones yoicas y las pulsiones sexuales bajo la denominación de pulsiones de vida, en oposición a las pulsiones de muerte, entre las que se encontraría la tendencia agresiva (Castaño, A, 2013, p. 23).

— Síntoma y superyó

Freud, S. plantea que el superyó comporta dos vertientes; una que implica al acto identificatorio de elección de objeto, ser como el padre; y la otra se presenta como el sucesor del complejo de Edipo en tanto acredita que no todo está permitido. Freud sostiene que el superyó toma el carácter de consciencia moral, lo que le va a consentir subyugar al yo con su exigente categórico. Entonces, la consciencia moral no será la que renuncia sino que la renuncia producirá y reforzará la consciencia moral (Castaño, A, 2013).

De esta manera el superyó se presenta como custodio del narcisismo del sujeto, aquél que exige al sujeto abandonar sus pulsiones agresivas y eróticas, en beneficio de su propia integridad. Freud, S. (1830) plantea que este constructo comporta un quantum de sadismo en tanto que no hace más que castigar insensatamente al sujeto, exigiéndole y demandándole cada vez más renunciaciones, pero cuanto más se pretenda satisfacerlo más

insaciable y severo se presentará. Los síntomas ligados al superyó se revelan como prohibiciones, acciones de penitencia, actos de autopunición etc (Ustároz, D, 2008).

En esta misma vía, plantea Freud, S. (1830) que algunos síntomas se convierten en sentimiento de culpa generado por un deseo agresivo dirigido hacia otra persona, el cual se vuelve al sujeto por la intervención cultural que lo prohíbe. Es allí donde el superyó produce la exigencia de sanción por la vía del síntoma que procura sufrimiento al sujeto, mediante la cual se compensa la necesidad de castigo. De esta manera se puede leer en las premisas freudianas que, el malestar estructural del hombre se manifiesta en la imposibilidad ante el vínculo con los otros, es decir, allí donde se forja la relación entre él y la cultura, esta falla.

— El síntoma en Lacan

Lacan (1953, citado por Castaño, A. 2013) parte de que el inconsciente se estructura como lenguaje que comparte leyes que lo gobiernan. Una ley es la metonimia, la cual se constituye como el enlace de un significante con otro significante; y la otra, la metáfora, la cual se entiende como la operación de relevo de un significante por otro que trae por consecuencia una nueva significación. En efecto, para Lacan las formaciones del inconsciente son producto de lenguaje y, por ello, interpretables pues es a través de la palabra que emerge el síntoma pero de manera velada como un contenido latente.

Lacan (1966) enuncia que el síntoma representa la falta de un saber, además, es la verdad que retorna. En este sentido, indica que el síntoma evoca lo reprimido y se proyecta e impone como una verdad del sujeto, difícil de descifrar. De allí su particular e incontrolable carácter sedicioso. Ese límite que se introduce al desciframiento de la verdad conlleva a “(...) la introducción del goce en el síntoma, es decir, de lo real. Lo real hace obstáculo al saber, y esta falta en el saber conllevará a que la verdad, puesto que tiene apoyo en el saber, no pueda decirse sino a medias” (Castaño, A. 2013, p.43).

Lacan introduce el concepto de goce, recogiendo las observaciones planteadas por Freud, S. (1830) en *El malestar en la cultura y la teoría sobre el problema económico del masoquismo o sadismo del superyó*, como un goce activo de agresión a la propia persona. De esta manera expresa que, de lo que se trata, es del goce perverso en su forma universal. Así esboza que este goce es parcial, al igual de lo que Freud, S. formuló sobre la pulsión. (Castaño, A. 2013).

Pero, ¿qué es lo real para Lacan? Lo real para el autor, alude a aquello que no se puede conocer e imaginar, pero que logra movilizarse en lo simbólico, aunque de manera cifrada e imperfecta. Entonces una parte del síntoma es real y sirve al goce, y otra es simbólica y busca ser interpretada a través de la angustia del sujeto — marcando la falta, la castración—Al relacionarse síntoma y verdad se pone el acento en el registro de lo simbólico, el cual tendrá un límite que conlleva a la entrada del goce en el síntoma, es decir, de lo real, esto que hace obstáculo al saber, entonces, esta falta en el saber que implica la verdad, no podrá expresarse sino a medias (Castaño, A. 2013).

Según Castaño (2013) Freud, S. y Lacan, J. concuerdan en que la felicidad, se convierte en un imposible de alcanzar, con esto revelan que el sujeto, en búsqueda de dicho bienestar lo que encuentra es el *displacer*; se trata, entonces, de un más allá del deseo. Esclarecen de esta manera que el deseo mismo produce insatisfacción, pero, paralelamente, muestra una satisfacción en el *displacer*, una satisfacción en el goce al servicio del superyó como motor de la autopunición.

El goce para Lacan es una instancia negativa. “El goce es lo que no sirve para nada” (Lacan, 1975, citado por Castaño, A. 2013, p. 55). El autor relaciona el goce con el superyó, así afirma que desde esta instancia lo que se va a presentar es la imposibilidad del placer. De esta manera el superyó busca la manera de goce más allá del principio del placer.

Lacan va a hacer énfasis en que precisamente el goce da cuenta, está marcado y dominado por la imposibilidad de establecer en alguna parte en lo enunciable, la proporción sexual. “Por eso el superyó tal como lo señalé antes con el ¡Goza! es correlato de la castración, que es el signo con que se adereza la confesión de que el

goce del Otro, del cuerpo del Otro, sólo lo promueve la infinitud” (Lacan, citado por Castaño, A. 2013, p. 55).

Entonces, el síntoma, que le hace mal al sujeto, que es paradójico a su deseo, insiste; el sujeto se sujeta a él por un placer, un extraño e insólito placer, ignorado por él mismo, es decir, funciona ante la necesidad de satisfacción de la pulsión en el síntoma. Lacan plantea al síntoma como acontecimiento del cuerpo el cual está afectado por el inconsciente. Por ello el goce es impensable por fuera de la estructura del lenguaje, sólo puede especificarse a partir de un cuerpo afectado por dicha estructura (Castaño, A., 2013).

Finalmente se puede decir que Freud, S. vincula al superyó como espacio abonado para la pulsión de muerte, al declarar que desde allí se promueve una invitación a gozar, de igual manera, Lacan, J. concuerda con este postulado, lo que lleva a pensar que existe un imperativo de goce el cual es acogido en el síntoma. (Castaño, A., 2013) .En épocas pasadas o presentes, el ser humano ha estado enfrentado a un goce que no ha dado espera al discurso capitalista, pero ¿qué se ha transformado, qué ha cambiado en los padeceres del hombre, del maestro en la contemporaneidad? Para dilucidar esta y otras cuestiones vinculadas al síntoma y al malestar a continuación se desarrolla el siguiente apartado que describe cómo el sujeto de la actualidad lidia con su síntoma y con los avatares de la posmodernidad

2.9. Más allá del designio freudiano: el malestar contemporáneo

El hombre es esa criatura peligrosa capaz de inventar espadas y arados, violines y cañones, catedrales y campos de concentración, sinfonías y bombas nucleares. No sé si somos plenamente conscientes de que nuestra capacidad de aprender es a la vez nuestro principal privilegio y nuestro principal peligro. Que los recursos con que construimos nuestra civilización: el lenguaje, el Estado, la técnica, la ciencia, el pensamiento, la disciplina, también pueden servir para construir nuestro infierno.



Durante las últimas décadas se ha asistido a profundas transformaciones globales que han afectado los modos de vida y por ende el vínculo social. Estas mutaciones han sido nombradas por los estudiosos en la materia como: discurso capitalista (Lacan, J, 1972), modernidad líquida (Bauman, 2001), la era del vacío (Lipovetsky, G, 2000) entre otras. Cada designación tiene que ver con el insondable malestar que habita al hombre de la actualidad, el cual se concreta en formas de sufrimiento que se hacen sentir a través de una sintomatología propia de esta época. Por ello, y atendiendo a sus características se hace ineludible transitar por los postulados lacanianos que dan cuenta de los síntomas, malestares contemporáneos que los instalan como contestación al goce ofrecido por el discurso capitalista.

La época freudiana era el tiempo del Nombre-del-Padre, rastros de esta verdad se encuentran incluidos en textos como "Tótem y tabú"(1979 [1913]) con su concerniente mítico de la horda primitiva, donde la muerte del Padre funda a la vez su función como ley eterna de prohibiciones. No obstante, el mundo ha transmutado bajo el efecto del maquinario de la ciencia y la globalización económica, donde el padre de antaño cede su paso a un padre que no puede certificar la distribución del goce de manera provechosa, así, las familias, la escuela, el maestro...las instituciones ya no cuentan con el Otro de la Ley de tiempos pasados. La sociedad actual ha dejado de vivir bajo ese mito. Lo que se halla en la actualidad es una nostalgia del Padre, de ese padre que antecedió al discurso de la ciencia: omnipotente, omnisapiente, incluso, hasta terrible.

En contraste con lo anterior, el tiempo propuesto por Lacan, J. se instituye a partir de la lectura que el autor hace de la civilización, no ya apuntalada en el significante del Nombre-del-Padre sino a partir de su pluralización, la cual advierte la inexistencia del Otro. Entonces: "La inexistencia del Otro inaugura verdaderamente lo que llamamos la época lacaniana del psicoanálisis —que es la nuestra—, la época de los desengañados, la época de

la errancia” (Miller, 2006, citado por Mankoff, Davrieux; Klema, s.f, párr., 2). El sujeto con el que el psicoanálisis dialogó en épocas victorianas sometido a severos prejuicios y rígidas prohibiciones ha desfallecido. En cambio se presenta un sujeto inmerso en las falsas delicias de un goce que por demás deviene mortífero, y que lo arrastra a su condena.

“Miller y Laurent en *El Otro que no existe*, advierten sobre la necesidad de trazar una neta distinción entre la época actual y la de las postrimerías del siglo XIX, proclamada irónicamente por Nietzsche como “Dios ha muerto” (Aksenchuk, s.f, párr., 11). En esta época en la que los ideales ya no organizan la vida del sujeto, época del deambular, de la desconfianza y la duda, en la que el Otro es tan solo un semblante que no ofrece referentes claros y consistentes que permitan la regulación de los sujetos. Para el sujeto contemporáneo no hay nada que valga, no hay sujetos interlocutores; él propende por una vida que rechaza el lazo social, es decir el rechazo del placer entendido como búsqueda y como trabajo impuesto por la cultura, lo que prevalece en la época actual desde las leyes del mercado y la ciencia, es hacer efectivo el imperativo capitalista del derecho a gozar sin límites a través del consumo de objetos que le dan al sujeto la ilusión de completud.

Para aparentar una vida útil, el sujeto hoy se adapta a un mundo hecho de ficción, donde solo interesa el beneficio personal haciendo uso de los valores sociales como un simple eufemismo instrumental. O como afirma Gilles Lipovetsky (2000):

Dios ha muerto, las grandes finalidades se apagan, pero *a nadie le importa un bledo*, ésta es la alegre novedad, ése es el límite del diagnóstico de Nietzsche respecto del oscurecimiento europeo. El vacío del sentido, el hundimiento de los ideales no han llevado, como cabía esperar, a más angustia, más absurdo, más pesimismo. Esa visión todavía religiosa y trágica se contradice con el aumento de la apatía de las

masas, la cual no puede analizarse con las categorías de esplendor y decadencia, de afirmación y negación, de salud y enfermedad (p.36).

En este sentido, el malestar en la actualidad ha tomado dimensiones inimaginables, los síntomas, a fin de cuentas, continúan determinados por el inconsciente del sujeto, pero enajenados a los significantes del Otro, del amo, el cual se proyecta aliado al discurso impuesto por la sociedad del consumo.

Es decir que la distinción entre las dos épocas tal como la plantea Miller es solidaria con dos modos diferentes de situar el goce: uno corresponde al mito freudiano, la del agente de la castración, a saber el padre; el otro, relacionado con el tapón de la castración, lo que en la enseñanza de Lacan, J. se conoce como “el plus de goce”. (Aksenchuk, s.f, párr., 15)

¿Cómo vive este malestar el sujeto posmoderno?,... ¿cómo lo vive, por ejemplo, el maestro? ¿Cómo tramita el goce? ¿Qué consecuencias trae para lo humano los cambios acaecidos con la caída del padre? Para comprender lo que en la actualidad le sucede al sujeto de la cultura es menester remitirse a Lacan, J. y su teoría sobre los discursos (1970). El concepto de discurso utilizada por el autor hace referencia a las modalidades de lazos sociales del sujeto con el Otro de la cultura. Son cuatro discursos, y con ellos Lacan, J. demuestra las formas de vínculo o modos diferentes de hacer lazo, —el discurso de la histeria, el del amo, el universitario y el del analista— cada uno, establece la realidad del vínculo social y se constituyen como modos diferentes del tratamiento del goce.

En los años 70, el autor acuña un quinto discurso denominado capitalista (en adelante DC), el cual proyecta un sujeto insatisfecho y dividido, pero, no por el inconsciente sino por el mercado del consumo. Según el escritor, el nuevo discurso induce a creer que la satisfacción total es posible y de esta manera, se crea la ficción de la completud. “El imperativo de goce de la ley de mercado como Dios oscuro se presenta

como correlativo de la inexistencia del Otro” (Delgado, citado por Dal Maso, s.f, p.252). De aquí que, desde este discurso, se permita el acceso a un goce absoluto, el “plus de goce” del consumo. Al sujeto insatisfecho se le oferta una serie de objetos para su complacencia que derogan su división subjetiva y le da la ilusión de completud .estos objetos o *gadgets*, cumplen la función de taponar la falta. De esta manera el amo moderno deja de estar encarnado en el padre y triunfa sobre la autoridad de este.

¿Qué caracteriza a este discurso? Velásquez, J. F (2002) asevera que, en la actualidad se vive la conquista total de la globalización capitalista, una doctrina que le hace apología al capital, a la plusvalía, a la ganancia, al individualismo. La globalización dice el escritor, da potestad a agentes no políticos, y despoja a los poderes designados. En estos términos, el Estado pierde centralidad dejando al mercado como regulador del orden social. Este mercado que sobrepasa las fronteras nacionales, ya no necesita el control territorial, pues su meta va encaminada al dominio de los productos de consumo global.

La globalización es respaldada por la ciencia—como condición para la aparición del capitalismo —desde allí obnubila lo real, despreciando y fracturado las creencias tradicionales de las relaciones de los sujetos con el Estado que en antaño protegía y regulaba. Esta revolución científica—darwinismo global—promueve una competencia global y trabaja desde la selección natural, eliminando todo aquello que no es apto. Esto “(...) genera inestabilidad, crisis financiera y desigualdades crecientes (...)”. (Velásquez, J. F. 2002, párr. 16). Del mismo modo, Alemán, J. (2006), señala:

Pero la imbricación de capitalismo, ciencia y mercado, han impulsado el viraje de la sociedad, disciplinaria, y aún tramada en la lógica del Estado- Nación (...) a una sociedad de redes y rizomas que deslocalizan al Estado nación, disuelven los vínculos sociales y familiares (...) y promueven un tipo de relación y acceso al goce pulsional no mediatizado por el Edipo. El superyó posmoderno ordena gozar: de sí mismo, del objeto técnico, de la autoayuda, el deporte, el trabajo, la imagen como mercancía, la política como espectáculo (Citado por Róvere, M, 2012, p. 245).

El DC rechaza lo imposible, lo íntimo— la castración—, lo que predomina es la tendencia hacia la homogeneización, de allí su principio segregativo. El discurso de la ciencia produce restos, que son sustituidos rápidamente por otros objetos aprovechables y re-aprovechable que regresan como objetos inútiles, como despojos inservibles. Tarrab (1992) afirma que este es “(...) um discurso no qual um sujeito em sua falta de gozo estrutural, demanda ao saber científico a produção de um objeto capaz de um gozo que, sem consequências, venha a suturar sua castração, sua divisão, sua miséria”¹. (Citado por Dos Reis, 2012, p. 3) Así, el sujeto no se encuentra alienado al Otro del significante; dicho de otro modo, aquello que el sujeto trae como marca estructural va a ser asociado a una demanda social totalizante. En lugar de algo que se presenta como fisura se superpone una ilusión, la posibilidad de reparación.

Mrech (2001, citado por Dos Reis), sostiene que este es el tiempo de la máquina donde “(...) impera, o ritmo da produção capitalista e não da sociedade e do sujeito. Um tempo cada vez mais rápido. Um tempo cada vez mais externo ao sujeito e à sociedade (2012, p.5)²

Es así como lo que otrora se fundara para ordenar la realidad del vínculo social— función paterna—, es desechado por este discurso; y en vez de propender por el vínculo este discurso lo deshace. Ya no hay un encuentro con el Otro sino que se da una relación de tú a tú con el objeto, “(...) y con el objeto plusvalía, como plus de goce (...)” (Velásquez, J. F., 2002, párr. 10). El sujeto produce y consume objetos y a la vez es consumido por los objetos mismos, es decir, comanda y es comandado, es un circuito compacto que rota en él mismo. En estos términos, el sujeto se corresponde con los objetos, es decir, con la mercancía que se convierte en el objeto a. Lacan, J. (1970).denomina a estos objetos como gadgets o falsos objetos (a) que dan la sensación al sujeto de alcanzar la totalidad, de anular

¹“(...) un discurso en el cual un sujeto en falta, demanda al saber científico la producción de un objeto capaz de un goce que, en consecuencia venga a suturar su castración, su división, su miseria”.

² “(...) impera, el ritmo de la producción capitalista y no de la sociedad y del sujeto. Un tiempo cada vez más rápido. Un tiempo cada vez más externo al sujeto y a la sociedad.

la división subjetiva, de taponar la falta. Esta satisfacción deja al sujeto en un goce autista, sin hacer lazo con el otro.

El DC crea un fantasma social, —ya no es ese que estructura a cada sujeto como resultado de la castración— el cual se ancla en una estructura dominada por lo imaginario. Sobreviene un sujeto extranjero en su propia psiquis, el cual interactúa con el fantasma del DC que lo incita a cubrir la pérdida a través de ofertas ilimitadas de objetos consumibles. Es un continuo goce que compone la base de este discurso y su forma de actuar se traduce en individualismo y competitividad. Como bien lo dice Gallano (2010): “Esa exigencia competitiva, que empuja al sujeto a correr más de lo que puede (...) se proyecta en la “potencia fálica” ilusoria -por imaginaria- de un yo “capaz” de poder responder a la insaciable demanda de la empresa” (p. 33).

De otro lado, el cuerpo como el espacio de la trasgresión de los límites, se torna escenario de este discurso; es medio y es objeto. Gilles Lipovetsky (2000), caracteriza al sujeto posmoderno como un trashumante que busca expresarse sin importar cómo, dónde, cuándo, ni con qué, puesto que:

(...) es el proceso de personalización lo que ha permitido esa distensión cool de las referencias sociales, la legitimación de todos los modos de vida, la conquista de la identidad personal, el derecho a ser absolutamente uno mismo, el apetito de la personalidad hasta su término narcisista (p.113).

El ser humano en su mismidad, aparece transformado en gadgets; bajo el imperio del mercado debe saberlo todo, e investigarlo todo, esto lo deja a su merced, puesto que, debe certificar un saber acorde con las demandas del momento. De esta manera, el sujeto se exige cada vez más a costa de su propia humanidad, pues lo importantes es medirse con la competitividad del momento. “El sujeto no pretende decir nada de su subjetividad porque ella no es articulable a ese Otro moderno” (Velásquez, J. F., 2002, párr. 21).

A partir de lo anterior, en la actualidad lo que se percibe es el derecho a gozar del modo que se quiera, se vive una época de desunión y vanidad extrema. Este goce es fugaz y sumerge al sujeto en un continuo de búsqueda; esto es lo que se quiere, pero mañana se reemplaza... sociedad de consumo donde todo es tratado como mercancía de la que se puede desprender, desechar, desconectar con cierta facilidad, como afirma Bauman (2005) o como asevera Zavala: “Hoy se vive al día, y todo el mundo dice que ¡goza! (...) Un goce obsceno, que en palabras de Lacan, J es: el que no civiliza” (2009, p.67).

Así producir y consumir se denomina como necesidad y por ello para el sujeto de la contemporaneidad no revela ningún sentimiento de vergüenza, su meta es la satisfacción a través de los objetos de última gama. “Se presenta un desdibujamiento del sujeto en su goce y va directamente hacia lo real” (Velásquez, J. F., 2002, párr. 22).

Otro efecto de la contemporaneidad hace referencia al sentimiento de vacío que aunque connatural a él, ahora se torna exacerbado. El deseo motor de la vida se confronta con la insatisfacción; el sujeto desarrolla aún más el sentimiento de falta para gozar, con las consecuencias que esto deriva. Para algunos se convierte en una necesidad perentoria porque el vacío lo incita a la búsqueda de más y más y más..., creyendo que con un poco más se va alcanzar la satisfacción; se camina tras algo que ayude a resolver la falta y se ingresa en la cadena de la oferta y la demanda.

Cada sujeto busca una solución temporal“(...) solución que también se hace desechable. Esto explica la precariedad de los vínculos de pareja, de familia, laborales, territoriales, etc.” (Velásquez, J. F., 2002, párr., 26). El lazo social, queda en entredicho, pues se produce la segregación a partir de los diferentes grupos que se van conformando de acuerdo a las diferentes formas de goce. La cultura de consumo resalta el "narcisismo de las pequeñas diferencias"... para lograr un sentido frívolo de la propia singularidad, del parecido con el otro, que es sólo una careta para una similitud subyacente. En otras palabras, la cultura, está atravesadas por lo real de un goce inadmisibles que expulsa lo extraño en el Otro pero al mismo tiempo, en uno mismo.

“El Significante de la ciencia se vuelve imperativo, mientras el lazo social se fragmenta en gethos (...)” (Velásquez (2002, párr., 25), no importando la edad ni la condición del que padece. Los síntomas se exacerbaban y pululan por doquier, son fácilmente reconocibles en los cuerpos de los habitantes posmodernos: niños que fracasan en la escuela, maestros fóbicos, desimplicados, embarazosa temprana edad, adictos, anoréxicos, suicidas... Todos ellos encuentran en el mercado la ilusión de un objeto que logra llenar el vacío y suturar la falta. El ansia de “ser” vía el “tener”, hacen tan baldío como ruina su trocito de territorio individual” (Gallano, 2010, p.8).

(...) lo que Freud, S. llamaba el “superyó cultural” no es el del deber del Otro, el superyó cultural es el derecho al goce: “¡Goza lo que puedas y como puedas! Pero ¡arréglatelas! Tienes goce a la carta”; hay un menú como en informática, un menú para todas las aficiones, gustos, entretenimientos. Ya no es el “haz lo que puedas” que se decía antes a un sujeto ligado a un deber, “haz lo que puedas porque hay cosas que no puedes, porque hay límites de la ley”. Ahora es, “si puedes ¡hazlo!”(Gallano, C, 2006, p.12).

Entonces este superyó posmoderno no transita por el lenguaje, por el significante, y produce en cada sujeto un real traumático que unido a los avatares de la sociedad en que se vive, produce los síntomas. Este imperativo de goce, incita al sujeto a gozar, a ir más allá del placer, de forma mortífera, en un intento de taponar la falta, de goce propio del ser humano y que establece la posibilidad de desear.

En la actualidad el DC ofrece objetos que solo acrecientan la falta e incrementan la pulsión de muerte. Prolifera por doquier una industrialización del fantasma: se compra y se vende el goce de los sujetos como una falacia de la felicidad, pero este imaginario instaurado en un amor irreal es siempre infelicidad. Los seres humanos de la posmodernidad vagan por el mundo mostrando los desechos que han creado, destituidos de su experiencia subjetiva al estar dividido del saber, aislado del lazo social, reducidos a un colectivo, segregado.

Freud, S (1979 [1930]), anticipó la suerte del hombre moderno como sujeto no inserto en el vínculo social. Señaló que la fuente de sufrimiento más dolorosa para los sujetos no es la que procede de los límites biológicos del cuerpo, sino aquella que emana de los vínculos con sus semejantes. Lo que el hombre “soñó” para construir, civilización, progreso y cultura se evidencia como fracaso. En la actualidad el lazo social se encuentra fracturado puesto que “(...) el sujeto y el otro se sitúan permanentemente en el límite del enfrentamiento y la eliminación, ya sea por la exacerbación de las diferencias, la intolerancia con lo diverso o la imposición de modelos homogeneizantes” (Peresson, 2002, p.3).

2.10. El antes y el después del malestar en la cultura, un camino ineludible: la demanda

La problemática del Malestar lleva implícita la pregunta por la felicidad, ella está siempre en el horizonte del deseo humano. El ansia de “poder”, de poder encontrarla habita como constante en cualquier sujeto sobre la tierra y lo lleva a avizorar opciones que le permitan alcanzar eso que le queda en falta y que le consienta suprimir radicalmente aquello que le genera incomodidad. Entonces, pensar en el bienestar como condición para la felicidad no se sitúa en una época determinada, es decir, para Freud, S. como para Lacan, J. el sujeto deseante habitará por siempre en la cultura y su añoranza por la felicidad ineludiblemente lo arrojará al vacío.

Entonces, en este recorrido cualquier sujeto adscrito a la cultura, llámese maestro, estudiante, directivo...no hará más que demandar al Otro que colme su incompletud. Esto, indefectiblemente, jamás será posible, el ser humano es incompleto e irremediamente un sujeto en falta. Si bien, la sociedad aliviana su padecer, le proporciona objetos con los cuales puede suplir su carencia, lo cierto es que no todo es posible y en este espacio de búsqueda, en la hiancia que genera, el sujeto se proyecta sobre su propia humanidad, sobre la del prójimo y sobre las instituciones que lo albergan a través de la demanda, es decir de su neurosis. Pero ¿Cómo se instituye esta demanda y en qué desemboca?

La demanda, se define como un pedido que toma la forma de una locución, una aspiración, ante la necesidad de conseguir algo de alguien, a partir de la cual el deseo se diferencia de la necesidad. Freud, S. (1920) desde sus primeros trabajos, explica que, las reacciones del recién nacido, su llanto y pataleo, como expresiones motrices del aumento de su tensión, muy pronto se convertirán en vocablos de demandas del objeto deseado.

¿Dónde se origina la demanda? Freud, S. plantea que, una experiencia que se instaura en lo meramente orgánico, prontamente se convierte en la razón y diferencia que sitúa al humano en un lugar privilegiado diferente de los demás seres de la naturaleza. Deviene en el sujeto una fuerza que se expresa desde el interior y que involucra tanto al cuerpo como a su psiquismo. Esta fuerza se constituye como una tensión interna a partir del vínculo que el cachorro del humano establece con el otro, asunto que lleva a pensar que no hay sujeto sino hay otro y no hay cultura sino hay sujeto. Entonces, ahí, en el encuentro, en el tú a tú donde la biología que transporta ese nuevo ser se trasiega, produciéndose algo eminentemente humano.

En estos términos, la presencia del Otro le da al sujeto su relevancia y así mismo lo incluye en lo social, le otorga un sello que lo particulariza, le dona su sexualidad. Entonces el Otro sexualiza al niño, lo erotiza, hace que en él se produzca la tensión pulsional, concomitante a esto se forja la experiencia del placer humano.

El organismo no subsiste como puro real sino que se abre al mundo a través de sus orificios, que son desde el inicio lugares de mediación con el Otro. Los objetos que salen de estos orificios y el cuerpo entero sobrepasan, desde el primer instante de la vida su carácter biológico para insertarse en una malla relacional. La boca, sede de satisfacción de la necesidad oral y de la emisión vocal; el orificio anal, lugar de los cuidados maternos y de la demanda ulterior de aseo; la ranura de los párpados con la vista y luego la mirada puesta sobre el mundo, y la voz, vehículo de los sonidos y las palabras (Camps, 2005, párr., 5).

De esta manera, todo aquello que se percibe como señal de completud, luego, al identificarse en su ausencia se convierte en la razón de la demanda. Para Freud, S. (1920) el juego del carrete (fort-da) es una clara demostración de cómo se vincula la madre, el hijo, el lenguaje, la demanda y las relaciones primordiales. La demanda que en un principio late por saciar algo del orden de la necesidad fisiológica (expresado en el grito, llanto del infans) luego, pasa a convertirse en significante de la presencia ausencia en la mediación del lenguaje. “Para el niño del carrete, fue entonces, el llamado no satisfecho, el grito sin respuesta, lo que lo introdujo en el registro de la demanda”. (Quintero, 2006, p.65). De esta manera la demanda precisa de Otro para ser articulada. Al respecto González (2002, citado por Madrid, 2009), plantea que:

Desde que nace el sujeto comunica sus necesidades hacia su otro primordial; la madre. La demanda de la satisfacción de las necesidades es comunicada luego a través del lenguaje hacia el otro primordial que interpretará la demanda realizada. La demanda es articulada y articulable por el significado que el otro da, y este otro no es cualquiera, está representado en el Otro del lenguaje. En este mismo dirigirse se constituye el Otro, porque esta demanda que el sujeto le dirige constituye su poder, su ascendiente sobre el sujeto (p. 62).

Esta primera experiencia que enlaza lo fisiológico con lo humano, solo es posible desde el lenguaje, porque no es solo la presencia del alimento, sino que es el cuerpo, la humanidad del Otro la que se descubre, y esta humanidad está revestida de simbologías. El depender deja al infante en una posición de sumisión, de desvalío, es decir, el Otro excita el cuerpo y el psiquismo, incorporándolo de modo problemático a la relación lenguaje-naturaleza. El sujeto queda suscrito por la necesidad, y se verá forzado a pedir, a demandar, y se encontrará con el lenguaje. El Otro descifrará la demanda la cual queda desviada en su pura naturalidad biológica al depender del dominio de la lectura de un Otro. La demanda, esto es el lenguaje, el significante, transforma la necesidad, la obstruye, en su naturalidad biológica. Entonces, la diferencia fundamental entre el grito y el llamado,

(...) es que en el primero no hay Otro y, en cambio, el segundo se constituye en la medida de que haya un acuse de recibo del Otro. Que haya llamado implica entonces la suposición de que hay Otro y además la suposición de que ese Otro tiene un saber. Pero es un saber barrado (no totalizador), ya que ha de verificarse a partir del efecto de marca que genera en el sujeto. En todo caso, esta estructura mínima de producción del sujeto implica el reconocimiento y la comunicación (Brignoni, 2010, p.7).

El término deseo se puede situar como el resultado de esta sustitución de la necesidad por la demanda. En este relevo se genera una parte que queda perdida, inarticulada en la demanda, este resto, que no puede ser acoplado en la demanda, se convierte en la causa del deseo. El sujeto queda inscrito, atrapado, alienado en el deseo de Otro.

Desde esta perspectiva demanda y satisfacción como ideal deberían ir articuladas, pero, esto no es tan fácil como se enuncia; puesto que si la satisfacción a la demanda no llega se genera la repetición y se va demarcando el objeto causa del deseo.

La demanda al transitar por el significante deja una huella que genera una hiancia como resultado de lo anhelado y lo reencontrado. En este resto se constituye el objeto “a” causa de deseo y se evidencia un sujeto en falta. Estos objetos “a” surgidos de los orificios corporales, van a perder su carácter orgánico para insertarse en las complejidades del aparato psíquico y en la forma de búsqueda del placer anhelado.

2.10.1. Necesidad, deseo y demanda

La demanda parte del requerimiento de satisfacción del deseo y se dirige al Otro. Desde esta óptica, la necesidad tiene un objeto de satisfacción nítidamente expresado no sustituible por otro, que obliga al sujeto pender de ella, sujetarse al Otro que lo introduce en

el mundo simbólico, así el valor de la demanda adquiere otra dimensión pues lo que importa ya no es el objeto mismo sino quién ofrece dicho tesoro.

Esta demanda dice Lacan, J. (1972), es invariablemente una demanda de amor. Es una prueba de amor del Otro, si este da o no da, eso será prueba de amor, no importa si se satisface. Esta demanda es percibida por el sujeto desde su imaginario, allí él puede optar por creer que el otro no está dispuesto a cumplir la petición, sin comprender que, tal vez sea porque ese otro no puede pues, como él, también está barrado, atravesado por la falta desde lo simbólico.

Nada de lo que el otro dé o diga va a poder satisfacerlo completamente; pero sí va a poder orlar el hueco y producir una satisfacción parcial, la misma que lleva al sujeto a insistir en que puede darse una satisfacción plena. El deseo será de alguna forma un efecto de esta dependencia engendrada por la demanda. La pérdida produce una demanda, un resto de la necesidad que no fue satisfecha plenamente, el deseo es una marca de esa pérdida.

2.10.2. Relación entre demanda y queja

La queja es una traducción de la demanda que se articula en la palabra. La queja, es una locución de dolor, de pena, de sufrimiento, de resentimiento, de reclamo, alude a un estado de padecimiento, de sufrimiento, de soportar un mal. Su origen hace referencia inicialmente a, las relaciones primordiales que superan al sujeto mismo. Para Cabanchik la queja es un:

Proceso por el cual un sujeto rehúsa a reconocer una realidad de la que sin embargo tiene constancia. Se produce una verdadera ‘escisión del yo, según la expresión de Freud, S. aunque el sujeto sabe acerca del asunto que lo traumatiza -en el caso

psicoanalítico se trata de la castración-, no se conduce según las consecuencias efectivas de ese saber (Citado por Uzín, s.f, p.6).

La queja se manifiesta entonces, como la dificultad que padece un sujeto en su desencuentro con el mundo, con el afuera, con los otros, y sin duda con él mismo. Ella se encuentra aferrada en lo que se denomina síntoma. ¿Qué tiene que ver usted en el desorden del cual se queja?” diría Freud, S. (1973 [1901-1905]) y así mismo respondería Nietzsche:

(...) la queja, el quejarse, puede proporcionar a la vida un aliciente con vistas al cual se soporta esta última: en toda queja hay una delicada dosis de venganza, se reprocha a quienes son de otra manera el propio malestar, en determinadas circunstancias incluso la propia maldad, como si fuese una injusticia, como si fuese un privilegio ilícito. (2002, p.140)

Es una expresión que aliviana el sufrimiento y se exterioriza como una denuncia, un reclamo que espera una solución más que la contribución en el entendimiento del problema. Ella, trasciende la palabra, en tanto hay algo que incumbe al sujeto, algo que es imposible decir; una verdad que el sujeto encubre.

Según Fernández (1992, citado por Nemiña, G, 2003, párr., 43). “La queja es ese lamento impotente que confirma y reproduce un lugar de dependencia”. Afirma también la autora que, quejarse se convierte en una creencia equívoca, pues su sola elocución no es sinónimo de reflexión, de crítica, de análisis de la situación por parte del sujeto, sino tan solo una reafirmación de ella. Por lo tanto, la queja, inmoviliza y desimplica al sujeto y se ubica en el otro, lo que lo lleva a estados de dependencia. Empero, si sucede el “(...) juicio crítico, el pensar, implican necesariamente una transformación en el mundo interno que, según cómo se operativice, puede gestar una transformación mayor o menor en el mundo externo”(Fernández, 1992, citado por Nemiña, G, 2003, párr., 44).

En la medida que el sujeto no se implique directamente, la queja sólo quedará en queja neurótica. Así lo sustenta Cordié: □

Hay un abismo entre la queja y la interrogación del sujeto sobre sí mismo a raíz de su sufrimiento. Es este un trayecto largo y doloroso, pues consiste primeramente en reconocer su división y luego en intentar reapropiarse de aquella parte de sí que él quisiera, en el fondo, seguir ignorando. (1998, p.165)

2.11. Sobre el docente desde la perspectiva psicoanalítica

El maestro, se instituye como mediador de la cultura y para ello adquiere un saber sobre los contenidos de la pedagogía y la didáctica. En la configuración que ofrece el psicoanálisis, el magisterio no se trata sólo del contacto con lo social y la trasmisión de contenidos, sino además, de la trasmisión de una suerte de lazos afectivos-simbólicos que permiten “seducir” al sujeto niño a la cultura. En estos términos, lo que él entrega de sí no solo da cuenta de un saber de la ciencia, sino también, un saber no sabido sobre su humanidad. Dicho de otra manera, en el acto educativo suceden encuentros que activan escenarios íntimos, individualidades, historias familiares donde se reactiva la mismidad de los implicados.

Se revisa la función que cumple el maestro en el vínculo educativo teniendo claridad que esta va encaminada como lo propone Freud, S.(1992) desde los procesos transferenciales, como condición de partida para que se vehiculice el proceso de aprendizaje.

2.11.1. Función del maestro, transferencia y trasmisión

Para Freud, S. la educación y, en especial, los maestros desempeñan una función importante en el proceso de organización yoica, es decir, en el fortalecimiento de funciones

protectoras respecto del entorno y en la dominación de las tendencias pulsionales a partir de las acciones referentes a la introducción de ideales y a la búsqueda de la consolidación de la ley cultural. Es decir, la educación permite afianzar la función paterna. En su texto *Sobre la psicología del colegial* ([1914] 1992) Freud, S. destaca la importancia de los profesores en la vida de los alumnos:

No sé qué nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros. Lo cierto es que esto último constituyó en todos nosotros una corriente subterránea nunca extinguida, y en muchos el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros; era grande el número de los que se atascaban en este camino, y algunos -¿por qué no confesarlo?- lo extraviaron así para siempre. (p. 248)

Freud, S. (1914) considera al docente como el sustituto de aquellos primeros objetos con los cuales el sujeto se relacionó en épocas tempranas (padres, hermanos...). Estas relaciones originales quedan fijadas en el psiquismo como una huella imborrable, las cuales se convierten en arquetipo para los vínculos que se entablen en el futuro. El vínculo con el padre es fundamental en la vida psíquica del sujeto (estudiante) y las futuras relaciones se construirán a partir de este lazo.

En la escuela el docente viene a ser entonces otro que recibe esta herencia que sustituye al padre. “Trasferíamos sobre ellos el respeto y las expectativas del omnisciente padre de nuestros años infantiles, y luego empezamos a tratarlos como a nuestro padre en casa.” (Freud, S. (1992 [1914], p. 78). Desde este lugar el maestro está sujeto al “(...) amor y al odio, a la crítica y a la veneración. El psicoanálisis llama “ambivalente a ese apronte de opuesta conducta” (p.77). Se deriva de lo dicho por el autor que, un profesor puede ser escuchado cuando está engalanado por su alumno de un valor especial.

Según Quintero (2008) la transferencia en el proceso educativo se convierte en el escenario donde operan las identificaciones con la figura del docente. Estas

identificaciones, asegura, son secundarias en tanto, contribuyen a la formación de la instancia del ideal del yo, la cual se revierte como función ordenadora y normatizante que surge como precepto de la cultura. Gutierrez (2003, citado por Fonsêca, 2009) asevera que es necesario tener en cuenta su importancia, ya que la relación transferencial está presente, para ambos, puesto que ninguno de los dos escapa de estos procesos.

Para el Psicoanálisis, el aprendizaje cobra relevancia si y solo si, existe transferencia, más que un saber científico impartido, pues es a través de este proceso que se favorece o no el aprendizaje, independiente de los contenidos de cualquier asignatura. Esta condición precede al acto pedagógico y requiere que tanto el maestro como el estudiante ocupen estos lugares estratégicos. En este sentido, Freud, S. (1992) asevera que la transferencia puede ser el motor, pero también puede verse como obstáculo, en cuanto a la posibilidad dirigida a un deseo de saber. Por lo tanto se hace ineludible que el Otro contenga la marca de falta del saber.

2.11.2. **Transferencia y deseo de saber**

El docente como sustituto de las figuras paternas encarna un lugar de saber que transmite inclusive hasta aquello tocante a su personalidad. Lo que él signifique para los enseñantes tendrá peso en la formación de los estudiantes. En relación a esto, dice Cordié (1998):

El docente se expone como personaje real y carga al mismo tiempo con el peso de los afectos motivados en su posición de maestro. Está en el cruce de dos coyunturas indisociables e indiscernibles, está ahí como él mismo con su estructura de sujeto y su personalidad, pero también en el lugar de otro, a causa de la transferencia que genera. Será juzgado por lo que trasluce de su persona a través de su enseñanza, pero soportará también el juicio emitido sobre su función.... (p. 279).

Lo que en esencia viene transmitiendo el maestro es su deseo de saber, transmisión de la posición del sujeto en relación a su castración. El deseo de saber se aferra a la figura del maestro supuesto saber, por el mecanismo de transferencia. Al respecto Mejía (2008) enuncia que, “Lacan retoma la expresión sujeto supuesto saber para abordar el tema de la transferencia” (p.195). La autora expresa que si se traslada este concepto a la relación maestro-alumno, se obtiene un lazo que se origina cuando el estudiante le consiente al maestro un saber. “Así, “sujeto supuesto saber” es una función que el maestro puede llegar a encarnar” (2008, p.195). Lo que posee el sujeto maestro se constituye en el objeto de deseo del estudiante, es decir en *Ágalma*. [Expresión acuñada por Lacan, J. en el seminario número ocho “La transferencia”, escrito en 1961, para referirse al objeto enigmático que seduce a Alcibíades y el cual porta Sócrates “(...) *Ágalma* (...) ante todo objeto precioso, ahíjias, algo que está en el interior”(p, 60).

Alcanzada la condición del sujeto supuesto saber, el maestro toma ventaja de esta situación creada por el estudiante para que sea la transferencia de trabajo, la que permita la producción. Este encuentro implica, dos sujetos en falta anhelantes que se preguntan por lo no-sabido en ellos, así se abren espacios académicos donde el saber se somete a prueba — un saber de la ciencia y un saber del ser—de tal suerte que pueda ser comprendido, revisado, criticado. Esta postura aviva el espíritu científico, lo que redundará en una actitud crítica fundamental en el proceso educativo, que sin lugar a dudas alimentará el deseo de saber.

En el aula de clase se ubica al docente como portador de un saber no sabido, pero, no “(...) significa que el docente no tenga un saber. “Claro que lo tiene. Y es su misión entregarle a los neófitos ese legado que le ha dado la cultura. Pero no para dejarlo intacto; es preciso que se puedan reconocer también las fisuras de esos legados” (Mejía, 2008, p. 195), en estos términos, el docente, acepta su no saber. Al presentar el conocimiento decantado históricamente, se parte de que este puede ser susceptible de revisión, pues es importante que se reconozca que este no es algo acabado y que puede comportar falencias. “Entonces, el estudiante podrá interlocutar, debatir, proponer y poner a

prueba eso que recibe como legado del Otro, con el fin de formar un espíritu científico, es decir, un sujeto con deseo de saber” (p.196).

No obstante, él no puede ocupar el lugar de aquel que lo sabe todo. Por ello, debe entender que esta posición de supuesto saber es ficticia, pero que es necesaria para crear el vínculo. Fracasaría la relación si el maestro en vez de situarse en el supuesto saber adopta la posición del saber mismo. Entonces como condición fundamental para que el proceso educativo llegue a feliz término, es imprescindible que el maestro de principio a fin sepa que “el saber” es causa de su deseo y no renunciar ante este compromiso.

La pregunta es fundamental, pues posibilita que los saberes no se agoten. En esta apertura la falta debe ser el motor que guíe la búsqueda impidiendo así que se genere una sensación de completud. Cuestionar se convierte en el móvil que conduce el proceso, es decir que se permita pasar de la ilusión de la certeza a un saber susceptible de ser revisado, pues es importante que se reconozca que el conocimiento no es algo acabado y que puede comportar falencias.

2.11.3. Trasferencia y singularidad

Así mismo, para el psicoanálisis en los procesos de enseñanza y aprendizaje el maestro está revestido de un gran compromiso. Desde esta idea Freud, S. (1913), propone que, quien se encarga de la tarea de educar debe conocer la singularidad del que aprende, en este sentido las acciones que emprende el condiscípulo en busca de su satisfacción son un momento más hacia la conformación de un sujeto social —acciones que el mismo adulto alguna vez emprendió también—. Así lo refiere cuando enuncia que:

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



2.11.4. Representar la ley

El maestro desde su función debe advertir que él así como los estudiantes, son sujetos de derechos y deberes. En estos términos, él debe ser un representante de la ley que garantice el cumplimiento de las reglas sociales. Esto implica que deben estar al tanto de los límites; los estados de llenura acarrear tanto daño como los estados de falta. Esto por supuesto implica que reconozca al niño como uno más en el entramado social, así él debe permitir a su discípulo la posibilidad de actuar, decidir y obrar. Requiere entonces un profesor que ponga límites pero también que escuche, el deseo de los alumnos. Esta posibilidad de dar la palabra debe ser entendida como un pleno derecho de todos sea la edad que se tenga y no como resultado de una maduración fisiológica, ni por una mayoría de edad, que tal vez lograda no garantice un sujeto que pueda responder.

Esto significa que debe estar al tanto de los límites en el proceso de formación de su estudiante. Desde el psicoanálisis se le propone reflexionar sobre los complejos procesos lógicos que son inherentes a cada sujeto y que se convierten en difícil tarea, puesto que implican “(...) discernir la peculiaridad constitucional del niño, colegir por pequeños indicios lo que se juega en su inacabada vida anímica, dispensarle la medida correcta de amor y, al mismo tiempo, mantener una cuota eficaz de autoridad (...)”. (Freud, S. 1932, citado por Quintero 2012, p.7). Es decir, el ingreso a la cultura para el infante implica por parte de quien educa, el encuentro del punto medio entre “(...) la Escila de la permisión y la Caribdis de la denegación (...), de esta manera: será preciso descubrir para la educación un optimum en que consiga lo más posible y perjudique lo menos” (Freud, S., citado por Quintero 2012, p.7).

Empero, plantea Freud, S. siguiendo a Aichhorn (1983[1925]) que, el hecho de recurrir a la teoría psicoanalítica para vislumbrar estos complejos procesos subjetivos, no significa que el educador deba desempeñarse como experto en esta teoría. “El trabajo pedagógico es algo sui generis que no puede confundirse con el influjo psicoanalítico ni ser sustituido por él” (p. 297).

3. CAPÍTULO TRES: LA METODOLOGÍA

Sería un error creer que una ciencia consta íntegramente de doctrinas probadas con rigor, y sería injusto exigirlo. Una exigencia así sólo puede plantearla alguien ansioso de autoridad, alguien que necesite sustituir su catecismo religioso por otro, aunque sea científico. La ciencia tiene en su catecismo sólo muy pocos artículos apodícticos; el resto son aseveraciones que ella ha llevado hasta cierto grado de probabilidad. Es justamente signo de que se tiene un modo de pensar científico el darse por contento con esas aproximaciones a la certeza, y poder continuar el trabajo constructivo a pesar de la ausencia de confirmaciones últimas.

(Freud, S., 1976, [1938- 1940] p.284)

3.1. Paradigma y enfoque de la investigación

— Investigación cualitativa

La metodología que orienta esta investigación corresponde a un enfoque cualitativo/hermenéutico, utilizando la estrategia de análisis documental y la modalidad de estado del arte.

La investigación cualitativa no se establece únicamente en una manera de acercarse a las realidades sociales para investigar sobre ellas, sino que además se extiende también a un esfuerzo de naturaleza metodológica y teórica, producto del giro paradigmático que puso el acento en el sujeto de la acción y no sobre los meramente estructuralistas propios de la investigación empírica. Esto dado porque “(...) es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” Galeano (2004, p. 16). Ese universo conceptual en construcción

propio de la investigación cualitativa, que va más allá de los instrumentos y los métodos le confiere al proceso la categoría de paradigma.

En la investigación cualitativa el enfoque hermenéutico hace explícita y directa la interpretación de textos. La hermenéutica es un enfoque que utiliza la comprensión, la indagación, la concepción y la creatividad para descubrir y explicar las estructuras o sistemas dinámicos del ser humano, en forma individual o colectiva. Para Galeano, M.E y Vélez O (2002) un estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa es:

(...) una investigación sobre lo conocido de la producción intelectual existente sobre la investigación cualitativa que trasciende la recopilación y ordenamiento de los materiales y conduce a formular supuestos y propuestas de acción referidas a esa área del conocimiento. Es un esfuerzo por develar, desde la heterogeneidad de los materiales documentales que sobre el tema circulan en el medio, la trama de relaciones y conexiones temáticas presentes en los mismos estableciendo un orden jerárquico, señalando vacíos y necesidades de articulación y haciéndolos visibles y accesibles para que sean utilizados por la comunidad académica (p. 2).

Así mismo, esta indagación como un estado del arte es una investigación donde se recupera y trasciende premeditadamente el conocimiento decantado históricamente sobre determinado objeto de estudio. En este sentido se investiga sobre la producción existente acerca de determinado tópico y con ello revelar las interpretaciones que del fenómeno estudiado hacen los teóricos o investigadores. Hacer un estado del arte implica:

“(...) aproximarse a través de fuentes documentales a un verdadero laberinto de perspectivas epistemológicas, posturas ideológicas y supuestos implícitos y explícitos. Así como a una variedad de metodologías descriptivas y analíticas, afirmaciones y propuestas fundadas e infundadas que oscurecen el campo de la investigación haciéndolo ininteligible a simple vista”. (Camargo, 1997, citado por Vélez y Galeano, 2002, p. 1)

En este sentido el investigador no se acerca a la principal fuente del conocimiento social, que es la experiencia y la cotidianidad; sino que, toma de otros lo ya vivenciado, revisado, investigado y desde una propuesta hermenéutica, interpreta esa realidad. Es decir, mediante la interpretación hermenéutica se hace manifiesta la interpretación como proceso que acompaña de principio a fin el con el propósito de descubrir significados, dilucidar palabras, frases en los escritos, los textos pero guardado la singularidad en el contexto de que forman parte.

El beneficio se obtiene de la amplia gama de fenómenos que se pueden revisar para abarcar una experiencia mayor. Así lo plantea Jiménez cuando afirma que en la investigación documental “(...) se problematiza lo que se conoce, y para conocer y problematizar un objeto de estudio es necesaria una aprehensión inicial mediada por lo ya dado, en este caso el acumulado investigativo condensado en diversos textos e investigaciones que antecedieron la inclinación temática” (s.f. p.32).

Un Estado del Arte, entonces, pretende lograr conocimiento crítico acerca del nivel de conocimiento que se tiene respecto del fenómeno de interés (cuándo se ha aprendido, cuánto se ignora) y la suficiencia o la no pertinencia de este conocimiento, para finalmente intentar la recompreensión del mismo. Calvo (1995), enuncia que “(...) desde esta perspectiva se busca establecer un objeto de estudio, la clasificación de la información que existe sobre el mismo, la construcción de categorías a partir del saber acumulado y la formulación de hipótesis” (Citado por Valbuena, Correa, Amórtegui, Hernández, s.f., p.3).

De esta manera, el investigador establece relaciones, similitudes, diferencias, respecto del tema objeto de estudio, mediado por la lectura y la escritura como procesos de construcción de significados, vistos desde una perspectiva netamente social. A través de la lectura, se tiene la posibilidad de ubicar los textos pertinentes y significativos para la investigación. “No se persigue un significado único; se busca la construcción de la propia comprensión del texto, la explicación de la realidad a la que se hace referencia” (Morales, 2003, p.21).



La revisión documental es parte indispensable del estado del arte, pues exige no solo el rastreo de textos impresos, sino también de trabajos investigativos que en algunos casos no han sido publicados y que comportan diversas metodologías, pero que han abordado el objeto de estudio o tema a pesquisar. El conocimiento se construye, entonces, a partir de la lectura, el análisis, la reflexión e interpretación de dichos documentos, con el fin de descubrir la naturaleza del problema, establecer conexiones, analizar, sintetizar e interpretar, para apropiarse de la información y convertirla en conocimiento.

Aunque las fuentes del trabajo sean producidas por otros, la investigación apunta al desarrollo crítico y de sentido de las diferentes temáticas con el fin de generar nuevas comprensiones. Se deriva de esto la necesidad de un trabajo sistemático, objetivo, producto del análisis y la síntesis de información, esto con la intención de plasmar el sello del nuevo autor; procurando construir de manera diferente y original un texto sui generis producto de la amalgama generada por la diversidad de ideas surgidas de un mismo problema y en la misma perspectiva.

3.2. Contexto de la investigación

La recolección de datos de las fuentes primarias se realizó entre octubre de 2012 y junio de 2013. El nivel de profundidad fue determinado por aquellas producciones que se consolidaron entre estas épocas planteadas. Se seleccionaron los siguientes descriptores para la búsqueda en Internet: Malestar docente, malestar y psicoanálisis, padecimiento del maestro, malestar en la escuela, mal-estar y malestar docente en la actualidad. El recorte disciplinar se delimitó con base en los trabajos que vincularon al psicoanálisis con la educación, dejando de lado aquellos que tuvieran que ver con la sociología, psicología y la medicina cuyas líneas de investigación y producción teórica están enfocadas en el estrés y el burnout.



Tipo de textos seleccionados en la web

El tipo de textos seleccionados para la investigación se agruparon en cuatro tipos de escritos, a saber:

- Artículo de revista
- Informe final de investigación
- Tesis de grado (maestría)
- Material instruccional (Documentos elaborados para alcanzar un objetivo específico de aprendizaje)

3.3. Fases

A continuación se describen los pasos metodológicos desarrollados en el proceso de investigación. Cabe señalar que dicho procedimiento no implicó la prescripción de pasos rígidos; por ello, las fases que se describen no fueron rígidas ni lineales, esto precisó un ir venir en cada una de las fases de forma recurrente. Su principal propósito fue decantar de la mejor forma posible el material teórico revisado.

Así, las fases uno y dos destinadas a la refinación de la información, fueron una constante en el proceso. De igual manera, las fases tres y cuatro también se entrecruzaron, con la intención de construir un estado del arte que pudiera dar cuenta de los encuentros con las diferentes voces de los escritores y lograr un engranaje coherente a toda la información recolectada. Finalmente esto cristalizó en la construcción de un texto que permitió dar cuenta de lo expuesto en el cúmulo de textos referenciados. A continuación se detallan las fases:

- **Fase n°1 preparatoria.** Se procedió a la búsqueda y compilación de las fuentes de información. En esta fase se rastreó un inventario de los documentos existentes y disponibles sobre el malestar en el docente. Esta búsqueda de documentos en bases de datos online se hizo por medio de un muestreo cuyo único criterio de selección fue la

relación entre estos y su pertinencia con el objeto de trabajo. Para tal cometido se partió de palabras clave que permitan ubicar la información; tales como: malestar, docente, educación, escuela, psicoanálisis, queja, padecimiento, malestar en el docente y psicoanálisis, malestar docente y contemporaneidad y mal-estar.

- **Fase n°2descriptiva.** Durante esta fase se leyeron, analizaron, valoraron las fuentes de acuerdo con su pertinencia para el trabajo de investigación. A partir de esto se seleccionaron los puntos fundamentales de cada fuente bibliográfica. Además, se escogieron los instrumentos para sistematizar la información bibliográfica. Para el caso de este trabajo se seleccionaron las fichas de trabajo o bibliográficas. (ver tablas n°3 y 4)
- **Fase n°3interpretativa por núcleo temático.** En esta etapa se realizó una revisión en profundidad de cada documento o texto con el fin de identificar las categorías, haciendo uso de las fichas bibliográficas.
- **Fase n°4construcción teórica global.** Se hizo una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados con el fin de extraer elementos de análisis y consignarlos en las fichas bibliográficas. Esta fase comprendió el planteamiento de afirmaciones en relación con aspectos como dificultades, tendencias, logros, limitaciones y vacíos evidenciados con el fin de sugerir futuros trabajos de investigación. (Ver tablas n°3 y 4)
- **Fase n°5extensión y publicación.** Se realizó una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, centrando la atención en los hallazgos que se iban generando, con la intención de construir una síntesis comprensiva sobre el malestar en el docente. Esta fase implicó argumentar y formular las conclusiones y recomendaciones orientadas a generar algunas directrices y/o puntos de partida para establecer un nuevo recorrido que, como producto de lo dado, permitiera dar respuestas novedosas e inéditas que desde el presente generaron posibilidades de un futuro amplio en el escenario investigativo.

En la siguiente tabla n°1 se sintetiza la metodología que se desarrolló y el diseño de la investigación, a partir de los objetivos que se asumieron frente al problema planteado.

Metodología, diseño y cronograma

Fase	Proceso	Insumos	Propósitos	Tiempo
Fase n°1 preparatoria	Exploración del material compilado en Búsqueda y compilación de las fuentes de información.	Fuentes de información sobre el malestar en el docente.	Compilación del material que será objeto de estudio, en relación con el malestar en el docente, teniendo en cuenta los diferentes vínculos que entabla y las demandas que surgen de esta interacción.	Esta fase se inició en marzo de 2013 y finaliza agosto del mismo año.
Fase n°2 descriptiva.	Ordenación, análisis y comparación de la información. Codificación abierta	Información disponible en libros, monografías, tesis de grado, artículos, informes de investigación, etc.	Caracterizar el malestar docente con base en el procesamiento de la información obtenida a través de las fuentes consultadas.	Se inició en junio del 2013 y se proyecta para el mes de enero del 2014.
Fase n°3 interpretativa	Lectura a profundidad. Identificación	Lectura analítica y articulación de	Analizar las conceptualizaciones que sobre el	Se programó para los



ativa por núcleo temático.	ión de categorías. Sistematización de la información. Codificación axial	la información relacionada con el malestar en el docente.	malestar en el docente se presenta en los diferentes textos leídos.	meses de febrero de 2014
Fase n°4 construcción teórica global. Articulación de la información	Articulación e Integración de resultados. Codificación selectiva.	Fase que permite articular la información primaria con la secundaria desde un enfoque psicoanalítico.	Establecer los elementos desencadenadores del malestar en el docente.	Se entregó en el mes de julio de 2014
Fase n°5 extensión y publicación. Análisis e interpretación de resultados	Informe de resultados y presentación de propuesta. Presentación final	Propuesta teórica de los resultados en cuanto a los aportes teóricos realizados desde la perspectiva psicoanalítica en torno al malestar en el docente en base de datos y textos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay entre 1983 y 2013.	Conclusiones.	Se finalizó mes de mayo, principios de junio de 2014

Tabla n° 1 Fases Metodología y diseño

3.3.1. Técnicas de recolección de datos

Se hizo uso de las fichas bibliográficas para recabar la información sobre el tema. La finalidad de dichos instrumentos se concentró en resumir la información contenida en las fuentes documentales. Rojas (2006) afirma que:

La ventaja de emplear fichas de trabajo es precisamente poder ordenar y clasificar el material recopilado en función de las variables, indicadores o temas que se pretenden estudiar, lo cual permitirá tener prácticamente a la vista y debidamente clasificadas toda la información que se considere sobre el problema” (p.109).

Las Fichas de trabajo/bibliográficas contienen en su parte inicial todos los datos necesarios y suficientes, preestablecidos convencionalmente, para identificar cada uno de los libros, artículos y tesis de grado que se usaron; datos como: autor o autores, título, edición, año y lugar de publicación, colección y número. Si se trata de una revista se incluye la periodicidad, el número, tomo, fecha. Todo esto atendiendo a las normas American Psychological Association– Asociación Americana de Psicología A.P.A., sexta edición. Del material recogido en estos instrumentos dependió la corrección y coherencia de la redacción del escrito, así como su adecuada argumentación y suficiente fundamentación.

Siguiendo los lineamientos presentados, cada texto fue organizado teniendo en cuenta las orientaciones propuestas en las fichas, posteriormente se dio lectura del contenido. Este acercamiento al material teórico se realizó en diferentes fechas del año 2013 y 2014, siendo el año 2014 en el que más acercamiento se tuvo con dicha información y por lo tanto, el periodo en que más dudas emergieron producto de esta experiencia, que mucho ayudó a enfocarlas preguntas de investigación y encontrar elementos de relación entre las representaciones docentes.



— **Estructura de los diferentes tipos de fichas**

Dadas las características de las fuentes a utilizar (ver tablas N°2 y 3) las fichas fueron diferentes para artículos de revistas y tesis de grado. A continuación se detalla la estructura para cada una:

Publicaciones periódicas: revistas y documentos elaborados para alcanzar un objetivo específico de aprendizaje)

Referencias para publicaciones: normas APA 6° edición.		Ficha n°2
Análisis intratextual		
Tema Tesis o hipótesis Desarrollo del texto Síntesis Incluye citas directas e indirectas del autor (Normas APA, sexta edición)		Categorías
Observaciones	Comentarios extratextuales de la investigadora	

Tabla n° 2 ficha bibliográfica publicaciones periódicas

Estructura fichas para tesis de grado

Referencias para tesis de grado -normas APA 6° edición.		Ficha n°
Análisis intratextual por capítulo		
Tema Tesis o hipótesis Desarrollo del texto Síntesis		Categorías



Incluye citas directas e indirectas del autor (Normas APA, sexta edición)		
Observaciones	Comentarios extratextuales de la investigadora	

Tabla n° 3 ficha bibliográfica para tesis de grado

3.4.Estrategias de análisis y verificación de los datos

Para el proceso de interpretación, análisis y verificación de los datos se utilizó la codificación³ abierta, axial y selectiva. Estos procedimientos se deben entender no como procedimientos claramente distinguibles, ni como fases separadas temporalmente en el proceso. “Por el contrario son maneras diferentes de manejar material textual, entre las que el investigador se mueve de una a otra y que combina si es necesario” (Flick, 2007, p.193).

3.4.1. Codificación abierta y descriptiva

“La codificación abierta trata de interpretar los datos y los fenómenos en forma de conceptos. Con este fin, primero se desenmarañan los datos” (Flick, p.193). En estos términos se clasificó cada expresión en unidades de significado y así asignarles anotaciones y sobre todo códigos. Inicialmente se realizó una codificación abierta o descriptiva; es decir, se tomaron los libros, los artículos de revista, las tesis de grado seleccionadas y se leyeron en profundidad. Esta actividad constituyó en análisis línea a línea, párrafo a

³ La codificación se entiende como “representar las operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir en una nueva manera. Es el proceso central por el que se construyen teorías a partir de los datos: (Strauss y Corbin, citados por Flick, 2007. p.193).

párrafo, reflexión por reflexión, un proceso a partir del cual se buscaron las categorías y subcategorías establecidas previamente y se atendieron a las que eventualmente puedan emerger.

Este proceso se realizó de la siguiente manera: se leyó, uno por uno, todos los textos para identificar las categorías establecidas; al margen derecho (de cada línea, frase o párrafo) se anotan las categorías y subcategorías identificadas; lo que posteriormente permitió organizar los datos dispersos en las márgenes y proceder con su vinculación. Finalmente se construyó una matriz que permitió visualizar toda la información que pertenecía a una misma clase y, en consecuencia, las diferentes clases de información.

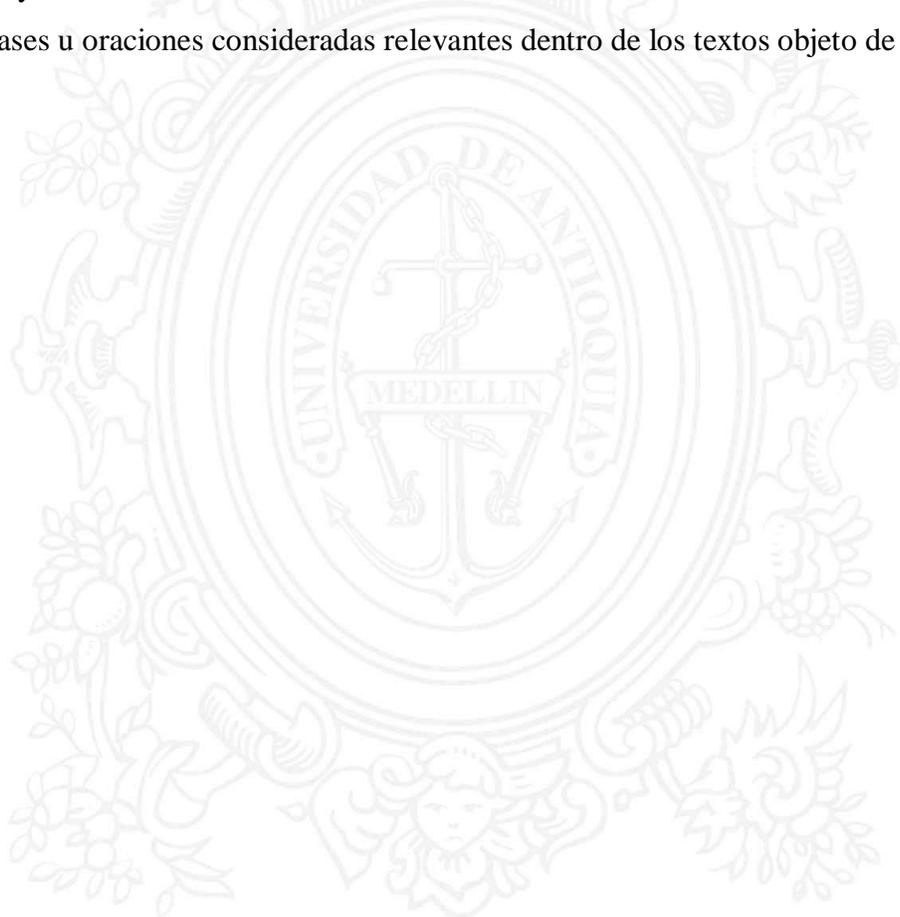
3.4.2. Codificación axial

Se tomó la categoría que ya estaba plenamente identificada en el recorrido por los distintos textos y que se visualizó como más prometedora para el trabajo (categoría cultura), luego se relacionó con la demás información para establecer el vínculo que sostenía con cada subcategoría. Esta categoría axial se enriqueció por su ajuste con el mayor número posible de pasajes. La finalidad de esta tarea fue hallar encuentros y desencuentros entre toda la información, identificar relaciones importantes entre las mismas. Durante este proceso se realizó la identificación y descripción de la categoría y subcategorías con el fin de darle más validez y confiabilidad a la investigación.

3.4.3. Codificación selectiva

En el tercer paso, la codificación selectiva, continuó la codificación axial en un nivel más alto de abstracción. Mediante este proceso interpretativo se contrastó y ordenó la información obtenida, separando la relevante de la irrelevante, con la intención de vincularla en la categoría o núcleo temático, lo que permitió mostrar la calidad y la magnitud de las relaciones entre dicha categoría y subcategorías.

Tras la lectura e interpretación de cada texto se reunió la información relevante, con el fin de lograr una mayor validez de los datos. Es conveniente resaltar que para llevar a cabo el proceso de codificación se utilizó la pregunta como estrategia o mecanismo que propicia la reflexión permanente y garantizar un control continuado sobre la precisión y calidad de la información revisada. Durante el microanálisis se analizó las palabras, frases u oraciones consideradas relevantes dentro de los textos objeto de estudio.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



4. CAPITULO CUATRO: RESULTADOS

EL ENCUENTRO

Identificación y análisis de los aportes psicoanalíticos sobre el malestar en los docentes divulgados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1998 y 2013.

En este trabajo investigativo se define el malestar como un estado de insatisfacción inherente a cada ser humano adscrito a la cultura, y, también se establece como una deuda simbólica que tiene sus raíces en la herencia ancestral del Nombre- del- Padre; herencia que implica un estado de sometimiento. (Freud, S. 1979 [1930]). El malestar se relaciona con las pulsiones y con la relativa renuncia pulsional en pos de la convivencia, leído en los síntomas de cada sujeto en singular; y en el malestar social leído en el desencuentro entre los integrantes de la cultura que se ha erigido como efecto del mismo sufrimiento; el cual se ha instituido a partir de la imposibilidad para encontrar la tan anhelada satisfacción. En consecuencia, el malestar se concibe desde adentro, y se expresa en los vínculos intersubjetivos.

Cada época forja sus diferentes formas de malestar en el hombre, y la singularidad de los síntomas los revelan; por ello, es preciso interpretarlos en un espacio socio-cultural dado. Cuello y Silvage (2007), Lesme D. (2011), Brignoni, S. (2010), Ruiz, L. (2011) y Gerber (2012) comparten la idea que, durante la modernidad, —tiempo donde Freud, S. desarrolló sus postulados —, los requerimientos producidos por la cultura que generaban malestar, apuntaban a la renuncia en virtud de los otros.

Concuerdan los autores, en que, estos requerimientos siguen ocupando un lugar importante aunque, hacen notar que las formas como se manifiestan han cambiado. En la actualidad el sujeto se centra en su apariencia, le apuesta a la completud a través de falsos

objetos (a) que generan la ilusión de plenitud, sumergiéndolo en un circuito que lo aleja del deseo y lo aliena en el goce. Es esta la puerta de entrada a los malestares contemporáneos. Sin embargo, aunque se consuman y consuman, el sujeto no podrá llegar a la completitud y a la satisfacción plena. Según Gerber, esto trae consigo diferentes conflictos y malestares hacen carrera en el mundo contemporáneo. De este modo de vínculo social se derivan reacciones violentas y diferentes formas de destrucción (Entrevistado por Larrauri, G. y Martínez, 2012).

Dos Reis, E. (2012) muestra cómo al imprimirse el carácter instantáneo de acceso a los objetos, se producen sujetos sedientos de respuestas rápidas. Ellos caen en proyectos temporales con resultados inmediatos rompiendo las leyes estructurales— función paterna, castración— que servían para dar sentido y encaminar la existencia. En su lugar enuncia el autor, se da la impresión de una realidad independiente, gestándose un sentimiento de soledad, devastador.

Esta realidad independiente puede equipararse con lo que Brignoni, S. (2010) denomina falta de punto de anclaje, para referirse al desamparo y a la soledad producto de la pérdida de referentes característico del sujeto posmoderno. Ante la declinación de la función paterna, función que garantizaba el no todo, hay una degradación de las formas de autoridad cuyo relevo toma la búsqueda en la sociedad de nuevos sistemas de seguridad. En la lógica del discurso capitalista, el sujeto es seducido por la posibilidad de eliminar su malestar, a través del goce completo; “(...) o discurso do capitalista não exige a renúncia pulsional” já que as relações são estabelecidas com objetos de consumo e não com pessoas. (...) nas relações passam a ser simplesmente em função da lógica do lucro. (Araújo, 2004, párrafo 15)⁴

⁴“(...) el discurso del capitalista no exige la renuncia a las pulsiones ya que las relaciones son establecidas con los objetos de consumo y no con las personas (...) las relaciones pasan a ser simplemente en función del beneficio personal”.

Scarafia C. (2010) por su parte, denomina al malestar en la cultura como síndrome de malestar institucional para hablar de la crisis de las instituciones. Declara que cuando no hay respuestas o estas son insuficientes a las nuevas realidades y problemáticas, se instala un síndrome de malestar, que se pone de manifiesto a través de la emergencia de síntomas, como la crisis de los objetivos de la institución, perturbaciones en su producción intelectual, rivalidad entre integrantes y subgrupos, trastornos en los vínculos y la comunicación. Este malestar de manera individual y colectiva, da paso a la repetición en la medida que la institución deja de ser garante de la ilusión y la utopía de sus agentes, con pérdida del sentimiento de pertenencia a un grupo idealizado, con funciones degradadas y una creatividad suspendida.

La escuela como institución también ha entrado en crisis, hoy por hoy se le atribuyen funciones que sumadas a las básicas como educar, la obligan a responder y a apropiarse de responsabilidades resultado de las demandas sociales en el ámbito del declive institucional (Estado, familia, la escuela....). Estas demandas y el sufrimiento psíquico inherente a la condición humana juegan un papel importante para comprender el malestar en la escuela (EOI, 2005).

Al igual que el Estado, la escuela sufre el influjo de discurso capitalista; todos sus habitantes por ende —además del malestar estructurar que les habita “in perpetuo” — tendrán que vérselas con la secuelas de este discurso que ataca a todos por igual ¿Qué consecuencias trae el discurso capitalista? ¿Cómo se refleja en la cultura, en la escuela, en el maestro?

En este capítulo se muestran los resultados de la investigación obtenidos mediante el análisis e interpretación de los datos, los cuales fueron el resultado del proceso de codificación del material aportado por los diferentes autores. Este material se desglosó con el propósito de categorizar y subcategorizarla información. A través del uso de las fichas bibliográficas se delimitó una gran categoría denominada Cultura, de ella se derivaron las subcategorías Discurso Capitalista, Malestar en la escuela, malestar en el docente e

Invencción: salidas al malestar. A continuación se presenta la contribución de los autores al respecto.

4.1. CULTURA

Pero, ¡cuán impensable, cuan miope en todo caso aspirar a una cancelación de la cultura! Sólo quedaría el estado de naturaleza, que es mucho más difícil de soportar. Es verdad que la naturaleza no nos exigía limitar en nada nuestras pulsiones, las consentía; pero tiene su modo, particularmente eficaz, de limitarnos: nos mata, a nuestro parecer de una manera fría, cruel y despiadada, y acaso a raíz de las mismas ocasiones de nuestra satisfacción. Justamente por esos peligros con que la naturaleza nos amenaza nos hemos aliado y creado la cultura, que, entre otras cosas, también debe posibilitarnos la convivencia. Y por cierto la principal tarea de la cultura, su genuina razón de existir, es protegernos de la naturaleza.

(Freud, S. 1979 [1930], p. 15)

La cultura se define como “(...) la suma de operaciones y normas que distancian nuestra vida de la de nuestros antepasados animales, y que sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos” (Freud, S., 1979 [1930], p.88). De esta manera la cultura para realizarse tendrá que sofocar las tendencias primarias, lo que traerá como consecuencia que el hombre en cualquier época, para existir, se mantendrá en perpetuo malestar.

La cultura como sinónimo de interdicción y a la vez de auxilio llevará al sujeto a vivir en función de determinaciones ajenas a sus propias convicciones y decisiones. Esto dado por que ella se “(...) edifica sobre la renuncia de lo pulsional, el alto grado en que se basa, precisamente, en la no satisfacción (mediante sofocación, represión, ¿o qué otra cosa?), de poderosas pulsiones. Esta «denegación cultural» gobierna el vasto ámbito de los vínculos sociales entre los hombres (...)” (Freud, S. (1979 [1930]), p.96). De lo anterior se deriva que, la cultura se presenta como amparo contra el sujeto y a este amparo responderán todas las leyes e instituciones creadas por el hombre que le permiten hacer lazo social.

La búsqueda de la felicidad y del edén perdido siempre ha sido para el ser humano la razón de su malestar. El deseo de felicidad en tanto inalcanzable resulta como un ideal que atraviesa la existencia humana. Esta búsqueda puede resultar peligrosa, pues implica estados pletóricos imposibles de obtener en tanto irrumpe el orden civilizatorio. En estos términos, Freud, S. (1930) plantea que a pesar de que el ser humano logre unos niveles de satisfacción siempre habrá un límite ineludible; es decir, una porción de eso que se desea no podrá ser colmado y esto conducirá a niveles de insatisfacción, tanto individuales como colectivos. El ser humano está condenado al malentendido, a la decepción, a la insatisfacción y a la incompletud y por ende al malestar. En este orden de ideas es posible plantear que “(...) porque hay malestar irreductible es que hay cultura. La cultura, en todo caso, es necesaria para un tratamiento posible de lo irreductible pulsional (...)” (Kiel y Zelmanovich, 2009, p.5).

Pero, si desde el origen de la cultura ha estado presente el malestar, ¿qué es entonces lo que hoy ha cambiado?, ¿por qué al sujeto de la actualidad es decir, el maestro de esta época ya no le es tan fácil advenir como sujeto en falta? Se examina a continuación lo que para los autores referenciados implica este asunto.

4.2. DISCURSO CAPITALISTA⁵, UN ACERCAMIENTO AL MALESTAR DE ÉPOCA

...Y a orillas del río San Juan, el viejo poeta me dijo que a los fanáticos de la objetividad no hay que hacerles ni puto caso:

⁵En el contexto de la presente investigación, se usarán los términos utilizados por cada autor para designar la época actual de acuerdo a la singularidad de cada uno de ellos. Así, para referirse a discurso capitalista se podrán encontrar varias denominaciones que alude a al mismo concepto, tales como: modernidad tardía, post-modernidad, malestar sobrante, mundo globalizado, hipermodernidad, modernidad líquida o fluida, actualidad, globalización, neoliberalismo y contemporaneidad.

-No te preocupés –me dijo-. Así debe ser. Los que hacen de la objetividad una religión, mienten. Ellos no quieren ser objetivos, mentira: quieren ser objetos, para salvarse del dolor humano.

(Galeano, E., 2008, p. 106)

Para comprender lo que lleva al sujeto maestro al malestar, los autores estudiados hallan como fundamental remitirse al discurso capitalista, pues cada época, como ya se ha enunciado, actualiza el malestar estructural, entonces una lectura acorde no es posible revisarla sin determinar los conflictos que acaecen en cada época. Por esta razón en el presente estudio se considera incluir como primera subcategoría el discurso capitalista.

Según los estudiosos, es a través de una lectura de los acontecimientos epocales que se puede dar significado al malestar en el docente. Sin lugar a dudas, los aportes freudianos dieron a Lacan, J. la posibilidad de reflexionar sobre la condición humana en los tiempos modernos y allanó el camino para reflexionar sobre los posmodernos. Entendido esto se puede explicar el malestar desde dos puntos de vista complementarios: uno que centra su atención en lo mítico propuesto por Freud, S. en los atardeceres de la época victoriana y otro desde el discurso capitalista propuesto por Lacan.

Con respecto a la contemporaneidad vinculada con el psicoanálisis y el malestar en el docente, una buena parte de los autores reseñados hacen hincapié en el discurso capitalista sustentado desde los sustratos epistemológicos construidos por Lacan, J. Es así que, escritores como Araújo, R. (2004), Almeida, R (2010), Anselmo, A. C. (2011), Riolfi, C. R. (2012), Savio, N. y Cuello, M, (2009) Almeida (2000), Zelmanovich y Kiel (2006), Dos Ríos (2001), El Equipo de Orientación Interdisciplinaria, EOI (2005), Larrauri, y Martínez (2012), Favilli, G., Asquini I. y Fidel, V. (2008), Epsztein, S., Ortiz, Molinuevo S., y Musicmann, F (2008), Bleichmar (2005), Mrech (2001) y Oliveira, B y Pereira, M. (2013), Nunes, R y Miranda, M. (2012), Argüello, Rucker, Niemtsoff, Aguerreberry, Laszewicki y Castro (2010), Muñoz, L y Duarte (2007), Almeida, R. (2010), Tarrab (1992), Velizan, I. (2005), Scarafia C. (2010), Rolando, R y Almeida S. (2006), Aguirre, S. T.

(2013), Barroso, B. (2008), Morabes, S., (2011), Riolfi, C. R, (2012), Sena, I y Farias, M. (mar, 2010), Bedacarratx, V. (2012), y Da Silva, (2012), analizan los diferentes elementos que subyacen en el lazo social, más allá del miedo y del deseo de autopreservación propuesto por Freud, S.

En el marco de su formalización teórica sobre lo social, el psicoanalista francés, explicita las relaciones de los sujetos con los significantes y con el objeto, constituyéndose como determinantes para generar y regular las formas de hacer lazo social. De esta manera formula su teoría sobre cuatro discursos, entendidos estos, como la organización de la comunicación, esencialmente del lenguaje, encargados de determinar las relaciones que se dan entre el sujeto, con los significantes y con el objeto. Estableciendo de esta manera, las reglas para formar lazo social y los modos diferentes del tratamiento del goce. Aunado a estos, desarrolla uno nuevo, denominado discurso capitalista.

Para comprender lo que significa este discurso y su influencia en el malestar docente se define la subcategoría Discurso capitalista, alrededor de la cual se describen varias tendencias, convertidas estas en comprensiones de la misma. Estas giran en torno a: (a) ciencia y tecnología; (b) declinación de la función paterna (c) el superyó posmoderno; (d) velamiento de la castración; y (c) caída de la función del Estado.

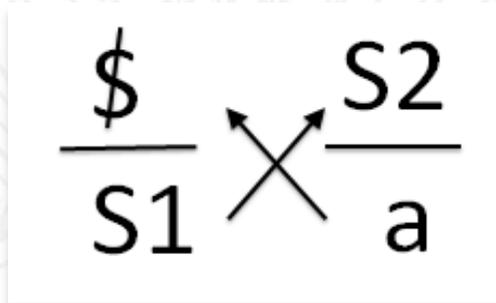
Esta subcategoría hace referencia a las modalidades de lazos sociales con el Otro de la cultura, la cual proyecta un sujeto insatisfecho y dividido por el mercado del consumo. Según Lacan, J. (1970), el nuevo discurso induce a creer que la satisfacción total es posible, tramitado de esta manera, se crea la ficción de la completud. De aquí que, desde este discurso, se permita el acceso a un goce absoluto, el “plus de goce” del consumo. En este contexto, (...) não se pode falar da articulação entre saber e conhecimento posto que,

1 8 0 3

aquí, o humano é equiparado a um produto forjado pela indústria, qualificado por um mais-de-gozar qualquer” (Riolfi, C. R, 2012, pp. 350-351)⁶ .

Refiere Almeida, R. (2010) que, este discurso se presenta como una mutación del discurso del amo y del discurso de la ciencia. Se caracteriza por la inversión del discurso del amo, en el cual \$ y S1 cambian de lugar indicando la ausencia de relación entre el sujeto y el Otro; privilegiándose el contacto directo entre el sujeto y el objeto. La producción es asumida por el objeto (a). Traduciéndose en el único discurso, propuesto por Lacan, J. donde el objeto es accesible y puede llegar a ser comprado.

En el campo del agente está el sujeto (\$) —el consumidor —movido por una verdad (S1) — y en el del Otro se ubica el saber, en este caso el saber de la ciencia (S2) pero, totalmente desvinculado del sujeto.



Gráfica N° 1, Matema discurso capitalista (tomado de Almeida, R, 2010, p.896)

⁶(...) no se puede hablar de la articulación entre el saber y el conocimiento, puesto que, aquí, el humano es equiparado con un producto forjado por la industria, calificado por un plus de goce cualquiera.

⁶Consecuencia: tiranía del saber, que exige a cualquier costo, la obediencia al mandamiento del saber, la orden en que se presenta como la verdad de la ciencia. Esta orden puede ser formulada así: "¡Todo por el saber!" o "aprender todo sobre todo, sin dejar escapar nada". Podemos seguir la formulación de imperativo epistemológico: "No importa lo que pase, seguir adelante, seguir trabajando para conocer". "No importa los medios ni los fines, no deje de producir conocimiento".

Almeida, R (2010) acude a Souza (2003) para enunciar que al asumir en el lugar de la producción el objeto “a”, queda al servicio del capital, de esta manera “a” toma la condición de ideal para ser consumido o comprado. La verdad ya no es fundamento ya no revela, pues se torna instrumental como característica del discurso de la ciencia puesta al servicio de la producción de objetos. El sujeto resiste la verdad de su división por S1, queda expulsado del Otro. Las consecuencias de esto son claras, pues en los demás discursos el acceso a lo real esta barrado en cambio en el discurso capitalista se tiene la impresión de que es posible alcanzar lo real—teniendo más dinero, comprando más, adquiriendo objetos, tecnología y saberes que prometen siempre algo más—. El discurso capitalista en ese sentido promete cumplir la tan añorada completud del sujeto. Conectado a los gadgets el sujeto cree que puede alcanzar la totalidad.

Coincide con Quinet; Schiavetta, L, (2013), al aseverar que ante el imperativo del consumo propuesto por el discurso capitalista, los tiempos de reflexión escasean producto del ritmo vertiginoso propuesto por este modo de vínculo. El sujeto comenzará a acaparar un cúmulo de frustraciones concomitante con la presencia de un malestar creciente. Advierte además que, se promete siempre algo más, dando la ilusión del logro de la libertad. Es decir, se promete obtener la tan añorada completud del sujeto; vendiendo la ilusión de alcanzar la satisfacción plena que es imposible.

Unterberger (1992, citado por Dos Reis, E, 2012) certifica que lo que se promueve es una misma manera de goce produciendo un saber no real. En consecuencia, el sujeto no se encuentra alienado al Otro del significante o del deseo, el cual supone un saber inconsciente. Dicho de otro modo, aquello que el sujeto trae como marca estructural va a ser asociado a una demanda social totalizante. En lugar de algo que se presenta como fisura se superpone una ilusión, la posibilidad de reparación.

El discurso capitalista trabaja sin límite, de modo circular, agrega EOI (2005), desde allí se ofertan y se demandan gadgets que obturan la relación del sujeto con el sentido y la verdad. El consumidor goza por fuera de la lógica de la castración. Dice Souza (2003), citado por Almeida, (2012) que es un movimiento sin la suspensión de la división subjetiva, es un borramiento de la subjetividad con el consiguiente debilitamiento de los vínculos sociales; puesto que el sujeto se relaciona directamente con los objetos mercancía.

“No discurso capitalista não há mais vínculo entre o senhor moderno, o capitalista e o proletário. A figura do capitalista de hoje tende a desaparecer, e no lugar dominante temos a figura impessoal do capital globalizado”. (Quinet, 2006, citado por Almeida, R, 2010, párr., 29)⁷

Este discurso no acepta espacios para el vínculo ni con el Otro ni con los otros. Zelmanovich, P y Kiel, L. (2009) señalan que a diferencia de las manifestaciones sintomáticas como resultado de los vínculos con los otros, se aboga por la individualidad:

Algunos de los modos en que se expresa hoy el malestar dan cuenta de posiciones narcisistas que exageran el propio cuerpo como objeto de valor o la búsqueda de satisfacción inmediata en las relaciones directas con los objetos de consumo en el contexto de una época que ofrece una variedad increíble de objetos con los cuales se conecta y se satisface, quedando la relación con los otros precisamente interceptada por los objetos. (p.4)

Concuerda Anselmo, A. C. (2011), que en estos tiempos donde el narcisismo es una condición, reina la superficialidad emocional, el miedo a la intimidad, los hipocondríacos,

⁷En el discurso capitalista no hay más vínculo entre el señor moderno, el capitalista y el proletario. La figura del capitalista hoy tiende a desaparecer, y en su lugar tenemos una figura impersonal del capital globalizado.

la falsa autopercepción, la promiscuidad sexual, el pánico a la vejez y a la muerte. El culto al cuerpo ensalza la vida, dejando de lado los ideales orientados al bien común.

Las subjetividades sufren las consecuencias de este momento en que domina el discurso de la ciencia, la productividad, la competitividad, la rapidez “(...) la individualidad, responsabilidad, flexibilidad, acción, creatividad, competencia, entusiasmo, vitalidad, se constituyen en las características que pasan a un primer plano en la valoración de una persona” (Zelmanovich, P y Kiel, L, 2009, p.2). Según Bauman (2001.), la posmodernidad está caracterizada por la libertad individual, de esta manera el sujeto puede elegir y experimentar, las consecuencias de esta individualización disoluble queda marcada por el propio fracaso y sufrimientos. De esta manera en la actualidad se asiste a formas de “(...) individuación extrema, [la] competencia deshumanizante y [la] pérdida de la solidaridad mínima que pueda sostener la urdimbre de la trama social hasta ahora existente”. (Souto, 2000, citado por Bedacarratx, V, 2012, p.908)

Esta forma de hacer lazo deja al sujeto encerrado en la relación con los objetos, donde la existencia, desde la opinión de Dussell, I. (2005), se convierte en algo fugaz que circula sobre el sujeto mismo; la vida es un objeto estético único. “Se promueve un trabajo activo y práctico de los individuos en el diseño de sus vidas cotidianas, que ya no se hace en nombre de una ética protestante del esfuerzo sino en el de los placeres y satisfacciones” (p.4). De esta manera el individualismo se convierte en un modelo que impide establecer lazo social, formas de autoridad tradicionales y pautas de transmisión culturales más constantes y perdurables.

Entonces, el sujeto moderno no puede afligirse ni estar angustiado, no es permitido el sufrimiento; si esto sucede debe ser diagnosticado de depresión. Hay un uso confuso del término para ordenar y categorizar todos los tipos de sufrimientos que sean consecuencia del malestar en la cultura, los cuales se vinculan desde la ciencia directamente con lo biológico, desechando todo lo que está en el orden de lo humano y en estos términos no hay una expresión que dé cuenta de la falta en ser del sujeto. Todos los que sufren se

normalizan, regularizan, medicalizan ubicándolos en una misma categoría. Es el tiempo del analgésico y del anestésico, porque es prohibido el sufrir. (Rolando, A. R, 2006). Siguiendo a Roudinesco (2000, citado por Rolando, A. R, 2006):

Freud, S. no final de sua vida, tinha consciência de que, “um dia os avanços da farmacologia imporiam limites à técnica do tratamento pela fala”. Para Freud, S. no futuro, as doenças da alma poderiam vir a ser tratadas com medicamentos, mas, contudo seria necessário um equilíbrio entre os tratamentos medicamentosos e a psicanálise. Não foi o que aconteceu, pois há algum tempo a farmacologia e o saber médico domina mes ses tratamentos e esses males são, na maioria das vezes, tratados como doença orgânica e a palavra do sujeito que sofre não é escutada. (p.66)⁸.

Pero, ¿cómo se constata el maquinario del discurso capitalista? Para dar claridad a este cuestionamiento es menester reflexionar sobre lo expresado por los autores al referirse a la ciencia y la tecnología como forma de materializar las demandas de este discurso y las consecuencias para el sujeto y los vínculos intersubjetivos.

4.2.1. Ciencia, tecnología y consumo

Partiendo de la importancia y del lugar que ocupan la ciencia y por ende la tecnología en la cultura, es posible entender su relación con el discurso capitalista. La ciencia se constituye como el vector que gobierna al discurso de las instituciones creadas por el hombre, llámense escuela, familia...etc.

⁸Freud, al final de su vida, era consciente de que "un día los avances en la farmacología impondrían límites a la técnica de tratamiento para el habla". Para Freud, en el futuro, las enfermedades del alma podrán ser tratadas con medicamentos, sin embargo un equilibrio entre los tratamientos con fármacos y psicoanálisis sería necesario. Eso no es lo que pasó, porque mientras que la farmacología y los conocimientos médicos dominan estos tratamientos y son más a menudo tratados como enfermedad orgánica y la palabra del sujeto que sufre no es escuchada.

Este saber de la ciencia se torna riguroso y ávido de conocimiento, así lo define Quinet, 2004 (citado por Araújo, R, 2004) al enunciar que:

Conseqüência: tirania do saber, que exige, a qualquer custo, a obediência ao mandamento do saber, a ordem que se apresenta como a verdade da ciência. Essa ordem pode ser assim formulada: “¡Tudo pelo o saber!” ou “Saibatudo sobre tudo, sem nada deixar escapar”. Podemos continuar a formulação do imperativo epistemológico: “Não importa o que aconteça, continue avançando; continue trabalhando para o saber”. “Não importa os meios nem os fins - não deixe de produzir saber”. (párr., 13)⁹ .

Pereira, S (1999) concuerda con Quinet, (2004) en que el desarrollo técnico-científico en la sociedad actual alcanza niveles insospechados, producto del proceso tecnológico que opera a gran velocidad, sostenido por la eficacia de la información a través del internet y por los aparatos tecnológicos todo dentro de una aparente ideal de bienestar.

En esta misma línea, añaden Pereira, S (1999) y Sena, I. y Farias, M (2010) que estos avances técnicos y científicos ilimitados son contradictorios, pues el sujeto contemporáneo vive en un mundo con infinitas posibilidades, pero también es habitado por un sinnúmero de imposibilidades existenciales, con inseguridad y angustia, lo que revela un estado colectivo de malestar, con sus diversas desazones que molestan a los seres humanos, independientemente de su raza, sexo, creencias religiosas y clase social.

⁹Consecuencia: tiranía del conocimiento, que exige, a cualquier precio, la obediencia al mandato del conocimiento, al orden que se presenta como verdad de la ciencia. Este orden puede ser así formulado: “¡Todo por el conocimiento” o “Aprenda todo acerca de todo, sin dejar escapar nada!” Podemos continuar la formulación del imperativo epistemológico: “No importa lo que pase, siga adelante; siga trabajando para el conocimiento”. “Sin importar los medios ni los fines - asegúrese de producir conocimiento”.

Ruiz, L. (2011) y Himanen, (2002), examinan cómo desde fines del siglo XIX, con el avance de la ciencia y la tecnología las sociedades se han transfigurado acrecentando la complejidad de la vida. En este contexto el sujeto actual se constituye en esa lógica que fluctúa entre ser alguien y ser anónimo, lo cual deja sus secuelas puesto que la subjetividad no deja de definirse con el sufrimiento concomitante y sus respectivos síntomas. En esta lógica se promueve un trabajo activo y práctico en el diseño de la vida cotidiana, ya no en nombre de una ética crítica y del esfuerzo sino en el de los goces y deleites.

Enuncia Dos Reis (2012) que desde la ciencia se vende una ilusión de la satisfacción inmediata a través de los objetos tecnológizados; la obtención de estos se presenta como la panacea del bienestar personal; falacia que es avivada con la codicia por nuevos objetos en tanto la completud añorada no logra saciarse. Gerber entrevistado por Larrauri, y Martínez (2012) explica cómo estos objetos se traducen fundamentalmente en el consumo de los productos que se brindan en el mercado, como una vía hacia la posibilidad a acceder a un goce pleno y total. En estos términos, los sujetos quedan instalados en una dinámica de consumir y consumir objetos. Para complementar, se referencia a Quinet, (2002, citado por Araújo, 2004):

Não é maiz uma parecia que da a iluso de uma completud, mas sao os objetos, já que “os himen da opulencia não se cercanías de outros himen e sim de objetos – carros, televises, computadores, fax, teléfonos; suas relações sociais não estão centradas nos laços com outros homens, mas na recepção e manipulação de bens e mensagens (párr., 15)¹⁰.

Es gracias a la tecnología que este circuito se mantiene. En este orden de ideas, el sujeto se embarca en un continuo de tiempo apresurado porque es prioritario acelerarlo al

¹⁰No es más que una apariencia que da la ilusión de una completud, mas son los objetos, ya que los hombre opulentos no se acerca más a los otros hombres sino a través de objetos-carros, televisores, computadores, fax, teléfonos; sus relaciones sociales no están centradas en el lazo con los otros hombres, más bien con la manipulación de bienes y mensajes.

compás del consumo, lo que implica una cultura de la inmediatez, lo que conduce a que la dimensión del tiempo adquiriera una dimensión diferente. Anselmo, A. C. (2011) cita a Bauman (1998) para exponer que en la actualidad se vive un momento de prisa por el movimiento, por la inestabilidad, por la inconstancia, por eso utiliza el adjetivo de fluidez diferente de sólido de otro momento en que había la posibilidad de prever y por tanto administrar el mundo. La modernidad líquida se caracteriza por el constante e imprevisible cambio en el tiempo y los lugares.

Sobre los tiempos propuestos por Dos Reis y Anselmo, A. C. (2011); agrega Schiavetta, L. (2013) que desde esta peculiaridad actual, puede decirse que estos cambios producto de los tiempos que corren han desdibujado los parámetros que daban cuenta de algún modo de hacer con la pulsión. De esta manera ha surgido una nueva dimensión de la noción de temporalidad, la cual atenta con la posibilidad para reflexionar y comprender, dejando al sujeto despojado de recursos que le posibiliten reposicionarse y edificar nuevas formas de vincularse y disminuir su malestar.

Este predominio consumista expone contradicciones permanentes. En este sentido, “(...) se le ofrece al sujeto una vida con emociones livianas en las que no hay lugar para el dolor o el sacrificio, sin mayores dramatizaciones; y por otro, surge la avalancha de exigencias y especializaciones, sin las cuales parece difícil sostenerse dentro del sistema (...)” (Schiavetta, L., 2013, p. 173). Indica Mrech (2001) que este tiempo es el tiempo de las máquinas donde impera el ritmo de la producción del capital, época que deja por fuera al sujeto y a la sociedad (Citado por Dos Reis, 2012) .

Para los autores abordados la sociedad de consumo se convierte entonces en la encargada de guiar los propósitos subjetivos; al decir de Dos Reis, E. (2012) el mercado amparado por la ciencia la tecnología dicta las pautas, la moda de lo consumible. “Nesse sentido, a moda desrealiza as coisas, dessubstancializa-as através do culto homogêneo da

utilidade e da novidade”. (Gilles Lipovetsky, 1989, citado por Dos Reis, 2012, p. 5)¹¹En el mismo sentido Debord, (1997, citado por Anselmo, A. C., 2011) señala que, el papel de los medios de comunicación venden un ideal de sujeto que hace más difícil aceptar la realidad cotidiana, convirtiéndose en insoportable y llevándolo al fracaso y a la pérdida.

Hay en el presente un malestar inherente a la condición humana, (Miranda, M y Santiago, A. L, 2006), así como había en la época de Freud, S. aunque dotado en la actualidad de nuevas formas, nuevos objetos, productos de la oferta y la demanda sustentados en la ciencia y la tecnología (Anselmo, A. C., 2011). Al decir de Baricco. (2008, Citado por Morabes, S., 2011):

Actualmente aparecen los ‘depredadores sin cultura y sin historia’, que sustituyen la cultura de calidad por otra al servicio del consumo y del comercio, una cultura caracterizada por la simplificación, la rapidez, la espectacularidad; habitan en Internet y respiran ‘con las branquias de Google’; prefieren la velocidad a la profundidad. Prefieren la superficie en vez de la profundidad, la velocidad en vez de la reflexión, las secuencias en vez del análisis, el placer en vez del esfuerzo. (párr., 9)

Dice Dos Reis (2012) a propósito de la Internet y los medios de comunicación, que ellos implantan en el mundo contemporáneo algo que denomina como la desmaterialización del cuerpo humano, haciendo creer al sujeto que va a descubrir otro orden de realidad, que privilegia el cuerpo real. Lugar donde los sujetos se conservan jóvenes, donde lo objetos permanecen perennes, donde el tiempo no transcurre.

¹¹“Ya no gustamos de las cosas por el estatus social que confieren, sino por los servicios que ofrecen, por el placer que nos llevó, por una funcionalidad perfectamente intercambiable. En este sentido, la moda desrealiza las cosas desustancializa, homogeniza a través del culto a la utilidad y la novedad.

Para los escritores referenciados, la ciencia da la ilusión de libertad absoluta, de independencia que desliga al sujeto de sus raíces y de su colectividad, escapando así de su inconsciente, destituyendo cualquier conflicto, es decir, el “(...) sujeto del inconsciente, consciente de su libertad, pero atormentado por el sexo, por la muerte y por la prohibición” (Roudinesco 2000, citado por Anselmo, 2011, p.22). Coinciden con lo anterior los autores Anselmo (2011) y Dussell, I. (2005) al denominar esta época como de narcisismo contemporáneo, caracterizado por la angustia y vulnerabilidad a las lesiones y el dolor.

Con base en todo lo planteado hasta el momento, es innegable que en las sociedades del capitalismo desarrollado no se prohíbe a los sujetos gozar, al contrario, en ellas, el goce lejos de ser una prohibición se ha convertido en un imperativo: el imperativo de gozar de los objetos de consumo, el imperativo de gozar de la sexualidad convertida ella misma en objeto de consumo.

Los productos que brinda el mercado se ofrecen al sujeto como una vía hacia la posibilidad de acceder a un goce pleno y total. Lesme (2011) complementa lo anterior expresando que esta es una identificación propia del siglo XXI, la cual contiene la desconfianza en las instituciones, en la ciencia, en la política y en el hombre mismo. Al respecto Morin (1999, citado por Lesme, 2011, p. 49), plantea que:

Vivimos en un mundo complejo. No existen soluciones simples para la mayoría de los problemas que afrontamos cada día. La ciencia nos brinda muchas respuestas; sin embargo, no estamos seguros que las “verdades” ofrecidas sean ciertas. Esta situación hace que todos tengamos que aprender a navegar en un mar de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.

4.2.2. Declive de la función paterna



La función paterna es un constructo cultural, relativizado por lo histórico que se distancia de la función genitora. Cumple un papel privilegiado como factor mediador y ordenador entre el sujeto y la cultura, pues ella es garante de la falta y del acceso a la vida erógena del sujeto. Según Lacan, J. (1962b), lo fundamental de esta función es que permite hacer circular el significante fálico. Dentro de la cultura la función paterna se halla revestida de autoridad, ley y saber; lugar que implica para un sujeto la posibilidad de situarse del lado del universal de la castración.

En la actualidad se presenta una crisis de dicha función evidenciada en la caída de los referentes simbólicos, que otrora se fundara para ordenar la realidad del vínculo social. Estos referentes son relevados por el derecho al goce, que ya no divide ni culpabiliza al sujeto. Ya no hay un encuentro con el Otro sino que se da una relación de tú a tú con el objeto, con el plus de goce. Enuncia Pereira, M. R. (2006) que “Em nossa sociedade contempo-rânea, o pai parece mesmo ter sido deposto do poder (p.85)¹². Su imagen se percibe desgastada, vaga, desnaturalizada y desacreditada, lo que otrora fuese denominado como tiránico, hoy se refleja sin potestad. Esta tesis de la decadencia del imago paterno, dice el autor, ha sido estudiada por Freud, S. (1939), al enunciar el déficit de la antigua civilización paterna y de igual forma por Lacan, J. (1938), en sus primeras obras.

Así mismo Rolando, R. y Almeida S. (2006) y Rolando, A. R. (2006) explican que la tesis de la declinación de la función paterna se le imputa a la modernidad, esto dado por la pérdida de investidura social de la figura paterna y de la familia patriarcal, supuesto sustentado en el complejo de Edipo, lo que significa que se produce un abandono de la ley, de los límites y de la jerarquía de valores. Se introduce así, una nueva dinámica en la forma como se establecen los vínculos y cómo se organiza el campo social (Dos Reis, E. (2012). Tal y como lo reafirma Velizan, I., (2005): “La caída de los ideales trae aparejado débiles lazos sociales, estableciendo identificaciones líquidas, móviles”. (p.258)

¹²“En nuestra sociedad contemporánea, el padre parece haber sido depuesto del poder.



Dice Anselmo (2011), que ante la imposibilidad de mantener la creencia en algo inviolable, el hombre atribuye al estado la función de ordenar a la personas hoy en día. Impulsada por el advenimiento de la ciencia, la humanidad racionalista alimenta la ilusión del logro de la perfección y de la muerte dilatoria. Por lo tanto, en la mente de la gente moderna esta la idea de ser dioses capaces de dirigir su propio destino, lo que para Pereira (2006), también significa que el místico moderno refuerza la creencia en el mito del padre, con toda la ambivalencia de la función paterna:

Pode-se presumir que o homem moderno se acha um pequeno deus que lida cotidianamente com a iminência de seu fim. A ruptura dos homens com a tutela divina e com o patriarcado arbitrário, próprio à imagem e semelhança de Deus, destinou-lhes um poder e uma liberdade anteriormente inexistentes, mas, em contrapartida, impingiu-lhes um destino funesto: o de se perceberem deuses de prótese, faltosos e precários. A mística moderna não deixa de ser também mais um capítulo desse principio antropológico que nos orienta. (Citado por Anselmo, 2011, p.50)¹³ Anselmo, A. C. (2011).

En este sentido Dos Reis, E. (2012) le da continuidad a la reflexión enunciando que con la caída de la función paterna se ha perdido lo que se constituía anteriormente como un eje rector de las acciones de los sujetos, algo relacionado con las nociones de centralidad, tradición y universalidad. En otras palabras, hay una pérdida de límites claramente definidos entre valores como ciertos y errados, por ejemplo: certezas absolutas, patrones de moda, de la moral, entre otros. En este contexto, las nuevas formas de relaciones que se

¹³Se puede suponer que el hombre moderno es un pequeño dios que se ocupa de todos los días con la inminencia del fin. La ruptura de los hombres con la protección divina y con el patriarcado arbitrario propio a la imagen y semejanza de Dios les ha destinado un poder y una libertad hasta ahora desconocida, pero a cambio, ellos se verán impuesto un destino funesto: percibirse como dioses prótesis, defectuosos e inseguros. La mística moderna no deja de ser también más un capítulo de este principio antropológico que nos guía.

establecen, interfieren sobre los lazos amorosos, que pasan a ser banalizados, siendo mediados más por el goce que por el deseo.

Es así como el malestar en la cultura en nuestra época, no es tanto la ligazón de la masa respecto del Ideal, ni el sentimiento de culpa, sino que hoy por hoy el Ideal no tiene una función ordenadora. ¿No existe ordenación?, o ¿quién regula u ordena en la actualidad el destino del hombre?

4.2.3. Ideales superyoicos

Freud, S. (1930) plantea que la cultura se vale de medios para volver inefectiva la agresión hacia al otro, de esta manera, el empuje pulsional regresa al sujeto albergándose en su yo propio. Desde allí, la agresión: “(...) es recogida por una parte del yo, que se contrapone al resto como superyó (...) y ejercer contra el yo la misma severidad agresiva que el yo habría satisfecho de buena gana en otros sujetos, ajenos a él” (p. 119). En estos términos Freud, S. sitúa el superyó como un mandato insensato que exige renunciaciones al yo sometido. Esta situación es tensionante en tanto implica para él, declinar a sus pulsiones. De esta manera y en palabras de Freud, S. (...) “la cultura yugula el peligroso gusto agresivo del individuo debilitándolo, desarmándolo, y vigilándolo mediante una instancia situada en su interior, como si fuera una guarnición militar en la ciudad conquistada”. (1979 [1930]), p. 120). Este superyó es inagotable y en la medida que prohíbe pide más renunciaciones, y con cada renuncia se fortifica, erigiendo una conexión que gira en torno al fortalecimiento de la culpa.

Pero, la caída la función paterna trae consigo la aparición de un superyó en su modo de goce, que ubica al sujeto como objeto para hacer existir al Otro que responda con el goce. Si en la época Freudiana se erigió la ilusión de un deseo articulado a través de un

Otro universal, la posmodernidad se determina por la confusión del deseo como efecto del sometimiento a la voluntad de goce. Es la victoria del objeto sobre el sujeto. Entonces este superyó posmoderno no transita por el lenguaje, por el significante, produce en cada sujeto un real traumático que incita al sujeto a gozar, a ir más allá del placer, de forma mortífera, en un intento de taponar la falta de goce propio del ser humano y que establece la posibilidad de desear.

Ahora bien, ¿De qué superyó se puede hablar en la actualidad?

Al respecto Oliveira, B. y Pereira, M. (2013) y el EOI (Equipo de Orientación Interdisciplinaria (2005), Zelmanovich, P y Kiel, L. (2006).yVelizan, I. (2005) concuerdan en que los tiempos en que circulaba el superyó de esa voz ancestral propuesta por Freud, ha cambiado. En la actualidad se trata de un superyó no atemperado por el ideal del yo, aquel que se mostraba severo y que jalonaba al ideal, a la culpa y a la superación. Este superyó queda en manos del goce, sin nada que lo limite.

En este sentido EOI (2005), asevera que conforme prospera el capitalismo, el superyó gozante expone sus efectos. Con la caída de la función paterna, el superyó despliega “(...) una inercia pulsional des-bordada, por fuera del tiempo lógico propio de la pulsión, en tanto Ley y deseo se soltaron la mano en las instituciones modernas” (p.2). Coincide Velizan, I. (2005) al decir que en la actualidad, el imperio de las renunciaciones pulsionales ha sucumbido y en su lugar el capitalismo se exhibe del mismo modo que el superyó.

Esta época, entonces, está marcada por el consumo de objetos con el fin de taponar la falta del sujeto. Lo que en realidad sucede es que el sujeto evita confrontarse con aquello

que le genera displacer: con su real. Este afán por el encuentro de objetos que permitan suturar la falta, se perfila como una consecuencia mortífera imputada a los imperativos del superyó, cuya exigencia es mayor cuantas más renunciadas le ofrende al sujeto.

Antiguamente el superyó de la Cultura plasmaba sus ideales y reclamos y la forma de mantener los vínculos entre los seres humanos resumidos estos bajo el nombre de ética. En la actualidad el superyó amplía fronteras y ordena imperativamente el goce absoluto, efecto avasallador en tanto vende la ilusión de completud. Esta nueva forma de ética es atemporal e individual. Sus efectos son fácilmente reconocibles impactando cada vez más los vínculos. Entonces, y en palabras de Zelmanovich, P y Kiel, L. (2006) esta ilusión de un estado de plenitud, falsifica la promesa de todo es permitido. Y esto es posible gracias al consumo de los mismos objetos. Dicen las autoras que esto tiene que ver con “(...) una solución al vacío de existir que toma la forma de una respuesta fija y compulsiva. No querer saber nada de ese desencuentro estructural y que lleva a los sujetos a recluirse en encuentros “garantizados” con los objetos” (p.4). El discurso capitalista es un discurso de rechazo a la castración, a lo no dicho, esta es la falsa ilusión que vende.

A continuación se revisa desde EOI, (2005) y Souza (2003), Tarrab (1992) Dos Reis, 2012 Almeida, R. (2010) EOI, (2005) y Rolando, R y Almeida S, (2006), sus implicancias en la siguiente tendencia.

4.2.4. Velamiento de la castración

Como propone EOI, (2005) y Souza (2003), el rechazo a la castración que se articula desde el discurso capitalista es diferente al de otros ordenamientos discursivos propuestos inicialmente por Lacan, J. Desde esta manera se trastorna la relación entre S1 y S2, esto deja como resultado que S1 se instaure como imperativo de goce y S2

simbolizando los objetos de consumo. Esta dinámica incita a la forclusión de la castración que además concuerda con el tiempo de la caída de los ideales, del sentimiento de culpa, de la declinación de la función del padre, época en la que el Otro no existe.

Al respecto dice Tarrab (1992) que este es “(...) um discurso no qual um sujeito em sua falta de gozo estrutural, demanda ao saber científico a produção de um objeto capaz de um gozo que, sem consequências, venha a suturar sua castração, sua divisão, sua miséria”¹⁴. (Citado por Dos Reis, 2012, p. 3) Así, el sujeto no se encuentra alienado al Otro del significante; dicho de otro modo, aquello que el sujeto trae como marca estructural va a ser asociada a una demanda social totalizante. En lugar de algo que se presenta como fisura se superpone una ilusión: la posibilidad de reparación. El discurso capitalista, en consecuencia, enuncia Almeida, R. (2010) se compromete al cumplimiento de la finalización esperada del sujeto.

De esta manera este discurso trabaja sin límite, de modo circular, donde la oferta demanda de gadget obturan la relación del sujeto con el sentido y la verdad. El consumidor goza por fuera de la lógica de la castración, el segregado del consumo y el consumista fanático gozan en la misma lógica (EOI 2005). Estas condiciones se articulan de la misma manera en Souza (2003, citado por Almeida, 2000) cuando afirma que es un movimiento sin la suspensión de la división subjetiva, que es un borramiento de la subjetividad con el consiguiente debilitamiento de los vínculos sociales. En el planteamiento de Araújo (2004), el sujeto no se vincula con el otro sino con los gadget, lo que da lugar a un goce autista.

Para el EOI, (2005, p.3) el discurso capitalista “(...) promueve el retorno de lo forcluido en lo real, funciona en una lógica distinta a la represión (...)”. Este discurso opera desde su lógica de la acumulación—plusvalía—, y aviva la restitución del goce al

¹⁴“(...) un discurso en el cual un sujeto en falta, demanda al saber científico la producción de un objeto capaz de un goce que, en consecuencia venga a suturar su castración, su división, su miseria”.

cuerpo a través de la monopolio de objetos que sustentan el consumo. Lo forcluido entonces, en esta lógica, es la castración, entendida como pérdida de goce que da lugar sobre el fondo de esa pérdida al plus.

Pues bien, se puede ultimar que la tesis de declinación de la función paterna, en la sociedad contemporánea, y sus efectos en el proceso de subjetivación del sujeto como la ausencia de ley, de límites y de jerarquía de valores, y en palabras de Rolando, R y Almeida S, (2006), ha sido atribuida a la modernidad, responsabilizada por el desinvertimiento social de la figura paterna y de la familia patriarcal.

4.2.5. Caída de la función del Estado

Plantea Zerbino, C. (2007), que sobre la caída de la función de Estado existen numerosas investigaciones que concuerdan en señalar que el “Estado, en tanto Estado-Nación (...) ha entrado en un profundo proceso de reforma y transformación que tiene, como particularidad, el hecho de desarrollarse sin que se produzcan modificaciones de carácter fundacional en las instituciones que lo integran” (p. 2). En este sentido agrega que no es que en el mundo se hayan creado nuevas instituciones, para reemplazar las existentes; de hecho siguen funcionando. En lo que hace énfasis el autor, apoyado en Garland (2001), es que en ellas se han transformado su función estratégica y su importancia social.

Esto se debe a la presencia del mercado, el cual ha acaparado la función del Estado, dejando al sujeto en una vulnerabilidad total, a expensas de su propia fragilidad:

Lo nuevo es que la potencia soberana del Estado se ha desplazado hacia el mercado, el Estado se muestra impotente frente a los reclamos o como sostiene Sennett estamos frente a un poder sin autoridad o, dicho de otro modo, todos somos responsables. Como señala este autor, el poder define los discursos y las reglas de juego pero no es responsable de lo que acontece con ellos. Ahora los individuos deben gestionarse a sí mismos, en el marco de un contexto de profunda

vulnerabilidad. La vida por tanto no está inscrita en una secuencia narrativa en la que los momentos se anudan con algún grado de significatividad, por lo cual lo que hoy emprendemos puede estar ligado a lo que luego suceda. Por el contrario, la sensación es la de estar expuestos a un nuevo comienzo cada vez. En la medida que cada uno depende de sí mismo ya no cuentan las instituciones como anclajes de proyección de un porvenir. ((Duschatzky, S, 2001, Zerbino, C, 2007, p.3)

Sobre el Estado y el cambio de función, EOI (2005) y Lewcowicz (citado por Argüello, Rucker, Niemtsoff, Aguerreberry, Laszewicki y Castro), plantean que este en su función regulaba de igual manera como lo hacía la estructura de la función paterna y funcionaba como enlace entre la ley y el deseo, no obstante en esta época de cambio de lógica esta función no se cumple a cabalidad y en su lugar se presenta una crisis para el sujeto y para el vínculo. “El Estado, facilitaba la inscripción en un proyecto de ciudadanía, era dador de sentido. Enlazaba a las personas reunidas en la institución en un espacio compartido, había un discurso del amo operando” (EOI, 2005, p.2). De esta manera:

A falência de instituições sociais, o aumento da violência urbana e da criminalidade, a perplexidade de projetos educacionais ante a diversidade cultural, em regra, vêm associadas a uma crise de autoridade, a um declínio de um deus-paiou a uma deposição da sociedade eminentemente patriarcal.¹⁵ Pereira (citado por Da Silva, 2012, p.4)

Seguendo a Anselmo, A. C. (2011), se puede agregar que en la medida en que el Estado rompe con la religión, movimiento característico de la modernidad, los gobernadores pierden su autoridad. Según el escritor, la autoridad del mundo moderno desaparece junto con la religión y la tradición, otros dos pilares de la humanidad occidental. Lo que desborda la caída de gobernantes, educadores, y otros que representa al padre.

¹⁵“La falencia en las instituciones sociales, el aumento de la violencia urbana y la criminalidad, la perplejidad de proyectos educacionales ante la diversidad cultural, vienen asociadas a una crisis de autoridad, a una declinación de un Dios-padre, a la declinación de la sociedad eminentemente patriarcal.



Brignoni (2010), refiriéndose a Miller plantea esta época caracterizada por la inexistencia del Otro cuya función se constituía como punto de anclaje y permita regular y orientar las experiencias del sujeto. En la actualidad, dice el autor, prima la desorientación, determinado esto por una vida precaria y vulnerable, donde la ausencia de lazos deja al sujeto a merced de su mundo pulsional. Las consecuencias del desfallecimiento del Otro son catastróficas puesto que “(...) aparece para el sujeto la dificultad para organizar los recursos que Freud, S. mostraba como las verdaderas invenciones frente al desamparo estructural, es decir, las inhibiciones, los síntomas y la angustia”. (Brignoni, 2010, p.4)

Se Adiciona desde lo planteado por Zelmanovich, P y Kiel, L. (2006), que otro signo de esta época está cifrado en el no querer saber de la imposibilidad fundante de lo humano y “(...) esta ilusión de mantener a distancia un saber sobre esa imposibilidad se paga con el precio de la propia palabra; se responde con un rechazo de la palabra por los efectos de la división subjetiva que la misma conlleva” (p.4). Así un distintivo de la posmodernidad está cifrado en el no deseo de saber, no saber sobre aquello que hace síntoma en cada sujeto, no saber sobre sí mismos, para estar a salvo de lo que el mismo sujeto puede producir en su humanidad, incluso y en palabras de Tirado (2005), “(...) a veces a salvo de su responsabilidad de pensar” (p.112). Es decir, la oferta de goce inmediato, la no implicación con todo aquello que obligue a la pregunta por el ser marca, irrumpe en el cotidiano de las personas (Lesme, 2011).

Con el desfallecimiento del Otro, el capitalismo arrasa consigo a las instituciones que se ven envueltas en esta gran caída. El Estado nación cae en su capacidad de imponer un orden simbólico, ya no regula ni tramita la inscripción en un proyecto de ciudadanía (EOI, 2005). El discurso capitalista penetra obnubilando lo real, despreciando y fracturando las creencias tradicionales de las relaciones de los sujetos con el Estado. Este dimite en su función de regular y deja en manos del mercado/ciencia el destino de los sujetos, los cuales

quedan sin punto de referencia, “(...) lo que los lleva a vivir en un “eterno presente” y pensar sólo en sí mismos, por lo que los colectivos se desintegran”. (EOI, 2005, p.74)

Esta época hay una “(...) ruptura de los órdenes simbólicos que durante la modernidad regularon la actividad humana” (Dubet 2002, citado por Bedacarrat, 2012, p.908). En este sentido, las instituciones ya no resguardan como antes y las conexiones identificatorias que se ofrecen brotan como difusas. Las instituciones que daban identidad y amparo (el Estado, las sociedades, las escuelas) y organizaban un largo plazo más estable y duradero han dejado a la intemperie al sujeto, fracturando los lazos de solidaridad colectiva de un proyecto común, sumergiéndolo en un desamparo terrible. (Argüello, M., Rucker, S., Niemtsoff, L., Aguerreberry, L., Laszewicki, M., Castro, C., Strasberg, P... y Cabrera, M., 2010). Esto ha dejado a los seres humanos en la total desolación, lo que genera un profundo malestar y el maestro como ser humano sometido a la institucionalidad queda perdido, sin un lugar en el mundo donde asirse.

Para Lewcowicz (citado Argüello, M., Rucker, S., Niemtsoff, L., Aguerreberry, L., Laszewicki, M., Castro, C., Strasberg, P... y Cabrera, M, p.2) “(...) es la época del cambio de lógica de las instituciones que entran en crisis al quebrarse las funciones del Estado Nación que proveía sentido y consistencia integral”. Al respecto Fernández (2005) postula que,

(...) el Estado en la sociedad actual deja de regular las desigualdades y utiliza “estrategias bio-políticas de vulnerabilización”, es decir, hay una producción activa de la vulnerabilidad por el hecho de no poder ilusionar un futuro ni pensar las consecuencias posibles del mismo, lo que lleva a los sujetos a vivir en un “eterno presente” y pensar sólo en sí mismos, por lo que los colectivos se desintegran. (Citado por Muñoz, L y Duarte, M. E, 2007, p.74)



El Estado Nación cae en su capacidad de imponer un orden simbólico, pero esta tarea tampoco es tomada por el mercado, ya que éste abandona a cada sujeto a su propia forma de vida y a su propia iniciativa, a definirse por sí mismo, es decir, no impone un orden simbólico articulador y, por lo tanto, deja a los sujetos sin un sistema de referencia. (Muñoz, L y Duarte, M. E, 2007). En la mente de la gente moderna no queda otra alternativa que sentirse dueños de su propio destino, algo así como dioses capaces de dirigir su existencia asemejándose a un dios con prótesis. Como afirma Pereira (2008, citado por Anselmo, .C., 2010):

Pode-se presumir que o homem moderno se acha um pequeno deus que lida cotidianamente com a iminência de seu fim. A ruptura dos homens com a tutela divina e com o patriarcado arbitrário, próprio à imagem e semelhança de Deus, destinou-lhes um poder e uma liberdade anteriormente inexistentes, mas, em contrapartida, impingiu-lhes um destino funesto: o de se perceberem deuses de prótese, faltosos e precários. A mística moderna não deixa de ser também mais um capítulo desse principio antropológico que nos orienta. (Pereira, 2008, citado por Anselmo, 2011, p.50)¹⁶ Anselmo, A. C. (2011).

4.2.6. Crisis de trasmisión

Sobre la crisis de la trasmisión, solo dos autores desarrollan este asunto. Refieren Dussell, I y (2005) Zerbino, C (2007). Refiere Dussell, I. (2005) que en la trama de la

¹⁶Se puede suponer que el hombre moderno es un pequeño dios que se ocupa de todos los días con la inminencia del fin. La ruptura de los hombres con la protección divina y con el patriarcado arbitrario propio a la imagen y semejanza de Dios les ha destinado un poder y una libertad hasta ahora desconocida, pero a cambio, ellos se verán impuesto un destino funesto: percibirse como dioses prótesis, defectuosos e inseguros. La mística moderna no deja de ser también más un capítulo de este principio antropológico que nos guía.

modernidad líquida, reina la incertidumbre y la lenidad; lo novedoso surge como estructurante en un continuo donde el sujeto se autoconstruye para así competir con las condiciones de vida que imponen su ritmo. En estos términos tanto Zerbino, C (2007) y Dussell, I. (2005) plantean que esta crisis se hace visible a partir de varios asuntos, a saber:

Concuerdan los autores en que como condición de la crisis se presenta el quiebre en las relaciones de autoridad y la trasmisión cultural entre las generaciones. Siguiendo a Hassoun (1996), en la actualidad a los mayores se les impide transmitir su historia, desembocando en lo que él denomina como sociedad "juvenilista", caracterizada por una eterna juventud, "(...) hay una desautorización de los viejos y de sus experiencias" (Dussell, I. 2005, p.16).

En segunda medida, y en palabras de Zerbino, C (2007) está "La consolidación de una nueva religión: el científicismo" (p.5). Esto dado por la lógica del mercado que sustentada indiscutiblemente por la ciencia lleva al sujeto a creer hay seres humanos capaces e incapaces. Lo que implica un reto muy grande para las instituciones trasmisoras de la cultura como la escuela, para desarrollar estrategias y capacidades de comprensión de este flujo (Dussell, I, 2005).

Como tercera medida, surge la desimplicación ante la trasmisión por parte de los sujetos, producto de los efectos de la represión despótica en los adultos y en los jóvenes en países como Chile, Uruguay, Perú, Argentina, Brasil y Paraguay. Asegura Dussell que esto se debe a "(...) el silencio y la represión de una memoria traumática lo que limita a las nuevas generaciones para procesar y compartir esa carga, para vincularse a la historia de una manera que permita una recreación de la herencia que no sea pura repetición". (2005, p.14)

En cuarto lugar propone Zerbino, C (2007) la,

(...) concepción carnífera de la filiación”, como legado cultural activo y operante de la lógica del nazismo en el mundo occidental. Despliegue que se vincula directamente con la reducción de lo humano a la “nuda vida” (lo que, aproximadamente, aunque tal como Agamben advierte, con el riesgo de perder cierta precisión, sería la reducción de lo humano a lo biológico), y con la imposición de “estados de excepción”, que vienen junto con el retorno, ampliado y mejorado, de discursos biologistas, neolombrocianos y racistas, que cada día redescubren en los genes las causas de todos nuestros males. (p.4)

Por último, la política y la relación con la norma en cualquier sociedad. En el caso de Latinoamérica, “(...) hay un borramiento de las fronteras entre lo legal y lo ilegal, entre lo permitido y lo prohibido (...) (p.14), que encuentra su historia en las arbitrariedades y corrupciones de los años 90. De esta manera la cultura política instituye una crisis en las relaciones de autoridad, tornándose frágiles y poco enérgicos los intentos de volver a instalarla como si ella no existiera.

Cada época segrega sus patologías en función de aquello que queda excluido de los ideales que en ella imperan. La escuela moderna, nacida bajo los imperativos de homogeneización y universalización produce también su resto inasimilable. Resto que crece en la medida en que, en la actualidad, dinero y éxito social son los valores que el discurso capitalista impone. Es así como el malestar en la cultura del que se habla al comienzo, tiene actualmente una de sus manifestaciones más evidentes en el campo de la enseñanza, siendo el fracaso escolar uno de los nombres de dicho malestar.

Planteado esto de esta manera y conforme a los estragos que produce el discurso capitalista, ¿cuáles son las consecuencias para la escuela?, ¿cómo se vive en la escuela el malestar producto de los tiempos que corren?, ¿cómo se ve afectada la función de la escuela y la de sus integrantes de esta- alumno, un docente o un director?



Para comprender estos interrogantes se define a continuación lo concerniente a la subcategoría malestar en la escuela.

4.3. MALESTAR EN LA ESCUELA

4.3.1. La institución escolar

A escola se compõe de sujeitos, portanto seres marcados pela falta. É uma lugar por onde circulam corpos que dançam na ambivalência de seus desejos e que se colorem com muitas cores, onde os movimentos parecem ser cadenciados, conduzidos, aceitos, empenhados nos esforços do programa de tornar-se feliz.¹⁷

Da Silva, E., 2012, p.12

La escuela es una institución compleja en donde se producen encuentros, siempre fallidos, entre las personas que allí se reúnen: estudiantes, padres, docentes, directores, profesionales de distintas disciplinas. Ella como institución, también ha sufrido los cambios de la posmodernidad y ha tenido que enfrentar los desaciertos y las soledades de una cultura que impone formas de ser y hacer lejanas a la posibilidad real de los seres humanos, en este caso del maestro, exacerbando así el malestar connatural del ingreso a la civilización y haciendo imposible su trámite...

Martínez, C. A. (2008) reconoce a la escuela como el lugar de formación para los sujetos más jóvenes. Su función se sustenta en la transmisión del saber de la ciencia. Este

¹⁷La escuela se compone de sujetos, por lo tanto son seres marcados por la falta. Es un lugar por donde circulan cuerpos móviles que bailan por la ambivalencia de sus deseos como cometas de colores con muchos colores, donde los movimientos parecen ser cadenciosos, aceptados, comprometidos, empeñados en el esfuerzo del programa para ser felices.

proceso cumple una importante responsabilidad, pues hace referencia a “(...) la pérdida de libertad individual, en pos de una mirada masificante” (p.253). Con el avance de la modernidad la escuela se institucionaliza, bajo su cargo queda el compromiso de la educación, y los parámetros generales que señalan lo que ella constituye. Así, adquiere nuevos encargos, y se le adjudican unos parámetros para identificarla entre otras instituciones. De esta manera a la escuela le corresponde determinar,

(...) cierta forma de relación entre los sujetos que habitan dicho espacio. Lo crucial radica en el hecho de que existen diferentes lugares en la estructura escolar; siendo esenciales el del educador y el del estudiante. Entre ellos es el conocimiento lo que inicialmente se transmite del uno al otro. (p.254)

No obstante y fundamentándose en Freud, S. (1937), y Lacan, J.EOI (equipo de Orientación Interdisciplinaria (2005). Martínez, C. A. (2008) Kiel, L, Zelmanovich, P. (2009), Camps, M. D. (2005) Fazio, G. (2013).y Argüello, M., Rucker, S., Niemtsoff, L., Aguerreberry, L., Laszewicki, M., Castro, C., Strasberg, P,2010, Favilli, Asquini y Fidel, (2008), Fazio, G. (2013), Ferraz, C y Diniz, M. (2012) y Cabrera, M. (2010) plantean que una de las profesiones más difíciles en las cual se embarca el ser humano es la de educar, esto dado por lo complicado de domeñar completamente lo pulsional a través de la educación, y por el otro, en la imposibilidad de construir mecanismos que viabilicen una convivencia armónica con el otro. Entonces, por bien que se le ejerza, siempre habrá algo no logrado; en consecuencia, siempre quedará algo en falta y por ende habrá fallas en la adecuación. Según Lacan J,

(...) es algo ingobernable, algo que el lenguaje no puede cubrir y que constituye una falta, un vacío que es necesario que esté porque es justamente la que permite que aflore el deseo y por lo tanto la movilidad y lo singular del sujeto. (Parafraseado por Argüello, M., Rucker, S., Niemtsoff, L., Aguerreberry, L., Laszewicki, M., Castro, C., Strasberg, P... y Cabrera, M. (2010, p.6)

En esta subcategoría se presentan las tendencias a través de las cuales se recaba las distintas visiones y perspectivas de los autores estudiados, las cuales se agrupan en: (a) escuela y discurso capitalista; (b) caída de la función paterna y su repercusión en la escuela; (c) declive institucional escolar; (d) cambios de la función de la escuela; (e) escuela idealizada: todos pueden; (f) Psicopatologización de la escuela.

4.3.2. Escuela y discurso capitalista

Es fácil, dice Cortesao (2002), advertir el malestar en la escuela, esta es una realidad que se percibe en los diferentes niveles de la enseñanza y tiende a aumentar con el paso del tiempo. Enuncia que con los cambios que se presentan es probable que “(...) se acentuar, este fosso entre as características, interesses e saberes dos alunos que chegam à escola e aquilo que professores e instituição escolar oferecem e exigem”. (Citado por Nunes, R y Parreira, M, 2012, p.3)¹⁸

Es a partir del fenómeno de la globalización que instituciones como la escuela comienzan a resquebrajarse. Nosei (2005) manifiesta que “(...) la globalización, ha dado lugar a un debilitamiento de las instituciones socioculturales, que fundadas sobre el principio de la autoridad, sostenían la vida social” (p.64). Este modelo ha imputado nuevos valores que se corroboran a través de las leyes del mercado, las cuales fundan su practicidad basan en la utilidad, destituyendo el principio de autoridad, y poniendo en entre dicho las instituciones socioculturales que daban soporte a la convivencia social.

Respecto a la institución escolar, Barroso, B (2008), Almeida, R (2010), Favilli, G., Asquini I. y Fidel, V. (2008) muestran que en la actualidad con la industrialización y la modernización creciente de las técnicas, de la fuerza de trabajo manejados por el influjo capitalista, la escuela y los profesionales de la educación también han tenido que seguir los rápidos cambios que devienen de la modernidad y que asolan el campo pedagógico. La

¹⁸(...) se acentúe, esta brecha entre las características, intereses y saberes de los estudiantes que llegan a la escuela y aquellos que los profesores y la institución escola ofrecen y exigen.

escuela y los maestros que durante mucho tiempo mantuvieron una clara función, en la actualidad tratan de adaptarse a como dé lugar a la realidad empresarial de la escuela moderna, en gran medida responsables del malestar docente hoy. Nosei (2005) parafraseando a Gilles Lipovetsky (1998) alerta sobre las consecuencias de este discurso, diciendo que el efecto que se produce fisura en las instancias tradicionales de control social, tales como la familia y la escuela.

Dice Cornejo (2006) que desde la teoría del “capital humano” y de la “economía de la educación”, las políticas internacionales de financiación educativa han redefinido el espacio escolar. Al respecto Bestriz (2000), enuncia la lógica de estas transformaciones:

La lógica de la competencia intra e inter escolar: publicación de rankings y disputa de la subvención estatal. La precarización y sobrecarga del trabajo docente. El aumento del control externo especialmente a través de las “mediciones técnicas de calidad”: instauración de sistemas de medición de la calidad como un requisito para la materialización de los créditos internacionales, sumado a la actual tendencia de instaurar sistemas de medición internacionales. La falsa autonomía, más bien desentendimiento estatal (Citado por Cornejo, R, 2006, pp. 20-21).

Con esto, el Estado se desentiende de su función y deja en manos del mercado interno y externo la suerte de la educación. (Cornejo, R, 2006). En estos términos Lewkowicz y Corea (2007) certifican que “(...) la escuela no es más el soporte de la subjetividad oficial, sino que es una empresa más en el mundo de las empresas, es un servicio más en el mundo de los servicios”. (Citados por Epsztein, S., Ortiz, Molinuevo S., y Musicmann, F, 2008, p. 4). De esta manera, (...) los equipos “técnicos” de los gobiernos neoliberales se imponen una definición de *calidad* marcada por las cifras de matrícula y cobertura, así como los logros estandarizados en un currículum asociado a los requerimientos actuales del mundo del empleo capitalista (Cornejo, R.R, 2003, p.10) .

Para Leoz, G. (2012), en la realidad educativa “(...) coexisten nuevas formas, formatos y tipo de vínculos con objetos concretos y simbólicos propios de la modernidad”

(p.18). Asegura el escritor que junto al tablero, la tiza, las carpetas y los libros conviven las netbook, las tablet, los celulares. La escuela como otra más que le hace apología al consumismo, cree que la educación de calidad tiene que ver con el número de aparatos tecnológicos; cree que va a calmar su división, su imposibilidad, a través de la adquisición de cosas, y por lo tanto tiende a convertir todo en una mercancía. (Almeida, R, 2010)

Así, se alaba a este discurso consumiendo los objetos de última gama: capacitaciones constantes, diplomados, maestrías, cursos, talleres, etc... comprando tecnología de punta, tecnológizando las aula con estos aparatos, de igual manera adaptando metodologías que se enriquecen con propuestas de proyectos traídos de otros países y que “(...) no siempre se perciben como propios, con los cuales (...) no consigue sobreponerse a la fragmentación y autonomización institucional que ellos implican” (Dussell, 2005, p.8) .

Sobre el uso de la tecnología argumenta Betancourt J. R. (2011) que Freud, S. (1830) en su libro el Malestar en la Cultura, plantea el uso de calmantes para afrontar el sufrimiento humano. En estos términos la tecnología, pasa a convertirse en un calmante para la cultura. En la actualidad el uso de una gran variedad de Gadgets obnubilan creando la ilusión de satisfacción y sostiene que en el aula de clase se vive de forma directa esta realidad. Se reporta que el uso de los aparatos tecnológicos los cuales se tornan más atractivos que la misma actividad escolar.

Agrega Almeida, R. (2010) que, otra de las características presentes en las escuelas dirigidas por el capital es su preocupación excesiva por la creación de escalas de valores. En estas escuelas, siempre se están listos para diferenciar a los más competentes de los más débiles, preocupada por el ranking, los convierten en exclusivos y segregados. Este discurso tipifica a través de una serie de significantes a los niños que se salen del contexto, denominados normales, segregando cualquier diferencia. De esa manera los designa como “niños violentos”, con “déficit atencional”, “hiperactivos”... (Velizan, I. (2005). El sistema capitalista, se recrea y refuerza desde la producción, la competitividad y la optimización del

tiempo, los valores son adorados por las escuelas, importantes para formar ciudadanos productivos, o potenciales consumidores (Almeida, R 2010).

Nunes, R. y Miranda, M. (2012) siguiendo a Cortesao (2002), certifican que los cambios sucedidos en el mundo del trabajo por los mandatos del neoliberalismo le acarrearán un sentido mercantil a la educación. Según el autor, este malestar docente que se localiza en la escuela situado en las prácticas escolares crea distancias entre los estudiantes y las diferencias que los marcan.

Con respecto al hacer al interior de la escuela, reportan Nunes, R. y Miranda, M. (2012), que durante la década de 1970 entra en auge la Psicología comportamental y la tecnología educativa, son discursos que proponen la instrumentalización de la enseñanza con énfasis en su formalismo, de allí que se atienda a los contenidos disciplinares, a las estrategias, a técnicas y a los objetivos rigurosamente planeados, asuntos fundamentales para el éxito en la educación, y, en consecuencia, del aprendizaje.

Sobre la tecnificación de la escuela Frigotto (2003, citado por Rolando, A. R, 2006), pone en discusión la crisis de la escuela como derivación de los cambios sociales, en los que la institución escolar se ve obligada a fragmentar los contenidos subordinados a las necesidades de una sociedad capitalista. En estos términos, la clase dominante somete a la “(...) educação de diferentes grupos sociais de tabuladores, a fim de habilita-los técnica, social e ideológicamente para o trabalho. Subordina-se, pois, a funjo social da educação de forma controlada, com u objetivo de responder is demandas do capital (p.51)¹⁹. En esta vía Rolando (2006), señala que esto se debe a la imperiosa y conflictiva relación entre

¹⁹(...) educación de los diferentes grupos sociales de trabajadores, con el fin de habilitar las técnicas, social e ideológicamente para el trabajo. Se subordina, pues, la función social de la educación de una manera controlada con el fin de responder a las demandas del capital.

producción y procesos educativos humanos aliados a la reproducción de las relaciones sociales capitalistas.

A la par y en contrapartida de la enseñanza técnica surge el constructivismo natural. Esta enseñanza concuerda con la reivindicación de un sujeto que aprende solo, donde la función del maestro es la de un mero facilitador de procesos. “En sus versiones extremas, pareciera que no hay nada que transmitir, porque el sujeto aprenderá por su cuenta lo que debe aprender” (Dussell, 2005, p.9).

Según Richard Sennett (2001), Cornejo, R. (2006) y Boltanski, Chiappelo (1997), los proyectos también son una forma en la que hace presencia el discurso capitalista. Ellos se presentan como generadores de innovación escolar, pero, lejos de gestarse como una forma de edificar colectivos solidarios, esta inmediatez de la organización laboral por proyectos a corto plazo mina las posibilidades de estructurar imaginarios de futuros mejores para todos. En la escuela ellos hacen su aparición— el proyecto educativo institucional y curricular, proyectos para mejorar de la convivencia escolar, prevención de drogas, programas de sexualidad, talleres de afectividad, entre otros.

Estos proyectos específicos son ejecutados por “especialistas” en el tema, los que contarían con el “saber” que los docentes no poseen. La labor de los docentes aquí es ejecutar los nuevos proyectos y muchas veces también, “informarlos”, lo que agrega otro elemento más a la sobrecarga del trabajo (Cornejo, R, 2006, p.17).

La homogenización/reforma de los contenidos curriculares, responden a las exigencias del mercado mundial, y revelan la controvertida semejanza entre los contenidos curriculares de los distintos países. Se promulga abiertamente la libertad curricular como principio ineluctable, pero, el control nacional impone lo que se debe enseñar y evaluar (Cornejo, R, 2003). En la escuela regida por el imperio de este discurso se presenta una preocupación evidente por la planificación anual, mensual y diaria que, termina siendo

abstracción teóricas impermeables para concretar experiencias didácticas que faciliten los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Sena, I y Farias, M, 2010).

Con frecuencia, se supervisa a alumnos y profesores, a través de la vigilancia continua de clase diaria, a menudo, este formalismo, supuestamente objetivo se manifiesta en el momento de cronometrar las actividades programadas, como si el saber pudiera ser cuantificado. En muchas de estas escuelas, se requiere maestros con un dominio ecológico, mientras que su actividad se desarrolla en aulas superpobladas, con áreas de recreación bastante limitadas. No hay espacios para la afectividad, para el ser humano y para la naturaleza (Sena, I y Farias, M. (2010) .

Por su parte Betancourt, J. R. (2011), sostiene que la escuela posmoderna se embarca en la ilusión de evitar la fisura estructural del sujeto. Para ello encuentra vías para evitar el malestar en los estudiantes en la actualidad. En un afán por obviar en ellos cualquier signo de displacer, se responde con una flexibilización y la retención en aras de reducir el creciente malestar. Esto, enuncia el autor, trae como resultado un absoluto tajante “nadie puede perder”, cuyos resultados aparentemente es impedir la desaprobación, no obstante lo que detrás de esta idea queda es evitar la falta. Al decir de este autor: “Las instituciones educativas han montado todo un andamiaje para tratar de evitar los desencuentros de los estudiantes (...) no importando demasiado si el estudiante tiene en verdad el interés (...)”(p.136) .

Entonces y como efecto del avance del discurso capitalista, genera desdibujamiento de los ideales y deja en un estado de incertidumbre a actividades que antes estaban claramente delimitadas, como la del alumno y el maestro. Desde esta configuración la pérdida de sentido trae como efecto el desencuentro y la desvinculación (Molina, Y, 2012). Bedacarratx (2012), expresa que se ha perdido la legitimidad del orden simbólico que estructuró la vida institucional de la escuela durante más de un siglo. Así,

“(…) la capacidad de generar ideales educativos, constituidos en metas deseables para los sujetos de la educación está en déficit. Los ideales que marcaban la identidad de ser escolar, estudiante, maestro o profesor, están quebrados” (Garay, 1996 citado por Bedacarratx, 2012, p. 909).

4.3.3. Caída de la función paterna y su repercusión en la escuela

Siguiendo a Da Silva, E. (2012) Rolando, A. R (2006) y Sena, I y Farias, M (2010), se puede decir que la crisis en la educación se ve directamente reflejada en la declinación de la función paterna en la sociedad moderna. La declinación de la función paterna se traduce en la escuela como la desautorización política de su autoridad (Da Silva, E, 2012).

Desde esta mirada la relación del hombre con el padre y las representaciones de esta función cambian tornándose en síntoma social, debido a la desaparición de la noción de límites, la dificultad del juicio y el establecimiento de una jerarquía de valores. Esto se evidencia en la laxitud del pacto social cuando no se legitiman más las leyes culturales. (Teixeira, 2002, citado por Sena, I y Farias, M, 2010). Desintegran el vínculo social en beneficio del goce de los bienes culturales, interfiriendo en las relaciones con el mundo, la gente, el cuerpo y la subjetividad.

En palabras de Deleuze (1990), la sociedad actual ha pasado de una sociedad disciplinaria a una que denomina como “sociedad de control”. En la primera, se puede hablar de un lenguaje analógico [lenguaje no verbal], que sustentaba y determinaba el funcionamiento de las instituciones estatales, el cual servía como sostén del funcionamiento jerárquico de los diferentes dispositivos. La otra, la de control, es el resultado del debilitamiento de los dispositivos estatales y la disolución de sus lugares de enunciación; esto trae como consecuencia, la pérdida de soporte de las funciones de directivos, docentes

padres y alumnos y se desdibujan sus funciones. Es decir, se disuelven los lazos y a la vez se hace imposible edificar nuevos lugares de expresión desde los cuales se pueda hacer habitable. (Citado por Epsztein, S., Ortiz, Molinuevo S. y Musicmann, F., 2008).

4.3.4. Declive de la institución escolar

Según el Equipo de Orientación Interdisciplinaria EOI (2005), la escuela, como institución de la modernidad, ha sido vaciada de sentido. El Estado, quien regulaba y facilitaba la inscripción en un proyecto de ciudadanía, concedía sentido, pues, vinculaba a los sujetos en un espacio compartido, había un discurso del amo operando. Esta crisis social y de la familia, al decir de Rolando, R. Almeida S. (2006) y Fonsêca, A. C. (2009) se ha traducido, a menudo, como una crisis de la educación cuyos efectos han sido devastadores en la vida de la escuela y en la vida de los profesores, atestiguadas en quejas y síntomas, revelando el insondable malestar que los afecta.

Bedacarratx, V. (2012) se apoya en Dubet (2002) y alerta sobre el declive institucional. Manifiesta al respecto que las instituciones ya no protegen como antes, y los referentes identificatorios que ofrece aparecen como difusos. En el caso específico de la escuela, la persistencia de reglas y criterios en torno a los cuales se estructura provoca una inhabilitación para hacer frente a estas transformaciones socio-culturales que ingresan a ella de múltiples formas. Al mismo tiempo, la sociedad le reclama que funcione con la eficacia con la que lo hacía antes. Esta situación, produciría en los docentes un desconcierto y la apelación a estrategias defensivas de añoranza de un pasado en el que la forma escolar era adecuada para la tarea que estaba llamado a cumplir.

Agrega Martínez, C. A. (2008) que, las instituciones intentan singularizarse según la oferta; es claro por ejemplo ver escuelas técnicas, experimentales, escuelas de formación para el trabajo, tecnológica, con énfasis en lo artístico, militares, entre otras. Esta variedad

solo deja ver que no existe un único sentido en la educación, es decir, en la ley que orientaría la formación de ciudadanos. Complementan Dussel (2005) citado a Giddens, (2000) para advertir la crisis en las instituciones y sus transformaciones:

Donde quiera que miremos, vemos instituciones que parecen iguales que siempre desde afuera, y llevan los mismos nombres, pero por dentro son bastante diferentes. Seguimos hablando de la nación, la familia, el trabajo, la tradición, la naturaleza, como si todos fueran iguales que en el pasado. No lo son. El cascarón exterior permanece, pero por dentro han cambiado— y esto está ocurriendo no sólo en Estados Unidos, Gran Bretaña o Francia sino prácticamente en todas partes—. Son lo que llamo instituciones cascarón. Son instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir (p.4).

Se podría pensar que los problemas que se plantean hoy en la escuela son efectos de la destitución de este *leguaje estatal analógico* (Epsztein, S., Ortiz, Molinuevo S. y Musicmann, F., 2008) que trae como resultado la caída de la sociedad de control (Deleuze, 1990) y la disolución de los lugares otrora instituidos. Entonces directivos, maestro, padre y estudiante pierden su ruta y se desdibujan sus funciones. Los lazos que cohesionaban las distintas funciones quedan sin límites, sin claridades para avizorar nuevos lugares de enunciación y soñar con situaciones más adecuadas para las subjetividades. De esta manera se encuentran hoy en la escuela:

(...) efectos de la destitución de este lenguaje analógico estatal; a saber, la desconexión que encontramos entre los padres y los docentes, las categorías psiquiátricas, la “necesidad de diagnóstico”, el avance de la farmacología sobre la niñez. La segregación, bajo las formas de reducción horaria o fracaso escolar. También la *psicologización*, ligada a la “necesidad de diagnóstico”, que es, en la mayoría de los casos, a lo que somos llamados. (Epsztein, S., Ortiz, Molinuevo S. y Musicmann, F., 2008, p.5).

Producto de la masificación industrial y tecnológica, el maestro se revela como un sujeto impotente ante la diversidad cultural e individual presente en el ámbito educativo, frustrando el ideal social que se forjó como maestro (Pereira, 2008, citado por Anselmo, A. C, 2011). “De esta manera también participa de un vaciamiento. Tal vaciamiento lo transforma en una actividad no mediatizada, no creativa, no rentable, no productiva y hasta invisible” (Nemiña, G, 2003, p.9). Al estar vaciada de sentido, la función del docente se exagera, pues el lugar del objeto está vacío.

Así lo plantea Freud, S. en *El malestar en la cultura*. El malestar consiste, precisamente, en que no hay objeto. No se encuentra. Está perdido. Está fallado, obturado, desplazado. Por eso la angustia. Que es angustia de muerte. Entonces, ese vacío se llena de normas, de violencia... o de otro deseo (transgresor) (Nemiña, G, 2003, p.9).

4.3.5. Cambios de función de la escuela

La escuela se fundó para transmitir el saber en tanto éste se volvió más complejo. No obstante en el contexto de la modernidad líquida, esta idea de trasmisión se ha vuelto problemática. Esto se debe según Dussell (2005), a las demandas cruzadas, a los recursos escasos y a las incertidumbres variadas. Empero y a pesar de los cambios que se exigen en la estructura escolar, conforme avanza la sociedad y la cultura, no progresa al mismo ritmo. Esto se evidencia en la forma de organización, es decir, continúan la misma estructura en los puestos de trabajo, en los contratos laborales, la organización por áreas y el manejo de la disciplina. La escuela sigue estructurada de la misma forma a la que se idealizó hace cuarenta u ochenta años atrás. Agrega Schiavetta, L. (2013) que en lo tocante a la estructura jerárquica las cosas siguen igual.

Esta diferencia entre realidad e imaginario no es reciente y se ha visto reflejada alrededor del mundo como en Europa, América del Norte, e inclusive países como Argentina. En estas regiones se habla de la crisis de un modelo escolar, concomitante con

la presencia “(...) de una cierta gramática o núcleo duro de reglas y criterios que resisten los cambios y que es más poderosa que los intentos de los reformadores y de los expertos científicos de modificar la vida de las escuelas” (Dussell, 2005, p.7). Agrega el autor, que esta característica de la escuela es posible inferirla en tanto que ella se resiste a los cambios en pos de una idea nostálgica de otrora.

Pero, entonces ¿en qué se ha transformado? Dussell, I. (2005) y Castoriadis (1999) (citados por Martínez, C. A, 2008) recalcan que la escuela ha tenido que asumir, funciones para las cuales no se ha preparado. Asimismo enuncian que debe ser referente afectivo para el niño, también transmitir saberes que la familia asumía —como conductas de alimentación—la de presentarse como figura de autoridad, muchas veces la única— frente al reconocimiento de normas sociales, y también la del manejo de niños y niñas discapacitados y de adolescentes en embarazo. A la escuela se le pide que:

“(...) enseñe, de manera interesante y productiva, cada vez más contenidos; que contenga y que cuide; que acompañe a las familias; que organice a la comunidad; que haga de centro distribuidor de alimentos, cuidado de la salud y de asistencia social; que detecte abusos, que proteja los derechos y que amplíe la participación social (Dussel, 2005, p. 6) .

La pérdida de sentido, indica Barbagelata (2011), como efecto del avance de las ciencias y del mercado, genera un debilitamiento de los ideales y deja en un estado de indeterminación a actividades que antes estaban claramente delimitadas, como la familia, la escuela, el maestro y el alumno. Estas modificaciones se ven permeadas por la política, la economía, la industria con su crecimiento a nivel de la tecnología, entre otras, que tienen mediación directa sobre la cultura (Schiavetta, L., 2013).

Desde esta perspectiva autores como Brignoni (2002, citado por Fazio, 2013) y Velizan (2005) expresan que, ante los cambios que se exigen a la escuela, ella se ha convertido en un lugar para el diagnóstico de todo aquello que se perciba como diferente. Entonces, ante lo diferente, no queda otra salida que: re- formar, re-educar, re-hacer y re-

habilitar; perdiéndose el sentido de lo que verdaderamente es la función de la escuela.

Con el mero diagnóstico, agrega Velizan (2005), y con la remisión a entidades especializadas se cree que“(…) se aplacará el goce pulsional en juego. “Estos “nombres” (o diagnósticos) no dan la posibilidad para que pueda aparecer un sujeto. Sujeto que para producirlo es necesario previamente suponerlo. Así, el posible sujeto “desaparece” bajo el significante del que proviene” (p. 259).

Mientras más se aceptan estas demandas más demandantes se vuelven, así al interior de la escuela se advierten las secuelas del capitalismo. Al no haber un pacto que vincule a los seres humanos en pos de avizorar ideales hacia el futuro se produce la segregación y homogenización conformándose diferentes grupos, de acuerdo a las diferentes formas de goce. Todos aquellos que se salen de la norma pasan a ser denominados como: violentos, dispersos, inquietos, hiperactivos, olvidadizo, impertinentes, aburridos, estresados, apáticos, enloquecedores, agresivos,...es decir, sujetos que no obedecen, que incomodan.

En opinión de Schiavetta, L., (2013), la modernidad tardía está ligada a una serie de reformas y efectos socioculturales con propensión a la flexibilización de las ideas, de esta manera se redefinen las nociones de jerarquía y de autoridad, asunto que involucra directamente con el funcionamiento de la escuela y con los cambios que debe implementar. En estos términos la escuela, recibe, directa e indirectamente, los avatares de dicha transformación, acompañados estos de procesos de cambio que inciden por ejemplo en la imperiosa necesidad de ofrecer contenidos que involucren aprendizajes significativos de calidad, y de propiciar lazos sociales que ayuden al estudiante en el proceso de socialización. Tarea difícil si se recuerda que educar es una de las tres profesiones imposibles.

Cuando llega desde el exterior __ otros países__ un nuevo modelo, (cultural, político-educativo), se vaticinan cambios en la dinámica institucional, legitimada hasta ese momento en tradiciones y prácticas consolidadas en acuerdos previos (conscientes o no conscientes, manifiestos o latentes), de esta manera la institución se ve amenazada,

propiciando la aparición de “fracturas” organizacionales dificultando el logro de objetivos y procedimientos propios del trabajo institucional (Schiavetta, L, 2013) .

La situación se convirtió en compleja y molesta, pues se fueron viviendo dificultades y niveles de tensión al interior del escenario educativo dando cuenta de la crisis experimentada, con variaciones que se incrementaban en el día a día dentro del ámbito escolar, sin advertir que, éste último, no cuenta con la posibilidad ni los medios para adecuarse a las exigentes demandas provenientes de contexto social. (Schiavetta, L, 2013, p.176).

Empero, y a pesar de todos los cambios en los que ha tenido que someterse la escuela, la aparición de una nuevas lógicas de trabajo, Zerbino, C. (2007) dice no se ha podido confirmar de manera tajante la caída de la escuela.

El hecho es que si hay demandas ante las cuales la escuela ha tenido que efectuar cambios para corresponder y readaptarse al discurso capitalista. De esta manera y haciendo elogio al nuevo amo, se monta en el ideal de la posmodernidad. Sujetos autónomos capaces de hacer todo con todo. Los ideales que acompañaron el siglo XX, las utopías de antes, dan paso a una escuela y aun nuevo sujeto. La idea de una Escuela y docentes que pueden con todo lo solicitado, entre otros aspectos, generarán grandes expectativas e ideales puesto en los mismos estudiantes y en el proceso de enseñanza. ¿Cuáles son estos ideales que ahora circulan por la escuela?

4.3.6. El ideal de la escuela: “todos pueden”

A veces la educación no está hecha para que colaboremos con los otros sino para que siempre compitamos con ellos, y nadie ignora que hay en el modelo educativo

una suerte de lógica del derby, a la que sólo le interesa quién llegó primero, quién lo hizo mejor, y casi nos obliga a sentir orgullo de haber dejado atrás a los demás. (...) ¿Sí será la lógica deportiva del primer lugar la más conveniente en términos sociales? Lo pregunto sobre todo porque no toda formación tiene que buscar individuos superiores, hay por lo menos un costado de la educación cuyo énfasis debería ser la convivencia y la solidaridad antes que la rivalidad y la competencia.

(Ospina, W, 2012, p.24)

Bomfim, A.P. (2008) señala que el ideal narcisista de una educación perfecta es el resultado de las ilusiones que el hombre busca para salir del sufrimiento y del displacer, ilusiones que Freud, S.(1830) enunció al plantear la búsqueda constante del hombre por escapar del dolor, y evitar el displacer. Este ideal es mantenido por la escuela apoyada en propuestas que devienen de los diferentes discursos que la permean. Sin embargo, ello dista de la condición humana, en tanto el sujeto mismo está caracterizado por la falta.

Autores como Velizan (2005), Favilli, Asquini y Fidel, (2008), EOI (2005), Murta (2002), manifiestan que la escuela posmoderna en busca de la excelencia productiva se ha ensamblado en la creencia de un ideal que alude a creer que “todos pueden”; dejando de lado aquello que una vez Freud, S. anunció: educar, gobernar y psicoanalizar, como profesiones imposibles, “(...) na ilusão de que é possível tamponar a falta(...)” (Bomfim, A.P. (2008, p.147). Frente a esto el Equipo Interdisciplinario EOI (2005) formula varias preguntas:

Los significantes desde los cuales se construye la idea de “lo escolar” se rigen bajo un cierto orden, el cual ansía por cimentar una solidez que resguarde a “todos”. El tema y la gran pregunta que circunda es: ¿A todos por igual? ¿Qué pasa cuando alguien no se adecúa al quehacer escolar del mismo modo que otros?

En el mismo sentido, Epsztein, S., Ortiz, Molinuevo S. y Musicmann, F. (2008) citando a Fernández (1996), plantean que la orden social impuesta por la posmodernidad a la escuela se aprecia incongruente, puesto que, en lo manifiesto convoca a enseñar a todos pero que en lo oculto solo permite esa posibilidad para algunos. Según Fernández (1996) el mandato oculto se cuela por las grietas del diseño curricular, la organización del trabajo y la formación docente. Un diseño curricular recargado, inconexo, traducido por los libros de texto; una organización del trabajo que condena a la fragmentación y una formación profesional que acentúa la relevancia del saber a enseñar por encima del saber cómo enseñar.

Expresa Schiavetta, L. (2013) que, conforme a las peculiaridades de la época obligan a la escuela y por ende al docente a trabajar con lo inclusivo, con un sujeto completo que es capaz de aprender todo si pone un poco de dedicación y cuidado. Empero, esa idea de todo completo necesariamente segrega a quien no responde o no ingresa a esa condición (Enguita, 1992, citado por Cornejo, R.R, 2003). El ideal de tener todo será una meta inalcanzable para el sujeto. Es posible inferir que, los ideales narcisistas de una educación perfecta y de completud del trabajo docente pueden ser también fruto de la ilusión.

Vale la pena revisar el tipo de estudiante que ingresa en la actualidad a la escuela producto de una sociedad que ha decaído en su función simbólica: Zerbino, C (2007), denuncia que, a la institución educativa llegan estudiantes que deben trabajar para garantizar la supervivencia de su familia en horarios que coinciden con lo escolar, situación que se convierte en obstáculo para culminar satisfactoriamente sus estudios.

Así mismo, ha aumentado el número de estudiantes adolescentes en embarazo, quienes deben atender a su condición y además a los requerimientos de la escuela: la probabilidad de éxito académico queda en entredicho. De igual manera, estudiante con problemas de salud o con tratamiento de rehabilitación por consumo de psicotrópicos. Se le agrega situaciones de soledad, de violencia, de extrema pobreza y desamparo, situaciones en las que nadie aparece como garante (Zerbino, C 2007). Niños que vienen de hogares

desestructurados, desorientados y sin ley. Algunos sin la nutrición necesaria, pasan hambre, otros son víctimas de la violencia intrafamiliar. Estos son algunos fenómenos con que la escuela se encuentra todos los días (Rolando, A. R, 2006).

Estas complicaciones que no eran tan evidentes en la escuela de antaño, en la actualidad se convierten en foco para la segregación y la nominación. Probablemente engrosan la fila de los inadaptados y de los que factiblemente la escuela nominará y señalará. Como dice Lewcowicz (2004, citado por Morabes, 2011, párr., 4):

Las instituciones presuponen para cada caso un tipo de sujeto que no es precisamente el que llega. Siempre ocurrió que lo esperado difiere de lo que se presenta, pero hubo un tiempo histórico en que la distancia entre la suposición y la presencia era transitable, tolerable, posible. No parece ser esta la situación actual.

Y, ¿Qué hace la escuela ante lo imposible, ante lo estructural de cada ser humano, apoyada en el discurso capitalista? Este enigma se resuelve teniendo en cuenta lo que algunos autores referenciados en este trabajo denominan como psicopatologización de la escuela. Se despliega esta tendencia a continuación.

4.3.7. Psicopatologización de la escuela

Como bien se ha enunciado en acápites anteriores, el discurso capitalista apoyado en la ciencia privilegia el cumplimiento de modelos que determinan el éxito, de esta manera proscribire a quienes no logran mantener el ritmo impuesto. La escuela también se ve permeada por el influjo capitalista y hasta ella llegan los requerimientos de este discurso, ella “(...) hace parte constitutiva de esa sociedad que se incomoda con la dificultad y concretamente con la aceptación de la diferencia” (Aguirre, S. T. 2013, p.11).

El para “todos” de la ciencia tiende a suprimir las diferencias, de allí su matriz segregativa. Todos tienen derecho a la misma educación. Se parte entonces del ideal

impuesto desde la educación y esto sume al estudiante en la igualdad, en la posibilidad que todos tienen que aprender de la misma forma. Bourdieu (2002, citado por Muñoz, L y Duarte, 2007) viene a decir en relación a lo anterior que:

La escuela excluye (...), y conserva en su seno a quienes excluye (...). De ello se deduce que esos excluidos del interior están condenados a moverse, sin duda en función de las fluctuaciones y oscilaciones de sus sanciones, entre la adhesión entusiasta a la ilusión que propone y la resignación a sus veredictos, entre el sometimiento ansioso y la rebelión impotente (p.77).

Sobre este fenómeno agrega Aguirre, S. T. (2013):

El “fracaso escolar” es un malestar en el sujeto; como concepto tiene sus inicios recientemente cuando la educación obligatoria tuvo lugar en la sociedad a finales del siglo XIX y gradualmente fue adquiriendo una connotación mayor de incapacidad que generó señalamiento y exclusión. Años atrás pocos tenían la posibilidad de acceder a la escuela, por tanto estar por fuera de ella no tenía una connotación de fracaso (p.11).

En este sentido Voltolini, R. (2001) manifiesta que cuando la educación se convirtió en una cuestión del Estado (educación formal) fueron necesarias medidas para convertirla en una empresa gobernable. Así por ejemplo, las aprobaciones y desaprobaciones son más una necesidad administrativa que de la escuela misma, pues esto en realidad no es algo inherente al acto educativo. De esta manera el significante fracaso escolar es la consecuencia de exclusión y segregación que adquieren las dificultades de aprendizaje respecto del ideal homogeneizantes y exitista de la época.

Dentro de la misma perspectiva Velizán, I. (2005), da continuidad a lo dicho al declarar que, la escuela sigue buscando la perfección y los que no logran el cometido“(…)

son agrupados en un mismo lugar, entonces, donde todo goce es permitido, la homogeneización pareciera tomar sus riendas, excluyendo todo lo que sea diferente” (p. 259).

Esta mirada, siguiendo los planteamientos de Lajonquière (2010, citado por Dos Reis, E 2012), ubica la problemática en el cuerpo no en el ser. En este sentido expresa que:“(…) a pedagogia atual explica tudo aquilo que considera um fracasso educativo em termos de resultado de uma falta de adequação, ou relação natural, entre a intervenção do adulto e o estado psicomaturacional das crianças e dos jovens”²⁰El espacio educativo se lee de acuerdo a esta lógica, lo que significa que se aprovechan los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo natural de los estudiantes. O como visualiza Zerbino M. (2007), “La educación especial, siguiendo los mandatos de la psicología del desarrollo, supone que determinados individuos necesitan ser *especialmente* estimulados en sus capacidades madurativas, proponiendo así una intervención *ajustada* a cierta interioridad orgánica poco desarrollada (p.9).

Así, solo se deben emplear buenas técnicas y elegir el método correcto para desarrollar lo que aparentemente ya se encuentra como germen en el alumno y cuyo contenido se extrae de diferentes teorías catalogadas de “punta” para nombrar al sujeto de la actualidad. De esta forma la escuela y el profesor se desimplican del acto educativo y nominarán como una forma de justificar las dificultades que enfrentan los estudiantes y que se salen de la norma idealizada; como consecuencia evaden la responsabilidad de enseñar (Dos Reis, E, 2012). De esta manera los estudiantes son agrupados por su modo de goce (Velizan. I, 2005).

Frente a la dificultad reconocida que los alumnos no aprenden y que los docentes no los pueden ayudar se configuran nuevas estructuras y organizaciones soportes (centros de ayuda escolar, apoyo extra-clase, gabinetes itinerantes con especialistas

²⁰“la pedagogía actual explica todo aquello que considera un fracaso educativo en términos de un resultado de una falta de aptitud, o relación natural entre la intervención y el estado adulto psicomaduracional de los niños y los jóvenes” (p. 28).

varios, etc.). Estas estructuras satélites de la escuela no hacen más que poner en evidencia su fracaso y en muchas ocasiones aumentar el sufrimiento por agravar la incomunicación (Nosei, 2005, p. 66).

Se entiende entonces que esta operación, de nombrar y/o diagnosticar al diferente implica que la psicopatologización de la escuela, acción por la cual se privilegian espacios para detectar y medicalizar las anomalías con el fin de devolverle al sujeto el sentimiento de poder, fortaleza y dominio sin fisuras y lógicamente, conseguir la felicidad y el bienestar, condiciones tan ambicionadas por el sujeto de la actualidad.

Instituciones como la escuela se han convertido en ese espacio elegido para descubrir, y en su caso diagnosticar y abrir la posibilidad de la medicalización a cualquier extrañeza. Brignoni (2010), alerta sobre las consecuencias de esta degradación y enuncia que con esta acción lo que se genera es que las personas se conviertan en unidades contables bajo determinados perfiles tanto psicopatológicos como sociales. Al decir de Fazio, G. (2013), el saber científico ronda todos los espacios y el educativo no está en menos:

El saber científico se presenta bajo dos modalidades: por un lado la evaluación de resultados y por otro lado como el saber que va a nombrar y diagnosticar el malestar existente. Los síntomas en ámbitos educativos vinculados al saber, pasan por procesos de evaluación, cuyo efecto es el llamado “fracaso escolar” y por otro lado aparecen de manera muy insistente los síntomas que mueven el cuerpo, calificados como deficitarios, déficit de atención, y banalizado como “no - *tiene interés*”, representaciones de buen y mal alumno, aquello que Bourdieu (1975), llama las *Categorías del Juicio Profesorial*. Denunciando de este modo la dimensión de control social en juego (p.26).

“Es allí, en ese lugar vacío, donde se ubican actualmente las exigencias de evaluación permanente a los actos profesionales, explicaciones al malestar, homogeneizadas en los manuales diagnósticos y la carrera farmacológica como solución

final a lo que no se colectiviza”. (Brignoni, S., 2010, p.2). Agrega Dos Reis, E (2012), que de este modo, “(...) passa-se a importar para o espaço da sala de aula os rótulos e modos de classificação oriundos desse saber “psicopatologizante”, a fim de explicar aquilo que não saiu como o esperado na relação de ensino-aprendizagem (p.4)²¹. El discurso de la evaluación y el control, con sus ínfulas de todo-saber-objetivable, instiga a profesor a relegar a un segundo plano lo que significa la transmisión. En su lugar, él queda atiborrado de ocupaciones al servicio de la burocracia y del control.

Finalmente asegura Zerbino M. (2007), que el fracaso escolar no tienen que ver con ciertas particulares de los alumnos sino con:

(...) la complejidad de las situaciones que éstos están atravesando. Es decir, mientras que la llamada educación especial sitúa el atributo de *especial* en el alumno (...) la intervención sobre situaciones complejas supone que una multiplicidad de variables, individuales, familiares, escolares, sociales, económicas, culturales, etc., confluyen obstruyendo la posibilidad de que el acto educativo tenga lugar (p.9).

4.4. EL MALESTAR EN EL DOCENTE: ¿UN MALESTAR DE ÉPOCA?

En el recorrido realizado es claro que el malestar resulte connatural al ser humano; situación invariable para cualquier sujeto de la cultura, que atravesará su existencia y delimitará el vínculo con sus congéneres. No obstante, en la actualidad las formas de aliviar este sufrimiento han cambiado y por ende la forma de relacionarse con el padecer. En este sentido, para comprender la complejidad de lo que le ocurre al maestro debe ubicarse el

²¹De este modo, se pasa a importar al aula de clase las etiquetas y los modos de clasificación oriundos de ese saber “psicopatologizante”, a fin de explicar lo que no salió como se esperaba en la relación enseñanza-aprendizaje.

contexto en el cual confluyen diversas problemáticas sociales, culturales, políticas..., que invaden el espacio educativo, dado que es imposible navegar sin esta claridad pues es relacionando los avatares de la posmodernidad que se puede hacer una lectura más nítida de lo que hoy por hoy aqueja al docente. En este orden de ideas los autores investigados despliegan una serie de causas y consecuencias que acrecientan el malestar en el docente, en el escenario del discurso capitalista.

En los párrafos siguientes se presenta esta subcategoría explicitada en cuatro grandes tendencias: (a) El docente; (b) Los nombres del malestar en el docente: determinantes y (c) Consecuencias del malestar en el docente. Cada una de ellas desvela elementos que logran describir el malestar en el docente y proponer salidas para confrontar la dificultad. De igual manera es importante anotar que en esta subcategoría se destaca el pensamiento de los siguientes autores: Anselmo, A. C (2011), Fonsêca (2009), Souza R. T. (2007), Sena I y Farias, M (2010), Abril, M. C. (2008), Fazio, G. (2013), Miranda, M y Santiago, A. (2011), Bedacarratx, V. (2012), Rolando, R y Almeida S. (2006), Schiavetta, L. (2013), Liss, Collazo y Martínez (2008), Díaz, B. A. (1983), Barroso, B. (2008), Sangenis, M. I. (2009), Do Reis (2012), Lesme D. (2011), Da Silva, (2012), Nemiña, G, (2003), Bomfim, A.P (2008), Rolando, A. R, (2006), Pereira, B. (2008), Nunes, R y Miranda, M. (2012), Muñoz, L y Duarte, (2007), Haddad, P (2011), Toscano, A y Molina, Y (2010), Zerbino, C (2007), Ferraz, C y Diniz, M. (2012), Di Franco, G.(2003), Dos Reis (2012), Pereira, M. R. (2006), Epsztein, S., Ortiz, Molinuevo S. y Musicmann, F, (2008), Leoz, G. (2012), Cornejo, R, (2006), Dussell(2005), Betancourt J. R. (2011), Miranda, M y Santiago, A. L. (2006) y Morabes, (2011), Oliveira, B y Pereira, M(2013), Savio, N. y Cuello, M (2009), Zelmanovich, P y Kiel, L. (2006), Toriz (2012) y Brignoni, S. (2010).

4.4.1. El docente

El reconocimiento del maestro en la historia como encargado de transmitir la cultura y el deseo, no es nuevo. Anselmo, A. C (2011), recuerda que esta profesión tiene sus raíces en épocas pasadas donde el oficio fue equiparado a personajes divinos y poderosos. De allí dice el autor data su condición. Teniendo en cuenta la antigüedad de la profesión docente, se puede decir que en su historia se encuentra el fundamento de lo que hoy se entiende como el ideal de este oficio.

Para identificar esto que hace del oficio del maestro un ideal es conveniente remitirse a lo expresado por Freud, S. (1914), en su texto Sobre la Psicología del colegial, donde pone en primer plano la labor del profesor no sólo ante el aprendizaje del estudiante, sino también en su elección de profesión. (Souza R. T, 2007)

Souza R. T. (2007), resalta de este texto los procesos trasferenciales como condición para que el vínculo se instaure. Complementa Mrech (2003, citado por Fonsêca, 2009), diciendo que “ser docente” implica un lugar en el discurso; lugar que ocupa aquel que consigue despertar deseo de aprender en sus estudiantes, logrando que estos no se satisfagan con solo lo aportado sino que avancen en la construcción de ellos mismo, a partir de eso que es transmitido. Adiciona Silva (1994 citado por Fonsêca, 2009), que esto requiere que el docente tenga pasión como elemento fundamental, para hacerlo posible y que la transmisión llegue a buen puerto, lo que implica ir más allá de la simple comunicación, algo que tiene que ver con “(...) instaure la transferência de trabalho (...)” (p.53)²².

Souza R. T. (2007) y Anselmo, (2011) agregan que, lo fundamental del trabajo de Freud, S. no está referido a lo que significa un buen maestro propuesto por la pedagogía; por el contrario, para Freud, el mayor logro que existe entre docente y estudiantes es el vínculo; asunto que es dejado de lado por la ciencia.

²² Transferencia de trabajo

Anselmo (2011), agrega que, la pedagogía está caracterizada por prescripciones de cómo debe ser el profesor. Pretende ofrecer una técnica con la cual se pueda controlar a los estudiantes con una serie de métodos para que él pueda enseñar, sin pérdidas. (Mendonça, 1998). “Tal vez possamos dizer que o sintoma da Pedagogia seja a construção des sailusão, a incessante busca de reparação de faltas; (...) para tamponar o impossível de ser” (Lopes, 1998, citado por Anselmo, 2011, p.54)²³. Su posición es de poder, creando normas de conducta que implican el cómo debe ser un maestro, basado en ciencias como la psicología y la medicina, con el fin de empoderarse de todas las situaciones y eliminar los vacíos. Su empeño es, forjar un maestro ideal que corresponda, que sea capaz de enseñar sin pérdidas.

4.4.1.1. El docente y la trasmisión del saber y la ciencia

La importancia del maestro, es relevante para Freud, S. (1914), así lo enfatizan, Anselmo, A. C, (2011) Sena I y Farias, M (2010), al afirmar cómo el psicoanalista enaltece en el maestro los aspectos personales y la forma de transmitir los contenidos formales en la enseñanza. El vínculo se determina en las primeras relaciones que el estudiante mantiene con la imago del padre y de la madre. Visto de esta manera, él transfiere al maestro las expectativas que proyectó con sus padres. Así, queda investido desde la fantasía como ser omnipotente, sabio y poderoso. “A relação do aluno com o professor, no presente, traria a herança afetiva das relações ulteriores da infância. O presente seria vivido a partir das marcas mnemônicas deixadas por cada um dos modelos primitivos” (p.127)²⁴.

Abril, M. C. (2008), precisa que la función del maestro es trascendental pues, representa un papel en la organización yoica, en lo que tiene que ver con las funciones protectoras y con domeñar las tendencias pulsionales introduciendo ideales y la búsqueda

²³Tal vez se puede decir que el síntoma de la pedagogía es la construcción de esta ilusión, la búsqueda incesante de la reparación de la falta; (...) para taponar lo posible de ser”.

²⁴ La relación del alumno con el profesor, en la actualidad, traería la herencia afectiva de las pasadas relaciones en la infancia. El presente sería vivido a partir de huellas dejadas por cada uno de los modelos primitivo.

del afianzamiento de la ley cultural. En otras palabras el maestro allana el camino para que la función paterna se ejerza.

Enuncia Gutierrez, (2003, citado por Fonsêca, 2009) que, los profesores que logran realizar convenientemente su función, lo hacen debido a sus particularidades subjetivas. Es decir, si obra la transferencia como componente central en la relación maestro- alumno; este último recibirá cada palabra, cada situación, atravesado esto por los encuentros establecidos con sus padres, hermanos o sus primeros cuidadores. Indica Fonsêca (2009) que para Freud, S., los primeros seis años de vida son fundamentales, en tanto se constituyen en el primer encuentro con las figuras parentales que serán evocadas en los demás encuentros intersubjetivos.

Con respecto a la transmisión del saber, Gutierrez (2003, citado por Fonsêca, 2009), plantea que esto no se limita a los contenidos teóricos de una u otra ciencia, sino también al deseo, en términos psicoanalíticos. Al reenviar un deber, el profesor somete al alumno a la ley y a la cultura y por lo tanto asume la función paterna, que implica, que impone obligaciones, restricciones, y tradiciones. Cuando permite que su estudiante disfrute construyendo sus conocimientos y se valora su palabra, fomenta y autoriza al estudiante para hacerlo, así el maestro está transmitiendo el deseo. “La transferencia sería punto de partida para que el aprendizaje se logre más que la llegada (...)” (Fazio, G, 2013, p. 29). Esto es posible cuando acepta ser situado en el papel de sujeto supuesto saber. (Fonsêca, 2009). Moyano (2011, citado por Fazio, G. (2013), agrega que esto no podrá ser posible si no existe un cruce entre el deseo de enseñar y el deseo de aprender en términos de,

Encuentro entre el agente y el sujeto de la educación. Si no existe ese motor, el deseo, no hay encuentro posible, con su desaparición o su borrado lo que emerge es un par sin nada que lo separe, por lo tanto, sin nada que lo una. Estalla la relación educativa y aparecen otros tipos de relación en su lugar que, poco o nada tienen que ver con la educación. (p.27)

Santiago (2008, citado por Miranda, M y Santiago, A. 2011), explica que la educación de los niños en las escuelas pasa por la palabra del maestro. En este sentido, lo imposible de la trasmisión se manifiesta por la pérdida de deseo. Entonces y desde la lógica del discurso capitalista lo que se desdibuja es la transferencia. (Fazio, G. 2013). Al promulgarse la homogenización, la estandarización sume al sujeto y al vínculo en una farsa vincular porque esta aniquila el deseo “(...) e implica la pérdida de la especificidad de la función que se sustituye por formas cada vez más directas de control. Bajo transferencia se puede sintomatizar el aprendizaje, fuera de transferencia el goce se extravía” (Fazio, G. 2013, p.31). En palabras de Miranda, M y Santiago, A. (2011):

Colocam-se na posição de objeto, que, no lugar de produto na cadeia discursiva, resta como desejo submetido pelo Outro do discurso capitalista, que já não se interessa por quem não produz, de acordo com os parâmetros determinados. Difícil supor saber a alguém tão destituído de sua função (p. 8)²⁵.

4.4.1.2. El docente y su práctica

Hablar del docente implica hablar de su práctica y lo que ella representa, en este sentido es importante remitirse a su significado. Bedacarratx, V. (2012), define la práctica docente como un entramado social que se determina en el lazo intersubjetivo instituido con los alumnos y con los demás integrantes del núcleo escolar. Para su materialización y funcionamiento es menester que se encuentre situada y regulada institucionalmente; su especificidad reside en el trabajo con los saberes públicos socialmente valorados. Se constituye como “(...) una práctica de socialización y trasmisión del legado cultural de una sociedad a las nuevas generaciones” (p.907). Como experiencia política, esta tarea se dimensiona a formar a los futuros ciudadanos. En este sentido el docente,

²⁵Ubicado en la posición de objeto, el lugar de la producción discursiva sigue siendo como el deseo sometido por el Otro del discurso capitalista, que ya no tiene interés porque no produzca, de acuerdo a ciertos parámetros determinados. Es difícil de imaginar a alguien tan destituido de su función.



“(…) no puede entenderse si no es en el contexto socio-histórico-institucional en el que tiene lugar. Este contexto delimita unas condiciones y señala unas aspiraciones que dan cuenta de las significaciones sociales desde donde se piensa a la educación como institución social y que se traducen en prescripciones y demandas al sistema educativo y a los sujetos que lo componen (p. 908).

Sin embargo, acredita el autor, esto se ha visto transformado por lo que denomina como “crisis estructural generalizada” producto de la desorganización de estructuras previas acaecidas en la modernidad y que han invisibilizado los ideales en los que se apoyaban los propósitos políticos y sociales de largo plazo.

Este panorama produce confusión para el docente y su práctica, y ante ello utilizará estrategias defensivas de añoranza que lo remitirán a formas escolares idealizadas de lo que corresponde a la tarea que está convocado a cumplir. Según Garay (1996, citado por Bedacarratx, V, 2012, p.908), estos ideales que imprimían un sello característico en la identidad del maestro y del estudiante, están quebrados y en su lugar aparecen nuevas funciones, nuevos retos para los cuales no ha sido preparado. Aun así, el maestro debe cumplir los desafíos que se le demandan, sumados a sus ideales por lo cual cae directo al fracaso. Por esto asegura Southwell, 1996, (Citado por Bedacarratx, V, 2012, p.908) que la docencia se ha convertido en un trabajo repetidamente juzgado, por quienes directa o indirectamente se usufructúan de su trabajo, agregado a lo anterior, se presume que tiende a adquirir características distintas para la cual fue pensada.

4.4.1.3. Capitalismo y maestro

En el histórico social, enuncia Díaz, B. A. (1983), la imagen que se proyecta en la actualidad sobre el docente, se ha condensado en aspectos que tienden a verse desde dos puntos de vista. Por un lado, la devaluación permanente de su imagen y por el otro la búsqueda por elevarla frente a la tarea que efectúa. Esto según el autor es el fruto de la

historia del docente, pues en el pasado se le confería el apoyo del Estado, situándolo como aliado y garante del orden social. Consecutivamente, y a raíz de la crisis económica permeada por políticas neoliberales, esta imagen se modifica.

Aunado a este autor, Sangenis, M. I. (2009), plantea que es al inicio de los años 80 cuando se evidencia una abrupta expropiación del trabajo docente. Es así que la demanda social sobre la escuela pública, expone Liss, M., Collazo, M. y Martínez D. (2009), hoy se instituye como exigencia y responsabilidad social que cae sobre el docente. Esto dado por la falta de respuesta de organismos de gobierno que no responden en su función. Schiavetta, L. (2013), confirma que el sujeto hace suyos elementos propios de cada época, para nombrar la incomodidad o malestar que vive inserto en una sociedad. En estos términos,

El docente del nuevo siglo se encuentra atravesado por las particularidades propias de la cultura de estos tiempos, impregnada por valores que ya no se corresponden con los del ideal del yo sostenido por instituciones que tradicionalmente se instituyeron en agentes de socialización, sino más bien por la presencia de la fluidez o vida líquida (siguiendo a Zygmunt Bauman) en la que se han disuelto los puntos de referencia que sostenían a las instituciones y sus actores, desdibujándose los límites entre lo público y lo privado, lo individual y lo grupal (p.172).

La función del maestro ha ido de más a menos. Cabe pensar acerca de cómo él se ha enfrentado a los efectos provocados por un discurso que exalta y revela cambios que paradójicamente, muestra una devaluación de la enseñanza en la que el profesor es el principal representante, heredando a sí mismo un papel corroído y destruido. Se proyecta de esta manera, con una imagen desgastada intelectual, cultural y económicamente.

El avasallamiento de la ciencia y la tecnología lo confrontan con su trabajo. Cambios que se manifiestan en el contexto escolar, donde el profesor se ve forzado a hacer frente a la dicotomía entre lo que el currículo escolar propone, y la rapidez de los medios de comunicación que se ven confrontados con un currículo el cual se percibe lento y

algunas veces obsoleto. Maestro y alumno se encuentran atravesados por los efectos de la cultura mediática, la cual instaura una discrepancia que se inicia por la diferencia entre los ritmos con que cada cual se desenvuelve (Do Reis, 2012).

Su imagen desacreditada se convierte en la comidilla de políticos y medios de comunicación, los cuales dan fe del reflejo de este perfil depreciado, que se le asigna a la función docente. “Así, en ocasiones se llega a expresar: “piden más salarios cuando tienen muchas vacaciones”, “piden más salarios cuando sólo trabajan unas horas al día”. (Díaz, B. A, 1983, p.58)

Opina Anselmo, A. C. (2011), siguiendo a Pereira (2008), que el maestro guiado por los preceptos de la superficialidad contemporánea, ya no es un conocedor profundo de lo que enseña como en otro tiempo. Esto genera superficialidad en el saber de la ciencia y los coloca en una posición muy cerca de aquellos a quienes enseñan. El profesor asume su función, como un impostor; no el lugar de un maestro, sino un lugar temporal. Pereira expresa (s.f):

O mestre moderno, idealizado pelo discurso pedagógico, forjado no corpo de um professor urbano, de um governante burocrata, de um religioso mais crente do que fiel, pode descerdessa cátedra. Ele pode bem deixar de ser o que tudo sabe, o que tudo domina, o magnificante, para assentir com o lugar de “prótese”. Tomo Freud, S. aopé da letra: o termo não poderia ser mais pertinente. Uma prótese é provisória, ao mesmo tempo que é contingente e destacável (Citado por Da Silva, 2012, p.7)²⁶.

²⁶El maestro moderno, idealizado por el discurso pedagógico, produjo en el cuerpo del maestro urbano, un gobernante burócrata, un religioso, que puede posarse en su silla. Bien podría dejar de ser el que todo lo sabe, o que todo lo domina o magnificarse, para asentir como el lugar de "prótesis". Tomo Freud literalmente: el término no puede ser más relevante. Una prótesis provisional es al mismo tiempo ser contingente y desmontable.

El docente ya no responde a las expectativas de la sociedad. Su autoridad está en el campo de lo imaginario.

Pero, este panorama se agarba aún más pues mientras que abastece a las ideas modernas de suprimir las diferencias (maestro –alumno) en la medida en que aspira a la igualdad con los estudiantes, corre el grave riesgo de perder por completo la autoridad (Anselmo, A. C, 2011).

Así mismo Barroso, B. (2008), declara que en la actualidad con la industrialización y la modernización manejada por el capitalismo, la escuela y el maestro también han tenido que cambiar aceleradamente, el “(...) professor, que por muito tempo tiveram uma relativa acomodação de papéis e funções, agora, segundo Lajonquière (2002), buscam ajustar-se a todo custo à realidade empresarial da escola moderna, responsável em grande parte pelo mal-estar docente na atualidade” (p.58)²⁷.

Esta situación los contrapone con escenarios sin salida y con altos niveles de fracaso personal, constituyéndose estos registros en sufrimiento psíquico. Es difícil para ellos poner límites a la demanda concreta. La obligación se registra como moral, más que laboral o social (Liss, Collazo y Martínez, 2008).

Las fuentes de malestar en el docente están vinculadas a varios factores personales y producto del trabajo en los centros escolares. De esta manera se recogen las quejas reseñadas por los autores:

²⁷(...) profesor que durante mucho tiempo tuviera una relativa claridad en sus papeles y funciones, ahora siguiendo a Lajonquière (2002), buscan ajustarse a toda costa a la realidad empresarial de la escuela moderna, responsable en gran parte por el malestar docente en la actualidad.

- Falta de colaboración de las familias (Lesme D, 2011; Fonsêca, A. C 2009; Da Silva, E 2012);
- Diversidad de necesidades educativas (Lesme D, 2011);
- Sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica de la enseñanza en abierta contradicción con la imagen ideal que de esta los docentes tienen y de la tarea que querrían realizar;
- Dificultades de aprendizaje de los estudiantes, (Rolando, R y Almeida S. 2006; (Nunes, R y Parreira, M, 2012);
- Deseo manifiesto de abandonar la docencia y consecuente solicitud de cambio de funciones o tareas(Sangenis, M. I,2009);
- Problemas de disciplina de los alumnos,(Lesme D, 2011; Rolando, R y Almeida S. 2006; Da Silva, E 2012);
- La responsabilidad civil de denunciar las situaciones de abuso y maltrato, aun las que se producen fuera de ámbito escolar, a lo que se suma la impotencia debido a que las instituciones que deberían hacerse cargo de la problemática, están colapsadas y no funcionan (Fonsêca, A. C. 2009);
- Falta de reconocimiento social(Lesme D, 2011);
- Escasez de recursos materiales (Lesme D, 2011); Fonsêca, A. C. (2009);
- Sobre población estudiantil (Da Silva, E 2012);
- Actividades asistencialistas como: atención de comedores escolares- reparto del complemento nutricional, distribución de materiales- cuadernos, uniformes, etc.(Fonsêca, A. C, 1009;Díaz, B, 1986;Da Silva, E 2012);
- Conflictos entre compañeros(Lesme D, 2011);
- Implantación de las nuevas tecnologías (Da Silva, E 2012);
- Sobrecarga de trabajo(Lesme D, 2011; Da Silva, E 2012);
- Poca o nula participación en la toma de decisiones(Lesme D, 2011);
- Maltrato proveniente del nivel jerárquico de las autoridades, de los padres y de los alumnos (Sangenis, M. I,2009);
- Dificultades financieras (Lesme D, 2011; Brignoni, S. (2010));
- Ausencia de espacios de autocuidado; (Lesme D, 2011);

- n de nuevos programas pedagógicos (Da Silva, E 2012);
- Situaciones de violencia generadas en el ámbito laboral y fuera de la familia- (Sangenis, M. I,(2009), Rolando, R y Almeida S. 2006);
 - Condiciones de trabajo desfavorables (Fonsêca, A. C, 1009);
 - Inadecuada planta física de las escuelas públicas urbana (Nunes, R y Parreira, M, 2012);
 - Inseguridad en el desarrollo de programas escolares, (Nunes, R y Parreira, M, 2012);
 - La evaluación,(Nunes, R y Parreira, M, 2012);
 - Normas y reglas ya establecidas, (Nunes, R y Parreira, M, 2012);
 - Se sienten poco preparados contra los frecuentes cambios de métodos de enseñanza que hacen desaparece cualquier referencia. (Nunes, R y Parreira, M, 2012);
 - Carga de trabajo exhaustiva y de las sesiones extraordinarias; (Ferraz, C y Diniz, M, 2012);
 - Exceso de actividades para realizar(Ferraz, C y Diniz, M, 2012);
 - Falta de planificación, la necesidad de formación para adaptarse a las realidades locales de enseñanza (Ferraz, C y Diniz, M, 2012).

Agrega Sangenis, M. I. (2009), Ferraz, C y Diniz, M. (2012), Brignoni (2010) y. (2011) que estas manifestaciones que no se presentan de forma aislada sino que se entrecruzan e implican compromiso orgánico:

(...) cefaleas, lumbalgias, fibromialgia, enfermedades autoinmunes, disfonías, pérdida espontáneas de embarazos, manifestaciones cutáneas, caída del cabello, o con lo asociado a déficits en las funciones psíquicas superiores como dispersión en la atención, dificultad en la adquisición de nuevas memorias, abulia, reducción de las capacidades creativas, etc.(Sangenis, M. I, 2009, p.2).

(...) malestares físicos o somatizaciones: dolores musculares, alteraciones gastrointestinales, dolores de cabeza, irritabilidad e insomnio, nerviosismo, afonías, ansiedad, cansancio, desgano, situaciones que se hacen recurrentes y podrían terminar en los denominados “estados depresivos” u otras condiciones que afectan su bienestar psíquico, físico o social (. 2011, p.51).

Las manifestaciones más frecuencia son: diarrea, presión arterial alta, vómitos, dolor en el cuello, la cabeza, la columna vertebral, la espalda, entumecimiento en las manos, irritabilidad, llanto... “El síntoma a menudo no es signo de la enfermedad, sino la expresión de un conflicto inconsciente que muchas veces se manifiesta en el cuerpo” (Diniz, 1977, citado por Ferraz, C y Diniz, M, 2012, p. 3).

Detalla Sangenis, M. I. (2009) que, aunque en el desarrollo de su investigación no detecta en los docentes el uso de sustancias psicoactivas, si encuentra que se recurre con frecuencia a la automedicación con psicofármacos como antidepresivos e inductores del sueño y además consumo de alcohol. Situación que ha afectado el desempeño laboral, acrecentando el peligro de producción de accidentes.

En este contexto social sesgado por la idea del éxito, el docente lo vive como cambios que no dan lugar a la preparación pertinente. Cabe pensar en los siguientes cuestionamientos que enuncia (2011):

¿A quién le importa qué desea un docente? ¿Qué sueña? ¿Qué le preocupa? ¿Qué deseo de aprender y de vivir puede despertar en el otro (el estudiante) si no logra conectarse con lo que él o ella quiere? ¿Cómo se le puede pedir al docente que sea agente preventivo de riesgos psicosociales, malestares, si no se puede sostener, cuidar, su cualidad humana, deseante, incompleta, su subjetividad en el sistema escolar? (p.52)

Ante tales mudanzas producto de la globalización desmedida, el maestro comienza a exteriorizar su malestar ¿Cuál es la salida? ¿Cómo exterioriza el problema? ¿A qué Otro u otros lanza su grito de auxilio? ¿De qué se queja y por qué? Para comprender esta situación, a continuación se desarrolla la siguiente tendencia que apunta a identificar estas dificultades exteriorizadas en quejas.

4.4.2. Los nombres del malestar en el docente: determinantes

La operación de nombrar el malestar por parte del docente es un modo de cernirlo: al mismo tiempo se convierte en modo de delimitarlo y de encarar una verdad, es decir se pone en palabras algo que no anda y algo que no es posible nombrar instaurado en el inconsciente del maestro. Interesa en este apartado tratar cómo se vivencia el malestar en el docente, cuáles son los obstáculos que se le presentan al maestro en su función magisterial y cuál es la mirada psicoanalítica de dichos males.

Explica Sangenis, M. I. (2009), que en el correr de la historia se ha denominado al malestar en el docente como una falta de deseo, conceptualización remitida a los conocimientos freudianos expuestos en “El Malestar en la Cultura”:

Freud esclarece al carácter estructural de un malestar, que deviene por la tensión que produce la constante inadecuación entre el deseo y la cultura, es decir entre nuestros deseos y la posibilidad que la cultura otorga para su realización. Será pues un malestar propio de lo humano que irá tomando forma que las condiciones sociales lo permitan (...). El mismo Freud nos diría respecto a las fuentes del sufrimiento, reservando a las relaciones con los otros seres humanos las características de ser las más dolorosas (Martínez, y Kohen, 1997, citado por Sangenis, M. I. 2009, p. 1).

Este malestar se evidencia en múltiples quejas y demandas dirigidas a lo social, a los padres, los docentes, los niños, el directivo y al Estado, ubicando al maestro en el lugar

de víctima, consecuencia que ciega la posibilidad de avizorar respuestas e invenciones en la medida que no hay implicación subjetiva (Savio, N. y Cuello, M., 2009). La queja es un “(...) lamento impotente que *confirma y reproduce* un lugar de dependencia”. (Fernández, 1992, citado por, Nemiña, G, 2003, p.7). Ella no soluciona el sufrimiento, envuelve la real razón del padecimiento humano y se proyecta como defensa que sostiene al sujeto en un lugar seguro (Bomfim, A.P, 2008) y resulta insuficiente en la medida que no hay implicación subjetiva. Sobre el tema dice Fernández:

La trampa consiste en la creencia equivocada de que se está usando el juicio crítico, de que se está pensando o analizando una situación, cuando sólo se la está convalidando. El juicio crítico, el pensar, implican necesariamente una transformación en el mundo interno que, según cómo se operativice, puede gestar una transformación mayor o menor en el mundo externo. La queja, por el contrario, inmoviliza (Fernández, 1992, citado por, Nemiña, G, 2003, p.7).

Para comprender esta realidad, a continuación se desarrollan algunas de las causas del malestar en el docente con su correspondiente explicación desde la perspectiva psicoanalítica:

4.4.2.1. Responsabilidad de los padres de familia

La familia está cargada de la historia de los orígenes y los acontecimientos que dieron sentido al sujeto de hoy. “Aparece así un sujeto en relación con el deseo del Otro, con el deseo que precedió su llegada al mundo, este deseo deja una marca invisible pero indeleble en el cuerpo”. (Camps, D., p.2). Entonces, la filiación familiar debe ser o está regulada por la ley edípica para garantizar la búsqueda de relaciones extrafamiliares y no incestuosas.

A esta cadena de relaciones históricas que habitan al ser humano y que se engendran en la familia, el psicoanálisis las denomina novela familiar, ficción que llega a ser determinante de los designios de vida, de la búsqueda de ideales. La familia establece un

andamiaje simbólico e imaginario que le permite sustentar al sujeto, en un apego a un goce que es complicidad de significantes familiares. Entonces hablar de familia como una novela es hablar de lo que ella transmite, lo que lleva a pensar que el síntoma de un hijo es la prolongación del síntoma de las generaciones involucradas en el lazo familiar. Ya Borges (1987[1944]) en sus Ruinas circulares lo avisto cuando hace notar que el ser humano es una apariencia que otro ha soñado. Entonces, el vínculo familiar no se equipara con un cuerpo en particular, debe ser entendido desde una perspectiva histórica, como universos de particularidades que vienen impregnadas de significaciones.

Si la familia es la primera institución que alberga al ser humano y se constituye en portadora de la impronta que le da vida a la subjetividad, y la escuela se encarga de duplicar la ley familiar (en cuanto a extender por medio de la educación recibida lo permitido y prohibido.) ¿Cómo tramita el maestro su propia historia cuando se vincula con otros en el ámbito escolar? ¿Cómo se tramita la historia personal de los que habitan la Institución Educativa?

Según Abril, M, C. (2008), la familia se constituye como la primera institución encargada de la educación del niño. En este núcleo se logran las primeras identificaciones y su función es la educación primera, en este sentido ella le corresponde la transmisión de los ideales de la cultura para su sustento y continuidad. En palabras de Lacan, J. (1938, citado por Abril, M, C, 2008): “(...) la familia predomina en la educación inicial, la represión de los instintos, la adquisición de la lengua a la que justificadamente se designa como materna. De ese modo, gobierna los procesos fundamentales del desarrollo psíquico”. (p.253).

Al ingresar a la escuela el maestro es el heredero de la trama vincular primaria del estudiante. Lo que se haya vivido en este escenario será cargado al maestro por vía de la transferencia. Lajonquière (2000, citado por Rolando, Rolando, A. R, 2006) asevera que hoy en día la cultura moderna niega la importancia de la metáfora paterna en la constitución del sujeto. El padre es importante, dice el autor, porque este barra el deseo de la madre y

retira al hijo de la ilusión de completud narcisista. El profesor también debe ocupar este lugar simbólico de ley y de interdictor en la vida escolar de los niños. No obstante, en la sociedad moderna este lugar está deteriorado y por lo tanto ha sufrido un vaciamiento, resultado del desinvertimiento en algunas familias.

De esta manera se puede considerar que, los padres al no posicionarse frente a sus hijos con actitudes que domeñen la pulsión, la tarea de enseñar termina por tornarse imposible. (Sena, I y Farias, M.2010). Deparamo-nos com os sujeitos que se encontram sem as referências da tradição da família e dos seus limites simbólicos (Teixeira 1997 citado por Sena, I y Farias, M, 2010, p. 127)²⁸.

Sena, I y Farias, M (2010), por ejemplo, se refieren a los adolescentes de la actualidad, como seres que se creen dueños del mundo y en este sentido pueden hacer todo lo que quieran libremente. Esta sensación de omnipotencia que surge en simultánea con la declinación paterna, es producto del mundo contemporáneo. Los maestros son destituidos de su valor simbólico, puesto que sin el apoyo social y simbólico no es procedente el ejercicio de su función.

Esta poca participación de la familia, dice Fonsêca, A. C. (2009), se refleja en el proceso pedagógico, pues estos padres exigen resultados milagrosos ante las dificultades de sus hijos, eximiéndose de su función. Asegura. (2011), que la falta de autoridad, deja al docente sin posibilidades de apoyarse en esa función, como también expuestos a los “ataques” [en sus palabras] de los estudiantes y también delos padres.

Rolando, A. R, (2006), muestra cómo en la relación del maestro con los padres de familia no existen claridades frente a los límites de funciones. Los padres demandan al maestro que enseñe a su hijo el respeto por las figuras de autoridad y así mismo las reglas de comportamiento. Entre tanto el maestro no alcanza a diferenciar quiénes son los encargados de hacerlas cumplir ni fomentar. Esta responsabilidad tiene un efecto

²⁸Nos encontramos con que los sujetos se hallan sin las referencias de la tradición familiar y sin sus límites simbólicos.

devastador en la vida de los maestros; por no poder responder a estas preguntas y terminan frustrados, asunto que los lleva a la incompetencia. Considera este autor que, tal fenómeno, producto de la crisis en la educación familiar, termina creando un conflicto de identidad en el maestro, y en últimas un gran malestar.

Asegura este mismo autor que, al interior del aula de clase conviven problemas de irrespeto y violencia, asunto que revela una educación familiar en déficit, ya que han dejado de lado los objetivos que funda este núcleo. Es en el hábito familiar, donde se da el tiempo necesario requerido para que el ser humano se constituya como sujeto de la cultura. En este tiempo se ha sucumbido a un capitalismo rampante y una sociedad extremadamente consumista. Ante este horizonte los padres han abandonado a sus hijos a merced del uso excesivo de la televisión, el Internet y los videojuegos.

Los tiempos para estar en familia, ya no tercia en los hogares modernos. Los padres agotados, agobiados por las horas de trabajo extenuantes, terminan por renunciar a ese espacio necesario para el desarrollo de sus hijos, lo que los deja a su suerte y sin referencias simbólicas consistentes y necesarias para la vida social; convivencia de la cual hace parte la escuela y por ende el maestro. Sendo assim, tal fenômeno, a crise na educação familiar, acaba gerando um conflito de identidade no professor, um enorme mal-estar, pois diante de total ausência de referências, o docente se vê frente a impasses de várias ordens (Rolando, A. R, 2006, p. 45)²⁹.

Agrega Bedacarratx, V. (2012) que, la familia no solo ha dejado de encargarse de transmitir un conjunto de valores básicos y compartidos con la escuela, sino que además perdió la seguridad en ella y en el docente.

4.4.2.2. Vínculo maestro- estudiante

²⁹Por lo tanto, tal fenómeno, la crisis en la educación familiar, acaba generando un conflicto de identidad en el maestro, un enorme malestar, pues ante una total ausencia de referencias, el docente se ve frente a impasses de diverso orden.



Opina Díaz, B. A. (1983), que no hay situaciones determinadas para que el profesor “tramite” todo el cúmulo de emociones que surgen en el lazo educativo y esto deja impregnado el vínculo de una gran carga afectiva. Pero sucede que en este encuentro, el maestro debe controlar dichas manifestaciones, no obstante, ante la arremetida de las pulsiones de ambas partes no le queda más que obturar todo eso que le genera malestar. Es usual que trabaje con una intensidad de afectos resultado de los vínculos que entabla en la escuela y esos de carácter personal que lleva a su trabajo, aunado a la carga de funciones, responsabilidades encuentros, desencuentros y demandas provenientes de lo social. A continuación se presenta la tendencia que permite revisar el panorama del maestro frente a la relación con los estudiantes y su malestar.

4.4.2.2.1. Idealización de estudiante

La idealización del estudiante debe verse desde dos puntos de vista. La primera, producto del discurso capitalista –materializada desde la ciencia como la pedagogía- que plantea un niño capaz y la segunda, cifrada en la idealización que el maestro hace del ideal de niño, es decir desde el deseo de reparar su propia infancia .

El discurso capitalista le vende al maestro el ideal de un sujeto completo que es capaz de aprender todo si pone un poco de dedicación y cuidado. Al respecto Schiavetta, L. (2013) enuncia:

Las particularidades de la época han dado lugar a nuevas formas de vínculo social, y en ello se advierte que ante la cascada de demandas y objetos teniendo a suplir la falta, el docente quedan ubicados como un todo cerrado que debe trabajar con lo inclusivo, con un «sujeto todo», «completo» (...) esa idea de todo completo necesariamente segrega a quien no responde o no ingresa a esa categoría. (p.192)

En esta medida, y en palabras de este autor, el maestro debe responder desde esa lógica, es decir, todo debe funcionar; se le es vedado pensar que tal vez funcione pero no en

todos. Esta idea trae como consecuencia que no se reflexione frente a las dificultades ni se busquen alternativas para avizorar mejores futuros, inventar nuevos escenarios “(...) aspecto que permite sobrellevar el malestar presente a partir de pensar en un porvenir en el que pueda ubicar sus esperanzas, hacer circular su deseo”. (p. 192)

Pero esto no es así. Cuando el maestro entra en este circuito, de todo se puede, planifica su trabajo bajo esta consigna, acto seguido advierte que con ello no puede responder a lo anhelado, porque hay algo que resiste. Esto se torna difícil y el maestro se paraliza ante la diferencia, ante lo desconocido, ante lo no posible, ante la falta. Entonces ese resto que molesta, que hace parte de su incompletud estructural aparece, no hay forma de poner en movimiento el deseo, ni buscar nuevas alternativas para reinventar el vínculo. (Tizio 2005, citado por, Schiavetta, L, 2013).

La otra cara de esta moneda es la idealización del estudiante reflejada en el ideal de niño que detenta el maestro. Filloux (2000, citado por Rolando, A R, 2006) señala que los profesores terminan reflejando en sus estudiantes el deseo de reparar su propia infancia, y proyectan en estos una imagen maravillosa idealizada de ellos. Siendo así, demandan de sus alumnos reales las fantasías que llevan de sí mismos; esto porque la relación profesor alumno está permeada de deseos inconscientes.

“Os professores sofrem, pois acabam repetindo, no trabalho, os vínculos objetais vivenciados na infância. Às vezes, projetam em seus alunos seus ideais de perfeição e exigem que lheres pondam desde um lugar de objeto (fálico) e não de desejo”³⁰. (Rolando, A. R, 2006; Bedacarratx, V, 2012). En la misma línea Bedacarratx, V. (2012), encuentra en su pesquisa que en el discurso de los maestros entrevistados aparece una idealización de la escuela y el niño desde unas representaciones imaginarias acerca de la propia escolaridad. Esta situación señala el investigador, se convierte en foco de problemas en el espacio escolar, en un contexto de declive institucional.

³⁰Los profesores sufren, pues acaban repitiendo, en el trabajo, los vínculos objetales vividos en la infancia. A su vez proyectan en sus alumnos sus ideales de perfección y exigen que ellos respondan desde un lugar de objeto (fálico) y no de deseo.



En este sentido Bomfim, A.P. (2008), sostiene que se remiten al estudiante para que responda desde un lugar de perfección con la ilusión de taponar la falta. Se genera un ideal de homogeneización pedagógica, lo cual proyecta un lugar de impotencia que lleva al docente al sin saber cómo acceder ante aquellos estudiante con deficiencias que no cumplen con lo soñado. Siguiendo a Lajonquière (1999), “(...) o educador deve renunciar a esse ideal de completude narcísica imaginária e também à ilusão de que é possível gestar, por obra dos ideais e normas educativas, pelo menos um adulto do futuro a quem nada falta”. (Citado por Pereira, B. 2008, p.151).³¹.

No obstante, la dificultad de comprender que esto está en el orden de lo imposible, termina por sentirse culpable de no haber logrado cumplir con su misión. Lo que se deriva en la sensación de sentirse juzgado por la sociedad, la familia y la escuela que le exigen resultados a toda costa.

4.4.2.2.2. Estudiantes, autoridad y transmisión

La imagen narcisista de la figura del maestro como protección y seguridad no ha sobrevivido en las escuelas (Rolando, A. R, 2006). Nunes, R y Miranda, M. (2012), hacen referencia al trabajo de Lima. (2003) para exponer cómo el alumno en la actualidad se convierte en el primer punto de quiebre del profesorado en cuestiones relativas a la indisciplina y la falta de respeto. Este autor enuncia que en lugar de ostentar cierto brillo, el profesor frente al alumno ostenta una falta. Al mismo tiempo, el profesor destituido de valor no atribuye al alumno el poder de aprender.

³¹(...) el educador debe renunciar a este ideal de completud narcisista imaginario y también la a ilusión de que es posible generar por obra de los ideales y las normas educativas, por lo menos un adulto del futuro a quien nada le falta.

Rolando, A. R. (2006), en su trabajo de investigación encontró que para algunos maestros de primaria e inicial, su función pierde límites al no tener claro cuál es su papel en la vida de los estudiantes. Ellos, no saben separarla de la maternidad, entonces, la indisciplina se convierte en un obstáculo para el trabajo educativo.

Ante los actos de rechazo a la ley, ellos se sienten sin el apoyo de sus directivos y coordinadores e incluso de los padres. Aunado a lo anterior la escuela parece no tener límites claros, que puedan de alguna manera, mostrar al alumno hasta dónde puede llegar. El maestro vive con estudiantes que hacen parte de una sociedad sin reglas claras y definidas. Ante esto, se ve impotente y no se posiciona frente al alumno, por lo tanto no cumple su función de autoridad simbólica.

En la misma línea Sena, I y Farias, M. (2010), indican que esto es producto de los frágiles intentos por transmitir la autoridad en el mundo contemporáneo, hecho derivado del debilitamiento de la función paterna. El resultado de este corrimiento deja a los estudiantes sin referencias, en el vacío y los impulsa a la búsqueda de otras opciones que les aliviane su padecer. “Se puede pensar que los docentes ya no son respetados –a priori y por el solo hecho de su acreditación como tales– como la autoridad, sino que ese lugar es algo ha de ser ganado” (Muñoz, L y Duarte, 2007, p. 76). Zaragoza (1999, citado por Rolando, A. R, 2006), confirma que muchos cambios se han producido en materia de educación familiar los cuales terminan reflejándose en la vida escolar, como la disciplina y el irrespeto al profesor. En sus palabras comenta que:

Há somonte algunas anos, os países forjaban-se para ensinar a seis fillos o sentido da disciplina, a cortesía e o respeto, e não só não permitían a seis fillos o menor enfrentamento com o professor como, alémdisso, muitos de les intervin ham pessoalmente para explicitar ao professor, diante dos próprios filhos, o apoio que lhes ofereciam cegamente perante o menor conflito”. (Citado por Rolando, A. R, 2006, p.110)³².

³²No hace muy poco años, los padres se esforzaban por enseñar a sus hijos el significado de la disciplina, cortesía y respeto, y no se les permitía a los hijos el menor enfrentamiento con



Aquino (1996, citado por Rolando, A, R, 2006), resalta la indisciplina como un síntoma de la escuela idealizada y querida para un tipo determinado de sujetos pero ocupadas por otros. Este ideal de completud que demanda la escuela es del orden de lo imposible, y también lo es el estudiante perfecto. En la escuela, se cree que un buen estudiante es aquel que apenas habla, no reclama nada, en otras palabras, aquel estudiante que sostiene el ideal narcisista del profesor y su ilusión de plenitud (Rolando, A, R, 2006).

En este sentido Rolando, A, R. (2006), invita a pensar lo que la indisciplina revela del ser humano en estos días. La necesidad de límites claros que los estudiantes solicitan es diferente a lo perdido tiempo atrás. Pero, la escuela se pierde en idealizaciones al respecto; el alumno no percibe que necesita de parámetros definidos para reconocer la autoridad de la cual el profesor esta investido.

Por otra parte Sena, I y Farias, M. (2010), reflexionan sobre la indisciplina de los adolescentes. Comentan que ellos se manifiestan a través de actos en contra de la ley, que desvelan una explosión del imaginario, el cual es proyectado en el mundo adulto y en el vínculo social, inhibiéndolos en la reinscripción simbólica y más grave aún, instalando en su lugar, el imperativo de goce. Manifestaciones estas que dan cuenta del llamado que hacen al padre en la medida que este ha fracasado en su función. Winnicott (1997, citado por Sena, I y Farias, M, 2010), declara que esto no debe catalogarse como una enfermedad; por el contrario, en ciertos casos debe leerse como una petición de control a aquellas personas que representan la ley, a esas que se han instalado en sus afectos.

El adulto en su lugar de trasmisión, es fácilmente destituido de su posición de saber y de modelo de identificación. Un acto violento y su correspondiente intento de represión por parte del maestro, se torna en detonante para descalificar su autoridad. El alumno se convierte en una víctima amedrentado por los efectos de la violencia (Sena, I y Farias, M. I,

los profesores, muchos de ellos intervenían personalmente para explicar a su hijo delante del profesor el respeto que ellos se merecían, ofreciendo apoyo ciegamente ante el menor conflicto.

2010). Mannoni (2004, citado por Sena, I y Farias, M, 2010, p.129) enfatiza en que, (...) na contemporaneidade, nos deparamos com adolescentes não “esfumados” de saber intelectual, mas adolescentes “anoréxicos escolares”, com dificultad en las estructuras tradiciones (...)”³³.

Lima (2003, citado por Nunes, R y Miranda, M., 2012), plantea que el profesor puede estar investido del ideal de ser profesor— condición importante para la instalación de la transferencia—, pero a menudo no encuentra reconocimiento entre los estudiantes. Al contrario, en situaciones adversas de indisciplina, desautorización y negligencia, se ve perjudicado el proceso de transferencia, corroborando y fomentando el malestar en el docente.

Frente a los estudiantes problema Miranda, M y Santiago, A. (2011) establecen una secuencia de parte de los profesores que se ven impotentes, incapaces de lidiar con la situación:

“O aluno é problema – porque” faz parte de uma clientela difícil, de uma realidade social diferente. (b) Esse modo de entender a situação desinstala o professor de seu saber, e, conseqüentemente, ficamais difícil ensinar –“Parece que nada está surtindo efeito; sensação de estar fazendo tudo errado e por isso não aprendem. (c) A partir daí, o professor não supõe a essas crianças capacidade de aprender e inovar – “como mudar essa realidade em quatro horas e meia?; tem que lidar com muitos imprevistos; tem que trabalhar socialização. (d)A consequência é o fracasso na transmissão: “sensação de que não se chega a lugar. (e) E aí o mal-estar – “angústia de não estar atingindo nada”. (p.9)³⁴

³³ (...) en la contemporaneidad, nos encontramos con adolescentes sin “hambre” de saber intelectual, más bien son adolescentes “anoréxicos escolares”, con dificultad en las estructuras tradicionales (...)

³⁴“El estudiante es problema porque hace parte de una clientela difícil, de una realidad

El malestar paraliza al profesor y esta cadena se repite incesantemente, instaurada en su imaginario de no saber enseñar a estos alumnos problema que se ven impedidos para aprender (Miranda, M y Santiago, A., 2011, p. 9).

Por otra parte, Haddad, P. (2011), propone una reflexión sobre el malestar, el desamparo y la indisciplina enunciando que las problemáticas vividas por el maestro en este sentido tienen su asiento en el desamparo originario que relata Freud, S. en *El malestar en la cultura* (1930). El autor va a hacer referencia no a la violencia escolar sino al acto agresivo, que en todo ser humano existe y que se constituye como marca estructural. El desamparo en el campo social enunciado por Freud es permeado por el antagonismo irremediable entre la existencia pulsional y las restricciones de la civilización. Una mirada al malestar educativo hace pensar que el malestar en que se fundamenta el sujeto deseante, presupone la alteridad, lo que permite una mirada mutua, sin embargo, tanto el docente como el estudiante se posicionan en un movimiento de insatisfacción y en una incompletud de esa relación. Entonces, el desamparo se puede comprender al pensarse que hay una ilusión en el campo educativo de completud y entendimiento entre profesor y estudiante.

La hipótesis de Haddad, P. (2011), se sustenta en que la indisciplina escolar sería una forma de expresión de aquel alumno que trata de amparar las relaciones interrumpidas con su profesor desamparado. Por lo tanto, este malestar educativo invita a una relectura del desamparo como un retorno simbólico al desamparo original frente a la indisciplina escolar. A menudo, el maestro pide al estudiante una buena relación y acuerdos mutuos, no obstante las cosas no son como el maestro idealiza. Esto puede leerse en dos vertientes, por un lado el desamparo del estudiante y por el otro el del maestro; esto puede crear un estado

social diferente. - Esta forma de entender la situación desinstala al maestro de su conocimiento, y por lo tanto es más difícil de enseñar - Parece que nada está haciendo efecto; sensación de estar haciendo todo mal y por eso no aprenden. - A partir de ahí, el maestro no supone a estos niños la capacidad de aprender e innovar - ¿cómo cambiar esa realidad en cuatro horas y media de clase?;"para cambiar eso debe lidiar con muchos imprevistos; tiene que trabajar la socialización. - El resultado es el fracaso en la transmisión: "la sensación es que no se llega a ningún. - He allí el malestar - "angustia de no estar haciendo nada."

de impotencia el cual aparece como algo insoportable para el sujeto, es una situación de no ayuda.

4.4.2.2.3. Estudiantes denominados con problema de aprendizaje

Guiado el maestro por la falacia de “todos pueden” se sumerge en una encrucijada ante aquellos estudiantes que no logran el cometido, generándose de esta manera un no deseo de enseñar y por ende malestar ante el panorama que se revela en su práctica educativa. Parreira, M. y Santiago, A. (2011), comentan que la expresión del malestar en el profesor proyecta a un sujeto aniquilado, carente de brillo, sin ese poder agalmático que pudiera terciar en la relación con su estudiante y el saber mismo. Opinan que el deseo es el motor que aviva al sujeto pero, cuando el malestar impera el sujeto está apagado. La supresión del deseo de enseñar vela la presencia de su función y obnubila su ser. “Quando isso acontece, ele se desconecta de seu desejo e delega os destinos da transmissão ao Outro: ao aluno considerado problema, às famílias, às autoridades do ensino” (párr., 33)³⁵.

Ruiz, L. (2011), declara que el maestro se encuentra en una encrucijada con aquellos niños que no logran nivelarse con los demás. Por un lado está la opción de una atención personalizada, la cual implica que desestime el grupo, o restringir la atención individualizada y hace que el pequeño no logre nivelarse con los demás. Esto lo confronta con su ética, es decir; ¿hasta dónde ocuparse del aprendizaje de la mayoría sacrificando la individualidad o viceversa? Lo que lo somete a estados de angustia y culpa manifiestos en su malestar.

Así mismo, deben atender a las necesidades educativas especiales, y su participación en el fracaso escolar y los factores psicológicos que los acompañan (Souza R. T, 2007). Estas características movilizan las limitaciones del profesor, remitiendo a una castración simbólica desde siempre soportada por representar una herida narcisista.

³⁵Cuando eso sucede, él se puede desconectar de su deseo y delega el destino de la transmisión a Otro: al alumno considerado problema, a las familias y a las autoridades de enseñanza.

Parreira, M y Santiago, A. L. (2006), manifiestan que esto puede deberse a la resignificación de una falta corporal y su incidencia en la psiquis del maestro.

Cuando asume el ideal narcisista de la contemporaneidad y sucumbe a la falta de respuestas a muchas situaciones exigidas por los padres, estudiantes e incluso por la escuela, el maestro se enferma. Así se sienten incompetentes e impotentes cuando se ven frustrados en su compromiso con los ideales educativos y exigencias sociales de un goce sin límites: la herida narcisista inscrita en lo real es doble (Aguar e Almeida, 2008 citado por Fonsêca, 2009, p. 80).

Según Santiago (2008, citado por Miranda M. y Santiago, A., 2011), la educación de los niños en las escuelas pasa por la palabra del maestro. Para el autor, el imposible de la transmisión envuelve los fenómenos que generan malestar, pues este se presenta como una resistencia de orden simbólico. Así el maestro prefiere dejar por fuera todo aquello que lo confronta con su falta y prefiere nominar a los estudiantes por su modo de goce. Miranda, M. y Santiago, A. L. (2011), encuentran en su trabajo cinco forma de nominárseles: (a) agitação e falta de concentração; (b) passividade e desinteresse; (c) agressividade e desrespeito; (d) indisciplina e falta de limites e (e) outros.

Rolando, M. R (2006), pone de relieve que en su mayoría estos problemas tienen que ver con el tipo de relación de transferencia establecido con los niños. Acerca de síntomas de problemas de aprendizaje, Mannoni (2004, citado por Rolando, M. R, 2006) afirma que la crisis de la educación no se puede ocultar y desafortunadamente se busca la causa del malestar en un lugar donde en realidad no lo está. “En quanto buscamos fórmulas pedagógicas melhores (que abandonamos em seguida por falta de confiança), disfarçamos a tragédia de um corpo docente que não quer mais exercer seu ofício” (p.102).

Lasch (1983, citado por Rolando, M. R ,2006), apunta a los conflictos con los que el sujeto se enfrenta cuando, en la infancia, se da cuenta de que la relación con la madre puede traer alegría y también frustraciones, pues no es atendido en todas sus demandas. En este sentido, corrobora la idea de que los profesores tienen dificultades para percibir que la escuela puede ser al mismo tiempo, una fuente de placer y sufrimiento, porque los

profesores a menudo tienen dificultades para reconocer sus límites de rendimiento y admitir el hecho de que no son todopoderosos. De esta manera lo que se percibe es el encuentro con el real que les atormenta.

Así mismo este profesional se choca con otro desencuentro. Las demandas del Otro social y escolar le exigen que además de enseñar, sea el soporte emocional de sus alumnos, aunado a esto él debe buscar la solución a lo que no anda en el contexto familiar de ellos. A estos impases que se le presenta es a lo que Nunes, R. y Parreira, M. (2012) nombran como el encuentro del maestro con lo real, con lo que insiste en el contexto escolar, con lo imposible de ser dicho y de asir desde la palabra. Encuentro o sería más preciso nombrarlo como desencuentro, que al no estar mediado por la palabra, se va a manifestar a través de síntomas, que le dicen al otro y al sujeto que algo pasa y es necesario ocuparse de esto para su tramitación o invención de propuestas donde su función sea una realidad.

Los profesores enuncian las dificultades que enfrentan en los primeros años de carrera, cuando se confrontan con una realidad presente en el universo escolar para lo cual afirman no han sido preparados “no nos enseñaron a enseñar” es una frase ilustrativa de esa situación. Este es un choque con lo real. Nunes, R. y Parreira, M. (2012) .

4.4.2.2.4. Apatía y desinterés de los estudiantes

Relata Souza R. T. (2007), que desde hace varios años se viene hablando de estudiantes desinteresados, desmotivados y apáticos; estas apreciaciones se fundamentan en una tradición expectante que añora un joven aplicado, laborioso, estudioso, responsable; pero, en su defecto se halla un alumno aparentemente indiferente, al que todo le da igual y que quiere todo fácil. (Toscano, A y Molina, Y, 2010). Situación que en el campo educativo se refleja en la queja del maestro, “(...) pues el alumno real nunca alcanza al alumno que alguna vez se supone que hubo” (Zerbino, C, 2007, P.8); Ferraz, C y Diniz, M. (2012). Resulta revelador que son los profesionales de nivel medio y superior quienes en mayor

medida encuentran la apatía y el desinterés como el principal malestar. (Toscano, A y Molina, Y, 2010).

Los maestros culpabilizan a los estudiantes de su falta de interés por los contenidos académicos. Es decir y en palabras de Zerbino, C (2007) (...) los actores escolares son culpables de aquello que no funciona en las escuelas; son siempre “los otros”, “ellos”, los responsables de lo que anda mal: los alumnos, los que no se interesan por nada (...) (p 8). Tizio (2005) expresa que con frecuencia los agentes que se corren de su función acaban trabajando a favor de los síntomas sociales. Según este mismo autor (Parafraseado por Toscano, A y Molina, Y, 2010): “El agente educativo que ubica la culpabilización en el otro enjuicia la conducta sostenido desde un ideal” (Párr., 9).

Muñoz, L. y Duarte, M. E (2007), opinan con respecto al interés y desinterés de las estudiantes, que estos no surgen de la nada. Ellos se constituyen cuando se vinculan una variedad de factores que se relacionan, como por ejemplo los contenidos de las asignaturas, el docente y las singularidades de los alumnos. En esta época, estas expresiones circulan con relativa frecuencia en tanto hay una apatía cada vez más marcada de los escolares frente a las propuestas de enseñanza, lo que se traslada directamente a ellos para nominarlos como indiferentes y desinteresados. Estos rótulos adjudicados no son otra cosa que una presencia paradójica, “(...) pues lo que lo negativo hace –al hacerse presente– es mostrar aquello que no está, aquello que falta”. (Abramowski, 2000, citado por Muñoz, L. y Duarte, M. E, 2007 p. 30).

Toscano, A. y Molina, Y. (2010) señalan que esto es un fuerte malestar en la educación que conduce a una desvinculación de la función docente (Muñoz, L. y Duarte, M. E, 2007), producto del síntoma social, referente a un discurso dominante que impulsa a nominar y a señalar el síntoma. Así, el estudiante termina aplastado bajo los significantes: apático y desinteresado, “. (...) adjudicándoles con esto una esencia, un deber ser, una identidad irrefutable, obturando así, el docente, con su propio imaginario la posibilidad del

alumno de correrse de lo impuesto” (Muñoz, L. y Duarte, M. E, 2007, p. 84). Muchas veces este tipo de manifestación termina siendo la mejor razón para señalarlos y segregarlos. (Zerbino, C. 2007).

El maestro se vincula desde su no deseo de saber y deja al otro sin la posibilidad de enfrentarse a su falta, a su deseo de saber. Ante el malestar que le habita no permite que emerja el deseo. Muñoz, L. y Duarte, M. E (2007), citando a Lajonquière, enuncian que: lo principal es que “(...) el adulto que se encuentra con un niño pueda testimoniarle a este en las entrelíneas que está tocado no por un conformismo ni por la resignación, sino que está tocado justamente por el deseo”. (p.81). Para Beillerot (1998):

(...) la “relación con el saber” designaría el modo de placer y sufrimiento de cada uno en su relación con el saber. Esto que se transmite implícitamente se hace explícito en el aula, en la manera en que los docentes plantean a los alumnos la transmisión del conocimiento. (Citado por Muñoz, L. y Duarte, M. E, 2007, p.81).

El docente de la actualidad destituido de su función no da espacio a la subjetividad de los alumnos. Los procesos transferenciales implican que exista de parte y parte el deseo, pero, en la ausencia de este no hay forma en que él considere a los alumnos en tanto sujetos (Muñoz, L. y Duarte, M. E, 2007). Con respecto al deseo Millot (1990), destaca la posición de Neill, y el cruce de la subjetividad de los docentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

Su excelencia como pedagogo reside en esta suma de imponderables que forman lo que se llama una personalidad excepcional. Demostraría, por si aún hiciera falta, que no se educa con la teoría sino con lo que uno es. (...) ¿Qué significa esto? Que sobre el Inconsciente no se manda, que así como no dominamos a nuestro propio

Inconsciente, tampoco dominamos los efectos de la influencia que ejercemos sobre otro ser. Ninguna teoría pedagógica permite calcular los efectos de los métodos que se ponen en práctica, porque lo que se interpone entre la medida pedagógica y los resultados obtenidos es el Inconsciente del pedagogo y el del educado. (p.84).

4.4.2.2.5. Problemas personales de los estudiantes

Relata Rolando, A. R (2006), que en su investigación encontró que algunos maestros se vinculan estrechamente con los problemas personales de algunos estudiantes y esto se convierte en una fuente de malestar y padecimiento para ellos. Los maestros no tienen una solución a estos problemas, pero acaban vinculándose a ellos buscando salida a las adversidades y cargan con las dificultades ya sean materiales y /o psicosociales de sus estudiantes suministrándole material escolar, ropa, buscando ayudas, entre otras... para que puedan permanecer en la escuela, algunas veces utilizando de sus propios recursos económicos, los cuales también son escasos.

Algunos maestros se identifican con sus estudiantes y los perciben como si fueran dependientes de ellos, con la intención inconsciente de evitar el sufrimiento que ellos mismos alguna vez experimentaron en sus vidas. Sin embargo, las limitaciones de la función educativa, el no ser ellos los padres de estos niños, genera impotencia. “Há um equívoco em relação à definição de fronteiras e limites de sua atuação com a dimensão de sua produção imaginária como docentes. Demandam de si mesmos algo que não podem dar a seus alunos”. (p.123)³⁶.

Pero, el maestro también puede reaccionar de forma inversa. De esta manera interpreta el autor que esta situación sintomática puede convertirse en una formación

³⁶Hay una idea errónea acerca de la definición de las fronteras y los límites de su actuación con la dimensión de su producción imaginaria como maestros. Demandan de sí mismos algo que no pueden dar a sus alumnos.

reactiva, como una forma de negar y alejarse de los problemas reales de los alumnos que los hace retornar a situaciones dolorosas de su pasado en ese origen familiar que tanto incomoda. Los maestros se convierten, entonces, en profesionales rígidos, severos e intransigentes cuando el estudiante le moviliza situaciones que fueron reprimidas un día.

4.4.2.2.6. La evaluación y la retención

Según Di Franco, G. (2003), otra de las causas del malestar en el docente está referida a la evaluación, la aprobación y a la retención del estudiante que presenta dificultades para acceder a los logros académicos; esto se exterioriza como factor que desencadena la fobia escolar del docente. La razón que explicita el autor tiene que ver con la adjudicación de calificaciones que no son las esperadas por la institución educativa, esto es: la idea para la institución es evitar que los estudiantes sean expulsados por bajo rendimiento y para ello hay que ofrecerles un mínimo de calificación que los mantenga institucionalizados. Al exigírsele al maestro esto, él siente que se pone en tela de juicio sus competencias, sus cualidades, su saber y su imagen.

Esta situación pone al maestro frente a dos situaciones confrontadoras. Primero, debe retener__ asegurar la obligatoriedad escolar__ y segundo, debe certificar la calidad educativa. Estas dos situaciones paradójales planteadas desde la cultura resultan irreconciliables, lo cual hace más complejo el proceso de inclusión social y al saber qué necesitan los estudiantes. Nosei (2001, citado por Di Franco, G., 2003), señala que se piensa la retención como equivalente de conservar, la cual es heterodeterminada por decisiones y poder de Otro. “Lo imperativo de la demanda del Otro de “retener y enseñar” es vivido como un factor desestabilizador” (p.148).

La desilusión de la docente la ubica cuestionando *la aprobación no importa cómo*. Esta aprobación masiva la lleva a cuestionar el mandato fundacional de la escuela, mandato que es paradójal y de allí que siente que su tarea está desvalorizada y deslegitimada (Di Franco, G., 2003 p.149).

Esta disyuntiva, es frustrante, porque no sabe si retener/bajar el nivel, y renunciar a lo que él cree debe ser la excelencia como maestro y la excelencia personal. Al recibir del Otro algo que hace parte de su función, se pierde el sentido en la comprensión de los procesos de exclusión y la fuerza para interesarse en la inclusión escolar y social de los sujetos. Conjuntamente, “(...) confronta dos funciones de la escuela: la de socializar y la de instruir porque al desvalorizarse los contenidos sólo queda incluir a los alumnos al grupo social” (Di Franco, G.2003, p. 150). Queda para el maestro evitar el espacio de frustración ya sea ausentándose, pidiendo licencia por enfermedad, depresión y, en algunos casos concretos, el deseo de dimitir de su trabajo.

4.4.2.2.7. Legislación en defensa de los derechos de los niños y adolescentes

Otro elemento que genera malestar tiene que ver con la legislación en defensa de los derechos de los niños y adolescentes. Los profesores se sienten amenazados por los estudiantes, que tendrían los medios para asegurar sus derechos, sintiéndose así protegidos por las leyes creadas por las instituciones legislativas. Entre tanto los maestros, atemorizados por la falta de reconocimiento profesional y social, se sienten sin protección.

Para los profesores, los dispositivos legales retiran su autoridad y poder. Argumenta Fonsêca, (2009) que, hay una distorsión en el manejo de las leyes, tanto por los alumnos como por los profesores, en la medida que los primeros utilizan la ley para intimidar al profesor y los segundos desconocen sus utilidades.

Jerusalinsky, (2003, citado por Fonsêca, 2009), dice que desde el punto de vista del psicoanálisis, se sabe que, la acción del profesor representa la función paterna, introduciendo al sujeto en la civilización. Para Fonsêca, (2009), el maestro, junto con la escuela, tienen la tarea de introducir a los estudiantes en el derecho social al ponerlos en contacto con los deberes, insertándolos en el lazo social y garantizando sus derechos como sujetos garantes de sus vidas y sus aprendizajes. Él es un agente de transmisión de una ley simbólica. Al mismo tiempo, el conjunto de leyes formales se unen a la escuela y a los

profesores para asegurar su cumplimiento. Se observa, sin embargo, las dificultades de los maestros en el cumplimiento de estas dos misiones.

Asegura Fonsêca, (2009), que con frecuencia, los profesores evidencian una posición de resentimiento, utilizando la proyección como mecanismo de defensa como solución ante el propio sufrimiento. Instalarse en esa posición produce un determinado goce en la medida en que, se posicionan en el lugar de la víctima, se exime de su responsabilidad para hacer frente a los problemas. Siguiendo Aguiar y Almeida (2008, citado por Fonsêca, 2009), “(...) o compromisso de transformar a realidade é sempre transferido a um outro, imaginário, como se esse possuísse superpoderes para dizimar as dificuldades do ser professor” (p.89)³⁷.

4.4.2.3. Cualificación profesional, efecto de la posmodernidad

En esta tendencia se destaca Barroso, B (2008), Nunes, R y Miranda, M (2012), Dos Reis (2012), Pereira, M. R. (2006), Schiavetta, L. (2013), Epsztein, S., Ortiz, Molinuevo S. y Musicmann, F. (2008) y Leoz, G. (2012), quienes desarrollan el problema de la cualificación docente y su repercusión en el malestar. Según los autores las transformaciones culturales de la época actual exigen cambios de ideales, que deben responder a las demandas que provienen del sistema. La idea de un docente que puede con todo, que puede enseñar todo genera grande expectativa y por ende dificultades. (Schiavetta, L. 2013). El discurso capitalista permea el discurso pedagógico y obliga al maestro a entrar en la oferta y la demanda, ubicándolo como sujetos del déficit; ofreciéndole de forma imaginaria soluciones ante las dificultades que encuentra en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

³⁷“(…) el compromiso de transformar la realidad es siempre transferido a un otro, imaginario, como si ese poseyese superpoderes para diezmar las dificultades de ser professor”.

El sentimiento de desamparo que expresa el maestro, dice Leoz, G. (2012), está asociado a la sensación de no ser entendido, escuchado, ni acompañado; generando la impresión de haber caído en una encrucijada que nada tiene que ver con la tarea por la que fue preparado. Este desamparo aclara el escritor, no necesariamente hace referencia a la carencia de ofertas de capacitaciones presentadas por el sistema educativo. Ellas, se ofertan en una buena cantidad, no obstante, explica que, su contenido debe revisarse puesto que, la lógica que presentan produce un particular impacto subjetivo en el imaginario de los docentes. En este sentido podría pensarse que la oferta de formación lo que genera en los ellos es incompetencia y desconocimiento de su función. “El docente sabio devino en sujeto eterno aprendiente, inserto en un proceso formativo infinito cuya “forma definitiva” es inalcanzable” (p.21).

Adicionan Epsztein, S., Ortiz, Molinuevo S. y Musicmann, F, (2008) que estas capacitaciones más bien hacen referencia a una estrategia mercantildestinadas al fracaso, puesto que, son usadas para obturar y ocultar el abandono de proyecto político educativo viable. En la misma línea Leoz, G. (2012) asevera que ellas están“(…) impregnadas por la lógica de la sociedad de control que impone la formación permanente (...)” (p.21). “El mercantilismo es la primera racionalización del ejercicio del poder como práctica del gobierno, es la primera vez que comienza a constituirse un saber del estado que pueda ser utilizado como táctica del gobierno(...)”.(Foucault, 2007, Epsztein, S., Ortiz, Molinuevo S. y Musicmann, F, 2008, p.5).

De esta manera y en palabras de Monteiro (2005 citado por Barroso, 2008), de acuerdo con la lógica educativa, al maestro se le exige ser un experto, conocer las teorías y la metodológica de acción no sólo educativa, sino también psicopedagógica. Debe dar cuenta de un saber que le permita observar, analizar, evaluar, validar y autorizar la multiplicidad de conocimientos; esto con el fin, de garantizar el carácter científico de las supuestas contribuciones de las prácticas educativas. Con este objetivo, dice Pereira, M. R. (2006),el profesor se desenvuelve para estudiar otros métodos de planificación, metodologías y estrategias de enseñanza menos tradicionales, capaces de asegurar el aprendizaje satisfactorio, bajo las condiciones más adversas, dedicándose con mucho

esfuerzo para aprender las innovaciones teóricas y metodológicas en el campo de la pedagogía.

Barroso, B. (2008), asegura que los cursos de cualificación y de especialización están orientados a la formación de profesionales de la educación con una propuesta para asegurar el conocimiento científico con el fin de ajustar el estudiante a la realidad social; realidad que plantea un niño idealizado, un niño que es capaz de lograr todo lo que se comprometa a hacer. Porque como dice Leoz, G. (2012), el niño ya no es aquel ser pasivo y desconocedor de otrora, sino que es “(...) en un estudiante participativo con un saber propio que requiere ser escuchado y resignificado” (p. 20). Esto genera angustia y desgaste, ya que se deposita en el estudiante y en la práctica pedagógica las expectativas de la institución. Este ideal termina siendo frustrante por no dar los resultados esperados para la institución y para el profesor.

Este imperativo de capacitación continua se convierte en un punto de tensión, pues en últimas la sociedad de control lo obliga a una formación infinita que omite la forma final, llevándolo a la paradoja de nunca acabar y de acumulación de conocimientos. Se evidencia el predominio de una lógica instrumental de la capacitación basada en la exigencia de la innovación y la necesidad imperiosa por cambios en el sistema. (Leoz, G, 2012).

No obstante, asevera Pereira, M. R. (2006) que a pesar de las múltiples propuestas de capacitación y de la asistencia a ellas, los profesores no dominan por completo el proceso de enseñanza; ellos, carecen de tiempo e incentivo para profundizar y preguntarse por los contenido que imparten. En gran parte tergiversan lo que se enseñaba, improvisan o repiten lo mismo que han venido realizando por años, convirtiendo su tarea en rutina.

Por otra parte, agrega Leoz, G. (2012), que además de la idealización del niño el maestro también idealiza la formación permanente, porque durante su proceso académico esto se estructuró como requisito para ser un maestro de calidad. Empero, esto choca con las demandas que vienen de los dispositivos de control que lo incitan de manera

permanente a capacitarse y lo sumergen en una constante inestabilidad, pues la formación no se percibe como cualificación sino como medio para mantenerse en el sistema, en tanto lo mantiene controlado con los procesos de evaluación atravesados por un sistema de puntajes por cursos realizados. Este sistema de evaluación de desempeño va relacionado a los resultados mediciones estandarizados y a los rankings publicados, que controlan y regulan a los docentes (Cornejo, R, 2006).

Esto le genera tensión al maestro, pues su identidad se configura a partir de procesos identificatorios con dispositivos sostenidos con unas lógicas confrontadas, quedando así, sujeto a tensiones ante esta realidad no le queda sino “(...) formarse para consolidar un lugar de saber, formación eternamente insuficiente; formarse para lograr un puntaje elevado; formarse para enseñar mejor; formarse para poder ejercer”. (Leoz, G, 2012, p.23)

Esta ignorancia impuesta por el sistema —anudada al puntaje, a la permanencia y a la cualificación —lo sumerge en una carrera infinita de capacitaciones compulsivas donde se pierde el verdadero sentido de la formación. “Es decir que se ve demandado —desde los discursos que estructuran su identidad docente— a una escucha que implica reconocer el valor del saber ajeno, al mismo tiempo que debe considerar insuficiente su propio saber”. Leoz, G. (2012, p. 23).

Sin embargo, dice Barroso, B. (2008) que, sus esfuerzos por lograr dicho cometido impuesto por los programas educativos y por los que él mismo se plantea, lo llevan al fracaso y termina por derrumbarse y angustiarse. Amplían Nunes, R y Miranda, M (2012), al manifestar que esto se deriva de los requisitos de su propia formación y las exigencias del trabajo. Él no tiene las condiciones psíquicas para reelaborar el problema y termina sintiéndose poco preparados para confrontar los frecuentes cambios de métodos de enseñanza que hacen desaparecer cualquier referencia.

Es paradójico, dice Schiavetta, L. (2013), pues en la modernidad tardía, la escuela le confiere al docente unos ideales pero por otra parte le mantiene la falta. Así, le brindan oportunidades de crecimiento orientados a suplir la falta, y allí es donde aparece lo disímil,

un sujeto que no puede, que tiene fallas. “Fractura que ofrece una salida a la pulsión de hostilidad sobre el docente que no puede responder a las exigencias del sistema educativo que ilusoriamente cree poderlo todo, y por ende, se vivencia la sensación de extrañeza, de no encajar en el todo, en el ritmo parejo del rendimiento total del sistema educativo”. (p.182).

4.4.2.4.La tecnología en el aula de clase

En el imaginario social parece que el maestro idealizado de otrora cede su lugar a un profesional que aparece en la actualidad masificado por la técnica, y la ciencia. El discurso del maestro se muestra “(...) desacralizado, banalizado, situado en el mismo plano que el de los mass media (...)”. (Lipovetsky, 2000, citado por Dussell, 2005), explica que para algunos docentes es fuente de temor el acceso de la tecnología y expresan miedo a “(...) ser remplazados por la autoridad de las PCs y los programas de software, además de sentir que su función de mediadores desaparezca ante la creciente autonomía y libertad de los niños y jóvenes frente a la computadora” (p.17). Dice Betancourt J. R. (2011) que, la accesibilidad a la información les da a los estudiantes la sensación de que un maestro no es imprescindible debido a que todo lo pueden encontrar en la web. Como declara Morabes (2011):

Actualmente, las tecnologías comienzan a ser primordialmente transmisoras y generadoras de una nueva cultura, que nacida en el contexto de la posmodernidad y bajo la creciente configuración de un mundo globalizado, introduce profundos cambios en la subjetividad. Los niños se aburren fácilmente en entornos donde el estímulo de imágenes y sonidos es escaso. (Párr., 5)

Como enuncian Zelmanovich, P. y Kiel, L. (2006), la presencia de la tecnología en el aula de clase deja “(...) por fuera de la necesidad de alcanzar las satisfacciones substitutas aportadas por el encuentro con otros, por la escuela, por la cultura, a cambio de

la renuncia pulsional” (p.4). Si ese Otro maestro, pierde valor como agente que sustenta un saber, las demandas que podrían hacersele quedan obturadas. Esto genera una herida narcisista para el docente pues su valor como portador de autoridad y de conocimiento queda en desmedro.

Adiciona Leoz, G. (2012) que, el maestro añora las viejas estrategias para los procesos de enseñanza y aprendizaje aun sabiendo que estas se tornan obsoletas para los estudiantes. El aula de clase, el espacio físico, el orden establecido convive de igual manera la tiza, el tablero, el libro de texto, el lápiz con la oferta de “(...) plataformas educativas virtuales que proponen un encuentro -superador del cara a cara- a desarrollarse en un espacio diferente y fluido (p.18)”. Este autor testimonia que, aunque, es notorio que estos objetos que resultan rancios y con menor eficacia para asegurar los procesos, aún permanecen en la escuela. Podría pensarse que esto es una añoranza de tiempos idos y perdidos. El maestro se reusa a aceptar que la tecnología ocupe su función.

4.4.2.5. Apoyo y autonomía en el ejercicio profesional

Los anhelos y deseo de los maestros, enuncia Rolando, A. R (2006), sucumben cuando están en desacuerdo con las condiciones de la realidad escolar, esto crean conflictos en ellos y por lo tanto la inseguridad. Ante las dificultades ocasionadas por la diferencia entre lo ideal de las teorías recibidas en capacitación y la realidad en el aula, no encuentran el apoyo institucional para afrontar la situación, esto genera un intenso sentimiento de frustración y abandono.

Los profesores se sienten juzgados por todos, hasta por los más próximos. La valorización de su trabajo casi nunca es positiva, no se ven acogidos ni apoyados en los momentos difíciles. A pesar de que se hagan esfuerzos por hacer un buen trabajo, pocas veces se reconoce. Paradójicamente, si el trabajo resulta productivo, el valor de este se le

adjudica a los estudiantes, pero si algo sale mal, son calificados de malos maestros.

Esto implica que él no logra comprender en que momento está cumpliendo a cabalidad su función, aunado al poco apoyo de directivos, aparece un sentimiento de abandono y una herida narcisista. El Otro no está para valorarlo y apoyarlos, solo para juzgarlos. (Rolando, A. R, 2006)

Con respecto a la autonomía en la toma de decisiones Cornejo, R.R. (2003), plantea que esta sigue una línea vertical. En este sentido el autoritarismo de los directivos como forma de estructuración de las relaciones de poder entre los diversos actores, deja al maestro por fuera en la toma de decisiones acerca del desarrollo cotidiano de las actividades escolares. Esto niega los saberes específicos que posee, él se limita a efectuar las instrucciones entregadas de manera verbal o escrita.

De igual manera se evidencia la poca participación de los maestros con respecto a la actualización y desarrollo profesional. Díaz, B. A. (1983) plantea que el Estado ha tomado por su cuenta este ejercicio, dejándolo por fuera para decidir en qué y cuándo capacitarse. Implica que cada vez pierde espacio en las decisiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje convirtiéndose en un técnico en el aula. Así, la política educativa promueve la profesionalización convirtiendo la labor docente en cuestiones burocráticas.

Este ha sido uno de los ejes tanto del programa de la “Revolución educativa” (1982-1988) como de la “Modernización educativa” (1988-1994). Esta preparación “diferente” del maestro no es congruente con la pérdida de espacio que tiene para definir los elementos más simples de su labor. (p.69).

El docente aparece como simple ejecutor de propuestas, perdiendo así su dimensión intelectual y su imagen como portador de un saber de la ciencia. Este hecho también se ve

reflejado en las mismas jornadas de formación, ellos en estos contextos solo son espectadores, escuchas, eternos aprendientes Díaz, B. A. (1983). La labor educativa no es tan válida como lo presentado por los expertos en la materia, esos que jamás visitan un aula de clase.

4.4.2.6. Ausencia de recursos logísticos y económicos

Con el aumento de funciones también llega el aumento de responsabilidades. Son escasas las inversiones en fondos de cualquier índole en la escuela para que las condiciones de trabajo sean adecuadas. En la mayoría de los casos adolecen de los elementos necesarios. La escuela pública carece de todo, esta precariedad de condiciones ha generado en el profesor un malestar intenso. Algunos se identifican con sus estudiantes y tratan de suplir algunas carencias materiales para que puedan responder académicamente. Otros por el contrario se muestran inflexibles evitando encontrarse con su real. (Rolando, A. R, 2006).

4.4.2.7. El valor del trabajo y la remuneración económica

Señalan Liss, Collazo, Martínez (2008), Araújo, R. (2004), Da Silva, E. (2012) y Díaz, B. A. (1983) y Bedacarratx, V. (2012) que el asunto salarial es un problema que ha hecho su aparición hace ya muchos años. Los salarios no son directamente proporcionales al trabajo real, pues la labor del maestro no termina en el aula de clase, es decir él debe llevar a su vida privada una serie de responsabilidades que debe desarrollar en su tiempo libre, tales como: trabajos de sus estudiantes, cualificación profesional, entre otros. De igual manera la sobrepoblación de estudiantes hace que su labor se vea aumentada. (Díaz, B. A. 1983).

Según Liss, Collazo y Martínez (2008) la inversión de recursos para la educación no ha sido la esperada, los programas políticos no ahondan en el asunto, esto se percibe como

un abandono de la escuela, pues su financiación cada día resulta más precaria. Así mismo, los bajos salarios resultan impropios comparados con lo que es necesario para la subsistencia. Aunado todo esto a la responsabilidad social que se le adjudica a la educación, lo que desemboca en un doble discurso que acaba siendo un factor de riesgo psíquico. “La reacción con riesgo es la tendencia al aislamiento, la queja y la desidia”. (p.396). Fonsêca, A. C. (2009) opina que, ellos se sienten poco apreciados y reconocidos por su trabajo y función. En el mismo sentido Díaz, B. A. (1983) reflexiona sobre el asunto: “Haga lo que haga, realice su tarea de la forma en que la realice su economía será menos que magra”. (p.70)

Los informes revelan una profesión infravalorada, ejercida sin las condiciones mínimas de calidad, por lo que los maestros se sienten como unos deshechos. Ellos saben que la educación de calidad esperada es incompatible con los turnos extenuantes. Al tener que tomar otros trabajos, no cumplen con la planificación necesaria y, sin ella, la calidad de la enseñanza se ve comprometida (Fonsêca, 2009).

4.4.2.8. Ausencia de espacios sistemáticos de crecimiento personal

Una queja manifiesta de los docentes es la ausencia de espacios para la reflexión personal, espacios para la palabra, para la escucha; en contrapartida con los múltiples escenarios de formación y capacitación profesional. Estos escenarios son vedados en la escuela, el maestro los reclama para compartir sus saberes y sus angustias. . (2011) enuncia que generalmente se hacen reuniones de carácter formativo y normativo, para "capacitar" en lo concerniente a la didáctica, a los contenidos y a estrategias pedagógicas. El sujeto queda relegado a lo burocrático y el ser queda en entredicho. Al respecto, la autora trae a colación, la expresión de Fromm (1956), quien cuestiona sobre las rutinas laborales, esas que al decir de la psicoanalista alemana solo conducen a actividades que se convierten en mecánicas por rutinarias y que no dejan espacio al sentido:

"¿Cómo puede un hombre preso en esa red de actividades rutinarias recordar que es un hombre, un sujeto único, al que sólo le ha sido otorgada una única oportunidad de vivir, con esperanzas y desilusiones, con dolor y temor, con el anhelo de amar y el miedo a la nada y a la separatidad?" (p. 51)

4.4.3. Consecuencias del malestar en el docente

4.4.3.1.El síntoma del maestro

Para el psicoanálisis el síntoma se concibe de manera diferente que en la medicina. La medicina, se limita a encontrar a través de las manifestaciones fisiopatológicas lo que hace signo en el paciente y así conjetura la disfuncionalidad física independiente de la subjetividad. Según Zelmanovich, P. y Kiel, L. (2006). “(...) en la actualidad, parte de las dificultades para la elaboración de los sentidos del malestar está vinculada con el discurso de una ciencia al servicio de la búsqueda de razones orgánicas y genéticas para problemas que anclan sus raíces en procesos sociales y culturales. (p.4). En contrapartida el psicoanálisis, busca la razón del síntoma en la subjetividad.

El síntoma es considerado por Lacan, J, como efecto estructural, lo más real que habita en cada uno y, no puede ser erradicado (Oliveira, B y Pereira, M, 2013). El síntoma debe ser leído en singular en tanto este es el resultado de una construcción personal derivada de las experiencias vividas; es por ellos que ningún síntoma tiene un sentido universal. Lo que constituye, marca e identifica al hombre es su síntoma (Rolando, R. y Almeida S, 2006).Mijolla, (2005, citado por Oliveira, B y Pereira, M, 2013), agrega que es la forma en que cada uno disfruta de su inconsciente, y su tratamiento “(...) por lo tanto, no tiene por objeto la normalización, más bien, un "savoir-faire" con el síntoma" en lugar de un disfrute de este (...)” (p. 215), por ello "(...) em nen hum caso poderia o tratamento

consistir na erradicação do sintoma, en quanto efeito estrutural do sujeito"(Lacan, J. citado por Rolando, R y Almeida S, 2006, párr., 45)³⁸.

Sin embargo expresa Corea (s.f, citado por Morabes, S, 2011), que las dificultades reveladas en la práctica docente deben leerse en términos del discurso y el (...) *síntoma* será entonces el nombre del desacople entre dos discursos que atraviesan la actual experiencia posmoderna de la docencia: el discurso pedagógico y el discurso massmediático. (...)” (Párr., 7).

El síntoma para Freud, S. (1896), está íntimamente relacionado con las experiencias infantiles que marcan el psiquismo (Citado por Oliveira, B y Pereira, M, 2013). Esta construcción particular dice Freud (1925), se materializa en tres grandes estructuras psíquicas, la neurosis, la psicosis y la perversión; en cada una de ellas lo que se juega es el horror a la castración. Clarifica que esto es análogo con lo que puede ser el horror a la muerte: puesto que, en esta situación el ego está reaccionando frente al temor de ser abandonado. Al no haber ninguna garantía contra todos los peligros que le rodean el síntoma aparece como una reacción ante la pérdida y la separación (Citado por Rolando, R. y Almeida S. 2006). Entonces el síntoma surge como una señal ante la necesidad de una satisfacción pulsional, que permanece en estado latente y es consecuencia de un proceso de represión. En este sentido, la idea persiste como una formación inconsciente destinada a satisfacer la pulsión (Freud 1925, citado por Rolando, R. 2006). En virtud del proceso de la represión, la satisfacción del placer que se espera, se convierte en displacer.

Con respecto al maestro y su síntoma Oliveira, B y Pereira, M. (2013) expresan que este se produce por frustración externa vivida en el aula y también hablan de sus propios

³⁸(...) en ningún caso el tratamiento consiste en la eliminación del síntoma, en tanto surge como efecto estructural del sujeto.

deseos, los cuales se cristalizan a través de la enfermedad; salida cada vez más común entre los profesionales de la escuela, pues parece ser una forma de denunciar un mal mayor.

Una de las salidas para el malestar en el docente, es el absentismo, el cual aparece en un alto grado en la escuela pública. El maestro enferma y con esto piensan, engañosamente, que se aleja de sus aulas y del compromiso intenso con los estudiantes y con la comunidad escolar. Esto lo denomina Freud, S. como fobia, e implica una fuga del sujeto cuando se ve amenazado por los peligros externos (Rolando A, R. 2006). Dicen Abril, M. C (2008) que ante la imposibilidad de dar respuestas a lo que les genera malestar los docente utilizan la enfermedad como salida y,

(...) en dado caso señalan un deseo de no continuar con su labor o de salir de ese espacio; muchas veces la dificultad desemboca en la renuncia total (ser pensionado por invalidez) o en la búsqueda de un traslado hacia otro lugar en el cual se renueve, de alguna manera, su deseo de enseñar. (p.260)

En la búsqueda de respuestas ante su malestar, algunos maestros recorren los consultorios médicos, pero pocas veces consigue algo más que diagnósticos de depresión, recetas médicas y documentos que certifican su incapacidad laboral. (Savio, N. y Cuello, M. 2009). No obstante, estas licencias no funcionan, pues al retornar al aula de clase persisten las mismas quejas con respecto a sus estudiantes. Los síntomas no mejoran y se instala un círculo vicioso de idas y venidas. (Rolando, A. R 2006, p.119). “Aquel docente que sufre distintos síntomas: stress, depresión, abulia, fobias, etc. Oscila entre la queja y la licencia médica sufriendo un deterioro progresivo de la capacidad de disfrutar de su trabajo (indicador freudiano de resquebrajamiento de su salud psíquica)” (Savio, N. y Cuello, M. (2009, p.81).

Refieren Rolando, R. y Almeida S. (2006), que el síntoma se centra en el cuerpo real, cuando no hay sentido y no se puede representar con palabras, es decir, no puede ser

simbolizado. Zelmanovich, P. y Kiel, L. (2006) llama la atención sobre este fenómeno y expresan que cuando el sujeto busca las razones de su padecimiento vinculando el discurso de la ciencia a través de justificaciones orgánicas y genéticas que no se sustentan en procesos sociales y culturales, deja por fuera la subjetividad y pierde su valor simbólico. Esto masifica la singularidad del síntoma.

El organismo trata de huir ante amenazas a su integridad. De esa manera, poder escapar a un conflicto que se torna incompatible con los ideales esperados y los reales de la práctica docente cotidiana. Ellos se perciben acosados por tantas dificultades y además por la impotencia característica de los tiempos modernos. (Aguiar y Almeida, 2007, citado por Fonsêca, A. C. 2009).

Cuando el maestro se enfrenta a la realidad de los problemas de la escuela, suscitados por las presiones del mundo moderno, unidos a su subjetividad, impone barreras afectivas, por ejemplo, acaba por descontrolarse o por no lidiar con la frustración demandada por la propia profesión. Entra en sufrimiento y reprime los contenidos que causan dicho dolor. De esta manera toma distancia de lo que provoca sensaciones desagradables. “Este processo, dentre outros, configura-se como mais uma modalidade da formação de sintoma, geralmente, traduzidos pelos pedidos de remanejamento da função, ou mais freqüentemente pelo crescente número de licenças médicas”.³⁹(Barroso, B 2008, p. 72). (Savio, N. y Cuello, M, 2009; Rolando, R y Almeida S, 2006).

Ante requerimientos desbordados de la realidad exterior, o bien de los propios ideales que requieren ser cumplidos, se apela a la sobreadaptación. Este es otra salida que el maestro viabiliza para afrontar el malestar. El sujeto no se resiste, ni reflexiona. Esta forma de afrontar la realidad es identificada en algunos maestros, quienes se proyectan en el escenario social de varias formas y de los cuales se puede diagnosticar las siguientes actitudes: “(...) temor al ocio sin reglas, trastornos del dormir y del soñar, el descanso es

³⁹Este proceso entre otros, se configura más como una modalidad de formación del síntoma, generalmente, traducido por el pedido de reorganización o más frecuentemente por el creciente número de licencias médicas.

cuando “*no se da más*”, el límite está dado en el umbral del agotamiento total, entre otras” (Liss, M. Collazo, M. y Martínez D. 2009, p. 407). Algunos, aparentemente suelen ser realistas y muy preocupados por cumplir con lo que se les demanda. Ellos no vinculan sus dificultades con la afectividad; para ellos todo tiene que ver con la tarea de educar. “Rechazo ante cualquier propuesta que vincule sus síntomas a un conflicto o sufrimiento psíquico personal”. (p. 407). Savio, N. y Cuello, M. (2009) consideran que esta forma de vincularse con las demandas envuelve al maestro en una trampa.

Si bien el sacrificio posibilita al sujeto escapar de la angustia con el intento de asegurar su lazo con el Otro, cuando se cae en la fascinación del sacrificio ya no es posible aplacar la exigencia del Otro que oprime más allá [del principio de placer, fuera del circuito del deseo, por tanto] de todo pacto e intercambio. (Ambertín, citado por Savio, N. y Cuello, M. 2009, p.82).

Otra forma de manifestación del síntoma por parte del maestro es aislarse de su responsabilidad y con ello de su función. Ese docente que luego de haber hecho lo que considera pertinente pero que al comprobar que las cosas no cambian de ruta, decide poner distancia construyendo barreras para no quedar agotado y de esta manera decide aislarse, aparentando indiferencia. Lo que redundará así también en la pérdida del placer en su tarea. (Savio, N. y Cuello, M., 2009, p.61).

Maestros que no quieren saber nada “(...) acerca de la imposibilidad fundante de lo humano” (Zelmanovich, P y Kiel, L, 2006, p. 3). Con la falsa ilusión de mantener alejado el saber sobre la imposibilidad estructural, ellos pagan con la palabra. Al ubicar su malestar en lo orgánico, en la desaplicación o en el aislamiento de su trabajo no queda en evidencia los efectos subjetivos que ella conlleva; cuando se habla pueden ocurrir actos fallidos, deslices, lapsus que dan cuenta de la fisura subjetiva. Entonces, donde la palabra no habita hay aparentemente un goce pleno que trae como respuesta una “(...) pobreza de deseo con escasa o muy poca posibilidad de simbolización o de mediación por la palabra. (p.3)

En la degradación de su valor de símbolo a la condición de signo, los padecimientos que se expresan en el cuerpo, quedan reducidos a simples manifestaciones orgánicas perdiendo su referencia al sentido. Sólo son “observables” que por su simple sumatoria se constituyen en un síndrome (...) en una respuesta aliviadora, pero que se cierra en sí misma (...) Posición de rechazo del saber sobre el inconsciente que puede dejar a quien lo padece despojado, en laguna medida, de palabra. (Zelmanovich, P y Kiel, L, 2006, p. 3).

El síntoma es, según Abril, M. C. (2008, p.258) “(...) un mensaje cifrado, y un núcleo de goce que implica un real en juego (...)”. Él, va siempre en dirección al Otro. En el caso de los profesores, el no reconocimiento por su trabajo y la falta de acogimiento a sus demandas son señalizadas por el síntoma como mensajes en dirección al Otro, en la tentativa de ser mínimamente escuchados (Rolando A, R, 2006). Pero si el padecimiento se percibe ajeno, no se genera facultad alguna de saber al Otro, de igual manera tampoco se le presume la posibilidad de ayuda. (Zelmanovich, P y Kiel, L, 2006).

En las instituciones educativas se ha observado que algunos docentes han llegado hasta límites de deterioro físico crónico. De esta manera, el malestar que vaticinó Freud, S. en su época ha cambiado en su forma de presentación y en el lugar que ocupan para cada maestro. Lejanos están los síntomas a interpretar en donde lo simbólico e imaginario se situaba en un lugar principal, pasando a ser lo real del cuerpo lo que está en evidencia. (Abril, M. C, 2008).

Ante este panorama, vale entonces preguntarse ¿qué papel juega el maestro, en tanto él como representante debe cumplir una función definida en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cuáles son las consecuencias para su función? ¿Quién o qué autoriza al maestro, sabiendo que quienes soportaban la legitimidad han desfallecido? O por el contrario ¿el maestro ha declinado en su función? ¿Cuáles son las consecuencias para él?, ¿Qué se desvela con la presencia del discurso capitalista en la cotidianeidad de la escuela?, ¿El maestro ha entrado en decadencia? Estos cuestionamientos se desarrollan en la siguiente tendencia.



4.4.3.2.

Declive institucional del docente

La educación y la escuela son designadas como las portadoras del progreso y en manos de los maestros está la responsabilidad de ejercer este compromiso, en este sentido son ellos los agentes, ejecutores y responsables de preservar por medio de su función el legado histórico de educar. Encarnan la autoridad técnica y epistémica. “Una autoridad que se fundamenta en el saber y en el límite, que posibilita la transmisión. Esto es lo que sitúa al profesional en un lugar de autoridad respecto a los sujetos”. (Arendt, 1989 p.11)

La imagen del docente que se fue conformando a través de esta regulación creciente fue la de una personalidad sin fisuras, representante del Estado o la República, encargado de una misión superior a la que debía abocar todas sus fuerzas y que debía ejercer en nombre de una incuestionable "vocación". (Dussell, I, 2005, p. 12)

No obstante, y según Rolando, A. R, (2006), su responsabilidad ha variado, en tanto al maestro se le demandan nuevas funciones. Estas demandas son provenientes de la sociedad moderna, que sobrelleva una crisis de valores, caracterizada por la ausencia total de referencias, de falta de leyes morales y éticas. De esta manera, el profesor se ve forzado a implicarse en temas de otras índoles que no competen a la función para la cual fue formado, en este caso con asuntos sociales y familiares.

Se trata de una problemática compleja en la que intervienen múltiples factores, derivados según los autores pesquisados de la influencia del discurso capitalista (Pereira, M. R. 2006). La declinación de la función paterna, la caída del Estado, el declive institucional escolar como se ha venido enunciando a lo largo de esta investigación; exceden la disposición de maestro para encarar su función y lo sumergen en otras para las cuales no está preparado.

El profesor encuentra dificultades de diversa índole para su ejercicio, y a veces incluso imposibilidades, pues es difícil dar cuenta de todo lo que le es demandado, que le hace arduo vivir con los problemas que se presentan en el aula. Estos asuntos circulan en muchos de los vínculos que se establecen en el espacio escolar, es decir, no sólo con el profesor y los estudiantes, sino también con la comunidad en general. Así, se afectan las relaciones dentro de la escuela y fuera de ella, se transmite en la comunidad y permanece con el docente aun cuando este se ausenta de la escuela; es un sentimiento displacentero poderoso y a la vez fragiliza a quienes lo padecen. (Da Silva, E 2012)

Sobre la función docente enuncia Sousa (2001, citado por Fonsêca, A, 2009), que requieren ser analizada desde el sentido de la profesión. Asegura que al revisar la historia del maestro se puede encontrar que este inició siendo catalogado como un sabio que dominaba los contenidos fundamentados y las verdades absolutas. Exigía a sus estudiantes la repetición del conocimiento basado en el acto memorístico. Su función para ese momento era la de reproducir un estatus social, “(...) obediente e mantenedor da estabilidade político-social”. (p.30)⁴⁰

Esta función asegura Sousa, (2002, citado por Fonsêca, A, 2009), estaba direccionada al desempeño de dos misiones diferentes. Una para la reproducción del sistema y otra para la trasmisión y los progresos sociales; ambas caracterizados por un sometimiento total a las directrices que emanaban del Estado.

No obstante, con el advenimiento del discurso capitalista en la esfera mundial, la función docente comienza a transformarse, debido las repercusiones de dicho discurso (Pereira, M. R. 2006). Esta situación el autor la relaciona directamente con el conflicto del declive del padre o, más exactamente el declive de su imago. El maestro deja de ser

⁴⁰ (...) obediente y mantenedor de la estabilidad sociopolítica.

ejemplo de magnificencia, propio de la conjunción con el padre. Así caído el padre, caído el maestro. La modernidad ha hecho: “(...) do mestre, à semelhança de todo mortal, um “Deus de prótese” (Freud, S, 1930/1980d, p. 111) que nega a si essa condição. A época moderna impeliunele um gozo da imortalidade, senão física, pelo menos a da palavra” (p.90)⁴¹. impulsándolo al goce de la identificación con el significante amo, llevándolo a expresar su discurso.

Pereira (2008) se basa en el mito freudiano del crimen de padre para aclarar la falta de poder del maestro. Enuncia que al ser santificados, así como el padre de la horda primitiva, se convierte en intocable, sagrado y profundamente respetado, pero así mismo también se convierte, en detestable y odiado. (Citado por Anselmo, 2011, p.49). Entonces, cuando el maestro actúa como maestro, permite el regreso del padre sacralizado, que está sujeto a vivir la ambivalencia de ser un foco de admiración y de temor, pero además vivir la agresión y la falta de poder, esto debido a que la función paterna no se materializa de forma permanente. Anselmo, A. C. (2011). Pero, ante la decadencia del padre el maestro pierde su poder político, de autoridad, y de ley. Este hecho conduce al maestro a la desmoralización en tanto entra en riesgo, ya que existe una estrecha relación entre el poder y desempoderamiento. (Anselmo, A. C. (2011) y Rolando, A, R, (2006))

Enuncian Sena, I. y Farias, M., (2010) y Rolando, A. R, (2006) que en la contemporaneidad, se observa cómo algunos educadores se sienten incapaces en su misión de educar. Este sentimiento no está referido a la transmisión del conocimiento, sino al debilitamiento de su referencia en cuanto al lugar que trasmite el límite necesario en la relación intersubjetiva. El maestro se ve imposibilitado para cumplir con su función de educar y de transmitir la autoridad. (Liss, Collazos y Martínez 2008)

⁴¹(...) hizo del maestro, un mortal cualquiera un "Dios prótesis" (Freud, 1930/1980d, p. 111), que niega a sí mismo esta condición. La era moderna lo impulsa a un disfrute de la inmortalidad, si no física, por lo menos desde la palabra.

Esta autoridad cuestionada, también es respaldada por los padres de familia quienes no se disponen para ayudar y acompañar a sus hijos en el proceso educativo. Según Rolando, A. R, (2006), Da Silva, E (2012) y Rolando, R. y Almeida S. (2006) la crisis familiar y su incidencia en la escuela se percibe en un empobrecimiento de los aspectos que deberían ser privilegiados en una buena educación de la familia, como el respeto y consideración a los maestros.

En la sociedad moderna, a los niños ya no se les enseña en familia el valor de un maestro, de su autoridad, ni siquiera sobre su función; estos ya no se transmiten de generación en generación. Codo (1999) y Lasch (1985) (Citados por Rolando, A. R, 2006) advierten que los valores sociales están cada vez disueltos, esta sociedad es eminentemente narcisista, la cual que vive el día a día, sin héroes, ni proyectos, sin sueños y sin historia. Jesús (1998, citado por Da Silva, E 2012), justifica que la transmisión del conocimiento, en el pasado era función del profesor y hoy no solo es delegado a él sino que al internet de forma especial.

Este último autor agrega que, en el imaginario de los docentes habita un temor a no ser reconocido. Estos maestros se proyectan con muchas incertidumbres e inseguridades, miedos y angustias dispersas; derivándose de esta manera y en palabras de Toriz (2012) la abolición del contrato narcisista inconsciente, entre el profesor y los padres de familia, que indica la declinación institucional de esta profesión. Se infiere de lo dicho que, ese otro, llamase estudiante, padres de familia...no lo reconocen como figura simbólica, que cumple una función específica como miembro del conjunto, desprendiéndose de esto una herida narcisista y una sensación de desamparo.

Particularmente sobre el tema de la caída del padre y su vínculo con el docente, estos autores advierten que el cuidado de los niños, en la época contemporánea, se ha

convertido en una obra prácticamente científica, la cual requiere de ser apoyada por una tercera persona que medie en esta función, desplazando nuevamente la función magisterial.

Julien (1997, citado por Sena, I y Farias, M., 2010) manifiestan que en busca de la felicidad del niño, se les somete a un grupo interdisciplinario de profesionales —pediatras, psicólogos, trabajadores sociales, el juez de menores— quienes se convierten en los consejeros que acreditan que es lo recomendable, quedando en entredicho la ley y la función del maestro, que debe ser transmitida y así se delega a la sociedad.

(...), quando o homem abre mão da transmissão de saberes ao sseus semelhantes, e passa a agir como se fosse o último dos homens, passa também a desacreditar na geração seguinte, então ninguém pode usufruir o que herda. Mas, o que constitui o futuro são justamente os saberes herdados, passados de pai para filho; diante da ausencia desses, o presente se solidifica, preenchido pelo vazio. (Fleig 2000, citado por Rolando, A. R, 2006, p.44)⁴²

Otro aspecto que incide en la declinación y por ende en el cambio de la función del maestro tiene que ver con los problemas sociales al interior del aula de clase, con los que debe lidiara diario. En los últimos veinte años, expresa Rolando, A. R, (2006) con el advenimiento de una escuela para todos fue abierta la puerta a la enseñanza masificada. Grupos de sectores populares comenzaron a asistir a ella. De esta manera deja de ser sólo para una clase privilegiada, y se convierte en un lugar para todos. Jesús (1998), enuncia que la democratización de la enseñanza factor que se muestra con la escuela obligatoria, ha generado aumento de estudiantes y de maestros, sin la necesaria cualificación de estos últimos. (Citado porDa Silva, E, 2012)

⁴²(...) cuando el hombre renuncia a la transmisión de conocimientos a sus semejantes, y pasa a ser como si fuese el último de los hombres, también pasa a desacralizar a las siguientes generaciones, por lo que ninguno puede disfrutar de lo que hereda. Pero lo que constituye el futuro son justamente los saberes heredados, pasados de padres a hijos, durante la ausencia de ellos, el presente se solidifica prendido por el vacío.

Con el derecho a la educación, el profesor comienza a tratar más de cerca con los problemas sociales de alta prioridad. Empero, ni la escuela, ni el maestro tienen los medios para combatirlos; dificultades como el hambre de los estudiantes, la imposibilidad de adquirir el material para el estudio, la violencia escolar, entre otros, quedan supeditados a la buena fe del maestro (Da Silva, E, 2012). Ante lo cual (...) “os professores têm de assumir tarefas educativas básicas para compensar as carências do meio social de origem dos alunos, o que configura uma importante diversificação das funções docentes”. (Esteve, 1999, citado por Rolando, A. R, 2006, p.48)⁴³

Al respecto enuncian Liss, Collazos y Martínez (2008) que si antes se hablaba de la función paterna, generadora de un orden de pautas y jerarquías, de trasmisor del saber y del conocimiento; esto se ha desplazado mayoritariamente a una función que podría definirse como materna, pues el maestro está abocado a brindar sostén, cuidado, protección, amparo y ternura. Función que implica satisfacer las necesidades básicas de alimentación, vigilancia de unos mínimos sociales y económicos y propiciar entre otras cosas la inclusión frente a la exclusión.

Por otra parte, Toriz (2012) hace énfasis en los procesos legítimos de enseñar y de evaluación propios del trabajo del maestro. Manifiesta que la autoridad escolar mantiene una hegemonía de dominio, inmiscuyéndose en estos procesos y minimizando la autoridad del maestro en las decisiones al evaluar.

Con esto, el espacio psíquico de la institución docente se reduce, pues las formaciones narcisistas que lo componen a través de sus sujetos, en este caso, la

⁴³(...) los profesores tienen que asumir las tareas educativas básicas para compensar las carencias del medio social de donde provienen los estudiantes, lo que configura una importante diversificación de tareas docente.

maestra que representa la autoridad escolar, (...) no se comprometen más en acuerdos, para perseguir la meta de lograr sujetos educados. (p.7)

La problemática institucional, la atención a las dificultades de aprendizaje y a los ajustes propuestos por las políticas de la educación inclusiva, se han convertido en una demanda que le obliga a mantener una actitud particular para trabajar con los estudiantes de manera diversa, respetando las necesidades educativas de cada uno. No obstante, estas políticas inclusivas aún adolecen de una estructura que permita unas condiciones de trabajo adecuadas. Así mismo, deben atender al fracaso escolar y a los factores psicológicos que los acompañan a menudo. “Além das questões práticas, o aluno com essas características mobiliza as limitações do professor, remetendo a uma castração simbólica, nem sempre suportada, por representar uma ferida narcísica”. (Fonsêca, A. C, 2009, p. 80)⁴⁴

Para Toriz, A. (2012), los cambios en el comportamiento de los estudiantes, relacionados con los problemas disciplinarios, generan cambios en la función del profesorado. Básicamente destaca los problemas de adicción, que requieren un trabajo especial, trabajo designado a los maestros sin la preparación necesaria, más que la experiencia que se adquiere en el día a día. “De esta manera, los obstáculos a la realización de la tarea principal representan un signo de declive institucional de la docencia”. (p.6)

Según Zelmanovich, P. y Kiel, L. (2006) este declive puede estar referido a la no asignación de un supuesto saber en el docente. Cuando las manifestaciones que responden a una desorganización propia del empuje pulsional no son percibidas como manifestaciones o mensajes al Otro, el maestro queda sin la potestad. En estos casos, no se percibe como demanda para ser comprendida por él, como una invitación a ocupar su función.

Agregan también que, gracias a la tecnología y su presencia en la escuela es notorio el uso de aparatos tecnológicos o gadgets los cuales apartan al sujeto del vínculo y lo dejan

⁴⁴ Además de las cuestiones prácticas, el alumno con estas características moviliza las limitaciones del profesor, remitiéndolo a una castración simbólica, no siempre soportada, por representar una herida narcisista.

a expensas de su satisfacción pulsional en soledad. Esto da cuenta de estados “(...) narcisistas que exacerbaban el propio cuerpo como objeto de valor o la búsqueda de satisfacción inmediata en las relaciones directas con los objetos (...)” (p.4), quedando el vínculo con los otros obstaculizado por los objetos. Esto deja al maestro por fuera del proceso, él ya no ostenta un saber, este lo posee el celular, la tablet... “Se trata de modos de satisfacción que no pasan por el Otro y por lo tanto no se plantean como conflicto entre una modalidad de la pulsión y los requerimientos de la cultura” (p.4).

Por su parte Codo (1999, citado por Rolando, A. R, 2006) señala que la crisis en la identidad de los profesores es el resultado de la incertidumbre ante el qué y cómo enseñar, situación producto de las exigencias por cualificar la formación, la cual se presenta como un cúmulo de contenidos teóricos que no dejan ver la forma de operacionalizarse en el aula. En consecuencia, el problema recae en la formación, pues esto no le da la seguridad para desplegar su trabajo en la escuela. En este sentido Schiavetta, L. (2013) expresa que muchas veces se piensa en la necesidad de prepararlos desde lo conceptual y pedagógico para que sepan sobre todo y se pregunta: “¿Por qué pensar que desde lo teórico, un docente, debiera estar preparado “para todo?” (p. 180).

Dussell, I, 2005, amplía que las propuestas de profesionalización se visualizan desde una pedagogía altamente "psicologizada", es decir una pedagogía que concibe al estudiante como un “(...) sujeto que aprende fuera de un contexto histórico-social específico. Así, muchas veces se definen parámetros de excelencia para los docentes que poco tienen en cuenta las condiciones concretas de las prácticas escolares”. (p. 12).

En este sentido, Pereira (2008, citado por Anselmo, A. C, 2011) entiende el maestro actual como alguien que establece una ética provisional, es decir, una ética que lo coloca en lugar de paso. Es un maestro temporal, que, en lugar de seguir modelos de maestros de las sociedades ancestrales, o padres, o incluso empresas que diseñaron por el discurso pedagógico, admite su incompletud y se convierte en maestro provisional. Como bien expresa Sangenis, M. I. (2009):

El docente se encuentra en un lugar de encrucijada, de encerrona trágica, aparece frente al imaginario social como el representante de un orden simbólico, del orden de las cosas, frente a alumnos pocos dispuestos a aceptar ningún orden y un poder político que permanentemente insta a violentar la norma con la impartición de directivas de no sancionar el comportamiento desadaptado, hacer pasar a todos de grado, inscribir o matricular sin importar que el n° de alumnos por aula este excedido, etc.(p.3).

Desde el imaginario social están presentes demandas implícitas y explícitas, las cuales se sustentan desde los ideales que en la mayoría de las veces no tienen que ver ni con la escuela ni con el maestro mismo (Liss, Collazos y Martínez, 2008). Estas idealizaciones también están en el imaginario del docente, lo que lleva con frecuencia a generarle conflictos en relación a su práctica. De este modo se delimita su malestar,

(...) a partir de la ruptura de su lugar como sujeto de docencia, desde el cual puede llegar a plantear una transformación ideal de la realidad. Al momento de iniciar su labor como docente sufre un choque al ver restringido su posicionamiento como sujeto histórico constructor de realidad, frente a lo cual queda con la sensación de estar limitado por las políticas educativas estatales y del sistema que se orientan más a satisfacer las necesidades del sistema productivo que a una auténtica preocupación por el sujeto. (Abril, M. C, 2008, p.259).

Se trata de políticas estatales que van agregando a la función del maestro nuevos quehaceres. Sobre el tema Toriz, A. (2012), Molina, Y. (2012) y Rolando, A. R(2006), enuncian estas nuevas funciones: (1) atender las dificultades de aprendizaje de los estudiantes; (2) violencia dentro y fuera de la escuela; (3) problemas disciplinarios en la

escuela; (4) la educación familiar (5) la participación docente excesiva a los problemas personales de sus estudiantes; (6) ser amigo, compañero de estudio o ayudar en el desarrollo personal, entre otras.

En su investigación Bedacarratx, V. (2012) halla que la imagen que proyectan los docentes entrevistados es la de un “*maestro partido*” [en sus palabras], describiendo de esta manera el sufrimiento avivado por las diversidad de tareas a las debe atender simultáneamente en su trabajo diario. Esta imagen asegura el autor indica a una “(...) fragmentación subjetiva que interpelan y ponen en cuestión la identidad que unifique al sujeto imaginariamente y le dé seguridad” (p.916). Interpreta que esta partición hace obstáculo para posibilitar un trabajo que avizore una formación sistémica y totalizada que se plantea como ideal.

De esta manera ingresan en una cadena de derivaciones donde el malestar se corre de profesional en profesional frente a la impresión de que “ya no hay herramientas”. Estos papeles contradictorios, requieren un gran equilibrio psíquico, equilibrio que el maestro no tiene (Rolando, R y Almeida S, 2006). Los docentes se sienten perdidos, agobiados y sufren con tantas obligaciones y superposiciones de funciones, se sienten desorientados. Esto puede ser un camino al malestar y a la desinversión en la profesión. Al existir tantas funciones al mismo tiempo, se descuidan unas, incluso, todas ellas (Fonsêca, A. C, 2009).

Esteve (1999, citado por Rolando, A.R, 2006) plantea que con la fragmentación de las actividades del profesor muchos terminan haciendo mal su trabajo, no por el incumplimiento de este sino por la atención que deben dirigir simultáneamente a una amplia gama de funciones que se torna imposible de dominar. Estas demandas, al modo de ver de Rolando, R. y Almeida S. (2006), obligan al docente a tomar medidas que oscilan entre estrategias para enseñar a estudiantes que no aprenden, y estrategias para vincular a los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos. El ideal de realizar un trabajo de calidad, se ve frustrado ante la crisis en la educación. Padres que no cumplen su función,

niños violentos, escuelas públicas desechadas, faltas de programas gubernamentales que sean realmente implementados y por tanto cumplidos.

Así el malestar hace su aparición, Cordié, (1998, citada por Alcoforado, A., 2009), los denomina como un “(...) fenômeno que envolve aspectos exteriores ao sujeito, como os sociológicos e as condições mesmas do fazer pedagógico e as demandas diárias, os fatores profissionais e, também, a problemática do próprio sujeito, já que ensinar não é uma atividade neutra (p 18)”⁴⁵. Este asunto se ve reflejado en una incapacidad para lidiar con las frustraciones del cotidiano escolar, de la vida misma, con la impotencia ante el mundo moderno, con la falta de escucha, de respuestas a ideales que persigue desde su infancia. Situación que apunta, como esclarece Rolando, R. y Almeida S. (2006), a un malestar singular y subjetivo y no como una enfermedad orgánica.

Aguiar y Almeida (2008, citado por Fonsêca, A. C, 2009) advierten que los profesores pueden tomar una posición de quejarse constantemente y en todas direcciones, a causa de las exigencias sofocantes de su profesión. Estas quejas sintomáticas, entonces, sería una manera de pedir el reconocimiento a través de su sufrimiento. De esta manera, las cargas libidinales que requiere la institución para formar un espacio psíquico — motor mediante el cual la institución entra en funcionamiento —, al parecer se encuentran ausentes y con esto se empobrece dicho espacio, dando lugar al declive institucional de la docencia. Queda más ligado a los mandatos del imaginario social, a lo que se espera de él, que a su deseo (Liss, M., Collazo, M. y Martínez D. 2009).

En resumidas cuentas y como dice Dussell, I. (2005) el maestro de la contemporaneidad debe entablar una relación particular con el conocimiento, con los desarrollos científicos y disciplinares, debe ostentar competencia en un saber disciplinar, debe estar atento a las demandas de los padres y mantener una actitud de apertura ante ellos, debe preocuparse por los procesos de aprendizaje y afectivos de sus estudiantes, estar

⁴⁵(...) fenómeno que envuelve aspectos exteriores a los subjetivos, como los sociológicos y las mismas condiciones pedagógicas y las demandas diarias, factores profesionales, y también el problema del propio sujeto, enseñar no es una actividad neutral.

atento a las necesidades asistenciales como alimentación, vacunas, anteojos, zapatos... “Y además de todo esto, debe cumplir una serie de requisitos profesionales y burocráticos sobre su tarea, entre las que se cuentan planificar las clases, negociar con inspectores y directores, capacitarse, mantener su clase en orden, y vigilar la disciplina en los recreos (p. 9).

Los docentes manifiestan repetidamente que "no están preparados" para afrontar estas tareas. "No me prepararon para esto" es algo que se repite muchas veces en los cursos de formación y en las entrevistas de investigación. Lo que parece haber es una crisis en las formas de pensar y de hacer la docencia, una desproporción entre lo que se esperaba que fuera el oficio, y lo que resulta siendo (Dussell, I, 2006, p.10).

Desde el orden de lo subjetivo hay una pérdida del placer en la tarea, del deseo de trabajar, y comprometerse con lo que se sueña, se quiere, se espera, se ama. Freud, S (citado por Lesme, D. 2011) señala que la capacidad de amar, de trabajar y de gobernar, son características de una persona con cierto nivel de salud mental. Sin duda, la subjetividad está muy relacionada con el cómo discurre el sujeto, como atraviesa la vida, el trabajo, navegando en sus deseos, entre las imposiciones del principio de realidad y los disfrutes cotidianos. (, 2011, p.52). “De esta manera también participa de un vaciamiento. Tal vaciamiento lo transforma en una actividad no mediatizada, no creativa, no rentable, no productiva y hasta invisible” (Nemiña, G, 2003, p.9). Al estar vaciado de sentido el malestar se produce porque el lugar del objeto está vacío.

Así lo plantea Freud, S. en *El malestar en la cultura*. El malestar consiste, precisamente, en que no hay objeto. No se encuentra. Está perdido. Está fallado, obturado, desplazado. Por eso la angustia. Que es angustia de muerte. Entonces, ese vacío se llena de normas, de violencia... o de otro deseo (transgresor) (Nemiña, G, 2003, p.9).



4.4.3.2. Herida Narcisista, confrontación con los ideales

Enuncia Anselmo, A. C. (2011) que la teoría freudiana plantea considerar la existencia de una sexualidad infantil, cuya base se instaura en las primeras relaciones del infante con la madre y, posteriormente, con sus sustitutos.

Freud, S. (1914, citado por Anselmo, A. C, 2011), considera que el ser humano tiene inicialmente dos objetos sexuales: él y la mujer responsable de su cuidado. El narcisismo en estos primeros momentos de la vida anímica del sujeto se caracteriza por un investimento libidinal volcado hacia su propio yo, momento en que el infante se tiene a sí mismo como un objeto sexual, como un objeto de amor. En este sentido el amor ofrecido al hijo “(...) no es otra cosa que el narcisismo redivivo de los padres, que en su transmutación al amor de objeto rebela inequívoca su prístina naturaleza” (Freud, S, citado por Anselmo, 2011, p.56). En la medida que el yo se desarrolla va desapegándose del narcisismo primario, lo que trae como consecuencia la búsqueda de objetos sexuales externos. (Anselmo, A. C, 2011). Sin embargo dice Freud, S. que:

(...) el hombre se ha mostrado incapaz de renunciar a la satisfacción de que gozó una vez. No quiere renunciar a la perfección narcisista de su infancia, y si no pudo mantenerla por estorbárselo las amonestaciones que recibió en la época de su desarrollo y por el despertar de su juicio propio, procura recobrarla en la nueva forma del ideal del yo (Freud, S., citado por Anselmo, 2011, pp.57-58).

Lo que ocurre es una búsqueda de satisfacción narcisista perdida, la cual se dará por medio del establecimiento de un ideal que se puede denominar ideal del yo construido a partir del conjunto de exigencias externas; por tanto el ideal del yo deberá ser recuperado por el sujeto con el fin de no privar a la perfección narcisista de la infancia. La satisfacción irá ahora a ser conquistada por medio de la realización de ese ideal. (Anselmo, A. C. 2011)

Entonces, ¿qué sucede con el narcisismo del maestro? La escuela, la sociedad, Estado y el mismo docente imponen un perfil y un ideal de maestro difícil de alcanzar, esto

dado por la multiplicidad de demandas que derivan en variedad de funciones que en la actualidad se debe cumplir. Aunque que la imagen del maestro está cada día en menos, sigue siendo un referente para la sociedad y por lo tanto se le sigue exigiendo que responda. El maestro se embarca en el imaginario de completud, es decir un maestro ideal, omnipotente y omnisciente, que todo lo puede. Imagen inalcanzable, que constantemente lo confronta con su propia castración (Nunes, R y Parreira, M. (2012). Lo que se descubre es un maestro sin soportes, angustiado, desbordado sin el amparo de las leyes simbólicas, con su función en desmedro, con el caos réinate, con su propia falta en ser, avasallado por el discurso capitalista.

Al perder de vista la multiplicidad de determinantes de su quehacer docente, el sujeto asume como una falla personal no alcanzar los objetivos que se proponen o que les impone la institución en la que está adscrito. Por ejemplo, refiere Schiavetta, L.(2013) que cuando el maestro se ve enfrentado a la multiplicidad de ofertas de capacitaciones teóricas para cualificar su desempeño brindándole soluciones a todos los problemas que pueden presentarse en el aula, se encuentra con que dichas soluciones solo lo confronta con la impotencia de materializarlas a todos los niños por igual en el aula,

(...) la oferta educativa realizada al docente opera como objeto que puede cubrir la falta y promete la solución como efecto propio de la modernidad tardía. Los objetos propuestos por la cultura, y entre ellos algunos que se derivan de las preocupaciones del ámbito de lo pedagógico, venden la ilusión que opera en el sentido de la lógica de un todo completo. Pero lejos de ello, dejan al sujeto en un lugar de impotencia aún mayor cuando advierte que con su implementación no obtuvo los resultados efectivos que se proponía o el sistema demanda (p.180).

Así mismo sucede con los ideales impuestos desde la pedagogía amparada desde la ciencia que construye un perfil de maestro que riñe con la realidad del humano. En estas condiciones y desde la perspectiva de la contemporáneas —de individualidad, productividad, flexibilidad, rapidez, perfección y eterna insatisfacción— es posible advertir

el motivo por el cual las demandas pedagógicas están fuertemente asociadas al malestar del profesor:

As demandas de perfeição e poder do mundo moderno, as exigencias sociais que perpassam a escola trazem ao professor uma angústia enorme, pois o docente que sofre diante de seus ideais inalcançáveis de perfeição está, justamente, fora da cultura do narcisismo. Quando não assume o ideal narcísico da contemporaneidade e sucumbe diante da falta de respostas às muitas situações demandadas pelos pais, alunos e até mesmo pela direção da escola, o professor adocece. Sofre de uma ferida narcísica por não conseguir corresponder às demandas do cotidiano escolar. Assim, sente-se incompetente e impotente quando se vê frustrado em seu compromisso com os ideais educativos e as exigências sociais de um gozo sem limites: dupla ferida narcísica inscrita no real da existência (Aguiar y Almeida, 2008, citados por Anselmo, 2011, p.55) ⁴⁶.

Con los niños etiquetados con problemas de aprendizaje, el circuito de fracaso se desencadena a partir del momento en que el profesor, destituido por el mismo de la capacidad de enseñar a los niños, no asume un saber. Maestro y estudiante sucumben en esta circunstancia, el alumno es considerado un problema y el maestro se muestra incapaz de enseñar (Miranda, M y Santiago, A., 2011).

En sus estudios, Aguiar (2006, citado por Nunes, R y Parreira, M. 2012) indica que ante el deseo de ser reconocido el maestro sufre por la imposibilidad de hacer frente a situaciones de fracaso, en circunstancias de enseñanza y aprendizaje, de petición de los

⁴⁶Las demandas de perfección y el poder del mundo moderno, las exigencias sociales que permean la escuela traen al profesor una angustia enorme, pues el docente que sufre antes sus ideales inalcanzable de perfección precisamente ellas se encuentran fuera de la cultura del narcisismo. Cuando no asume el ideal narcisista contemporáneo y sucumbe ante la falta de respuestas las muchas situaciones demandadas por los padres, estudiantes e incluso por la escuela, el maestro se enferma. Sufre de una herida narcisista al no ser capaz de satisfacer las demandas de la vida escolar cotidiana. Así sentirse incompetente e impotente cuando se ve frustrado en su compromiso con los ideales educativos y exigencias sociales de una alegría sin límites: doble herida narcisista inscrita en el real de la existencia.

padres de los estudiantes de los directores y coordinadores de la escuela, de violencia y de agresión. (Sena, I y Farias, M, 2010). El resultado ha sido una relación de extrema tensión y rencor, el maestro se siente impotente, abatido, incapaz de lidiar con la dificultad, asunto que entorpece el proceso educativo (Sena, I y Farias, M. 2010). Los maestros sufren en espera de ser reconocidos por el Otro. Carecen de certeza sobre sus actuaciones, y por la falta de reconocimiento y de apoyo institucional. Aparece una vez más, la herida narcisista con un sentimiento de abandono (Rolando, A. R, 2006).

Según los estudios de Ferrari y Araujo (2005) enunciados por Nunes, R. y Miranda, M. (2012), demuestran que el malestar del docente y la violencia de sus estudiantes, apuntan a la frustración de los primeros, frente a las conductas de los segundos. El maestro se siente ignorado sufre por el desafío de la indisciplina estudiantil que les lleva a sentirse disminuidos, sin importancia y utilidad, impotentes en esa relación. Aflora el malestar que induce a actuar de forma reactiva, desviándose o esquivando las actitudes que lo autorizan en su lugar.

Frente a las capacitaciones permanentes enuncia Mrech (2005, citado Dos Reis, E.2012), los maestros se sumergen en multiplicidad de cursos con el fin de lograr la competencia necesaria para trabajar eficientemente en el aula de clase. Esto es un ideal compartido por muchos maestros, el cual consiste en la búsqueda de un saber total con una formación completa, una práctica sin fracasos, éxito absoluto, que atiende con rapidez a la demanda social de la contemporaneidad. No obstante chocan con la realidad al encontrarse que dichos cursos no permiten solucionar los problemas o las dificultades para aprender de sus estudiantes. Esta situación los hace desfallecer y terminan por creer que es él, el que no lograr aplicar de manera eficiente estas propuestas que se le ofrecen.

Todos estos factores mencionados anteriormente lo sumen en la impotencia situación que lo paraliza y, por ende, lo deja en evidencia, adjudicándose la culpa. Al no cumplir con los ideales su fracaso pasa a ser una herida narcisista.

Ante este horizonte ¿qué opciones se presentan para el maestro?, ¿qué se puede hacer ante este malestar que agobia e impide el desarrollo de la función magisterial? Los autores reseñados ven factible el trabajo con el malestar, creando dispositivos guiados por psicoanalistas expertos. Se trabajan sus propuestas en la siguiente subcategoría.

4.4.4. INVENTAR EL VÍNCULO: SALIDAS AL MALESTAR

A lo largo del análisis de la información se evidencian algunas propuestas presentadas por los autores como alternativas ante el malestar en el docente. Se aprecia en el trabajo una constante referida al poder de la palabra y la apertura a la escucha analítica, donde los docentes puedan exteriorizar el malestar. Además, consideran que es a través del mecanismo de la transferencia que se puede dotar de sentido cualquier propuesta de intervención, asunto que solo es posible si se otorga a quienes dirigen un supuesto saber. De igual manera, concuerdan en la necesidad de devolverle al docente el deseo de enseñar, derivado esto desde la reflexión crítica de los hechos a través del trabajo grupal, revisado individual y en colectivo. Algunos de estos trabajos presentan algunos desarrollos, otros solo quedan enunciados. A continuación se presentan y describen individualmente con el fin de advertir su singularidad.

- Propuesta intervención del psicoanálisis en las escuelas de hoy: La estrategia en el campo de lo público. Por Epsztein, S., Ortiz, Molinuevo S y Musicmann, F. (2008)

Los investigadores hacen parte del grupo interdisciplinario de Orientación (EIO) perteneciente a la Secretaría de Educación del Municipio de Morón Argentina. Este equipo tiene como propósito revelar en forma temprana las problemáticas subjetivas en el ámbito educativo. De esta manera y siguiendo estos parámetros se apunta a un trabajo directo con maestras, directores, y padres de familia; creando un entramado que permita sostener la

pregunta por el no-saber de estos equipos y encaminado esto a avivar el “aprendizaje-deseo”.

Los escritores consideran que lo fundamental es trabajar desde el malestar mismo, en este sentido asienten en que es esencial permitir que el malestar aflore, es decir, que incomode, moleste e interpele al sujeto. Sostienen que no llevan situaciones acabadas o predeterminadas sino que permiten que el vacío del saber empuje a la construcción, a la búsqueda de alternativas: “Que ese vacío que generan las preguntas por el malestar en la escuela empujen a pensar en conjunto la forma de tramar una escuela más habitable”. (p.268)

Los agentes de la educación son convocados a reuniones periódicas. En este encuentro la dinámica del trabajo inicia con la posibilidad de dar la palabra, “(...) ofertando escucha, generando demanda, para alojarla, claro, no de cualquier manera” (p.267). Aseguran que este suceso, de dar y recibir, debe estar atravesado por la transferencia, asunto que es posible en la medida que se les acredite un supuesto saber. Plantean que este trabajo solo es viable si se apoya en el principio de abstinencia propuesto por el psicoanálisis, que implica un saber hacer con esa transferencia adoptando una posición neutra frente al hecho puesto en común.

De esta manera se trata el malestar, se permite que surja la posibilidad de “(...) inventar situación para revertir los efectos devastadores con los que nos encontramos día a día” (p.268). Ratifican los autores que es solo desde lo inventado, no recreado, lo caído que se puede llamar a un espacio para que el deseo pueda circular. “La posición de abstinencia allí orienta y causa, y desde esa posición de “borde” se dirige hacia los actores institucionales su responsabilidad, para así volver a (...) encontrar las funciones que quedaron desdibujadas, para a partir de ello, armar un tejido” (p.268).

— La siguiente propuesta la plantean Miranda, M y Santiago, A. L. (2006). Estos psicoanalistas oriundos del Brasil muestran un trabajo desde la conversación con los profesores, es decir, un trabajo de análisis al interior de la institución educativa. Retoman los postulados de Lacan, J. (1953) y aseveran que el trabajo con el docente

debe estar direccionado a la posibilidad de la palabra ya sean en el decir ya sea en el silencio.

Enuncian que es solo desde el campo del lenguaje que emergen los encuentros y desencuentros, los equívocos, los deslices, los tropezones y las negaciones. Entonces, el malestar expresado por los profesores en forma de queja es admitido para que pueda ser tratado por la palabra. Así las certezas se deben evitar y dar paso a la escansión para que él pueda buscar soluciones y otros destinos a lo que lo hace sufrir en su trabajo.

El tiempo de las conversaciones estaría ligado a una lógica con el Otro en el manejo de la transferencia que conduce a un movimiento lógico propuesto por Lacan, J. (1945), el cual comprende tres momentos: el tiempo para mirar, el tiempo para entender y el tiempo para concluir. En este sentido los psicoanalistas encuentran que en estos se puede percibir:

- El primer tiempo, el mirar sucede la denegación: el profesor desvía los problemas en relación a la enseñanza-aprendizaje hacia otro. Éste sería el momento de mirar.
- El tiempo para entender donde se permite que el docente pueda decir todo aquello que le sucia impotencia pueda de esta manera entender y elaborar sobre las complejas situaciones que lo paralizan. Pensando en sus dificultades con el manejo del niño considerado problema puede promover un giro en sus representaciones.
- Finalmente el tiempo de concluir, donde el maestro se involucra de nuevo en el acto que permite la transmisión, dispuestos a buscar salidas que vivifiquen su práctica.

Otro aspecto relevante que proponen los psicoanalistas es el trabajo con las identificaciones que vienen del Otro— padres, autoridades de salud y de educación— que alienan a un ideal colectivo y aparta la singularidad indicando cuál debe ser la función de cada uno.

— Natalia Savio y Mónica Emilia Cuello (2009) psicoanalistas, docentes de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina proponen, de igual manera que los otros autores, el trabajo desde la palabra. Para ellos concertar encuentros grupales

como espacio para la reflexión y la crítica. De esta manera apostando a la individualidad del malestar, al uno en uno poder pasar a una construcción colectiva y constituirse como una salida saludable al problema.

Para las autoras es de suma importancia un docente que pueda educar desde el deseo y que conciba la educación como un imposible freudiano, es decir, vislumbrar su incompletud y tolerar un cierto no-saber. En este sentido si el maestro se reafirma en este lugar “(...) de bien-estar en relación a los otros y al trabajo, sosteniendo el deseo como faro en el acto de educar e investigar, será posible jugar la carta de la creatividad, la invención y el placer en el ser-hacer docente” (p. 84).

— La propuesta de las psicoanalistas brasileras Claudia Itaborahy Ferraz y Margaret Diniz (2012) es respaldada el grupo de Conversación sobre el malestar docente, proyecto multidisciplinar que pasa a integrar o Programa Caleidoscopio, el cual se presenta como una oferta interdisciplinaria de teoría praxis. Desde allí se busca analizar y pensar actividades que puedan ser aplicadas en la educación superior, primaria, secundaria y en la comunidad misma; también, vincula estudiantes de posgrado y profesores que se identifican con la investigación.

Se pretende en el grupo pesquisar temas relacionados con la diversidad, los derechos humanos, la ciudadanía y la inclusión, el malestar docente..., y otros dirigidos a la producción de ingresos para las comunidades locales. Este programa es liderado por la Universidad Federal de Ouro Preto, el Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) y la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), además de las asociaciones establecida con los Gobiernos Municipales de Belo Horizonte, Ouro Preto y Mariana.

El trabajo presentado parte de encuentros programados donde se privilegia la conversación. Se utiliza el método de asociaciones libres fundamentado en el trabajo de freudiano. En este sentido, el decir de cada participante puede vincularse y producir nuevas perspectivas. Concuerdan con Miller (2002) cuando dice que el habla y la posibilidad de

intervenir provocan cambios y la posibilidad que se recoja allí material para el análisis del discurso.

Aunque en el texto no queda claro cómo se trabaja y no se presenta una metodología a replicar [tal vez porque lo que se propone implica un análisis psicoanalítico] las autoras dejan claro que el trabajo grupal implica una invitación para el encuentro y el desencuentro, el silencio y la palabra. Así mismo, el cuerpo como escenario para la reflexión: oír la voz del otro, provocar su expresión salir de la rutina del aula de clase, hacer que la palabra produzca, provoque aquello que no se puede hablar y que es preciso decir.

— EOI (equipo de Orientación Interdisciplinaria, 2005) es un equipo de profesionales argentinos que trabajan el malestar en el docente desde el campo de análisis psicoanalítico. La propuesta de estos investigadores se dirige al trabajo con los niños, y los docentes y directoras de las instituciones escolares. El ejercicio como bien dicen los profesionales está mediado por la transferencia, utilizando como principio rector la regla de abstinencia —deseo del Analista—. La experiencia se genera de dos maneras. La primera a través de un caso clínico puntual y la segunda mediante reuniones con el EIO y los Directoras de los Jardines. Este orden se suscita después de la necesidad de encontrar respuestas al verificar obstáculos en el trabajo clínico con los niños.

El equipo de trabajo básicamente se conforma a partir de profesionales en psicoanálisis, los niños, los maestros y las directoras de la institución. Para los autores es de entera necesidad este ejercicio, pues ven que es solo mediante esta estrategia que se puede armar lazo, “(...) produce alivio y enriquece el intercambio de ideas y búsqueda de soluciones. Arma cadenas de sentido donde el sujeto de la educación vuelve a enlazarse a un proyecto escolar que lo incluye, que lo aloja con su deseo” (p.10). Un espacio donde se da oportunidad a la alteridad y a la parcialidad de saberes resistiendo el no saber —castración— posibilitando la reflexión en el lugar de cada sujeto, en el uno por uno de lo singular, y el trabajo de la institución en lo particular.



La puesta en escena consiste en repensar la tarea educativa, sus funciones enlazándolo al proyecto educativo. Un primer momento, luego del caso clínico estudiado (niño), se planea un encuentro con las directoras, partiendo del supuesto de que ellas garantizarán la realización de trabajo a posteriori en cada institución, promoviéndolo y supervisándolo. El encuadre de trabajo [como lo llaman ellos] se viabiliza desde los ejes de la teoría Freudiana, creando —desde la regla de abstinencia⁴⁷— un vacío donde pueda circular la palabra. Este vacío generador de deseo será enmarcado desde el no-saber, revisando la lógica institucional con los significantes allí producidos para ir hacia el deslizamiento a otros significantes. Solo cuando se ponga en escena el propio deseo del educador y se presente ante las dificultades, se podrá poner en juego su función y reinventar alternativas ante la dificultad.

Básicamente, el espacio terapéutico inicia con una pregunta abierta que permite la libre asociación. Este interrogante suscita el vacío de significación del lado del analista y acto seguido la producción del sujeto enunciando. Sucedido esto, se orienta el diálogo a partir de lo dicho, con el fin de generar tensiones de acuerdo a los propósitos planteados en reunión con el Equipo en la organización de dicha reunión. En los encuentros se trabajan asuntos como:

47Se define la regla de abstinencia como “(...) la respuesta freudiana al encuentro en la clínica con la presencia del analista como cierre del inconsciente, indicando que la transferencia excede a la repetición de los representantes psíquicos. Puesta en acto de la dimensión pulsional de la transferencia en la que el analista en calidad de objeto queda situado en su centro. Su antecedente se encuentra en la indicación freudiana de no ceder a los encantos de las histéricas. Indicación que da cuenta que Freud incluye, desde el inicio de su clínica la problemática de la satisfacción en el lazo analista analizante. (Epsztein, S y Pino, s.f, p.1)



Trabajamos respecto de las causas en relación a la elección del trabajo docente y en particular al trabajo de dirección. Intentamos producir un enganche con el deseo singular en la elección de la profesión. Para pensar esta intervención partimos del supuesto desenganche generado por la caída de la función del Estado como dador de sentido, produciendo un lazo entre ley y deseo. Intentamos que se abra el espacio del deseo, para generar nuevos modos de lazo con la tarea, intentando localizar los puntos que hacen de causa de deseo a cada una (p.9).

- Rosana Rolando y Sandra Francesca Conte de Almeida (2006), presenta los resultados de su trabajo de investigación: *Sufrimiento Psíquico del profesor: una lectura psicoanalítica del malestar en la educación*; de autoría de la primera escritora en colaboración de la segunda.

Las autoras proponen el apoyo de un psicólogo en el espacio concreto de la escuela. Este profesional se autoriza en la institución como el otro que escucha, creando espacios donde el maestro pueda hablar y escucharse a sí mismo. La palabra sería sustituida en circulación por medio de la transferencia. Para las autoras es vital que los docentes tomen contacto con su dolor, con la finitud, con la incertidumbre, que emerja la angustia de no saber nada acerca de sí mismo.

Este psicólogo propondrá espacios para el dolor— la angustia de castración—, y este sea posibilitado desde la palabra en reuniones de personal o incluso en la coordinación del trabajo pedagógico; no necesariamente ser oído en un encuadre analítico, ya que muchos maestros no aceptan este trabajo. Esta audiencia calificada realizada por un profesional sensible al sufrimiento de los demás puede ayudar al maestro para aliviar su angustia. Sentirse bienvenido y menos indefenso, permitirá a los profesores ser capaces de involucrarse en su deseo.



Proponen por ejemplo, que en los cursos de capacitación se abra un espacio para este trabajo. Allí ellos podrán dirigir sus palabras el uno al otro, escuchar y ser escuchado, saber sobre sus desasosiegos, incertidumbres y dudas que asisten a la práctica; también para preguntarse acerca de su elección de carrera. Todo esto para que ellos se involucren como sujetos de deseo. Siguiendo a Almeida (2003), conviene en que algunos métodos de acción, recuperados del modelo de clínica, pueden ser eficaces para analizar las inquietudes presentes en las prácticas educativas:

a) una *actitud clínica*, que comprende hacer hablar y la otra *clínica de la escucha* que habla. b) el escrito (...) los registros educativos memorias de prácticas, estudios de caso, historias de vida. c) (...) la práctica reflexiva, el cambio en representaciones y prácticas, la observación mutua, la meta-comunicación con los estudiantes, escribir clínica, la video formación; explicación de la entrevista, la historia de la vida, (...) (párr., 71).

— La siguiente propuesta se plantea desde el Laboratorio de Alternativas Educativas. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis - República Argentina, en este caso es presentada por Laura Schiavetta (2013).

La autora y en palabras de Tizio (2005) propone reinventar el vínculo. De esta manera invita a hacer un alto en el camino para pensar y revisar las acciones creando nuevas posibilidades de lazo con el conocimiento y con el otro. Esto puede ser posible si se abren escenarios propicios para que el sujeto pueda valerse de los contenidos propuestos e innovar con ellos.

Considera que es necesario conocer lo que molesta, que hace difícil el vínculo para dar posibilidad al deseo, a la búsqueda a nuevas alternativas socialmente viables, que

permitan reinventarlo. Piensa que esto es condición, para luego generar espacios de trabajo conjunto, de intercambio con otros profesionales pero sin perder la especificidad del discurso. En este sentido propone jornadas de capacitación transversalizadas por la reflexión del trabajo cotidiano.

Este trabajo debe ser dirigido por un psicólogo dedicado al ámbito de la educación, el cual debe estar atento a la palabra del maestro. Desde allí, desde la queja del maestro ubicar las particularidades y hacer algo con el síntoma. Enuncia que este profesional debe cuidarse de categorizar e interpretar, sino que debe contribuir para que el malestar sea reinventado, innovado, “(...) posibilitando convivir con el malestar lógico que genera lo nuevo y con el grado de incomodidad que es necesario atravesar para posicionarse en el lugar de la creación constante” (Schiavetta, L, 2013, p.193).

Agrega la investigadora que este trabajo no es una práctica psicoterapéutica, por el contrario lo que se pretende es que el psicoanálisis atraviese este espacio de reflexión para favorecer:

“(...) en el docente, la construcción de nuevas respuestas y alternativas que conduzcan hacia un posicionamiento diferente frente a su quehacer como docente. Posicionamiento en el que pueda producirse un pequeño corrimiento de su lugar como víctima dentro del sistema educativo, de situaciones de riesgo o enfermedades laborales, para dar lugar al re-pensarse e interrogarse (p.193).

En este sentido la autora concuerda con Cordié (1998), cuando afirma del alto valor de la escucha atenta del inconsciente que se revela desde el lenguaje, pues se convierte en pivote para re-enunciar, el discurso y así capitalizarlo y de esta manera generar nuevos sentidos que conduzcan a nuevas resignificaciones. Este trabajo es de alta complejidad por ello el psicólogo debe actuar desvelando los acontecimientos conscientes e inconscientes en todo aquello que tenga que ver con el malestar, asunto importante para la implementación de diferentes modalidades de intervención, manteniendo siempre una estrecha relación con el contexto sociocultural. Este ejercicio no es garantía de perfección de la tarea. No

obstante permite desnaturalizar ideales educativos frente a la propia práctica y creencias de perfección.

- Por su parte Barroso (2008), cita a Aguiar (2006), para plantear que el psicoanálisis puede contribuir a la educación proporcionando un espacio para la palabra y la escucha en la escuela, donde pueda resignificar sus sentimientos de impotencia, tristeza, vacío, ansiedad y de angustia. De esta manera la angustia pueda ser creativamente reelaborada por el profesor.

4.4.5. PUBLICACIONES Y AUTORES SOBRE EL MALESTAR EN EL DOCENTE, DESDE LOS APORTES PSICOANALÍTICOS

La revisión documental tuvo por propósito determinar algunas publicaciones y autores que han aportado sobre el malestar en el docente desde los constructos teóricos psicoanalíticos divulgados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1998 y 2013. El producto principal de la revisión documental fue el marco de referencia del estudio, que da cuenta de los debates más relevantes dentro y fuera de América Latina, reflejados en el Capítulo IV de este documento.

A través de la revisión se pudo delimitar un conjunto de temas que permitieron encontrar una gran categoría y una serie de subcategorías con sus correspondientes tendencias, que organizaron una ruta para comprender el malestar en el docente. Además el análisis documental abrió un espacio para pensar el malestar e identificar nuevos caminos como correlato a los ya alcanzados y formular líneas futuras de investigación.

De esta manera se identificaron 52 textos con sus correspondientes autores encontrados en bases de datos y en formato electrónico. La revisión y sistematización de estos hallazgos, permitió hacer visibles similitudes y comparaciones, a partir de señalar una serie de interpretaciones de orden contextual. Los autores que permitieron registrar el trabajo investigativo se muestran en la siguiente tabla: n°4



Autores	
Referencias desde 1983 A 2013	
Castellano	Portugués
Epsztein, S., Ortiz, Molinuevo S., y Musicmann, F. (2008), (2011), Velizan, I. (2005), Larrauri, G. y Martínez, J. (2012), Toriz, A. (2012), Favilli, G., Asquini I. y Fidel, V. (2008), EOI(2005), Dussell, I. (2005), Bedacarratx, V. (2012), Toscano, A y Molina, Y. (2010), Scarafia C. (2010), Zelmanovich, P y Kiel, L. (2006), Zelmanovich, P y Molina, Y. (2012), Muñoz, L y Duarte, M. E. (2007), Morabes, S. (2011), Schiavetta, L.(2013), Argüello, M., Rucker, S., Niemtsoff, L., Aguerreberry, L., Laszewicki, M., Castro, C., Strasberg, P... y Cabrera, M. (2010) Brignoni, S. (2010), Fazio, G. (2013), Abril, M. C. (2008), Nemiña, G. (2003), Betancourt, J. R. (2011), Tirado, M. (2005), Liss, M., Collazo, M. y Martínez D. (2009), Leoz, G. (2012) Nosei C. (2005), Díaz, B. A. (1983), Cornejo, R. R. (2003), Zerbino M. (2007), Sangenis, M. I. (2009).	Almeida, R.O (2010), Rolando, R y Almeida S. (2006), Molina, Y. (2012), Di Franco, G. (2003), Oliveira, B y Pereira, M. (2013), Dos Reis, E. (2012), Fonsêca, A. C. (2009), Haddad, P. (2011), Nunes, R y Miranda, M. (2012), Ferraz, C y Diniz, M. (2012), Da Silva, E. (2012), Anselmo, A. C. (2011) ,Rolando, A. R. (2006), Pereira, B. A. (2008), Barroso, B. (2008), Sena, I y Farias, M. (2010), Savio, N. y Cuello, M. (2009), Miranda, M y Santiago. (2006), Araújo, R. (2004), Riolfi, C. R. (2012) Pereira. (2006), Souza R. T. (2007).

Tabla: n°4 Autores seleccionados

Esta selección permitió constituir un único archivo, con el propósito de contar con una visión más amplia e integrada del conjunto de textos que vinculasen el malestar en el

docente y el psicoanálisis . Este archivo, como se dijo en acapite anterior se constituyó por 52 textos ubicados en diferentes bases de datos las cuales se referencian a continuación:

- Scielo, biblioteca científica que incluye, una colección seleccionada de revistas científicas en diferentes partes del mundo, en todas las áreas del conocimiento.
- Google académico, buscador que permite recabar información acerca de documentos académicos clave en un campo de investigación.
- Psicoespacios, es una revista internacional electrónica y arbitrada, indexada en categoría C en Sistema Nacional de Indexación y Homologación de Revistas Especializadas de CT I (Publindex), Colciencias.
- PePSIC es una fuente de la Biblioteca Virtual en Salud
- Praxis Educativa, es una publicación semestral del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Su contenido está incorporado en las bases de datos Latindex, EBSCO Fuente Académica, Redalyc, Actualidad Iberoamericana, Clase, OEI, Iresie y se imprime con periodicidad anual.
- Fundamentos en Humanidades, revista de tirada semestral, a cargo de la Facultad de Cs. Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Dialnet, portal de difusión de la producción científica hispana.
- Redalyc, Ofrece una hemeroteca en línea que permite leer, descargar y compartir artículos científicos.
- Revista electrónica FLACSO, es un acceso a publicaciones científicas en Internet.
- INFEIES – RM Revista Científica Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es)
- Desde el Jardín de Freud, Revista de psicoanálisis, Revista anual de la Escuela de Estudios en Psicoanálisis y Cultura, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia
- Revista da Psicologia da Educação. La revista publica artículos e informes no publicados de investigación en psicología de la educación y similares, así como

reseñas de libros, tesis, disertaciones y traducciones escritos por profesores e investigadores de la Universidad Católica de São Paulo y de otras instituciones.

- PPP la Revista Psicosocial Investigación y Práctica Psicosocial es una publicación electrónica, con acceso abierto en Internet, mantenida por el Laboratorio de la Maestría de Investigación e Intervención Psicosocial y en Psicología por la Universidad Federal de São João.
- Revista Mal-estar e Subjetividade – Fortaleza, destinada a dar a conocer temas de como los trastornos psicológicos y la Cultura. Se presenta en forma de artículos, comunicaciones, informes de investigación, resúmenes o resonancias, publicados en portugués, español, inglés y francés.
- Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es), espacio editorial científico-social cuya meta es promover la actualización en el estado del conocimiento desde el Psicoanálisis, las Ciencias Humanas y Sociales respecto de la Infancia y sus Institución(es).
- Revista Estilos da Clínica, es una publicación semestral, cuyo objetivo es apoyar a la naturaleza interdisciplinaria del espacio editorial en torno al psicoanálisis.
- Revista de psicología, editada desde 1990, por el Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile donde desde la Psicología, se contribuye al diálogo con otras disciplinas.
- *Revista* de Psicología GEPU, es una publicación científica divulgada por el Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología orientada a la difusión de conocimiento, reflexiones experiencias, ideas, etc. de estudiantes, profesionales, investigadores y docentes de Psicología y de áreas afines.

Tras la organización, depuración y sistematización de esos resultados de búsqueda, se logró la ubicación para el análisis de las siguientes producciones relacionada con el tópico en cuestión, los cuales se muestra en la tabla n°5:



Autor y texto	Año	Ubicación	Nº Ficha	País y tipo de texto
Almeida, R.O discurso do analista e a invenção de uma escola em movimento	2010	PePSIC	°1	Brasil – artículo
Epsztein, S., Ortiz, Molinuevo S., y Musicmann, F. Algunas reflexiones sobre el psicoanálisis en el campo de lo público.	2008	Google académico	°2	Argentina-artículo
. Agentes de prevención de comportamientos auto destructivos en la escuela: acerca del malestar docente.	2011	PePSIC	3	Paraguay-artículo
Velizan, I. Dos imposibles freudianos (psicoanalizar y educar) en la contemporaneidad.	2005	Google académico	4	Argentina-artículo
Larrauri, G. y Martínez, J. Sobre psicoanálisis, cultura y comunicación. Entrevista a Daniel Gerber	2012	Google académico	5	México-artículo
Toriz, A. La institución de la profesión docente. Declive, reinvencción y malestar.	2012	Google académico	6	México-artículo
Favilli, G., Asquini I. y Fidel, V. Apuntes para pensar el vínculo pedagógico entre directivos y docentes.	2008	Google académico	7	Argentina-artículo
EOI (equipo de Orientación Interdisciplinaria). Qué hacer desde la clínica hacia lo escolar.	2005	Google académico	8	Argentina-artículo
Rolando, R y Almeida S. Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação.	2006	Google académico	9	Brasil – informe de investigación



Molina, Y. El malestar de los profesionales que desarrollan su práctica en equipos de orientación escolar.	2012	Scielo	10	Brasil – artículo
Di Franco, G. Representaciones docentes en la evaluación escolar.	2003	Google académico	11	Argentina- artículo
Dussell, I. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente en IPE - UNESCO seminario internacional la renovación del oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI Buenos	2005	Google académico	12	Argentina- artículo
Bedacarratx, V. Socialización profesional en el contexto del nuevo milenio. Acerca de la tramitación del malestar docente en los trayectos de práctica pre-profesional.	2012	Redalyc	13	México- reporte de investigación
Oliveira, B y Pereira, M. A mestria adoecida: Sofrimento mental de professores e sintoma na psicanálise. En	2013	Revista Científica Multimedia	14	Brasil- reporte de investigación
Toscano, A y Molina, Y. La era de la apatía: formas del malestar en la escuela.	2010	Scielo	15	Argentina- artículo
Scarafia C. (2010).La última frontera de lo público. Metáforas institucionales.	2010	Google académico	16	Argentina- artículo
Zelmanovich, P y Kiel, L. Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social.	2006	Google académico	17	Argentina- artículo
Zelmanovich, P y Molina, Y. Estudio exploratorio sobre las Figuras y Formaciones del Malestar en la Cultura Educativa actual	2012	Revista Multimedia sobre la	18	Argentina_ reporte de investigación



en espacios educativos latinoamericanos, desde la perspectiva de los profesionales.		Infancia y sus Institución(es)		
Muñoz, L y Duarte, M. E. Alumnos, Docentes y Conocimiento. Complejo Entramado en un 2° Año de una Escuela Pública.	2007	Pesquisas e Práticas Psicossociais	19	Argentina-artículo
Morabes, S. El lugar actual del docente desde la perspectiva del psicólogo. Limitaciones y posibilidades	2011	Revista de Psicología GEPU	20	Argentina-artículo
Schiavetta, Sobre el docente y el malestar en la modernidad tardía.	2013	Google académico	21	Argentina-artículo
Dos Reis, E. Implicações do processo de subjetivação na contemporaneidade e do uso das tecnologias sobre o cotidiano educacional.	2012	Google académico	22	Brasil – artículo
Argüello, M., Rucker, S., Niemtsoff, L., Aguerreberry, L., Laszewicki, M., Castro, C., Strasberg, P... y Cabrera, M. <i>El trabajo en equipo: del malestar a la ruptura creativa.</i>	2010	Google académico	23	Argentina-artículo
Fonsêca, A. C. Contribuições da psicanálise a uma leitura do malestar docente na rede municipal de ensino em Olinda.	2009	Google académico	24	Brasil-Tesis de maestría
Haddad, P. Mal-estar docente: o (des) amparo como uma escuta da indisciplina escolar.	2011	Google académico	25	Brasil – artículo
Nunes, R y Miranda, M. Psicanálise, educação e o mal estar na formação de professores.	2012	Google académico	26	Brasil – artículo
Ferraz, C y Diniz, M. Sobre o mal estar, um	2012	Scielo	27	Brasil –



corpo do(c) ente: a mulher-professora e seu encontro com as diferenças.				artículo
Da Silva, E. Mal-estar: marca da escola na contemporaneidade.	2012	Google académico	28	Brasil – artículo
Brignoni, S. Sobre la posición y el trabajo de los profesionales. El encargo social y los modos de afrontarlo	2010	Google académico	29	Argentina-artículo
Anselmo, A. C. Psicanálise e educação: o mal-estar do professor universitário na atualidade.	2011	Google académico	30	Brasil-Tesis de maestría
Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo.	2013	Revista Electrónica de Psicología Iztacala	31	México-artículo
Abril, M. C. La pérdida de la voz en los maestros, una lectura desde el psicoanálisis.	2008	Desde el Jardín de Freud, Revista de psicoanálisis	32	Colombia-artículo
Nemiña, G. Los condicionamientos subjetivos en la elección de la carrera docente. En Docentes que hacen investigación educativa.	2003	Google académico	33	Argentina-artículo
Rolando, A. R. Sofrimento psíquico de professores: uma leitura psicanalítica do mal-estar na educação.	2006	Google académico	34	Brasil- tesis de maestría
Pereira, B. A. Escuta na escola inclusiva: saberes e sabores do mal-estar docente	2008	Google académico	35	Brasil- tesis de maestría
Betancourt, J. R. (/julio-diciembre, El	2011	Revista	36	Colombia-



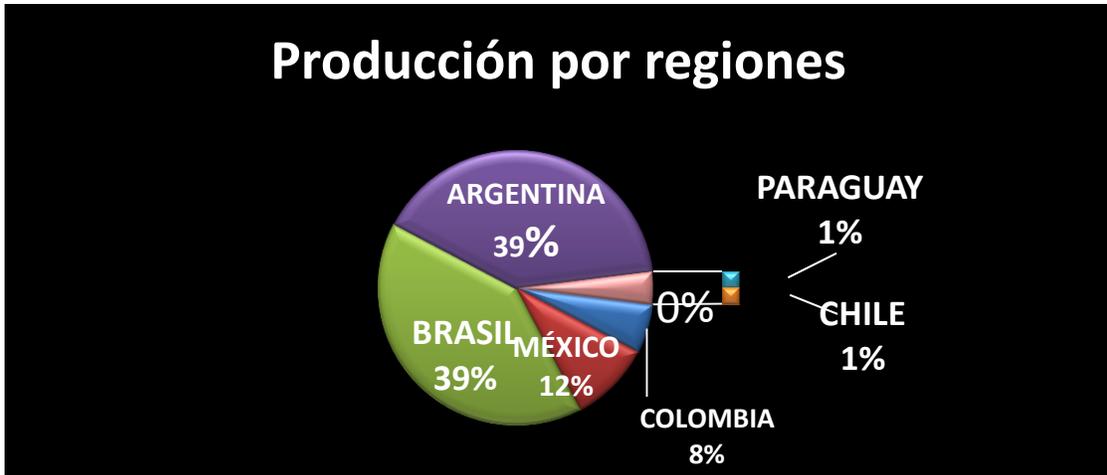
malestar en la educación: ¿una problemática contemporánea?		PSICOESPA CIOS		artículo
Tirado, M. Del malestar en el aula o del sujeto en educación.	2005	Google académico	37	Colombia- artículo
Liss, M., Collazo, M. y Martínez D. Lo no dicho que se escucha tras lo dicho. El sufrimiento psíquico en los docentes.	2009	Google académico	38	Argentina - artículo
Barroso, B. Para além do sofrimento: uma possibilidade de compreensão do malestar docente.	2008	Google académico	39	Brasil- tesis de maestría
Leoz, G. Habitar las instituciones en tiempos de fluidez: El vintage educativo.	2012	Google académico	40	Argentina- artículo
Sena, I y Farias, M. Função paterna e adolescência em suas relações com a violência escolar. En	2010	Revista Mal-estar e Subjetividade	41	Brasil- artículo
Nosei C .Retención escolar y calidad educativa, del dilema al problema	2005	Praxis educativa	42	Argentina- artículo
Savio, N. y Cuello, M. Mudanzas epocales en los posicionamientos subjetivos. Aportes del psicoanálisis para abordar el malestar docente	2009	Redalyc.	43	Brasil- artículo
Miranda, M y Santiago, As conversações e a psicanálise aplicada à educação: um estudo do mal-estar do professor e o aluno considerado problema	2006	Google académico	44	Brasil-artículo
Araújo, R. O mal-estar do professor em sua relação com a violência do aluno.	2004	PePSIC	45	Brasil- informe de investigación
Riolfi, C. R. A psicanálise e o professor que amarelou.	2012	PePSIC	46	Brasil-artículo



Díaz, B. A. Los procesos de frustración en la tarea docente.	1983	Google académico	47	México - artículo
Pereira, M. A impostura do mestre: da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar	2006	Estilos da Clínica	48	Brasil – artículo
Cornejo, R. R. El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales	2003	Revista de psicología	49	Chile- artículo
Zerbino M. Intervenciones en situaciones de alta complejidad.	2007	Google académico	50	Argentina- artículo
Sangenis, M. I. Salud mental y calidad de vida en el trabajo.	2009	Google académico	51	Argentina- artículo
Souza R. T. Mal estar na escola: uma leitura psicanalítica.	2007	Google académico	52	Brasil – artículo

Tabla N° 5, resultados de búsqueda

En relación con el tipo de documentos seleccionados, se puede concluir que la mayoría corresponden a trabajos teóricos, informes de investigación e investigaciones realizadas en Brasil (39%) y Argentina (39%) (Ver gráfica n° 2). Esto responde a que la producción de conocimiento en estas regiones ha sido fructífera en tanto al tipo de textos a los que se les dio relevancia en este Estado del Arte. En general, en las distintas regiones se encuentra que hay poco desarrollo del tema en cuestión. Por otro lado, se distingue que en su mayoría son artículos, solo 5 tesis de grado y 5 reportes de investigación.



Gráfica N° 2 desarrollo por regiones

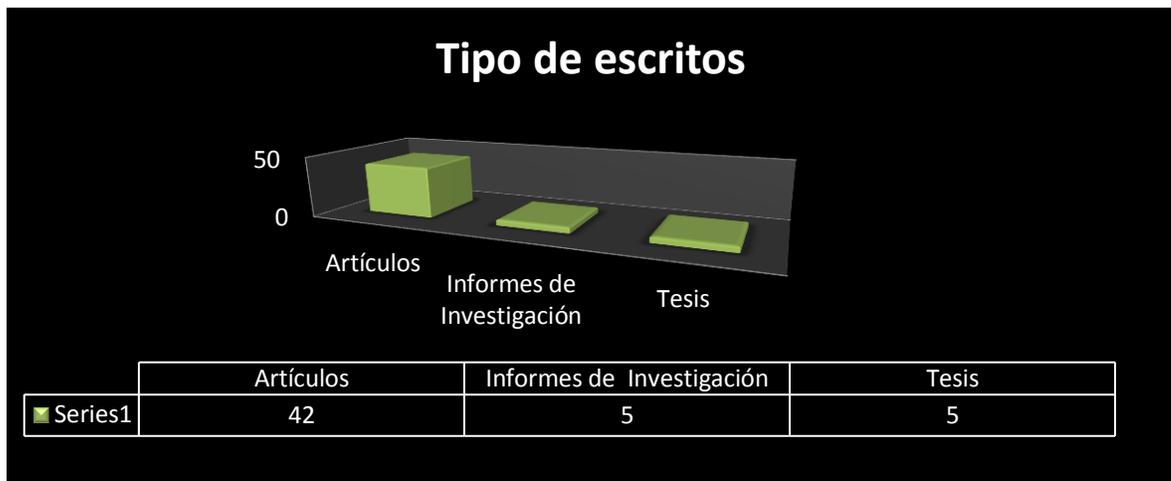


Gráfica N° 3 producciones por año

UNIVERSIDAD
 DE ANTIOQUIA

1803

Gráfica N° 4 tipo de escritos



En síntesis se observa:

- Insuficiencia de publicaciones, investigaciones de alcance nacional.
- Mayor desarrollo en Argentina y Brasil.
- Ausencia de regularidad en los estudios, no obstante hay mayor desarrollo en el 2012.
- Mayor proporción de artículos referentes a la temática en cuestión.
- Los trabajos e informes de investigación son prominentemente cualitativos y su desarrollo se ve concretado en el Brasil.
- Los textos abordados vinculan el psicoanálisis con la educación.

Así queda en evidencia que no se ha elaborado ningún estudio cuyo diseño, ejecución y análisis haya tenido como propósito la generación de conocimiento sobre: El malestar en el docente. Estado del arte desde los aportes teóricos psicoanalíticos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1983 y 2013.

5. CAPÍTULO CINCO CONCLUSIONES Y APORTES

La repetición puntual de un mismo relato, sin variación, a lo largo de los años, puede representar no el triunfo de la memoria sino su derrota. Por una parte, porque toda repetición ‘seca’ el relato y los oídos que lo escuchan; por otra, porque la memoria es un acto de recreación del pasado desde la realidad del presente y el proyecto de futuro. Es desde las urgencias actuales que se interroga el pasado, rememorándolo.

Calveiro, P. (2005, p5)

— Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones que se obtuvieron después de analizar las fuentes documentales, las cuales se desarrollarán teniendo en cuenta los objetivos planteados en el capítulo número uno.

1. Identificar los aportes teóricos que sobre el malestar en el docente se evidencian desde los postulados psicoanalíticos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1998 y 2013.

Durante el desarrollo de la investigación se propone un recorrido, que inicia con el discurso capitalista para luego ir encontrando las consecuencias que deja a su paso esta forma de hacer vínculo en la actualidad, asunto que plantea diferentes situaciones que se presentan en la escuela y desembocan en el maestro, lo que obliga indefectiblemente a comprender el malestar en el docente desde una lectura del contexto. En este sentido el

reconocimiento de la actualidad es condición “sine qua non” y se constituye como acicate para una lectura del malestar que habita en el docente. De lo que se trata en las siguientes líneas es destacar las conclusiones a las que llegué con respecto a éste recorrido.

Lo que la indagación sobre el malestar en el docente me permitió comprender es que el acercamiento a su dinámica y particularidad es posible desde la interrogación de los cambios que vienen operando en la civilización concretamente a una mirada crítica a lo que acontece con el significante Nombre-del-Padre:

Desde Lacan, J. (1970) se afirma que la inexistencia del Otro conduce a que ya no sean los ideales los que organizan la existencia del sujeto. Época en la que los ideales ya no le permiten al sujeto contemporáneo tener un Otro que sea consistente que cumpla su función de ser referente de ley y de regulación. , época del deambular, de la desconfianza y la duda, en la que el Otro es tan sólo una catadura, un semblante más.

La mutación que sufre el discurso del amo por su vínculo con el discurso de la ciencia, más la revolución tecnológica, que le es tributaria desintegran los ideales unificadores dando lugar a “nuevas formas de vínculo social”. En efecto, los que la ciencia produce y que se ofertan por la vía del mercado, _ como revestimiento de lo que le falta al sujeto_ le crean el espejismo o ilusión de ser aquello que lo completa proporcionando de esta manera una recuperación de goce, un tipo de profusión de goce. Así el consumo de objetos induce al sujeto a creer que la satisfacción plena es posible creándose la ficción de una completud que paradójicamente trae consigo una exacerbación de la insatisfacción inherente a la condición humana.

La primacía del saber científico y el capitalismo globalizado, genera falta de respuestas por parte del Otro, más aún, la verificación de su fragilidad. Su ausencia o su inconsistencia crea en cadena el declive de las demás instituciones creadas por el hombre; llámense familia, escuela... dejándolas en un vacío desestabilizador, coyuntura actual de la angustia.

La declinación de esta función simbólica que debería ofertar el Otro_ función paterna_, que garantizaba el “no todo”, degrada las formas de autoridad e impulsa a la sociedad a buscar nuevos sistemas de seguridad. El sujeto es seducido por la posibilidad de eliminar su malestar, a través del goce completo; de esta manera, se pierde el poder de la ley. Así, la operación de interdicción del Otro que debería dictaminar y medir en función de la ley, parece rebasada, produciendo un debilitamiento de la función paterna, con efectos en el colectivo.

El desfallecimiento del Otro, arrasa consigo el Estado nación cae en su capacidad de imponer un orden simbólico, no regula ni facilita la inscripción en un proyecto de ciudadanía, lo cual afecta su soberanía acaparada como está las demandas del mercado situación que obliga al sujeto a autogestionarse en un contexto de insondable fragilidad, cada uno pende de sí mismo. Se proyecta de esta manera, un nuevo ideal del yo, es decir, un imaginario que funda un nuevo lugar y va señalando dónde buscar, reconocer, ligar los deseos. El mercado ofrece la ilusión de la satisfacción plena.

La escuela se ha visto afectada por el influjo del discurso capitalista y ha entrado en crisis. Afirman los autores investigados que es a partir de los años 80 que instituciones como la escuela comienzan a resquebrajarse, manifiesto que se deriva del influjo del discurso capitalista. Ella, fundada en el principio de autoridad poseían una clara función, empero, en la actualidad se ve obligada a regirse por la realidad empresarial de la posmodernidad, convirtiéndose en una empresa más en el mundo de la empresa haciendo apología a los requerimientos actuales del mundo capitalista.

La escuela como empresa entra en el juego de la oferta y la demanda, para ellos se apoya de la Psicología comportamental y la tecnología educativa y desde allí se propone la instrumentalización de la enseñanza. Se da un viraje en su funcionamiento, en las relaciones interpersonales que allí suceden y en su devenir histórico; todo esto con el propósito de asegurar el aprendizaje. La escuela se embarca en el imaginario de evitar la

fisura estructural del sujeto, esto trae consigo una demanda imperiosa de éxito donde nadie puede perder. El detrimento de sentido como efecto del avance del discurso capitalista, genera desdibujamiento de los ideales y deja en un estado de incertidumbre a funciones que antes estaban claramente delimitadas, como la del maestro y el estudiante los cuales quedan en déficit.

A la escuela se le atribuyen nuevas responsabilidades que sumadas a las básicas como educar, la obligan a responder y a apropiarse de tareas producto del declive institucional esto desembocan en un desdibujamiento de su función. Los lazos que la cohesionaban quedan sin límites, sin claridades para avizorar nuevos lugares de enunciación y soñar con situaciones más adecuadas para las subjetividades.

El accionar docente si bien está ubicado en el aula y en la escuela no es ajeno al contexto en el cual se sitúa. Desde esta perspectiva comprender el malestar en el docente es comprender el malestar que habita la contemporaneidad por ello es necesario interpretarlo desde los cambios ocurridos con el ingreso del capitalismo en el espacio escolar, el cual se refleja en la manera como el docente hace vínculos y afronta su padecer.

Estos cambios plantean continuamente nuevas exigencias y nuevas funciones, generando en el maestro desconcierto ante las dificultades de unas demandas cada vez más contradictorias que lo sumergen en diferentes escenarios para los cuales no fue formado. Realidad que se confirma en una ambivalencia frente a la función que juega ante los resultados de dichos cambios, pues, por un lado es visto como el principal responsable del deterioro y al mismo tiempo como salvador y principal responsables de la mejoría. Engrandecimiento y desvalorización, doble discurso que hace síntoma. Ubicarlo como garante de la formación y la integridad de los alumnos, a costa de su propia integridad, produce la desmentida de su situación de sufrimiento y de desamparo.

Así él evidencia su malestar apuntando al Otro quien demanda demasiados cambios en una realidad social cada vez más dramática y compleja. Esta problemática se convierte en poco confiable pues se constituye en sucesivas reformas que vienen y se van con los sucesivos ideólogos de una sociedad eminentemente capitalista.

Desde lo social se exige al maestro entrar en la oferta y la demanda, ubicándolo en el lugar del no-saber y sujeto del déficit, ofreciéndole de forma imaginaria soluciones ante las dificultades que encuentra en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (cursos de formación, uso de la tecnología, programa, metodologías a desarrollar en la escuela...). Aunado a lo anterior le vende el ideal (ideal de estudiante, de maestro, de escuela) de un sujeto completo y desde allí debe responder, asunto que lo confronta, con los avatares de la sociedad en que se vive, con lo que insiste en el contexto escolar, con lo imposible de ser dicho y con lo imposible de asir desde la palabra, es decir con su real. Encuentro, que al no estar mediado por la palabra, se va a manifestar a través de los síntomas.

Cuando asume el ideal narcisista de la contemporaneidad y sucumbe a la falta de respuestas a muchas situaciones exigidas por el Otro, el docente se siente impotente desconociendo que ciertos imperativos son del orden de lo imposible. Se cree impotente y por lo tanto culpable, su fracaso aparece como una herida narcisista con todas las consecuencias psíquicas que esto conlleva. La herida narcisista inscrita en lo real es doble.

De esta manera se muestra desengañado por la profesión a la que se volcó con ideales; superado por la voluntad de adaptarse, tratando de responder eficazmente a un exceso de demandas y presiones, sufre en soledad su deseo de abandonar la actividad docente, su frustración, su pérdida de interés y de autoestima, acrecentando los síntomas que invaden su vida laboral, social y familiar.

El malestar docente puede ser el resultado de este compromiso que mantiene a los maestros en la situación de sufrimiento, revelando la manera, encontrada por ellos para hacer frente a sus conflictos y la realidad social que no garantiza las condiciones dignas para el ejercicio del compromiso de educar. En la escuela, los síntomas de malestar de los docentes se manifiestan en problemas personales en contraste con problemas escolares, y en la incapacidad para hacer frente a las frustraciones de la propia función, bien como una frustración de la propia vida, como desamparo sentido en el mundo moderno, cuando no encuentran un lugar para ser escuchados y eso se confronta como la ausencia de respeto de sus ideales perseguidos desde la infancia.

Bajo la égida del discurso capitalista se presenta un maestro inmerso en las falsas delicias de un goce que por demás deviene mortífero, y que lo arrastra a su condena. El docente en la actualidad se encuentra sumido en las particularidades de un tiempo que ha disuelto los puntos de referencia que sostenían a las instituciones y sus actores, desdibujándose los límites entre lo público y lo privado, lo individual y lo grupal. Esto para él es determinante pues en el momento es el portador de una responsabilidad que se le ha adjudicado desde lo social y que lo convierte en destinatario de una serie de conflictos que se perfilan gracias al revuelo que ha generado este discurso en lo social. .

Entonces, ante tal avasallamiento el maestro se vincula desde su no deseo de saber y deja al otro (estudiante) sin la posibilidad de enfrentarse a su falta a su necesidad de saber. Ante el malestar que le habita no permite que emerja el deseo. Esto que se transmite implícitamente se hace explícito en el aula, en la manera en que él plantea a los alumnos la transmisión del conocimiento. El docente de la actualidad destituido de su función no da espacio a su subjetividad ni a la de los alumnos. Los procesos transferencias implican la existencia del deseo, pero, en su ausencia no hay forma que considere su propia humanidad ni la de los alumnos en tanto sujetos. Él ya no responde a las expectativas de la sociedad. Su autoridad está en el campo de lo imaginario.

Esto los contrapone con escenarios sin salida y con altos niveles de fracaso personal, constituyéndose estos registros en sufrimiento psíquico. Es difícil para ellos poner límites a la demanda concreta. Desde el orden de lo subjetivo hay una pérdida del deseo de trabajar e implicarse con lo que se anhela, espera y ama. Esto genera un vacío que desemboca en una actividad no mediatizada, no creativa, no productiva y hasta intangible, pues el lugar del objeto está vacío. Está fallado, obturado, desplazado, por eso la angustia, que es angustia de muerte. De esta manera el vacío se llena de reglas, de violencia... o de otro deseo que puede ser trasgresor.

Esta situación se evidencia a través de la queja la cual se pone en palabras para manifestar que algo que no anda, aunque en últimas solo quede instaurado en su inconsciente. Ésta queja sintomática, entonces, sería un modo de pedir reconocimiento a través del sufrimiento. Situación que ubica al docente en el lugar de la víctima, consecuencia que confunde la posibilidad de avizorar respuestas e invenciones en la medida que no hay implicación subjetiva.

En lo reportado por los autores la mayoría de los profesores se presentan como profesionales frustrados, desengañados e incapaces ante la gran crisis en la educación de hoy en día: padres que no cumplen su función, niños anórmicos, apáticos, depresivos, ausentes, violentos, inhibidos en su deseo de saber, escuelas desechadas convertidas en negocio, programas gubernamentales ausentes; ninguno quiere saber sobre la fisura estructural que los identifica.

El maestro en la contemporaneidad sufre un vaciamiento de su función producto del influjo capitalista que permea su hacer y sentir. Él ha perdido la fe en su trabajo, en su función asunto problemático en tanto se limita la posibilidad de inventar situaciones que permitan hacer algo con lo que no anda en la escena educativa. El maestro de hoy ha perdido el deseo de saber y el deseo de enseñar, arrastrado por el discurso capitalista sufre las inclemencias de un discurso que no se compadece de nadie en absoluto. El Estado, La educación deben allanar el camino, buscar nuevos horizontes, nuevas invenciones que permitan al docente un trámite menos doloroso con su malestar pues sino se atiende a la

subjetividad, no se podrá lograr la calidad educativa pues ella empieza y termina en el bienestar de los docentes.

Del análisis realizado a partir de la información obtenida, algunos autores como Epsztein, S., Ortiz, Molinuevo S y Musicmann, F. (2008) Miranda, M y Santiago, A. L. (2006), Ferraz y Diniz (2012), EOI (2005), Rolando y Almeida (2006) y Schiavetta (2013) proponen algunas salidas ante el malestar que agobia al docente de la actualidad. Para ello ven pertinente el trabajo en Grupos situando la palabra y la apertura a la escucha analítica. De lo aportado por estos autores se derivan las siguientes conclusiones:

Para todos los autores aquí representados es de suma importancia abogar por la emergencia del deseo. Entendimiento que es necesario desplegar en el contexto grupal e institucional. Para ellos es clave mudar el malestar que denuncia a una implicación subjetiva articulada a la reflexión personal con la reconstrucción colectiva. Este proceso implica el reconocimiento de las singularidades pasando por la colectividad, donde el maestro pueda poner en palabra eso que le hace síntoma y que genera su padecer. En este sentido es pertinente dejar que este aflore, incomode, moleste e interpele al sujeto. El trabajo grupal implica una invitación para el encuentro y el desencuentro, el silencio y la palabra: oír la voz del otro, provocar su expresión, hacer que la palabra produzca, provoque aquello que no se puede hablar y que es preciso decir.

De igual manera aseguran que es conveniente el trabajo directo con maestras, directores, y padres de familia; creando una base que permita sostener la pregunta por el no-saber de estos equipos y orientar esto a avivar el “aprendizaje- el deseo”.

El trabajo se concibe metódicamente, en este sentido se aleja del simple uso de técnicas grupales. Por ello se requiere de un experto en la materia, un psicoanalista con un bagaje formativo para poder distinguir los diferentes momentos que se suscitan en el trabajo analítico; esta situación requiere que él esté formado y así pueda dar espacio a lo incierto, al vacío que produce el no saber y se pueda de esta manera propiciar la invención, las nuevas salidas ante las dificultades que se encuentran en el día a día de la labor

magisterial. Se recomienda que, el especialista mantenga el principio de abstinencia propuesto por el psicoanálisis, que implica un saber hacer, adoptando una posición neutra frente al hecho puesto en común.

Concluyen también los expertos en que la palabra es fundamental para que emerja el malestar. En este sentido escuchar y dejar hablar se convierten en elementos mediadores, pues a través de la oferta de la escucha puede emerger lo sintomático. El escuchar implica estar atento a aquello que el otro expresa de su subjetividad. Como bien dice Larrosa “(...) en la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro”. (2007, p. 30). Sin duda, la subjetividad del que habla queda comprometida pero también la de los otros que escuchan, porque los efectos del discurso emitido son elementos significantes que cada uno asume desde su propia realidad.

Uno de los autores presenta como elemento circunstancial para el trabajo analítico los tiempos lógicos aportados Lacan (1945), comprendidos desde: el tiempo para mirar, el tiempo para entender y el tiempo para concluir.

Se propone además, el trabajo en todos los grados escolares: educación superior, primaria, secundaria y con la comunidad misma.

De la búsqueda en diferentes bases de datos se logra extraer 52 referencias (Ver Tabla N° 5 denominada Resultados de búsqueda, ubicada en la página 195 de este trabajo monográfico) que, vinculan el malestar docente con el psicoanálisis. De dicha información se encuentra que en cinco países de habla hispana y portuguesa se ha venido tratando el tema, encontrándose sus primeros desarrollos en el año 83. Así mismo se evidencia que el malestar en el docente desde una mirada psicoanalista es un tema que poco se ha abordado, lo que se manifiesta en la insuficiencia de publicaciones, investigaciones de alcance nacional; aunque es de destacar mayor desarrollo en Argentina y Brasil. También es relevante mencionar que existe ausencia de regularidad en los estudios, no obstante hay mayor desarrollo en el 2012, hay mayor proporción de artículos referentes a la temática en

cuestión. Finalmente puede decirse que los trabajos e informes de investigación son predominantemente cualitativos y su desarrollo se ve concretado en el Brasil.

— **Futuras vías de investigación.**

Si bien esta investigación ha permitido pasar de la fragmentación a la pluralidad de puntos de vista a la conformación de un corpus sobre el malestar en el docente, existe en el entramado teórico algunos elementos que podrían ser ampliados y/o investigados en aras de una revisión más exhaustiva. Dada la importancia del tema abordado, se recomienda darle continuidad a la investigación, por ello se presentan las siguientes vías a fin de definir líneas de investigación a futuro.

- Diseñar y ejecutar en el marco de una investigación, dispositivos pedagógicos (proyectos) que permitan a los docentes tramitar su malestar. Trabajo dirigido por maestros investigadores expertos en este trabajo que logre vincular la teoría psicoanalítica con la realidad que se vive en la actualidad. Sin desconocer que el trabajo del analista es importante; es posible pensar que los docentes pueden encarar su problemática y pueden poner en escena estrategias que permita la circulación de palabra, la posibilidad de escucha, para que emerja eso que hace síntoma y que de alguna manera impide avizorar nuevos escenarios educativos.
- Ahondar sobre la determinación de elección de carrera en los maestros que se encuentran atravesados por el malestar, posiblemente surja de esta investigación luces que permitan comprender el malestar subjetivo.
- La ciencia y sus constantes cambios en la producción de aparatos tecnologizados impacta en la vida escolar, esto es en la actualidad una causa del malestar. Un estudio sobre este tópico puede ser relevante en la comprensión del malestar docente puesto que en la actualidad no solo los estudiantes se valen de estos recursos, sino que también el maestro de hoy ha entrando en esta forma de vínculo- ¿qué repercusiones tendrá esto?, ¿cómo se tramitará la pasión por el saber en estos espacios cruzados por la ausencia de vínculos?, ¿Qué le sucederá al maestro y su

presencia efectiva en los procesos de enseñanza y de aprendizaje atravesados por las nuevas tecnologías?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



6. REFERENCIAS

- Abril, M. C. (2008). La pérdida de la voz en los maestros, una lectura desde el psicoanálisis. *Desde el Jardín de Freud, Revista de psicoanálisis*, N.º 8, pp. 247-262. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/article/download/10060/10587>
- Aguirre, S. T. (2013). *Más allá del fracaso escolar*. Recuperado de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/1185/1/M%C3%A1s_AII%C3%A1_Fracaso_Aguirre_2011.pdf
- Aksenchuk. (s.f). El malestar cultural en el cruce modernidad / postmodernidad. Recuperado de <http://www.observacionesfilosoficas.net/elmalestarcultural.html>
- Araújo, R. S. (2004). O mal-estar do professor em sua relação com a violência do aluno. *PePSIC*, vol.6, 173-175. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-94792004000100039&script=sci_arttext
- Anselmo, A. C. (2011). *Psicanálise e educação: o mal-estar do professor universitário na atualidade*. (Tesis de maestría, Universidad Federal de Paraná, Brasil) Recuperado de <http://www.humanas.ufpr.br/portal/psicologiamestrado/files/2011/03/Trabalho-de-Disserta%C3%A7%C3%A3o-Aline-Cristina-Anselmo.pdf>
- Almeida, R. C. (2010). O discurso do analista e a invenção de uma escola em movimento. *Revista Eletrónica de Psicologia PePSIC*, 10(3). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000300009
- Argüello, M., Rucker, S., Niemtsoff, L., Aguerreberry, L., Laszewicki, M., Castro, C., Strasberg, P. y Cabrera, M. (2010). *El trabajo en equipo: del malestar a la ruptura creativa*. Recuperado de <http://www.fmed.uba.ar/depto/saludmental/jornada/15.doc>

Barroso, B. (2008). *Para além do sofrimento: uma possibilidade de compreensão do malestar docente*. (Tesis de maestría, Universidade de Brasília). Recuperado de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/938/3/2008_BetaniaOliveiraBarroso.pdf

Bauman Z. (2005). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: FCE.

Bedacarrat, V. (junio de 2012). Primeras experiencias docentes en el marco de la formación “inicial”: relación entre la trama socio-profesional y la configuración subjetiva de los nuevos maestros. *Revistas Propuesta Educativa* (37)1, 68. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/29.pdf>

Betancourt, J. R. (2011, julio-diciembre). El malestar en la educación: ¿una problemática contemporánea? *Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas “PSICOESPACIOS”*, 5(7), 129-152. Recuperado de <http://www.iue.edu.co/revistas/iue/index.php/Psicoespacios/article/view/85/222>

Bomfim, A.P. (2008). *A escuta na escola inclusiva: saberes e sabores do mal-estar docente* (tesis de maestría, Universidade de Brasília). Recuperado de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/947/1/2008_AdrianaPereiraBomfim.pdf

Borges J.L. (1987[1944]) *Las ruinas circulares*. En: *Ficciones*. Obras Completas, (p. 451. Buenos Aires, Emecé.

Brignoni, S. (2010). *Sobre la posición y el trabajo de los profesionales. El encargo social y los modos de afrontarlo. Dispositivos de trabajo*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/67361870/clase-19-de-Flacso>

Castaño, A. (2013). *Síntoma y cultura: una reflexión sobre los síntomas contemporáneos*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/12089/1/angelamariacasta%20C3%20B1ope%20C3%20B1ue%20la.2013.pdf>

Castellanos, B. (2011). *La crítica de Deleuze al psicoanálisis: el proyecto de un deseo políticamente constituyente*. Recuperado de <http://espacio.uned.es:8080/fedora/get/tesisuned:Filosofia-Bcastellanos/Documento.pdf>

Camps, M. D. (2005). *El malestar en el docente, su posición y su deseo*. Trabajo presentado en el Seminario del campo freudiano de Valencia, curso 2004-2005, grupo de investigación: Pedagogía y Psicoanálisis. Recuperado de <http://www.ctv.es/USERS/scf-valencia/Pedagogia/06-El%20malestar%20en%20el%20docente.rtf>

Centro de escritura Javeriano. (s.f). *Normas APA. Sexta edición*. Recuperado de <http://portales.puj.edu.co/ftpcentroescritura/Recursos%20C.E/Estudiantes/Referencia%20bibliograf%C3%A1ficas/Normas%20APA%20Sexta%20Edici%C3%B3n.pdf>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Recuperado de http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/6beccef-888c-4dd6-b8c1-d0f617656af3/La_educacion.pdf

Carmona, J. A. (2002). El deseo de saber y el saber del deseo. En *Psicoanálisis y vida cotidiana* (pp. 173-181). Bogotá, Colombia: Siglo del hombre.

Chades, M. (2012). Ubicar algo del deseo, en la voz que habla la institución de los fracasos de la organización escolar. En Taborda, A, Leoz, G y Dueñas, G (Comp.), *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez* (pp. 261-272). Recuperado de <http://www0.unsl.edu.ar/~disgraf/neuweb2/pdf/Libro%20Paradojas.pdf>

Camaly, G. (noviembre de 2009). El síntoma, su opacidad y su funcionamiento. *Virtualia* n°19. Recuperado de <http://virtualia.eol.org.ar/019/template.asp?dossier/camaly.html#notas>

Chaves, G. (2005). Preguntar al psicoanálisis por la responsabilidad del sujeto. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/article/download/8419/9063::pdf>.

Contreras, P. (2012). Consideraciones sobre el malestar actual. En Delgado, O. y Watermann, M., *Vigencia de los conceptos psicoanalíticos* (p.250). Recuperado de <http://www.psicoanalisisfreud1.com.ar/downloads/IJornadaPsicoanalisisFreudI.pdf>

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

Cornejo, R.R. (2003). El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de Psicología* 2(15). Recuperado de <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/18390/19427>

Da Silva, E. (2012). *Mal-estar: marca da escola na contemporaneidade*. Recuperado de <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=803&cond=12&some=1>

Díaz Barriga, Á. (1983). Los procesos de frustración en la tarea docente. En *Tarea Docente. Una perspectiva grupal y Psicosocial*, pp. 64-76. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100729233046.pdf>

- _____.Díaz Barriga, Á. (2005). El profesor de Educación Superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, XXVII, (108), pp.9-30. Recuperado de http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=es&ref=nf
- Di Franco, G. (2003) *Representaciones docentes en la evaluación escolar*. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n14a16difranco.pdf>
- Dor, J. (1998). *El Padre y su Función en Psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Dos Reis, E. (2012). *Implicações do processo de subjetivação na contemporaneidade e do uso das tecnologias sobre o cotidiano educacional*. Recuperado de http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/SANADA_ELIZABETH_DOS_REIS.pdf
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (2001) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Dussell, I. (2005). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente en IIPE - *UNESCO seminario internacional la renovación del oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.unter.org.ar/imagenes/10063.pdf>
- EOI (equipo de Orientación Interdisciplinaria (2005). *Qué hacer es desde la clínica hacia lo escolar*. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MeCRYmR1vxYJ:www.psicoanalisisfreud1.com.ar/downloads/QUE_HACER.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk

Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

Epsztein, S., Ortiz, Molinuevo S., y Musicmann, F. (2008) Algunas reflexiones sobre el psicoanálisis en el campo de lo público. En Delgado, O y Watermann, M. *Vigencia de los conceptos psicoanalíticos. I Jornada de Psicoanálisis Freud I*, pp 266-271. Recuperado de <http://www.psicoanalisisfreud1.com.ar/downloads/Sobrelopublico.doc>

Epsztein, S y Pino, S. (s.f). *La regla de abstinencia como nombre freudiano del deseo del analista*. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:SjNfo2YbUi4J:www.psicoanalisisfreud1.com.ar/downloads/Pino-Epsztein2009.doc+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk>

Favilli, G., Asquini I. y Fidel, V. (2008). Apuntes para pensar el vínculo pedagógico entre directivos y docentes. *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica. Itinerario en siete estaciones. Argentina*, pp. 18-25. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/avatares.pdf>

Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 16(1). Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2013/epi131b.pdf>

Ferraz, C y Diniz, M. (2012). Sobre o mal estar, um corpo do(c) ente: a mulher-professora e seu encontro com as diferenças. *En Scielo*, Año 9. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032012000100049&script=sci_arttext



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Freud, S. (1976, [1938- 1940] Algunas lecciones elementales sobre psicoanálisis. En *Obras completas*, Vol XXIII. Buenos aires, Argentina: Amorrortu.

_____. (1979[1900]). El trabajo del sueño, capítulo VI, la interpretación de los sueños. En *Obras completas*, Vol IV, (pp. 285-292). Buenos Aires, Argentina. Amorrortu.

_____. (1973 [1901-1905]) Análisis fragmentario de una histeria. (Caso «Dora») En *Obras completas*, Tomo XIII. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

_____. Freud (1997 [1912]). *Sobre la dinámica de la transferencia*. En *Obras Completas*, Tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu.

_____. (1979[1913]). Tótem y tabú. En *Obras completas*. Tomo XIII. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

_____. ([1914] 1992). Sobre la psicología del colegial. En *Obras completas*. Argentina: Amorrortu.

_____. (1920). Más allá del Principio de Placer”. En *Obras Completas*. Tomo. XVIII. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

_____. (1976[1921]). Psicología de las Masas y Análisis del Yo. A. En *Obras Completas*. Tomo XVIII. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

_____. (1983[1925]). Prólogo a August Aichhorn, *Verwahrloste Jugend*. En *Obras Completas*, Tomo XII. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

_____. (1979 [1930]). *El Malestar en la Cultura*. En *Obras completas*, Tomo XXI. Buenos Aires Argentina: Amorrortu.

_____. (1979). *De guerra y muerte. Temas de actualidad*. En *Obras completas*. Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.

_____. (1979 [1934]). *Moisés, su pueblo y la religión monoteísta*. En: *Obras Completas*. Tomo XXIII. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Fonsêca, A. C. (1009). *Contribuições da psicanálise a uma leitura do malestar docente na rede municipal de ensino em olinda*. (Tesis de maestría, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil). Recuperado de <http://www.ufpe.br/pospsicologia/images/Dissertacoes/2009/fonseca%20ana%20crisina%20emerenciano%20alcoforado.pdf>

Flick. U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Galeano, M.E. (2004). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa: El giro de la mirada*. Medellín: La Carreta Editores E.U.

Galeano, M.E y Vélez O. (2002), *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Galeano, E. (2008). Celebración de la subjetividad. En: *El libro de los abrazos*, p. 106. España: Siglo XXI.

Gallano, C. (2006). *Avatares subjetivos en la sociedad global capitalista: ¿trastornos individuales o males colectivos?* Recuperado de http://www.colpsicoanalisis-madrid.com/dtextos_files/Avatares%20subjetivos%20en%20la%20sociedad%20capitalista.doc

_____. (2010). *De lo insabido que hace saber*. Recuperado de: <http://ebookbrowse.net/carmen-gallano-doc-d38833400>

Green, A. (2007). *Jugar con Winnicott*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Haddad, P (2011). Mal-estar docente: o (des) amparo como uma escuta da indisciplina escolar. Recuperado de http://www.janehaddad.com.br/arquivos/mal_estar.pdf

Herrera, M S. (2009). Historia, cultura, rol y sufrimiento. Análisis del instituto de educación media superior del gobierno del distrito Federal. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0485.pdf

Inclán, C. y Díaz Barriga, Á. (Abril, 2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 25. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>

Jiménez, A. (2006). El estado del arte en la investigación en ciencias sociales. En: *La práctica investigativa en ciencias sociales*, 27-42. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Kaës, R. (1989). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Kiel, L y Zelmanovich, P. (2009). Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social En *Clase N° 5, Curso de Posgrado: Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas*. Buenos Aires: FLACSO. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1SQn_msZSPj45ZTo4Wy4pX_JMTLL8tsbH_GapP5FSIFUY/edit?hl=es&pli=1

Lacan, J. (1961, Febrero). Clase 10 Ágalma. En *seminario 8 La transferencia*. Recuperado de <http://centrodedifusionyestudiospsicoanaliticos.files.wordpress.com/2013/03/10-seminario-8.pdf>

_____. (1962a). Las relaciones de objeto, clase 21. En *Seminario 4* (pp.130-136). Recuperado de <http://centrodedifusionyestudiospsicoanaliticos.files.wordpress.com/2013/03/06-seminario-4.pdf>

_____. (1962b). Las bragas de la madre y la carencia del padre, clase 21. En *Seminario 4* (pp.130-136). Recuperado de <http://centrodedifusionyestudiospsicoanaliticos.files.wordpress.com/2013/03/06-seminario-4.pdf>

_____. (1996 [1969-1970]). *El Seminario, Libro 17*. En *El Reverso del Psicoanálisis*, (1° ed. 2° reimp.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

_____. (1972). *El Seminario 20*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Larrauri, G. y Martínez, J. (2012, mayo-julio). Sobre psicoanálisis, cultura y comunicación. Entrevista con Daniel Gerber W. *Razón y Palabra*. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N79/V79/35_LarrauriMartinez_V79.pdf



- Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación Nueva edición revisada y aumentada.* Recuperado de <http://infocuib.laborales.unam.mx/~mt12s01k/archivos/data/1/8.pdf>
- Leivi, M. (2001). *El síntoma en la clínica analítica.* Recuperado de <http://www.apdeba.org/wp-content/uploads/022001leivi.pdf>
- Leoz, G. (2012). Habitar las instituciones en tiempos de fluidez. En Taborda, A., Leoz, G. y Dueñas, G, (Comp.). *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez* (pp. 17-28) Recuperado de <http://www0.unsl.edu.ar/~disgraf/neuweb2/pdf/Libro%20Paradojas.pdf>
- Lesme, D. (2011). Agentes de prevención de comportamientos autodestructivos en la escuela: acerca del malestar docente. *Revista electrónica de Psicología (PePSIC)*, 8 (1), 48-54. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2220-90262011000100006&script=sci_abstract
- Levi Strauss, C. (1969). *Las Estructuras elementales del Parentesco.* Argentina: Paidós.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo.* Barcelona, España: Anagrama.
- Liss, M., Collazo, M. y Martínez D. (2009). Lo no dicho que se escucha tras lo dicho. El sufrimiento psíquico en los docentes. En *VII seminario Redestrado – Nuevas regulaciones en América Latina.* Buenos Aires. Recuperado de http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Manuel%20Liss.pdf

- Madrid, C. (2009). *De la queja a la demanda en el espacio psicoterapéutico con niños*. (Tesis de grado de pregrado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile). Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/123456789/437/4/tesis%20psico343.pdf>
- Mejía, M. P. (2008, Mayo-Agosto). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. *Revista Educación y Pedagogía*, (20)51, 189-197. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Mejía, M. P., Toro, G., Flórez, S., Fernández, S. y Cortés, M. (2009, enero-abril). La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006. En *Revista Educación y Pedagogía*, (21)5, 141-156. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9850/9049>
- Morabes, S. (2011). El lugar actual del docente desde la perspectiva del psicólogo. Limitaciones y posibilidades. *Revista de Psicología GEPU*, 2(1), 95-103. Recuperado de <http://revistadepsicologiagepu.es.tl/El-Lugar-Actual-del-Docente-desde-la-Perspectiva-del-Psic%F3logo-.-Limitaciones-y-Posibilidades.htm>
- Morales, O. (2003). Fundamentos de la Investigación Documental y la Monografía. En *Espinoza, N y Rincón, Á, Manual para la elaboración y presentación de la monografía*, (pp.20- 34). Venezuela: Grupo Multidisciplinario de Investigación en Odontología.
- Molina, Y. (2012). El malestar de los profesionales que desarrollan su práctica en equipos de orientación escolar. *Scielo, Actas de la novena Retratos hacer mal - Estar contemporáneo na Educação*. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032012000100051&script=sci_arttext

Muñoz, L y Duarte, M. E. (2007, Mar/Ag.). Alumnos, Docentes y Conocimiento. Complejo Entramado en un 2º Año de una Escuela Pública. *En Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 2(1), 73-86. Recuperado de <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalapip/9artigo.pdf>

Nemiña, G. (2003.). Los condicionamientos subjetivos en la elección de la carrera docente. . En *Docentes que hacen investigación educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 229-279. Recuperado de http://www.publicacionesevm.com.ar/paginas/archivos_texto/14.pdf

Nietzsche, F. (2002). *El crepúsculo de los dioses*. Argentina: Edaf.

Nosei, C. (2005), Retención escolar y calidad educativa. Del dilema al problema. *Praxis educativa* N° 9, 61-69. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n09a07nosei.pdf>

Nunes, V. R. y Miranda M. M. (2012). *Psicanálise, educação e o mal estar na formação de professores*. Recuperado de <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=803&cond=12&some=1>

Ocampo, A. (2004). El Hombre en el Espejo: Un Acercamiento a la Ética de Sigmund Freud. *Revista Razón y Palabra*, N° 42. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n42/aocampo.html>

Oliveira, B. P. y Pereira, M. P. (2013). A mestria adoecida: Sofrimento mental de professores e sintoma na psicanálise. *Revista Científica Multimedia sobre la*

Infancia y sus Institución(es), 2(2) 208-224. Recuperado de http://www.infeies.com.ar/bajar/Oliveira%20Paulino_Pereira.pdf

Ospina, W. (2012). *Preguntas para una nueva educación. En: memorias del claustro académico, universidad Distrital Francisco José de Caldas* (pp.22-31). Recuperado de <http://www.udistrital.edu.co:8080/documents/11171/6acebc23-9151-4e71-a765-ee6eab7b23fd>

_____ (2012). Carta al maestro desconocido. *En La lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre Educación y un elogio de la lectura*, pp. 35-51. Colombia: Panamericana.

Ostolaza, M. F. (s.f). *La identidad en psicoanálisis: origen*. Recuperado de <http://psicologa.hotglue.me/4.head.136018008057&download=1>

Mankoff, Davrieux; Klema. (s.f). De la "Época Freudiana" a la "Época Lacaniana". *Cuaderno de Navegación de los Carteles N° 17*. Recuperado de http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=el_cartel&SubSec=cuaderno&File=cuaderno/017/escrito_colectico.html

Miranda, M. M. (2004). *A "criança-problema" e o mal-estar do professor* (Tesis de posgrado, Universidad Federal de Minas Belo Horizonte, Brasil) Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85TNCZ/1000000626.pdf;jsessionid=08FC9E2C39D87E1B55B072BAC9D4E640?sequence=1>

Miranda, M y Santiago, A. L. (2011). As conversações e a psicanálise aplicada à educação: um estudo do mal-estar do professor e o aluno considerado problema. En revista *SciELO*, N° 6. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100048&script=sci_arttext

Pereira, M. R. (2006). A impostura do mestre: da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar. *Estilos da Clínica*, 9(82), 82-107. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/estic/article/viewFile/46005/49630>

Parada, M. (s.f). *El consentimiento subjetivo de la ley*. Manuscrito sin publicar.

Peresson, F. (2002). *El sujeto y sus males*. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/PsicologiaGel/Textos/El%20sujeto%20y%20sus%20males.doc>.

Pessoa, F. (1913-1915). *Poemas inconjuntos*. Recuperado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000003.pdf>

Petit, L., Selva S., Brusoni, J., Maccarone, A., Marciano, M., García, M. y Díaz, P. (2010). *Reflexiones sobre el malestar docente: una propuesta de prevención centrada en la Comunidad de Aprendizaje*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/34339419/Reflexiones-Sobre-El-Malestar-Docente>

Piola, M. B. (2012). Fronteras en el espacio escolar. En Taborda, A, Leoz, G y Dueñas, G (Comp.), *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez* (pp. 261-272). Recuperado de <http://www0.unsl.edu.ar/~disgraf/neuweb2/pdf/Libro%20Paradojas.pdf>

Quintero, Q. M. y Mejía, M.P. (2011). *De la naturaleza a la cultura. Algunas hipótesis para comprender la esencia de su articulación*. Universidad de Antioquia, Medellín: Manuscrito no publicado.

Quintero, Q. M. (2006). En la conquista de la subjetividad. En *Sujeto y Educación: hacia una ética del acto educativo*, (pp. 59-74). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

_____. (2012). *La transición: tiempo para comprender y ser*. Manuscrito no publicado. Medellín, Colombia.

_____. (2013). *Entre la escila de la permisión y la Caribdis de la denegación. Una historia de la educación*. Manuscrito no publicado. Medellín, Colombia.

Pereira, S. (1999). *Razão e educação no ocaso do milenio*. Recuperado de <http://www.uesb.br/labtece/artigos/Raz%C3%A3o%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Ocaso%20do%20Mil%C3%AAnio.pdf>

Rolando, R. M. (2006). *Sofrimento psíquico de professores: uma leitura psicanalítica do mal-estar na educação* (tesis de maestría, Universidade Católica de Brasília). Recuperado de http://www.btd.uec.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=487

Rojas, R. S. (2006). *Guía para la realización de investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdez.

Roure, G. Q. (2010). Mal-estar na família: discurso pedagógico, discurso parental e laço social. *Psicologia da Educação*, N.º.20. Recuperado de <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/glacyqueirosderoure.rtf>

Róvere, M. (2012). Del malestar a la violencia. En Delgado, O. y Watermann, M., *Vigencia de los conceptos psicoanalíticos* (p.250). Recuperado de <http://www.psicoanalisisfreud1.com.ar/downloads/IJornadaPsicoanalisisFreudI.pdf>

Ruiz, L. s. (2011). ¿Quién fracasa en el fracaso escolar? *XI Congreso Nacional de Investigación*, Nuevo León. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_10/1827.pdf

Saldías y Lora. (2006). Síntoma conversivo en la historia. *Ajayu*, 4(2). Recuperado de <http://www.ucb.edu.bo/publicaciones/ajayu/v4n2/v4n2a5.pdf>

Sangenis, M. I. (2009). *Salud mental y calidad de vida en el trabajo*. I Jornadas universitarias y III CONGRESO Latinoamericano de psicología del trabajo. Recuperado de http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/040_trabajo1/cdcongreso/cdtrabajos.htm

Savio, N. y Cuello, M. E. (2009). Mudanzas epocales en los posicionamientos subjetivos. Aportes del psicoanálisis para abordar el malestar docente. En *Fundamentos en Humanidades*, 10(2), 77-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18412520007.pdf>

Sena, I y Farias, M. (2010, mar). Função paterna e adolescência em suas relações com a violência escolar. *Revista Mal-estar e Subjetividade – Fortaleza*, X (1), 111-136. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v10n1/v10n1a06.pdf>

Scarafia C. B. (2010). *La última frontera de lo público. Metáforas institucionales*. Recuperado de http://www.idaes.edu.ar/margenes/N1/La_ultima_frontera_de_lo_publico_%20Metaforas_institucionales.pdf

Schiavetta, L. (2013). Sobre el docente y el malestar en la modernidad tardía. En Taborda, A y Leoz, G (comp.) *Psicología Educativa en el Contexto de la Clínica Socioeducativa*, (pp-167-190). Recuperado de <http://www0.unsl.edu.ar/~disgraf/neuweb2/pdf/Taborda%20Volumen%202.pdf>

Souza R. T. (2007). *Mal estar na escola – uma leitura psicanalítica da dificuldade de aprendizagem* (Tesis de maestría, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil). Recuperado de <http://www.pgpsa.uerj.br/dissertacoes/2007/diss-rafaelle.pdf>

Timm, E., Mosquera, J. y Stobäus, C. (2010, septiembre). O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. *Revista PePSIC*, 10(3), 865-885. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1518-61482010000300008&script=sci_arttext

Tirado, M. (2005). Del malestar en el aula o del sujeto en educación. *Cuadernos de pedagogía* N° 26, 111-115. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co/medios/documentos/Cuaderno%2026.pdf>

Toriz, A. (2012). *La institución de la profesión docente. Declive, reinención y malestar*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/2376.pdf

_____ (2012). *La institución de la profesión docente. Declive, reinención y malestar*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/2376.pdf

Torres, R. M. (2000). *Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Recuperado de http://www.oei.es/reformaseducativas/reformadores_docentes_cambio_educativo_dos_logicas_torres.pdf

Toscano, A y Molina, Y. (2010). La era de la *apatía*: formas del malestar en la escuela. *Revista Scielo, Actas de la octava O declínio dos saberes eo Mercado do Gozo*. Recuperado de



http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032010000100067&script=sci_arttext

Ustárroz, D. (2008). El síntoma en la teoría psicoanalítica. *Revista de Psicoanálisis, Psicoterapia y Salud Mental* 1(3). Recuperado de <http://psi.usal.es/rppsm/pdfn3edicionespecial/EI%20sintoma%20en%20la%20clinica.pdf>

Uzín, A. (s.f). *Sobre la queja filosófica y su posible encauzamiento*. Recuperado de <http://arielenlinea.files.wordpress.com/2010/07/queja.pdf>

Valbuena, É., M, Correa., Amórtegui, E. y Hernández, A. (s.f). *Estado del arte sobre el conocimiento de la enseñanza de la biología. Primeros hallazgos relacionados con los problemas de investigación*. Recuperado de [http://portales.puj.edu.co/dhermith/Ponencias%20Finales%20congreso Educyt/ESTADO%20DEL%20ARTE%20SOBRE%20EL%20CONOCIMIENTO%20DE%20LA%20ENSE%20ANZA%20DE%20LA%20.pdf](http://portales.puj.edu.co/dhermith/Ponencias%20Finales%20congreso%20Educyt/ESTADO%20DEL%20ARTE%20SOBRE%20EL%20CONOCIMIENTO%20DE%20LA%20ENSE%20ANZA%20DE%20LA%20.pdf)

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). La investigación cualitativa. En Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G. y Soneira, A., *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 23-60). España: Gedisa. Recuperado de http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/VASILACHIS_Estrategias-de-investigaci%C3%B3n-cualitativa.pdf

Velásquez, J. F. (2002). El Otro de la modernidad. *Poiésis, revista electrónica de Psicología social*, N° 5. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/viewFile/743/712>

Vélez, O. y Galeano, M. (2002). *Investigación cualitativa Estado del Arte*. Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado de <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Estado-Del-Arte-Sobre-Fuentes-Documentales-en-Investigacion-Cualitativa.pdf>

Velizan, I. (2005). Dos imposibles freudianos (psicoanalizar y educar) en la contemporaneidad. *En Vigencia de los conceptos psicoanalíticos. I Jornada de psicoanálisis Freud I*, (pp 258-260). Recuperado de <http://www.psicoanalisisfreud1.com.ar/downloads/IJornadaPsicoanalisisFreudI.pdf>

Zavala, I. (2009). *La (di) famación de la palabra. Ensayos polémicos de ética y cultura*, Barcelona: Antrhopos.

Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos causas y efectos. *Revista Educación XVII* (32), p.72. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1802>

Zuleta, E. (1994). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali: FEZ.

Zelmanovich, P y Kiel, L. (2006). Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social. *En Diploma Superior en Psicoanálisis y prácticas socioeducativa (Clase 5). Postgrado virtual. FLACSO*. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1SQn_msZSPj45ZTo4Wy4pX_JMTLL8tsbH_GapP5FSIFUY/edit?hl=es

Zelmanovich, P y Molina, Y. (2012). Estudio exploratorio sobre las Figuras y Formaciones del Malestar en la Cultura Educativa actual en espacios educativos latinoamericanos, desde la perspectiva de los profesionales. *Revista Multimedia*



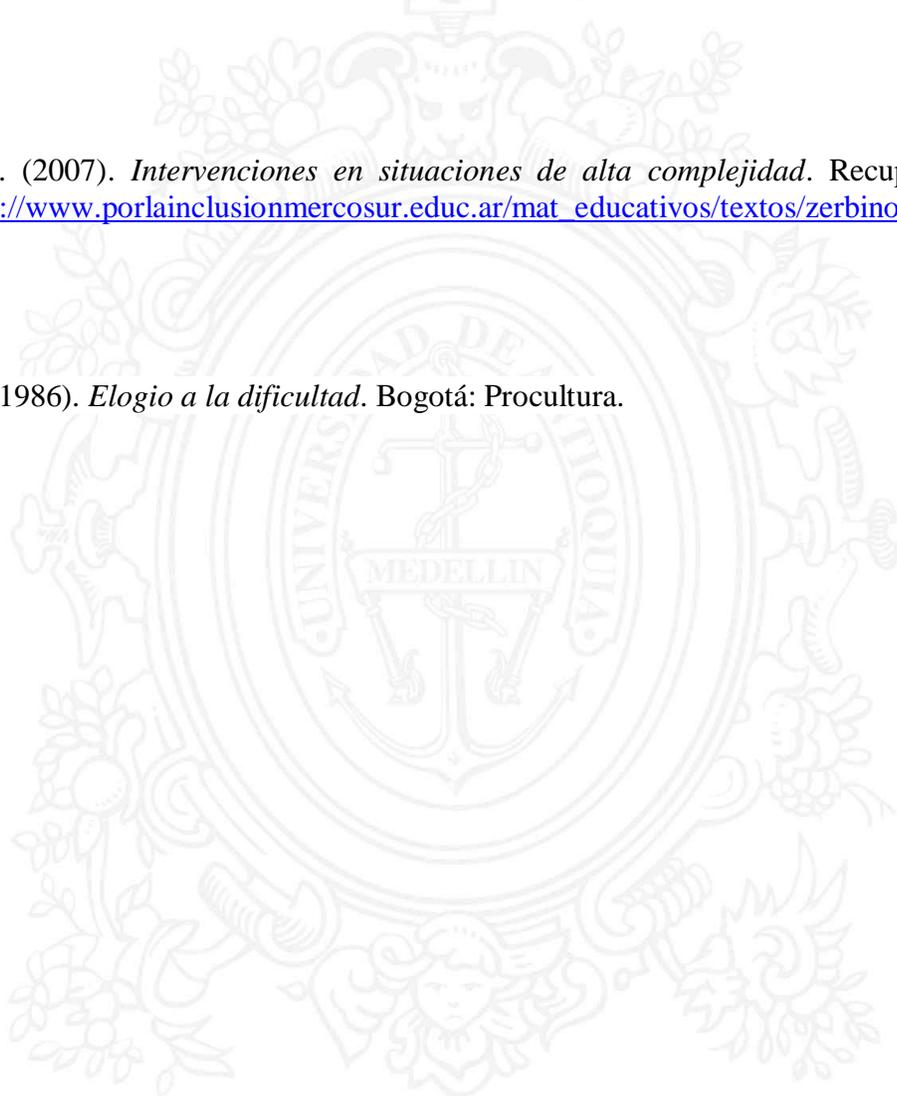
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

sobre la Infancia y sus Institución(es) Año 1 No. 1. Recuperado de http://www.infeies.com.ar/numero1/bajar/Investig_Zelmanovich&Molina.pdf

Zerbino M. (2007). *Intervenciones en situaciones de alta complejidad*. Recuperado de http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/textos/zerbino.htm

Zuleta, E. (1986). *Elogio a la dificultad*. Bogotá: Procultura.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3