

Docencia y sujeto: desencuentros. Una interpretación analógica del sujeto docente

Teaching and Subject: Disencounters. An Analogical Interpretation of the Teaching Subject

Adriana Verónica Loo Almaguer

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

<https://orcid.org/0009-0001-5226-9752>

Fernando Monroy Dávila

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

<https://orcid.org/0000-0003-2946-520X>

RESUMEN

En este ensayo reflexivo, se analiza la condición docente y su práctica pedagógica en tiempos de crisis, como la pandemia de COVID-19. Se argumenta que, ante la necesidad de transitar a la educación a distancia, muchos docentes han manifestado ansiedad y síntomas histéricos por querer poseer rápidamente las habilidades tecnológicas requeridas. Además, se observan sesgos obsesivos, histéricos e incluso brotes psicóticos en los sujetos docentes al intentar cumplir con las demandas y expectativas impuestas. El autor propone metaforizar la docencia como una alternativa para recrear su práctica y dar voz a la subjetividad docente. Esto implica cuestionar las certezas pedagógicas, asumir la condición metafórica de la enseñanza, y concebir la docencia como un movimiento, una sugerencia y un enigma en constante transformación. Finalmente, se plantea la necesidad de buscar salidas más humanas que aparten a la docencia de las verdades absolutas y la conviertan en una metáfora del saber y el descubrimiento.

Palabras clave:

Docencia, Metáfora, Subjetividad, Educación a distancia, Práctica pedagógica.

ABSTRACT

This reflective essay analyzes the condition of teaching and its pedagogical practice in times of crisis, such as the COVID-19 pandemic. It argues that, faced with the need to transition to distance education, many teachers have manifested anxiety and hysterical symptoms due to their eagerness to quickly acquire the required technological skills. Additionally, obsessive and hysterical biases, and even psychotic outbursts, have been observed in teaching subjects as they attempt to meet the imposed demands and expectations. The author proposes metaphorizing teaching as an alternative to recreate its practice and give voice to the teacher's subjectivity. This implies questioning pedagogical certainties, embracing the metaphorical condition of teaching, and conceiving it as a movement, a suggestion, and an enigma in constant transformation. Finally, the need to seek more humane solutions that distance teaching from absolute truths and turn it into a metaphor for knowledge and discovery is proposed.

Keywords:

Teaching, Metaphor, Subjectivity, Distance Education, Pedagogical Practice.

INTRODUCCIÓN

Planteamiento

Para iniciar esta reflexión resultan sustanciales dos consideraciones iniciales; primero, como lo plantea Esteban Ortega (2008, p. 169), que hoy día la escuela tradicional se encuentra retada por su propio tiempo al introducirse la desconfianza, la complejidad y la incertidumbre en un espacio que habitualmente ha pretendido a toda costa, ofrecer seguridad y certeza. En segundo lugar, que la docencia, en los distintos niveles donde se ejerce, no tiene garantizado el desarrollo de una práctica exitosa ni para quienes ostentan títulos o grados académicos en el ramo educativo, ni para aquellos que suelen pensar que cualquier profesionista puede realizar una práctica docente, inclusive si no se ha especializado en instituciones dedicadas a la formación docente.

Quizá lo que caracteriza a muchos de los sujetos históricos que se han desempeñado en la docencia, sea la ilusión de haberse asumido como los principales promotores de la formación humana en el cambio y transformación de las sociedades.

Apóstoles, salvadores, poseedores de la verdad, reproductores del orden impuesto, vanguardistas revolucionarios, tenaces emancipadores, mártires de la democracia, dadores de luz, guardianes de la sabiduría, soñadores incansables, delirantes de la perfección y del ejemplo; entre muchos otros, han desfilado por la ruta mesiánica de la docencia.

Más aun, en este sendero henchido de ilusión, los sujetos de la docencia, como señala Milmaniene, se relacionan con su objeto de deseo, ya sea desde una elección que recae sobre figuras que evocan, por mimesis u oposición, rasgos o trazos de personajes significativos de su historia edípica; o bien, por la insistencia en tomar como propio el deseo de Otro (1998, pp. 149-151).

En esta tesitura, aun cuando ambas situaciones revelan la ilusión en torno a la docencia, al tiempo que dan cuenta de la complejidad de dicha práctica, develan la importancia de la conexión necesaria entre una realidad psíquica y una realidad objetiva y/o material; y tal confluencia quizá pueda ayudar para que la práctica docente, a partir de reconocerse como una práctica de contextura compleja, pueda “cruzar el desierto del no-sentido para construir un nuevo horizonte de sentido” (Valleriani, 2008, p. 150).

En consecuencia, este esfuerzo reflexivo parte de que la docencia implica una serie de conceptos, prácticas e instrumentos característicos de las instituciones avocadas a la formación docente, los cuales, en conjunto le llevan a afrontar la realidad de la formación educativa, más ésta realidad suele resultar en un galimatías si no se tiene en cuenta que como sujetos y como docentes, somos sujetos afectados, surgimos como sujetos afectados por una fuerza vital que nos lleva al placer o al dolor. Luego entonces, vale la pena plantear algunas interrogantes respecto de la docencia, mismas que funcionan como eje articulador en esta investigación:

- ¿Qué lleva al sujeto a elegir la docencia como práctica profesional?
- ¿Cuál es la realidad de esa docencia?
- ¿Cuáles sus síntomas y cuáles sus efectos?
- ¿La ilusión de ejercer la enseñanza es una forma de mantener la sensación de ser escuchado, y de que se tiene también la capacidad de escuchar también?

Estas son algunas preguntas que emergen en el desarrollo de esta reflexión que tiene como finalidad, hurgar en los significados de la docencia, considerando en todo momento que se trata de una práctica de la que no se debe hablar como algo genérico que tiene síntomas homogéneos y manifestaciones fácticas afines.

En todo caso, hurgar en los significados de la docencia implica asumirse como investigadores de la propia práctica, y el reto gira en torno a encontrar pistas que posibiliten entender y comprender el complejo entramado que mantiene al sujeto, anclado a la docencia. Investigar sobre la docencia, se relaciona con desarrollar la habilidad heurística de descubrir, desvelar, procesar, criticar, proponer, crear.

Objetivos

Investigar la práctica docente, partiendo del significado elemental de la palabra investigación, esto es, buscar vestigios, rastrear huellas. Hacer investigación desde tales derroteros implica hurgar en esos momentos de incertidumbre, escudriñar uno a uno los ramilletes atestados de experiencia, recobrar la palabra desde los saberes sedimentados al paso del tiempo; y todo aquello que aporte para rescatar ese pathos educativo con el que es posible dar cuenta de la condición docente sin tomar como referencia única a la eternidad de las perspectivas de la ciencia-formal o cualquiera otra absolutización epistemológica. Así, despertando en la memoria el saber acumulado, la práctica docente puede verse compelida a transformarse, empeñándose en desarrollar la sensibilidad hacia su resignificación.

Ahora bien, si se considera que la esencia del sujeto es el deseo, no resulta atractivo intentar desvelar al sujeto docente a través de una “explicación epistemológica” respecto de la labor en la que se desempeña, sino por su deseo. Lo cual, si no se aborda caso por caso a través del análisis, puede derivar en una labor imposible de llevar a buen puerto.

En este sentido, vale decir, como supuesto hipotético derivado del objetivo de esta reflexión, que ninguna práctica docente encontrará su mejora o transformación en la realidad pletórica de certezas científicas, filosóficas o pedagógicas prescritas desde recetas únicas, en tanto que no sólo resulta imposible pensar de una sola forma a las realidades complejas y cambiantes que se manifiestan en el ejercicio de la docencia, sino que tal pretensión tiene un carácter delirante.

Al respecto, Mannoni plantea que “alrededor de la idea de la perfección se elabora a menudo un monumento teórico que esconde, bajo las apariencias de ciencia, una conducta que puede calificarse de delirante. (2005, p. 46).

En consecuencia, para los propósitos reflexivos de esta investigación, ha resultado necesario recuperar la narrativa que los docentes, a través de sus palabras y de sus actos –decir/mostrar–, hacen explícita en su propia manera de posicionarse en la vida y en su particular estilo o forma de enseñanza que llevan a cabo en la tarea de educar. Situación indicativa de que, si el sujeto docente consigue tener algunas pautas de referencia con las cuales piensa y actúa el mundo educativo, puede vislumbrar su deseo y, por tanto, vivir consecuentemente con él; lo cual pudiera derivar en que no lleve su deseo hasta el límite, dado que ese límite podría significar la tragedia para quien tome ese rumbo.

En todo caso, de una manera limitada e incluso superflua para los fines analíticos del psicoanálisis, en el entendido que este “no consiste en hacer consciente un pensamiento, ni menos paradójicas las defensas de un ego, a fin de obtener lo que imprudentemente se le llama un reforzamiento”, (Lacan, 1955-1956, p. 208), muy probablemente, aun con la tentación analgésica que conlleva el planteamiento ofrecido, el sujeto docente, podría, aunque de una forma del todo eventual, vislumbrar lo que le habita y lo que le mueve en su práctica profesional.

Perspectiva metodológica

El análisis crítico propuesto para repensar la docencia reclama, como lo señala Esteban Ortega (2004, p. 237), una perspectiva interpretativa en la que se evite la equivocidad relativista haciendo válida no la perspectiva del individualismo,

ni tampoco la perspectiva de las estructuras, sino su confluencia. Sin embargo, es importante decir que una interpretación de contextura hermenéutica analógica, de ninguna manera se puede tomar aquí como un traje a la medida, sino que, en todo caso, viene a funcionar como un apoyo a una estructura metodológica interpretativa, en la cual, nunca es obvia ni simple la respuesta a las cuestiones fundamentales de la práctica docente.

Sobre todo, porque no resulta nada aventurado plantear que en el campo de la docencia se ha insistido mucho en la visión reduccionista y simplista que rehúye a la complejidad de la práctica docente. Prueba de ello es que las metodologías que se caracterizan por su falta de tacto interpretativo siguen vigentes en la escuela actual. Muchos docentes continúan desempeñando sus funciones con apego a parámetros conductistas ocupados en su pretensión del estímulo y la respuesta, o bien, con base en criterios autoritarios encargados de acentuar los univocismos que conllevan a pensar al docente como un sujeto de saber incuestionable.

Ahora bien, si lo que se busca es la transformación de la práctica docente, resulta necesario entender la propia realidad de la docencia no como un hecho objetivo sino, por el contrario, como una interpretación. Entonces, quizá también sea tiempo de comprender, como plantea Morín, que:

El principio de reducción conduce naturalmente a restringir lo complejo a lo simple. Aplica a las complejidades vivas y humanas la lógica mecánica y determinista de la máquina artificial. También puede cegar y conducir a la eliminación de todo aquello que no sea cuantificable ni medible, suprimiendo así lo humano de lo humano, es decir, las pasiones, emociones, dolores y alegrías. De igual manera, cuando obedece estrictamente al postulado determinista, el principio de reducción oculta el riesgo, la novedad, la invención (2001, p. 40).

Es así como el eje de esta reflexión se centra en la interpretación de una práctica docente desde las consideraciones interpretativas de contextura analógica, dado que, con este tipo de hermenéutica, desarrollada por Beuchot (2005), se busca una posición reflexiva y analítica que conduzca a entender y comprender los intersticios de una práctica docente. En especial porque “el hecho o fenómeno educativo es siempre complejo. Es difícil reducirlo, como hubiera querido el viejo Descartes, a unidades simples. En los procesos educativos no hay nada simple, nada se presta a la simplificación; todo es complejo, altamente complejo”. (Sánchez Puentes, 1993).

Y la acotación realizada respecto de la complejidad en la docencia, se ubica también en el carácter pulsional de la práctica docente. Por consiguiente, es importante

para el interés de esta reflexión porque con ella es posible señalar que no obstante la obstinación conceptual a la que se ha visto sometida por la razón desde la pedagogía positivista, se puede avanzar en torno a una interpretación de sus significados y derivaciones en los procesos escolares. De ahí que la recuperación de la tarea interpretativa puesta a favor de analizar los textos del campo escolar, en particular los correspondientes a una práctica docente, sea desde una línea hermenéutico analógica. En específico, porque esta hermenéutica se identifica más con el multivocismo que con el univocismo, con la diferencia que con la unidad. Pero precisamente con la analogía como una de sus caras y en contra de la equívocidad, que es la otra (Beuchot, 1999).

Con dicha metodología, además se tiene la intención de identificar la posibilidad de una práctica docente distinta a las que se desarrollan bajo la vigilancia de los modelos tradicionales. Sobre todo, porque la hermenéutica analógica “intenta fusionar la explicación con la comprensión, pero al considerar las cosas y las actividades como textos se ve en la necesidad de explicar contextualmente y no sólo causalmente” (Alcalá Campos, 1999, p. 52).

En este sentido, la ruta metodológica de sesgo interpretativo analógico permite también colocar los textos en sus contextos, y con ello, ubicar la reflexión sobre la práctica docente más allá de las expresiones airadas del voluntarismo subjetivista, o la aporía del objetivismo (Hoyos Medina, 1997, p. 8).

DESARROLLO

Notas sobre la docencia como una práctica inconsciente

La docencia está siempre anclada al pasado de quien la ejerce, más no sólo a la experiencia nostálgica y romántica de quien se asume, ya sea como heredero de una profesión familiar; como el apóstol salvador de almas insurrectas; como libertario de los pueblos oprimidos; o como faraón centinela de las normas impuestas por el poder en turno, sino, y, fundamentalmente, a lo no sabido, a lo que tiene perdido, a la falta. Luego entonces, cuando la docencia se interpela a sí misma, desborda en complejidad e incertidumbre.

El ejercicio de la docencia se sucede, a menudo, entre una turbulencia de perturbaciones anímicas, las cuales, aunque breves, se repiten con frecuencia. Es común que en el desarrollo cotidiano de la docencia se declare algo y, casi de inmediato, se suela decir: “no quise decir eso”. También sucede que, durante su desarrollo, los

nombres olvidados estén a la orden del día; como cuando se cita algún texto, pero el nombre del autor es sustituido por otro. Incluso, cuando es difícil recordar un nombre, se estila decir: *lo tengo en la punta de la lengua*. Además, cuando por fin se dice el nombre olvidado, se hace sustituyéndolo por otro que, en apariencia, nada tiene que ver con el que se intenta recordar. Tal parece que se tratara de un olvido común, nada extraordinario, como si no guardara una relación anímica, como si ese nombre olvidado no tuviera relación con el nombre que sustituye al olvido. La docencia entonces es una manifestación incesante del orden de un inconsciente que no para y que, sin que el docente tenga en cuenta, dirige cada una de sus acciones; así, sus metas, esperanzas, miedos, anhelos, fantasías, deseos, angustias, obsesiones están animadas desde un lugar que escapa a la razón, aunque a menudo se busque en esta última, la respuesta a cada suceso.

Estar en la docencia es estar en virtud de un “poder central”, que decide por cada sujeto docente; posicionarse en un sitio del que, aun conociendo sus funciones, se desconoce la ruta que nos ha llevado a estar ahí. La docencia es entonces un mundo particular de evocaciones fallidas que, en su abrupto acontecer nos hace emerger del océano de lo no sabido, de las tinieblas de lo siniestro; es un viaje inesperado que nos conduce sin que hayamos tenido en claro el peaje o el boleto adquiridos para tal travesía.

La docencia, en tanto implica una acción de acompañamiento en el proceso de construcción de conocimientos, saberes, hábitos, habilidades, valores, se relaciona con apoyar a otros mediante la facilitación de elementos que culminen en el reconocimiento de un discurso propio a través del cual se manifiesten los aprendizajes. Además, remite también a mostrar los caminos del saber y caminarlos con los otros. En consecuencia, no deberíamos considerar premeditadamente como luminosos los senderos de la docencia, pues de ser así, ya no tendría sentido reflexionar sobre la docencia, sus funciones, sus implicaciones y sus efectos. Sobre todo, porque en cada una de éstas, opera una fuerza interior o inconsciente que resulta en mayor grado determinante en la forma de desempeñar la docencia, que las competencias que suponen haber transitado con “éxito” la preparación profesional en instituciones avocadas a la formación docente.

La formación profesional y esa especie de fuerza inconsciente que configuran al docente desembocan en el vínculo que se establece entre el docente y los estudiantes bajo su cargo. La transferencia está presente en el espacio áulico, que es en realidad un sitio de intertextualidad donde se da una interpretación mutua entre estudiante

y docente. El estudiante interpreta a su profesor desde la admiración u odio que le tiene o tuvo a su padre, es decir, le transfiere su admiración o rechazo. Desde sus representaciones lo admira o lo aborrece como a su propio padre. De alguna manera, si partimos de que una representación y un afecto siempre están ligados, entonces, la representación es lo susceptible de ser reprimido y, por tanto, alojarse en el inconsciente, mientras el afecto se conjuga con otra representación (una sustitutiva que toma el lugar de la originaria) porque quien queda “libre” es el afecto, no la representación.

En todo caso, quienes se encuentran inmersos en la actividad de enseñanza saben que no se trata de una tarea sencilla ni para educadores consolidados o habilitados para llevarla a cabo. Lo mismo sucede para quienes se encuentran llevando a cabo su proceso de formación en las instituciones especializadas, como las escuelas normales. Es así que reconocen tanto la importancia de la enseñanza en los distintos contextos educativos como las dificultades inherentes a ella.

Lo cual no significa que la docencia se mantenga en el interludio de la imposibilidad. En particular porque, aunque se ha planteado en algunas partes la imposibilidad de la educación, la docencia no sólo es posible, sino que su ejercicio cualificado abre más posibilidades, bien desde su explicación, su re-significación e incluso, su transformación.

En todo caso, habría que tener en cuenta que aun cuando la trayectoria histórica conceptual de la docencia indica un movimiento vinculado con los distintos cambios en las sociedades, es decir, que la enseñanza no cambia por sí sola, sino que lo hace en proporción a las problemáticas y necesidades sociales, a los desarrollos teóricos de frontera, a los avances de la ciencia, al desarrollo tecnológico, a la directriz economicista y hasta a la tozudez político-sindical; entre muchos otros factores, denodadamente se ha evitado vincular la docencia a la afectación que como sujeto cada docente lleva a cuentas y, por tanto, a las transferencias que se suceden en los afectos y su coligación con representaciones sustitutivas.

En ese sentido, la docencia ha sido definida como arte, ciencia, habilidad, vocación, responsabilidad histórica, proceso, eje de transformación, entre otros. Según su filiación teórica, se le puede ubicar como dogmática, conductista, humanista, constructivista, emancipadora, trágica, etc. Sin embargo, pensarla como una práctica inconsciente no es algo que la conciencia educativa se permita siquiera sospechar.

Tal vez, pensar la docencia desde las formas elementales con las que cada sujeto se representa el mundo, la vida y la historia, y, en función de su afectación particular

—si esto fuera posible—, aportaría para comprender a la enseñanza, su movimiento, desarrollo y transformación, como un proceso lento, que, durante muchos años ha mantenido su inercia positivista. Al respecto, no resulta nada raro observar en la actualidad prácticas docentes inscritas en el marco de la llamada enseñanza autoritaria, en las cuales el rol de los profesores adquiere un matiz peculiar que se pronuncia por “ser un simple reproductor de conocimientos adquiridos, de formas de participación ya trilladas, de estructuras de intercomunicación caducas, antes que constructor de nuevas formas de trabajo” (Primerio Rivas, 1999, p. 46).

Los sujetos de la docencia

De acuerdo con los planteamientos concernientes a que el psicoanálisis puede constituirse en un referente de reflexión para el ámbito educativo, dado que logra aproximarse al campo, —en nuestro caso, el de la docencia— desde conceptos fundamentales de su teoría: sujeto, inconsciente, pulsión, deseo, transferencia, Complejo de Edipo, ley, castración, función paterna, identificación, entre otros. (Elgarte, 2009), cobra sentido reflexionar sobre las revelaciones históricas y obsesivas que se suceden en el día a día de los procesos educativos acaecidos en el aula.

Además, la escuela tiene una función fundamental en la cultura, toda vez que, a través de la autorregulación que persigue, aspira a conseguir una socialización de los sujetos con base en normar su conducta —las mociones pulsionales más elementales— fijando un lazo de convivencia o relación con los otros, donde cada sujeto, aun en su condición de insatisfacción, es decir, en su estado de malestar inagotable, transite su espacio de formación de una manera menos violenta, en la que, sin desconocer que el dolor, la queja y la falta siempre están presentes en el sujeto, se posicione como un sujeto contenedor -y portador en el caso del sujeto docente- de la inscripción de la ley paterna, y, por tanto, allegado a la cultura y capaz para relacionarse con los otros.

Así, lo que viene a conformar la escuela es la posibilidad de tramitar en el sujeto algo distinto a lo más primitivo que le es propio, esto es, al sufrimiento y violencia que, precisamente, le han constituido como sujeto; esto es, decir lo mismo, pero de otra forma, de una forma propia.

Sin embargo, en no pocas ocasiones en el terreno educativo los sujetos que ejercen la docencia, lejos de tratar de entenderse ellos mismos y a sus estudiantes como sujetos que desean, es decir, en falta; se asumen como sujetos de la completud en sus conocimientos, conducta, e historia, y desde esa concepción de sí mismo se integran en escuelas de un sistema educativo que ha borrado del mapa de la formación al sujeto y a su conformación —sobre todo anímica—.

De aquí la relevancia de reunir una serie de rasgos que se llevan a cabo en la docencia, incluso sin que los sujetos docentes tengan en claro dichos rasgos o revelaciones; en principio, pues porque se trata de actos inconscientes que aparecen o se revelan de manera inesperada y, principalmente, porque la docencia se sucede como un acto impredecible en el que el sujeto docente juega distintos papeles en un mismo escenario. Un momento de transferencia instalada con alegría, comprensión y felicidad entre el sujeto docente y los estudiantes, sin aviso alguno puede tornarse en una violenta tormenta de arrebatos, enojos, odios, discriminación, racismo y opresión. Al respecto, en la práctica educativa no resulta difícil advertir sujetos docentes:

Que manifiestan que queriendo a sus estudiantes todo se arregla; sin profundizar algo más en ese tipo de manifestaciones que pueden incluso resultar muy opresivas para las personas destinatarias de ese cariño, pues muchas formas de colonización y de opresión se realizan bajo la rúbrica del amor. (Torres, 2012, p. 213).

En esta perspectiva se puede indicar que la formación profesional y esa especie de fuerza inconsciente que configuran al sujeto docente, desembocan en el vínculo transferencial que se establece entre el docente y los estudiantes en una multitud de actos que se suceden en el día a día de la vida en las aulas. En todo momento, la transferencia está presente en el espacio áulico, que es en realidad un sitio de intertextualidad donde se da una interpretación mutua entre estudiante y docente. Posiblemente, mientras el sujeto docente, se encamina por la ruta o desfiladero que su falta le tiene trazado; los efectos de ese andar o ese desbarrancarse, llegarán de forma directa a sus estudiantes en cada una de las actividades, propósitos, enfoques, estilos, concepciones o estrategias puestas en torno a desarrollar el proceso de formación.

Entonces, resulta posible afirmar que, en toda institución escolar se dan cita sujetos afectados por un narcisismo que les sigue toda una vida y que les deriva en una personalidad neurótica aquejada de representaciones obsesivas, fóbicas e histéricas –incluso psicóticas–; mismas que dan paso a que se sucedan en el aula una serie de manifestaciones propias de la perturbación psíquica.

Perturbaciones psíquicas que tienen rasgos diferenciales, como en el caso de la neurosis y la psicosis. Al respecto: Freud¹, señala que:

1 Véase: S. Freud, La pérdida de la realidad en la neurosis y la psicosis (1924), en *El yo y el ello y otras obras* (1923-1925). *Obras Completas*, Amorrortu Editores, vol. XIX. (pp. 190-197). 3Consúltese en específico la página 193 de este texto, donde su autor plantea como situación fundamental de la neurosis a la *repreión fracasada*, precisamente como su origen y no como algo que evite de manera contundente, es decir, justo en su intento de evitarla es de donde emerge.

En la primera el yo, en vasallaje a la realidad, sofoca un fragmento del ello (vida pulsional), mientras que en la psicosis ese mismo yo, al servicio del ello, se retira de un fragmento de la realidad {*Realität*, <<contenido objetivo>>} Por lo tanto, lo decisivo para la neurosis sería la hiperpotencia del influjo objetivo {*Realeinflusses*}, y para la psicosis, la hiperpotencia del ello. La pérdida de la realidad... estaría dada de antemano en la psicosis; en cambio, se creería que la neurosis la evita. (Freud, 1992, p. 193).

Ahora bien, sean rasgos obsesivos o histéricos, (en donde la libido queda abstraída de objetos reales y termina en objetos fantaseados, para desde ahí, dar paso a ocupar un objeto reprimido), o rasgos psicóticos que indican un extrañamiento automático de la realidad; lo que aquí se sostiene es que, los sujetos docentes rebosan de perturbaciones anímicas que sólo se pueden señalar como un conjunto de manifestaciones que les distinguen de uno a otro docente a partir de su peculiar comportamiento y forma de relacionarse con los demás sujetos a través de sus típicas formas de intervención didáctica.

En este sentido, es importante que aun cuando nuestros planteamientos se expresan en plural, tenemos claro que resulta imposible tipificar al docente en estructuraciones fijas porque eso, además de que pertenece a la clínica —la cual no es objeto ni de análisis en este escrito— depende de cada caso y, sobre todo, debido a que las reflexiones aquí vertidas intentan dar cuenta sólo de un ejercicio interpretativo respecto de sus rasgos asociados a sus formas de enseñanza, como una aproximación inicial tendiente a mostrar que cada sujeto docente es un sujeto afectado por su escena primaria que le ubica de manera distintiva en su desempeño profesional. En consecuencia, bajo tal advertencia se presentan las siguientes interpretaciones sobre los sujetos docentes:

El docente “vacilante”. Sujetos que, aun cuando en un principio aseguraron saberse escuchados y engrandecidos cada vez que se desplazaron por lo largo y ancho del aula, como si se tratara de una pasarela de modas, mostrando a los demás su ‘fina alcurnia’; experimentaron un sacudón que, producto de un desencuentro con sus estudiantes, llevó a poner en duda su otrora personalidad engreída.

Dicha sacudida apareció disminuyendo considerablemente su yo, lo cual les remitió a colocarse en abierto enfrentamiento con ellos (estudiantes), acusándolos

de intentar querer ‘convertirlos’ en alguien como ellos. Lo que muy probablemente viene a enmascarar los síntomas histéricos, dado que, “el síntoma se presenta bajo una máscara, se presenta bajo una forma paradójica” (Lacán, 2007, p. 332)².

Para este momento, algo acecha a estos sujetos docentes, su yo comienza a vacilar, experimenta con mucha intensidad el horror a no ser, confirmándose así que la docencia da cabida a todo aquél sujeto que porta una máscara que lo convierte en ser de apariencia.

Quizá para estos sujetos, de acuerdo a lo planteado por Freud³, el movimiento de ponerse-de-otro-modo es una figuración del giro <<falsear la posición>> y de la identificación con el amado, en donde prevalece en toda ilación de pensamiento, una invención corporal, o más bien, la sensación de esta. Pero, siguiendo también a Freud⁴, lo instructivo vienen a ser los caminos por los cuales la neurosis intenta tramitar el conflicto.

El docente “perfeccionista”. Sujetos que estilan asumirse como poseedores de una poción milagrosa que, bajo la dosis perfecta, hará heredero del conocimiento a cada uno de sus estudiantes. Es el caso de los sujetos que se creen dueños y amos del saber y que, se declaran con frecuencia como los poseedores de las “valiosas” determinaciones científicas del conocer.

Se trata de sujetos que no sólo se han asegurado de guardar en sus libreros una teoría del conocimiento que les ‘garantiza’ un saber prioritariamente científico, sino que, como producto de su ‘ideal de perfección’, -“ideal al que el histérico rinde un sacrificio sin condiciones” (Dor, 2006, p. 101).- estiran a lo máximo su gnoseología, hasta hacerla crecer, emparejarla y ‘convertirla’ en una epistemología, para luego, acudiendo a una extensión de su ‘camino de perfección’, maquillan y reformulan su producto epistemológico hasta verlo transformado en una filosofía de la ciencia, esperando/implorando que esta les provea los mejores contextos metódicos para su actividad productiva/profesional.

2 Véase, del libro: El seminario de Jacques Lacan, Libro 5. Las formaciones del inconsciente 1957-1958. Consúltese en particular el capítulo XVIII: “Las máscaras del síntoma”, pp. 327 – 342.

3 Véase: S. Freud, “Lo inconsciente” (1915), en, Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914-1916). Obras Completas, Amorrortu Editores, vol. XIV. Consúltese en específico el punto VII “El discernimiento de lo inconsciente”. (pp.193-201), donde Freud recupera las observaciones sobre las esquizofrenias incipientes, realizadas por el doctor vienés Víctor Tausk.

4 Véase: S. Freud, La pérdida de la realidad en la neurosis y la psicosis (1924), en, El yo y el ello y otras obras (1923-1925). Obras Completas, Amorrortu Editores, vol. XIX. (pp. 190-197).

En estos sujetos, resulta evidente que su afán de perfección moviliza sin descanso su docencia de rasgos histéricos. Una docencia que, de acuerdo con Dor (2006), en relación con la perfección, encontrará sus soportes privilegiados en ciertos estereotipos culturales e ideológicos. Curiosamente, refiere el autor, “esa preocupación por la belleza [docencia bella y/o completa] determinada por el ideal de la perfección se expresa casi siempre de un modo negativo”. (p. 100).

El docente “iracundo”. Sujetos a menudo escurridizos, distraídos, olvidadizos y malhumorados que han perdido la capacidad de asombrarse; portadores de una carga existencial que les hace ir ensimismados todo el tiempo, como Freud señala al referirse al caso de los parafrénicos⁵, quienes muestran como rasgo fundamental de su carácter el extrañamiento de su interés respecto de las personas y cosas (Freud, 1992).

Muy probablemente, en las acciones docentes de estos sujetos, se revela, como señala Lacan, la degradación de la vida amorosa⁶:

Que se deriva de lo más profundo del complejo de Edipo. [...] Se trata de los casos en que Freud nos presenta la disociación del amor y del deseo. Estos sujetos no pueden plantearse abordar a la mujer en su plena condición de ser amable, de ser humano, de ser en el sentido pleno, de ser que, como dice, puede dar y darse. (2007, p. 335).

Dichos sujetos docentes suelen interesarse muy poco o nada en los estudiantes bajo su responsabilidad, quienes suelen señalar la falta de claridad en lo que están abordando en cada clase, o bien, sobre lo que, sin considerar sus intereses o expectativas, imponen los mismos docentes que dirigen cada sesión. Tal situación, lejos de culminar en las aulas, se incrementa al pasar del escenario de la formación escolar, a la realidad que exige continuar los estudios en un siguiente nivel y/o incorporarse al campo laboral. En este momento el estudiante-aprendiz, arropado con la áspera y quemante tela de la angustia, suele preguntarse: ¿Y ahora cómo le hago? ¿Qué manual me leo? A menudo las respuestas son tan vagas o ausentes como lo fue el tiempo y la disposición de los docentes ensimismados, quienes, enfrascados en la búsqueda de puntos para incrementar salarios, prestigio y poder, a menudo negaron la atención a los estudiantes,

5 Véase: S. Freud, “Introducción del narcisismo”, en, *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras* (1914-1916). *Obras Completas*, Amorrortu Editores, vol. XIV. (pp. 65-98). Consúltese la página. 72 de este texto, donde se plantean como rasgos del carácter de los parafrénicos, además del extrañamiento de su interés sobre el mundo exterior, el delirio de grandeza.

6 Véase, del libro: El seminario de Jacques Lacan, Libro 5. Las formaciones del inconsciente 1957-1958. Consúltese en particular el capítulo XVIII: “Las máscaras del síntoma”, pp. 327 – 342.

ignorando con ello la condición pedagógica inherente a sus funciones.

El docente “aclamado”. En este rubro bien podemos señalar a aquellos sujetos docentes fantoches que se vanaglorian de ser los escritores de la libertad y los forjadores de la historia, en quienes, de acuerdo con Hornstein, “coexisten imágenes grandiosas del yo con una intensa necesidad de ser amados y admirados. Su vida se centra en la búsqueda de halagos. Si bien no pueden afrontar interacciones emocionales muy significativas, esperan gratificaciones narcisistas de los otros”. (2000, p. 15).

El docente “tenaz”. Sujetos tercos, propietarios de una obsesión a prueba de derrotas que, con los proyectiles de su agudeza mental, insisten una y otra vez en transgredir las normas convencionales de convivencia social y laboral. Sujetos que solo pueden llamar a la rivalidad y a la competencia, dado que no dejan de desplegar una actividad incesante para reemplazar al padre (y a toda figura capaz de representarlo). De ahí la necesidad imperativa de <<matarlo>> para ocupar su lugar ante la madre. (Dor, 2006, p. 141).

El docente “militante”. Sujetos del poder que se muestran hostiles y bravíos con sus colegas y estudiantes, al tiempo que suelen ser complacientes y sumisos con la mano que les sujeta su collar. En todo caso, en su condición obsesiva les importa cuidar que “el Amo siga siendo tal y hasta el final”. (Dor, 2006, p. 142).

Se trata de sujetos que se asumen como celadores empeñados en vigilar los alrededores de la docencia, es decir, son sujetos autonombrados “administradores de la docencia”; personajes que suelen ahuyentar la calma o armonía existentes, denunciando y persiguiendo a “culpables” para que su “Amo” dispare despidos, amenazas e intimidaciones desde su perversa manera de ler la realidad educativa y, sobre todo, docente.

Este es un estilo docente que se distingue por necesitar esa dosis de control, que, como una droga, lo mantiene vivo, visible y envalentonado. Un estilo docente adherido al imán político de la obediencia con el que custodia las fronteras de quien considera como su gran jerarca.

En este sentido, el docente militante se interna en una suerte de juegos maniacos que no precisan del principio de realidad y, por tanto, los sujetos docentes en estado maniaco, participan de juegos alucinatorios –del tipo policías y ladrones; investigador privado; persecutor de las “razas inferiores”; fabricante de culpables o verdades históricas– en los que siempre van a buscar ser los “ganadores”, no importándoles en

lo más mínimo, con tal de cumplir su “misión”, esto es, buscar a chivos expiatorios en los que descargue sus propias representaciones, para entregarlos al castigo.

El docente “implacable”. Sujetos gregarios de la estética del dolor, que al tiempo que suministran –sobre todo si ocupan puestos directivos– maldad, rencor, odio y sufrimiento a cualquier sujeto que no piense igual a ellos, o bien, que se atreva a cuestionar sus mandatos, disfrutan del efecto causado en los otros por sus designios.

Estos sujetos suelen avivar una vida académica sucedida en un entorno bastante álgido, espeso y hasta peligroso para muchos de aquellos quienes se atreven, mediante una ingenua o declarada valentía o bien, por alguna de esas coincidencias circunstanciales cotidianas, a señalar las rémoras y confabulaciones de sus formas de gobierno en las instituciones educativas. Algunos de sus destinatarios terminan despedidos. Otros colocados en procesos judiciales sin más, algunos incluso continúan presos o desaparecidos. Quizá tales sujetos sean víctimas de la pérdida de la realidad, la cual está dada, de antemano, en la psicosis.⁷

El docente “calculador”. Sujetos docentes de perversas y aniquilantes miradas que gozan con el infortunio y las desgracias del otro. En otras palabras, apócrifos humanistas que disfrutan placenteramente de los traspies del vecino. Es bien sabido que las instituciones escolares tienen asociados que acostumbran a nuclearse con base en intenciones de diversa índole (muchas de ellas perversas) e intereses (a menudo narcisistas). Intenciones e intereses que confirman la existencia de sujetos docentes que, de acuerdo con Porter, en lugar de asociarse en torno a ideas, corrientes o posiciones de tipo académico, se articulan en función de cotos o alianzas que tienen que ver básicamente con el poder. (2004, p. 594).

El docente “sabelotodo”. Sujetos que se asemejan a lechuzas regordetas de tanto atragantarse de filosofías inertes, quienes, sobrevolando las aulas con su rapacidad incansable, regurgitan incontables egagrópilas por minuto a las endebles esperanzas de sus ignotos e ingenuos discípulos. A este respecto, Perrenoud, (2010); apoyado en Bachelard (1996), indica que a los docentes les cuesta entender que sus estudiantes no comprenden, puesto que han olvidado el camino del deseo del saber, es decir, los obstáculos, las incertidumbres, los atajos, los momentos de pánico intelectual o de vacío, por tanto, el docente tiene que considerar que, si sus estudiantes no lo entienden, no es por falta de voluntad, sino porque lo que al experto le parece evidente

7 Véase: S. Freud, La pérdida de la realidad en la neurosis y la psicosis (1924), en, *El yo y el ello y otras obras* (1923-1925). *Obras Completas*, Amorrortu Editores, vol. XIX. (pp. 190-197).

a los alumnos les parece complicado y arbitrario⁸

El docente “experto”. Sujetos empeñados en realizar incansables estudios a intraducibles jeroglíficos, quienes no obstante haber advertido la reconocida dificultad, insisten en realizar meticulosas y adoctrinadas investigaciones sobre lo difícilmente inteligible, sin poner siquiera en tela de juicio lo estudiado. Sujetos habitantes de un espacio sofisticado y núcleo de grandilocuentes disertaciones ofrecidos por los eruditos que se regodean por mirar sus nombres con letras doradas en las marquesinas de los prestigiosos edificios de la ciencia pedagógica y en cada uno de los institutos, consejos y fundaciones que tienen por costumbre documentar niveles, categorías, desempeños y capacidades que legitiman estatus docentes.

El docente “comunicativo”. Sujetos Hamelianos. Flautistas que esparcen con “encanto”, lo mismo la coba, y la lisonja, que el chisme y el rumor. Compositores y orquestadores de puntillosas melodías de perversa creatividad, enfermiza inspiración y elevada vanidad; pregoneros que colocan sus preciadas joyas musicales en una bandeja de reproducción que se extiende a todas las aulas y más allá de los linderos escolares, para luego, con la supuesta satisfacción del deber cumplido, devolver sus composiciones al amparo del estuche narcisista. Dichos sujetos suelen utilizar el chantaje para hacer hablar tanto a sus estudiantes como a sus pares académicos, temas del interés de quien realiza el chantaje.

El docente “jovial”. Sujetos Dorian Gray’s que han llegado a la conclusión que el tiempo no pasa por ellos, ni les deja rastros ni les levanta dudas; adefesios jocosos de su enconada lujuria que, desde su altiva y robusta buena facha, sostienen en sus inescapables brazos a sus pequeños “hijos”, a bien de que éstos, colgados del muro narcisista, cual trofeos incuestionables, respiren “tranquilidad” y momentos de saber irrefutable. Estos sujetos, al igual que los sujetos “emocionales” tienen gran convencimiento de la rúbrica del amor, no obstante, de acuerdo con Torres Santomé, (2012), muchas formas de colonización y opresión se realizan bajo la rúbrica del amor. Inclusive:

Los expedientes de muchas de las personas ahorcadas y quemadas en las hogueras de la Santa Inquisición aluden al amor de los torturadores. Obviamente en ningún momento pretendo sugerir que docentes e inquisidores hacen lo mismo, más sí me parece oportuno este ejemplo para demostrar lo insuficiente de determinadas conductas realizadas con las mejores intenciones. (p. 213).

8 Consúltense el libro de Philippe Perrenoud: Diez nuevas competencias para enseñar; en especial su primer capítulo: “Organizar y animar situaciones de aprendizaje.”

El docente “motivacional”. Sujetos que consideran que, con querer a sus estudiantes basta para ejercer la enseñanza. Querer se convierte para ellos en un verbo primordial, pues, sin advertirlo conscientemente, con esa acción, despliegan su deseo. Querer a sus estudiantes puede estar representado por Eros, pero también por Tánatos; los pueden querer, en efecto, vivos, brillantes, exitosos, comprometidos y estudiosos, pero también, humillados, fracasados, perezosos, enfermos, deslucidos.

Estos sujetos suelen, además, ser trovadores del amor y del mal de amores. Orquestando y elevando plegarias, van buscando sus satisfacciones pulsionales, que a veces rayan en la felicidad y coincidencia amorosa. No obstante, si algún desacuerdo compromete la satisfacción pulsional, estos sujetos pueden convertirse en implacables combatientes de la vida amorosa, y, por tanto, diseminar dolor, propagar sufrimiento y arropar de “ruina” a todo aquel que su representación les detenga su atención y les deleite su odio. Es el caso de sujetos que, como lo enfatiza Freud⁹: Gozaron de salud psíquica hasta el momento en que *sobrevino un caso de inconciliabilidad en su vida de representaciones*, es decir, hasta que se presentó a su yo una vivencia, una representación, una sensación que despertó un afecto tan penoso que la persona decidió olvidarla, no confiando en poder solucionar con su yo, mediante un trabajo de pensamiento, la contradicción que esa representación inconciliable le oponía. (1992, p. 49).

El docente “rencoroso”. Sujetos chantajistas con título profesional que cada vez que experimentan una situación, para ellos, muy desagradable, -angustia, miedo o malestar-, ponen demasiado empeño en ahuyentar tal situación, dejando de pensar en ello, hasta “lograrlo”. Sin embargo, cuando lo han conseguido, les sobreviene lo otro¹⁰, es decir, una nueva manifestación de la cual no es fácil que logren desprenderse y, como derivación, ante su insuficiencia, suelen incriminar a cualquiera de sus estudiantes o cualquier otro actor –educativo o no– de sus propias frustraciones, a menudo, acusándolos de ser ellos los verdaderos responsables del peor dolor que han sufrido en la vida.

El docente “desmotivado”. Sujetos depresivos que se pasan los días asumiéndose como víctimas y que insisten en recibir dádivas de amor. Su sentimiento

9 Véase: S. Freud, Las neuropsicosis de defensa (Ensayo de una teoría psicológica de la histeria adquirida, de muchas fobias y representaciones obsesivas, y de ciertas psicosis alucinatorias) (1894), en, *Primeras publicaciones psicoanalíticas* (1893-1899). *Obras Completas*, Amorrortu Editores, vol. III. (pp. 41-61).

10 S. Freud, Las neuropsicosis de defensa (Ensayo de una teoría psicológica de la histeria adquirida, de muchas fobias y representaciones obsesivas, y de ciertas psicosis alucinatorias) (1894), en, *Primeras publicaciones psicoanalíticas* (1893-1899). *Obras Completas*, Amorrortu Editores, vol. III. (pp. 41-61). En la p. 54, se aborda un cierto *empeño voluntario* que los sujetos afirman llevar a cabo, quizá como un *intento defensivo*, antes que sobrevenga una *representación obsesiva*.

de inferioridad les distingue en cada actividad que realizan. Estos sujetos, al haber experimentado en carne propia un empobrecimiento del yo, dejan en un plano secundario sus funciones profesionales; se asean muy poco, su ropa suele estar acorde a su sufrimiento, se duermen en clase, no asisten a sus labores, y mantienen desinterés con el mundo exterior. Retiran su deseo de amar, su libido también es retirada. Padecen un dolor psíquico que en no pocas ocasiones, lo pueden experimentar como uno de tipo orgánico. Un dolor que, producto de su condición histérica:

El estado así alcanzado con respecto a la distribución de la excitación prueba luego, las más de las veces, ser lábil; la excitación esforzada por una vía falsa (hacia la inervación corporal) consigue de tiempo en tiempo volver hasta la representación de la que fue desasida, y entonces constriñe a la persona a su procesamiento asociativo o a su trámite en ataques histéricos. (1992, p. 51)¹¹.

En dichos sujetos, será hasta que vuelve a amar, cuando su libido aumente y recobren el interés por el mundo exterior. Sin embargo, en caso de verse frustrado su intento de amar, volverá a su condición empobrecida del yo, y, por tanto, a su sufrimiento.

Lo que dejan ver las formas de enseñanza referidas o bien, estilos de enseñanza surgidos de la afectación anímica, es en primer lugar, que el lugar de la falta es un anhelo inconsciente, una necesidad de llevar a cabo algo que no se sabe bien de dónde viene o por qué se hace tan necesario, y, desde este deseo inconsciente es que se educa, porque, este deseo inconsciente es quien nos gobierna, quien conduce cada intento, forma, o estilo de enseñanza, y, por tanto, cada uno de los mecanismos de la docencia.

En segundo lugar, que la singularidad de la docencia se advierte en el trabajo que hace a diario y también, en las dificultades que le son inherentes a ese hacer. Un hacer que en todo momento revela efectos de la conformación psíquica:

Los bloqueos, las interrupciones, los rodeos, los saltos hacia adelante; detenerse, empezar de nuevo, los pasos atrás, el abandono, las tentaciones, las salidas falsas, las puertas nunca abiertas, las obsesiones, las terquedades, y espero que también lo que nunca se dirá, o muy pocas veces: los odios manifiestos, las venganzas, las rencillas soterradas, los oportunismos de siempre, las envidias nuestras de todos los días, esa

11 S. Freud, Las neuropsicosis de defensa (Ensayo de una teoría psicológica de la histeria adquirida, de muchas fobias y representaciones obsesivas, y de ciertas psicosis alucinatorias) (1894), en, *Primeras publicaciones psicoanalíticas* (1893-1899). *Obras Completas*, Amorrortu Editores, vol. III. (pp. 41-61).

ristra de pequeñas atrocidades que marcan la... [docencia] de ahora, esa por encargo, la que demanda financiamiento, la que requiere justificaciones presupuestales, la que cuenta obsesivamente (González, Villarreal, 2006, p. 77).

Y, en tercer lugar, lo que se ha podido puntear en la interpretación de los estilos de enseñanza o rasgos de comportamiento docente, indica que, tal como Nasio plantea:

Todos somos neuróticos, pues todos debemos confrontarnos con el fantasma de castración y esto indefinidamente. La experiencia de una castración se renueva sin cesar a lo largo de una existencia, y nos hallamos cotidianamente expuestos a la histeria, así como a la fobia o a la obsesión (1993, pp. 126-127).

Así las cosas, la docencia, es decir, el medio para educar deriva en algo imposible en tanto la pulsión resulta ingobernable. Luego entonces, si partimos de que educar implica asumir una forma de gobernar, la situación se hace más compleja. En todo caso, lo que tenemos como intento de educar y gobernar, suelen ser manifestaciones de aquellos estilos docentes o directivos que “aprendían todo en la marcha”, “que podían todo y eran omnisapientes”; de aquellos quienes, en la tranquilidad de un domingo familiar eran comunicados (elegidos) –aun sin que necesariamente hubieran realizado su formación profesional como docentes– que de inmediato se deberían presentar a desempeñar labores docentes –pero sobre todo directivas– en tal o cual escuela.

Tal vez así ha sido porque en nuestro país se ha estilado llegar a la docencia –y a las funciones directivas– como resultado de un medio donde el prestigio se logra por el camino de pertenecer a determinada cofradía, de estar apadrinado o tener aval(es). Para unos la construcción o incorporación de sus redes sociales comienza en su filiación gremial; otros la heredan como si se tratara de una empresa familiar; otros la tejen por Internet; muchos no logran esconder los hilos políticos que los mueven, cada cual se acomoda en una u otra, evitando la marginación, que representa exclusión.

Por lo tanto, las interpelaciones presentadas, ubica a la docencia en un campo de batalla en el que las perturbaciones anímicas de las tribus académicas parecen andar bastante sueltas. En consecuencia, el clima de esta selva psíquica muchas veces resulta denso, violento, acalorado y en muy pocas ocasiones priva una atmósfera cargada de armonía, cordialidad, generosidad y tranquilidad. Por el contrario, pareciera que el “botín narcisista” –sea docencia, dirección o cualquier otra área de la educación y gobierno, así como de la enseñanza– es tan convincente que conseguirlo es lo único

importante, dejando de lado la relación entre las formas de enseñanza y la memoria psíquica de cada profesor.

Quizá por eso resulte común que algunos de los sujetos docentes perfilados en este escrito, prefieran arrebatarse, imponer y engañar, en vez de convencer, compartir, descubrir, crear. También, que muchos de ellos se conviertan en fieros críticos de todo aquello que los señala y atenta en su contra; aun cuando en la práctica muestren lo contrario, pues bien sabemos de no pocos, quienes detrás de la armadura de crítico que portan, esconden sus perversas intenciones. Y, por tanto, acaso sea mejor no ser cómplice de la fatalidad que ser un crítico del fatalismo.

Además, de acuerdo con Porter, es necesario reconocer que la docencia –y la institución escolar–, en tanto adicta a la razón occidental, cuando se ve convocada a hacer uso de la imaginación, el encuentro entre razón y sensibilidad imaginativa involucra principalmente a procesos terapéuticos. Ignorar este problema de salud psíquica en la docencia, significa desatender uno de los aspectos principales que hay que afrontar en todo asunto relacionado con la enseñanza (2009, p. 98).

CONCLUSIONES

Metaforizar la docencia; posibilidad pedagógica en tiempos de tragedia

Las caracterizaciones de los sujetos de la docencia, presentadas en esta reflexión, permiten perfilar que el deseo tiene eco en sus formas de representación y en sus estilos de actuación. Dichas acciones incrementan sus coordenadas en tiempos de tragedia mundial –covid 19–, dada la ansiedad desplegada en la búsqueda de una “vacuna pedagógica” para el virus que ha desnudado la condición docente y que ha visibilizado y potencializado las acciones con las que los sujetos docentes se empeñan en sabotear su propia práctica, es decir, estropear “el encuentro con los otros, para reencontrar paradójicamente, el desconsuelo de la pérdida, el vacío del cual siempre [pretendieron] huir” (Milmaniene, 1998, p. 150), huir de esos otros que quedan representados en sus autoridades que les gobiernan, sus directivos, sus pares académicos o sus propios estudiantes. En todo caso, la ansiedad de los sujetos en estos tiempos trágicos quizá está acelerando o favoreciendo la aparición de síntomas histéricos.

Además, la pubertad metodológica de la educación a distancia ha puesto de relieve una efervescencia de ansiedad en sus arrebatos por poseer las habilidades para

transitar sus acciones pedagógicas tradicionales a las coordinadas utilitarias de las plataformas virtuales y, sobre todo, en la intención de recurrir al otro la que le supone el saber, esto es, dominio y/o control sobre los dispositivos tecnológicos. Basta recordar que en tiempo de pandemia varios docentes han demostrado con manifestaciones de “una fuerte impaciencia del corazón, [que] incapaz de soportar la inevitable espera del buen momento del encuentro, se precipita anticipadamente y a destiempo sobre el objeto, y por querer encontrarlo demasiado rápido, lo pierde” (Milmaniene, 1998).

Se ha inaugurado el tiempo del síntoma histórico por querer poseer, sin siquiera conseguirlo someramente, la metodología de estos tiempos. Muchos docentes, ni bien han concluido un curso de actualización o habilitación sobre el trabajo virtual que se requiere para “educar” a distancia, ya están inscritos en varios más, abandonándolos de muchas y variadas maneras. Un tiempo que si bien, visibilizó una práctica de sesgo obsesiva e histórica, en el momento presente está mostrando sesgos de brotes psicóticos en los sujetos docentes. Varios docentes parecen decisivos en cumplir la demanda depositada en ellos; algunos aseguran tener ya lista para patentar la vacuna del virus pedagógico. Hay quienes se han replegado en la inconformidad y la inanición pedagógica y optan por no participar y sentir amenazada su condición de docencia “tradicional”, se asumen como críticos de toda propuesta educativa. Algunos se han nucleado en batallones que combaten sangrientamente por complacer al deseo de su gobernanza político-educativa o a sus ideales educativos asumidos como propios y genuinos.

En conjunto, expresan una demanda que, inscrita y vehiculizada a espaldas del propio sujeto docente, le ha colocado como portador de un vínculo con ese Otro que, desde su función materna, le inauguró un posicionamiento que funciona como origen y también como punto de llegada al lugar que ocupa en la docencia. Ante tal panorama, quizá resulte necesario metaforizar nuestra docencia.

Metaforizar la docencia implica dar voz a la subjetividad misma como un intento por recrear su práctica. Significa también entender que el docente es un narrador de la subjetividad, esto es, un artesano de la pasión que a menudo intenta comprender qué es eso a lo que llama práctica docente, o bien, hallar aquello que lo coliga a la pasión de enseñar.

Implica también actuar desde una perspectiva crítica cada vez que la docencia se ubica en ese espacio donde las dudas se suplen por certezas; donde con “rigor epistemológico” se acallan todas las preguntas; y también, por supuesto, donde la ilusión resuelve una a una las desdichas insorteables. Es decir, se trata de una reflexión docente que debe cuestionar la comodidad propia de ese mundo de ilusión, donde

ante cualquier interrogante, a toda prisa la “ciencia” pedagógica abre en automático el baúl donde guarda todas las respuestas: explícitas, clandestinas, encriptadas, contundentes, pero, en fin, todas las respuestas.

Luego entonces, más allá de pensar a la docencia como un guion que se repite y se busca de manera constante, resulta necesario averiguar sobre lo que enseña la docencia cuando dice que algo enseña. En todo caso, la docencia no ha de ser sólo un camino donde reina la razón. Por el contrario, la docencia ha de asumir su condición metafórica, es decir, intentar ser movimiento, sugerencia, insinuación, enigma, esperanza.

Además, una docencia resignificada ha de pretender vivir sin rumbo fijo, sin asidero único, pero siempre tejiendo y destejiendo la vida. La docencia deberá aspirar a tejer una a una las palabras hasta allegarse a esa urdimbre llamada vida. Metaforizar la docencia implica también hacer un alto necesario que le lleve a superar el estruendo emanado del racimo del fracaso inspirado en sus fallidas actuaciones. En especial para encontrar salidas más humanas.

Salidas humanas que hagan posible apartar la docencia de las certezas que a menudo la convierten en un vigilante, un maniaco celador del tiempo y del pensamiento. Por tanto, la docencia no ha de ser más ese arcabuz que, desde tiempos remotos, se ha utilizado para dinamitar la realidad con verdades colocadas en puntos estratégicos. Hay que convertir a la docencia en metáfora del saber, del descubrirse, del transformarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalá Campos, R. (1999). *Hermenéutica, analogía y significado*. México: Surge.
- Bachelard, G. (1996). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Francia: Vrin.
- Beuchot Puente, M. (2005). *Tratado de hermenéutica analógica*. México: UNAM (FFyL)-Ítaca.
- Beuchot Puente, M. (1999). La formación del filósofo en México, para América Latina y para el futuro. En *Virtudes, valores y educación moral* (pp. 91-104). México: UPN.

- Dor, J. (2006). *Estructuras clínicas y psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Elgarte, R. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. En *Educación, lenguaje y sociedad*. Argentina, (diciembre 2009). (6), pp. 317-328.
- Esteban Ortega, J. (2008). Cotidianidad trágica en educación. En A. Valleriani (Coord.), *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación* (pp. 155-185). México: Plaza y Valdés Editores-UPN.
- Esteban Ortega, J. (2004). El reto de la pedagogía hermenéutico-analógica de lo cotidiano: encuentros y desencuentros. En L. E. Primero (Coord.), *Usos de la hermenéutica analógica* (pp. 203-247). México: Primero Editores.
- Freud, S. (1992). *Primeras publicaciones psicoanalíticas*. (1893-1899). *Obras Completas*, vol. III, Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1992). *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras*. (1914-1916). *Obras Completas*, vol. XIV, (pp. 277-289), Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1992). *El yo y el ello y otras obras*. (1923-1925). *Obras Completas*, vol. XIX, Argentina: Amorrortu Editores.
- González Villarreal, R. (2006). “Problematizar, o cómo desmarcarse de un régimen de gubernamentalidad investigativo”, en, *La práctica de la investigación educativa I. La construcción del objeto de estudio*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hornstein, L. (2000). *Narcisismo. Autoestima, identidad, alteridad*. Argentina: Paidós.
- Lacan, J. (1955-1956). *Las psicosis, Libro 3, Del rechazo de un significante primordial*. Buenos Aires: Paidós. [15ª reimpresión (2008), de la 1ª edición castellana (1987)]. (pp. 207-226).
- Lacán, J. (2007). *El seminario, Libro 5, Las formaciones del inconsciente*. 1957-1958. Buenos Aires: Paidós. [1ª ed. 7ª reimp.].
- Mannoni, M. (2005). *La educación imposible*. México. Siglo XXI Editores.
- Milmaniene, J. E. (1998). *Extrañas parejas. Psicopatología de la vida erótica*. Buenos Aires: Paidós.

- Morin, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Ediciones UNESCO-Correo de la UNESCO.
- Nasio, J. D. (1993). *El dolor de la histeria*. México: Paidós.
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación, *Perfiles Educativos*, julio-septiembre.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Porter, L. (2009). Siete preguntas entre muchas preguntas sobre la recuperación de significado en el uso del lenguaje académico, en L. E. Primero Rivas, *La educación hermenéutica para la Universidad Futura* (pp. 73-99). México: Plaza y Valdés – Red Internacional de Hermenéutica Educativa.
- Porter, L. (2004). La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad. Inconsistencias e incompatibilidades del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Vol. 9, núm. 22, pp. 585-615.
- Primero Rivas, L. E. (1999). *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. México: AC Editores – Primero Editores.
- Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, España: Morata.
- Valleriani, A. (2008). *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación*. México: Plaza y Valdés Editores-UPN.