

Docencia y sujeto: Desencuentros

Teaching and subject: Mismatches

Docência e sujeito: desencontros

Fernando Monroy Dávila

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Ciudad de México, México

Resumen

En esta reflexión se afirma que la conformación psíquica del sujeto resulta fundamental para comprender el deslizamiento que el sujeto docente observa en sus acciones diarias. Además, insiste en la necesidad de comprender la práctica docente que se desarrolla diariamente en los diferentes espacios educativos, así como de explicar su complejidad. El enfoque del eje de esta comunicación radica en revelar la importancia de la articulación entre una realidad psíquica y una realidad objetiva o material; a fin de que, tal confluencia sirva de ayuda para comprender que la docencia ejercida por el sujeto puede transformarse en la medida en que ese mismo sujeto interpela su propia historia personal.

Palabras clave: Sujeto Docente; Profesor; Formación Docente.

Abstract

In this reflection it is stated that the subject's psychic organization is fundamental to understand the slip that the teacher observes in his daily actions. In addition, it insists on the need to understand the teaching practice that occurs daily in different educational spaces, as well as explain its complexity. The focus of this text focuses on revealing the importance of the articulation between a psychic reality and an objective or material reality; so that this confluence helps to understand that the teaching exercised by the subject can be transformed to the extent that the same subject challenges his own personal history.

Keywords: Teaching Subject; Teacher; Teacher Formation.

Resumo

Nesta reflexão afirma-se que a organização psíquica do sujeito é fundamental para compreender o deslize que o docente observa em suas ações cotidianas. Além disso, insiste na necessidade de compreender a prática docente que ocorre diariamente nos diferentes espaços educacionais, bem como explicar sua complexidade. O enfoque deste texto concentra-se em revelar a importância da articulação entre uma realidade psíquica e uma realidade objetiva ou material; para que tal confluência ajude a entender que a docência exercida pelo sujeito pode ser transformada na medida em que esse mesmo sujeito desafia sua própria história pessoal.

Palavras-chave: Sujeito Docente; Professor; Formação de Professores.

El saber docente y su sujeto; una posición cruzada en la ignorancia mutua

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 los desencuentros entre la docencia y el sujeto docente.

Sobre todo, porque al tiempo que en nuestro sistema educativo nacional los modelos educativos se reestructuran con regocijo estruendoso; que los docentes se especializan en sofisticados programas de posgrados a la usanza de los productos que se obtienen en serie; que la literatura especializada en educación se reproduce con la increíble periodicidad de las novelas policiacas semanales; y, además, que los congresos, simposios, foros o coloquios sobre educación se suceden como copiosos sortilegios serenados en las potes de la teórica obstinación; el sujeto docente parece no querer abandonar su función de maestro “aspirina”, esto es, de allegarse a su aula o institución educativa como un supuesto experto que no sólo es conocedor del “dolor” imperante en su universo escolar y por supuesto, del de su propia existencia; sino que además, se asume facultado para administrar las dosis exactas del portentoso fármaco –en forma de peroratas sobre los subterfugios de la maldad; de “comprobadas” estrategias didácticas; de refulgentes proyectos “innovadores”, o lo que sea, surgido de la ensoñación de la ciencia-, que curará los raspones adquiridos por la vía del placer y las heridas abiertas provistas por la ruta del dolor; ambas surgidas de una fuente posibilitadora de la vida, es decir, de una violencia necesaria y constitutiva del propio sujeto, y por tanto, vedadas para todo aquél que pretenda asirse denodadamente en el saber de las pretensiones univocistas heredadas de las comunidades científicas.

Además, para todo sujeto que haya transitado por los espacios escolares –sobre todo de educación básica, aunque no exclusivamente–, es muy probable que le resulte común haber escuchado en algún momento de su formación frases del tipo: ¡Piensa, para eso tienes neuronas! ¡Pon a trabajar tus neuronas! ¡Si no te esfuerzas a pensar, se te van a morir las neuronas!

Neuronas y pensamiento –entendido como la razón única provista justamente por el cerebro–, a partir de lo enunciado en las frases referidas, parecen ostentar una relación

indiscutible, y a la vez, una responsabilidad siempre asociada a la exclusividad del cerebro como único gestor del pensamiento, del aprendizaje, de las emociones vividas, de los sentimientos padecidos, y por supuesto, del desempeño escolar. Así las cosas, tal supremacía otorgada al órgano cerebral, se explica si consideramos que, desde la antigüedad hasta nuestros días, en la escuela y fuera de ella:

La cadena de las causas y los efectos siempre se remonta más arriba. Cada nuevo descubrimiento pasa por el motor de la máquina. Después aparece, a su vez, como un efecto también en busca de su causa (que aparecerá, ella también, como un efecto, etc.). El organismo es desmontado sin que se plantee la cuestión del sujeto que lo anima. (POMMIER, 2010, p. 43).

A este respecto, no es exagerado señalar que aun hoy día, en la escuela la constitución del sujeto suele entenderse desde los parámetros de la razón, a la vez que a la misma razón le acreditan la carta de naturalización del sujeto. Si falta una pizca de razón en el sujeto, a toda velocidad se le considera un des-neuronado.

En el ámbito de la docencia esta tesis es vigente actualmente. Bastaría con permanecer como observador de una clase en cualquier nivel educativo, para dar cuenta de la gran facilidad con la que los docentes insisten en la regencia del cerebro como la única fuente del saber y del sentir. Así, podríamos constatar que, cada vez que la memorización de términos falla, o bien, cuando las respuestas resultan incorrectas o el discurso se agota pronto, la ansiedad del sujeto docente no se hace esperar; y entonces, se vive angustiado por la falta de coincidencia con esa razón, de la que estaba seguro podía conocer a ciencia cierta; entender sin claroscuros y comprender en todos sus rincones.

Y, justo en esos momentos en que emergen los actos fallidos, los olvidos, los lapsus; confirmamos que aun cuando el quehacer didáctico del sujeto docente esté plagado de actividades confiadas a la sagacidad cerebral, a menudo ignora la experiencia que justamente le ha hecho nacer como sujeto.

Experiencia que pone en el punto central de nuestra reflexión el planteamiento respecto de que un docente, antes que docente, es un sujeto. En este sentido, se trata de un sujeto que no nació como sujeto, sino como un organismo con necesidades biológicas que, al emerger en el mundo; sin siquiera sospecharlo comenzó su devenir en sujeto, dado que, una vez que este organismo fue arrojado al mundo, se vio inmerso en una atiborrada fuente de estímulos ambientales que, a manera de ruido insoportable, le afectaron de forma violenta. Encontrarse frente a una perturbadora fuente lumínica; ubicarse al centro de un

ruido solidificado por pasos, rumores y ecos diversos; entre otros elementos ubicados en el afuera de ese organismo, comenzaron a configurarlo como un cuerpo, que incluso, hasta antes de experimentar la sacudida de los estímulos ambientales, es decir, antes de nacer, tuvo la veste de un cuerpo imaginarizado:

El cuerpo imaginarizado viene a ocupar un lugar dentro de la fantasmática de la madre. Una mujer embarazada puede llamarle a lo que tiene en el vientre: mi hijo o crudamente: feto. La mujer, que le llama hijo erotiza a un cuerpo como un ser; al hacerlo, imaginariza no un montón de órganos, sino a un cuerpo creado en la erotización materna de ese ser... [de lo contrario], ese cuerpo que crece es una prolongación del cuerpo de la madre y no un nuevo ser que viene. Por lo cual, ella legislará sobre él como lo hace con sus brazos o con sus piernas. Ese niño será un pedazo de carne legislado por la madre. Será una prolongación del cuerpo de la madre; por lo tanto, no será. (MORALES, 1997, pp. 207-208).

Es así como la experiencia que hace posible el paso del organismo a cuerpo resulta entonces sustancial en la fundación del sujeto. Esto ubica al momento mismo de la libidinización como aquello que hace posible la aparición en escena de un sujeto. Ya luego se verá si ese sujeto está animado por una pulsión de vida o una pulsión de muerte; mientras tanto:

Donde no hay cuerpo que soporte a un sujeto como separado de un Otro que es la ley, no puede haber intercambio simbólico con otros; con otros sujetos con otros cuerpos. Para que el sujeto exista debe haber una separación del cuerpo-muralla del Otro. El sujeto nace de una separación del deseo de la madre. Esta separación se puede dar en una doble prohibición: a la madre “no reintegrarás a tu producto”, y al hijo, “no cohabitarás con tu madre”. Esta ley irrumpe en la ley de la madre; posibilita la expulsión del niño al mundo del intercambio. Así, por medio de esta ley, aparece el sujeto como deseante y el objeto de deseo como prohibido. (MORALES, 1997, p. 208).

Lo cual resulta esencial para entender los rasgos posibles que llevarán a dicho sujeto a un posicionamiento peculiar en el trayecto de su vida personal, social y por supuesto, laboral.

Luego entonces, el ser humano al nacer, aun cuando tiene la potencialidad de devenir en sujeto, no nace en calidad de sujeto; de ahí que cuando experimenta por vez primera la sensación de frío, o bien, cuando comienza a vivenciar la angustia de la necesidad de alimento, hasta ese momento, se posibilita el paso de la potencia al acto de ser, de ser sujeto. Ahora se requiere el lazo con el otro. Comienza la búsqueda de satisfacción que, eventualmente, derivará en placer; un placer vehiculizado por la palabra deseante, más que por la pura necesidad alimentaria. Un placer que también, en algún momento, podrá resultar excesivo en algún punto, y por ello, ser rechazado al exterior desde donde fue

impuesto. En consecuencia, lo tramitado como una sensación de displacer impuesto desde afuera, le llevará a devolver la sensación experimentada:

Esa represión originaria traza la frontera entre el afuera y el adentro del cuerpo, que antes de ese momento no contaba con un límite: se dejaba ir donde hubiera sensación y sólo se reúne en el lugar de una conciencia 'interiorizada' gracias a ese rechazo. (POMMIER, 2005, p. 16).

Entonces, el sujeto adviene de la palabra que le da cuerpo, que lo encarna. Es de una afectación primaria donde se sucede su deseo; un deseo que se inscribe con base en la violencia pulsional constitutiva de los seres afectados. Es, por tanto, un sujeto guiado por el deseo del otro. Ese dolor constitutivo del sujeto es lo que le da movilidad. Lo cual no es ajeno al sujeto docente, quien se ha allegado a la profesión de educar desde eso que, en su calidad de primigenio, constitutivo del sujeto humano, resulta, más allá de los balbuceos de su predicación, indecible para él mismo y también, para los parámetros de la teoría pedagógica y/o educativa, que a menudo se autoproclaman como los únicos responsables de su definición y posicionamiento en el espacio educativo; ignorando, por supuesto, a esas sensaciones caóticas, es decir, aquellos estímulos primarios que acontecen al sujeto, y que van a determinar en mucho al propio sujeto y a su peculiar manera de posicionarse en el mundo, la vida y la historia.

De tal energía pulsional erigida desde el placer o desde el dolor; es que tendremos noticias del sujeto del inconsciente a través de sus manifestaciones que irrumpen en su vida cotidiana escolar y extraescolar.

Inclusive, en tanto que el sujeto es fundado por sus manifestaciones psíquicas, entonces, es esclavo del deseo del otro; por lo tanto, sus pasiones, a menudo convertidas desde lo socio cultural en virtudes o vicios, también le dirigen sus pasos por la selva pulsional en la que busca sus satisfacciones. Si éstas se orientaran solo al arco del placer, sin miedo, sin freno alguno, su libertad le conduciría a la destrucción, a su aniquilamiento. Por tanto, asumir que los hombres nacen libres, racionales, es también una aproximación al desdibujamiento del propio ser.

En suma, tenemos así, el primer desencuentro entre el saber -subsumido en la docencia o en cualquier otra práctica, área o disciplina- y su sujeto. Un desencuentro que, de acuerdo con Pommier (2010) apunta, por un lado, a la reducción fiscalista que las

neurociencias han realizado respecto del sujeto, y por otro, a que el sujeto es justamente el que la experiencia hace nacer.

No obstante, es importante señalar que el sujeto docente es un representante no solo de la ley, sino también del saber, es decir, un sujeto que opera en la cultura el supuesto de que, en tanto sujeto del lenguaje, si bien hay un sujeto que se supone poseedor de un saber, existe cierta dimensión de ignorancia que le es propia. Tener noticias de ambas dimensiones hace entonces posible decir que hay quien puede coincidir con el saber. (EIDELSZTEIN, 2008).

Y esta es una apuesta sustancial depositada en torno a que el sujeto docente sea capaz, dejando de lado el afán de las explicaciones científicas, de intentar construir su presencia a partir de la experiencia y relación con ese otro, a bien de escuchar lo inaudible; de decir y mostrar en su práctica cotidiana, aunque sea algo de lo no dicho, para escuchar lo que su deseo dice de él mismo. Lo cual ha de implicar que el sujeto docente no siempre ande tras la verdad, pero sí tras la meta del saber, del comprender, del recrearse; y para eso, la docencia es el marco preciso; porque ahí, se está en un sitio donde se abren las posibilidades de descubrir que los misterios del amor son los mismos misterios de la vida y del universo, y que, para ello, se requiere de mayor observación y escucha atenta, y de menos explicaciones o determinismos científicistas.

Esto significa acuñar una docencia que no intente ser más un camino donde habita sólo la razón, sino, fundamentalmente, ser metáfora, sugerencia, insinuación, enigma; vivir sin rumbo fijo, sin asidero, pero siempre tejiendo y destejiendo la vida a través de la pulsión del saber. Una docencia que aspire a convertirse en una especie de atrapalabras, y con ello, tejer una a una, hasta allegarse a esa urdimbre llamada vida.

Y la subjetividad no encuentra todavía su lugar

La situación descrita en el primer desencuentro entre la docencia y su sujeto, puede ser un poco más comprensible si analogamos al sujeto de la docencia con el sujeto de la ciencia –con las debidas proporciones, dado que la docencia, de ninguna manera puede considerarse una ciencia-.

De cualquier modo, así como el sujeto de la ciencia es tal por haber nacido en un mundo con las disposiciones impuestas e indiscutibles por una ciencia imperante; el sujeto de la docencia tiene su toda vez que arriba a un mundo donde las disposiciones indiscutibles de la docencia están predeterminadas mucho antes de su emergencia como sujeto docente.

En particular si reconocemos que, la escuela, a través de su docencia, desde la antigüedad no ha cejado en su rol de promotora de la tierra prometida; manteniendo firme su promesa del arribo al lugar de la conciencia; de la razón; de la completud. Desde siempre la escuela ha emitido bonos canjeables por ocupar algún sitio en la grandiosidad; o bien, ha extendido la promesa de que sus certificados de excelencia son el pase necesario para residir en el templo de la satisfacción. Además, a juzgar por la ruta controladora en la que se mueven con gran velocidad y supuesta pericia los sujetos de la razón, del conocimiento único; resulta notorio tanto en la escuela como en los institutos científico-académicos, el hecho de que cada ciencia o disciplina pedagógica supone contar con las coordenadas exactas para forjar y escalar los peldaños dorados del escenario de la conciencia.

A imagen y semejanza, el sujeto denominado docente suele buscar con ahínco el reconocimiento y halago permanentes. Es así que el sujeto docente, imantado por este sendero de la ilusión, de la imaginación, habita también la ambiciosa pretensión del discurso científico-formal, respecto de hacer extensiva su estructura, a casi todas las áreas del saber. Sin embargo, resulta necesario considerar 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 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 del educando. (MILLOT, 1990, p. 198).

La docencia entonces, se asoma desde su originaria pulsión de conocimiento, desde su originario deseo por el saber. Sin embargo, desde su imaginario, quizá por coincidencia, o incluso, con toda convicción, durante el desarrollo de sus funciones, suele buscar con empeño ser admitida en la comunidad científica imperante.

Al respecto, es bien sabido que el sujeto docente de la formación suele deslizarse entre el océano de la ciencia a través de una imaginaria barca provista de métodos, recetas, manuales, fórmulas y estructuras construidas bajo principios “incuestionables”, es decir, más allá de renunciar al univocismo científico, rema sin cesar hacia la isla del conocimiento único y verdadero.

Por lo tanto, es importante señalar que la universalización proclamada por la ciencia imperante, de ninguna manera reconoce las diferencias particulares de los sujetos, dado

que, al considerar sólo a un sujeto ecuménico, borra las huellas diferenciales de su condición subjetiva. (EIDELSZTEIN, 2008).

Y al hacerlo, ignora también que los sujetos somos resultado de una afectación en la relación con el otro, y por ello, “padecemos siempre que ocurra algo en nosotros o fuera de nosotros de lo que no seamos causa adecuada, es decir, que no sea explicable exclusivamente a partir de nuestra naturaleza”. (DAMASIO, 2007, pp. 63-64). Luego entonces, la pasión acontece en el sujeto desde lo que en él subyace, y, por tanto, sus pasiones le mueven y también le resultan desconocidas.

Tal situación no es nada ajena a la escuela, en donde la docencia ha buscado con vasta tozudez eliminar la diferencia propia de la subjetividad humana. Dicha pretensión se inicia con la insistencia en la uniformidad del sujeto, desde su indumentaria hasta su pensamiento, lo cual implica, que al sujeto se le considere en todo momento como un sujeto de la certeza –como una “plastilinezca” primera forma sin cambios-, cuando en realidad el sujeto trastabilla todo el tiempo por los senderos del deseo.

Empero, si asumimos que el sujeto docente es un productor de bienes simbólicos, es factible señalar que a cada sujeto lo mueve constantemente una insatisfacción primaria que tiene que ver con el deseo materno, mismo que le ha dejado en una suerte de *tener que cumplir* -con ese deseo-. Un deseo que, aun cuando es individual, es una consecuencia del deseo de otro; es una resultante de un deseo anterior. Es, por así decirlo, un deseo del otro que en tanto ha estado ideando o dibujando el cuerpo, al sujeto le ha dirigido hacia a la amenazante e incierta búsqueda de satisfacciones pulsionales. A este respecto, en la escuela, para el sujeto docente las satisfacciones pulsionales están al orden del día. Así, obtener el mejor promedio de la escuela a partir de su desempeño en su grupo de clase; recibir el mejor cumplido por parte de los padres de sus estudiantes; ser distinguido con la mención de honor por su contribución a la mejora escolar; ganarse el amor de sus estudiantes o la aprobación de sus colegas, entre muchas otras situaciones propias del día a día escolar.

Desde tales coordenadas es que el sujeto se hace un decir propio, mismo que da cuenta en sus manifestaciones en sus espacios donde realiza sus funciones docentes, de la posición que guarda frente a la vida escolar y frente a los otros sujetos. Lo cual viene a recaer en rasgos que le resultan muy distintivos respecto de otros sujetos. Así, si el docente muestra un decir sin dudas, sin vacíos, muy probablemente su relación –que bien puede

perfilarse como desencuentro- entre el saber y su sujeto docente esté dada en términos de una práctica salpicada de intenciones obsesivas, propias de quienes niegan la importancia de la subjetividad en los espacios de formación humana.

En todo caso, el decir del sujeto docente se sucede como vínculo transferencial, esto es, en un espacio intersubjetivo entre lo consciente y lo inconsciente. Vínculo en el que no es más importante lo que dice el sujeto, sino su decir, porque en ese decir aparecen las brechas expresivas del deseo, implicadas en el sujeto que habla.

Y de su particular posición, el sujeto es siempre responsable. De ahí que el sujeto de la docencia es responsable de su desplazamiento en un escenario donde el interjuego de palabras lo coloca en un sentido, o bien, lo suma a ese sentido, aun sin que sea construcción propia; decir propio, dado que, desde ese posicionamiento y, sobre todo, desde la forma peculiar en que conciba al sujeto, tendrá un determinado impacto en su labor educativa.

En este tenor, las formas de enseñanza movilizadas en la labor educativa, en tanto están subsumidas en una primaria afectación del sujeto, resultan clave en la reflexión del sujeto docente. Sobre todo, porque son muchos los sujetos docentes, quienes, absortos en la creencia de que la ciencia pedagógica, la filosofía educativa, la didáctica especializada, o cualquier otra diáspora del ámbito disciplinar de la razón, permanecen indefensos e ignotos a la conformación psíquica como origen de su forma de enseñanza con la que se avoca a la imaginaria tarea de la formación humana.

Por lo tanto, resulta importante poner en duda el hecho de que cualquier filosofía, pedagogía y práctica educativa suele tener en cuenta una idea o imagen del ser humano, y desde ahí, la pretensión del sujeto docente gira en torno a llevar a cabo el ejercicio de la formación como algo dado, a saber, como si no se requiriera un ser humano diferente al que ha sido “formado” bajo los designios de la pedagogía de tintes homogéneos, misma que usualmente, en el campo de la docencia ha insistido mucho en la visión reduccionista y simplista que rehúye a la complejidad que supone la propia subjetividad de la práctica docente.

Prueba de ello es que las metodologías que se caracterizan por su falta de tacto pedagógico 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 docentes que conllevan a pensar que el maestro es el que rige, el único protagonista, y por tanto, quien “da” el “conocimiento incuestionable” al estudiante, con la “certeza” de que éste último sólo debe recibirlo, memorizarlo y aplicarlo al instante, o durante una prueba.

Ahora bien, si lo que se busca es una transformación profunda de los procesos educativos, quizá sea tiempo de comprender, 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. (MORIN, 2001, p. 40).

En este sentido, la docencia, aun considerándola como un conjunto de conocimientos heredero de la ciencia, representa un campo del saber que se puede fortalecer si se posiciona en un contexto distinto al de los presupuestos dogmáticos, sin que esto tenga que conducir necesariamente al relativismo extremo (CASTRO, 2006). Quizá entonces lo procedente sea que el sujeto docente se distinga por un actuar ético, esto es, que tenga claro que su función primordial es la de asumir con profesionalismo, responsabilidad y compromiso su condición de representante de la ley y desde ahí, fomentar o propiciar su coincidencia con el saber que opera siempre en los márgenes de la subjetividad humana.

A manera de cierre

Resulta sustancial reconocer en Freud (1914-1916), que la escuela es una enorme fábrica de ilusión, empecinada en dotarnos de ilusiones como medio para ahorrarnos sentimientos de displacer; y, por tanto, por más que el sujeto se someta a la influencia de la educación, sus malas inclinaciones serán sólo convertidas ilusoriamente en inclinaciones por hacer el bien, dado que, en los así educados, la maldad puede volver a aflorar con tanta violencia en el momento menos sospechado.

No obstante, también resulta prioritario tener en cuenta que 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.

Por ello, es importante considerar que en el terreno de la formación humana el sujeto docente encarna una suplencia del nombre del padre. Es un representante del nombre del padre, un padre que norma, fija límites, y con ello, convoca a estar en la cultura. Es el sujeto docente, a través de posicionarse como representante de la ley paterna, ese otro que refuerza lo que la ley funda. 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. 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 embota en la búsqueda de lo que no tiene, es decir, de su falta, de su deseo, le demanda eso mismo a sus estudiantes, esto es, les impone un querer imaginario, una demanda imaginaria.

Así, mientras el sujeto docente hace presa a sus estudiantes con esa demanda de querer imaginario, no los suelta, los atrapa y los mantiene cautivos, queridos y amenazados a la vez; educados y martirizados. Por su parte, el estudiante interpreta a su profesor desde la admiración u odio que le tiene o tuvo a una figura de autoridad, -quizá a su padre-, es

decir, le transfiere su admiración o rechazo. Desde sus representaciones lo admira o lo aborrece. 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.

Entonces, dado que el sujeto docente suele entender su propia práctica como un acto creativo, es decir, como una práctica social y humana que se avoca a la formación humana, sus esfuerzos se pueden vislumbrar en esa insistencia característica de los docentes por dar forma; en esa pasión por crear –inscrita en su cotidianidad didáctica, aun cuando no lo tengan en claro–; en ese encuentro diario con la ilusoria –y hasta delirante– tarea de delinear al ser humano.

Sin embargo, plantear que hay un sujeto formado –aún a espaldas de su conciencia– o por formar, también conduce a señalar que el sujeto docente, cada vez que se avoca a la formación –función que le es primordial–, se ubica en la tarea de imaginar un ser con un fondo y una forma, esto es, a colocar al sujeto destinatario de la formación en el campo de lo imaginario; de lo que se ve; de la forma que se ve, que se proyecta. Sin embargo, si consideramos que:

El deseo “viaja” de una a otra representación. Este movimiento resulta destructivo en dos aspectos. En primer lugar, hay un constante intercambio de unas imágenes por otras; en segundo, la totalidad del movimiento se genera debido a la necesidad de acabar con la irritante falta de deseo, de reemplazar la vacuidad –aun de las fantasías más extáticas por una plenitud de satisfacciones (imaginaria). Pero esta última marcaría el fin del movimiento, de la irritación del deseo; equivaldría a la inmovilidad, a la quietud exenta del deseo. (BERSANI, 1988, pp. 103-105).

Tal situación anima a plantear algunos cuestionamientos que, desde las afirmaciones planteadas en el cuerpo de esta comunicación, parecen sustanciales en torno a la función de la formación realizada por el sujeto docente:

¿Qué ve el sujeto docente cuando dice que enseña? ¿Qué es lo que lo coliga a la pasión de enseñar? ¿Es su docencia la incesante e imaginaria búsqueda de satisfacción narcisista? ¿Por qué elige el sujeto a la docencia como su profesión? ¿Desde dónde elige la docencia? ¿Quién ese sujeto que a través de su docencia se presenta ante los otros? ¿El sujeto docente educa a sus estudiantes o los martiriza? ¿Qué anima al sujeto docente a educar o martirizar?

Finalmente, es necesario señalar que, para el sujeto docente, ejercer la docencia, estar ubicado en el lugar de la docencia, aunque pareciera entenderse como una decisión consciente, producto de la razón, desde la cual pudo optar por la docencia como actividad profesional bajo la certeza asumirse como un emancipador, o bien, como un custodio del orden impuesto; en realidad se trata de un estar siendo, justo ahí donde su deseo le ha llevado.

Un deseo que, a espaldas del propio sujeto docente, le ha colocado como portador de un incesante e ilusorio deseo de grandeza. Un deseo que comenzó en su vínculo con ese otro que, desde su función, le inauguró un narcisismo como origen y punto de llegada al lugar que ocupa en la docencia.

Un deseo que a menudo se inviste como un delirio que el sujeto docente suele traducir como una actuación maternal sobreprotectora, y de atrapamiento excesivo hacia sus estudiantes; lo mismo que como un actuar lleno de miedo, angustia y celos exorbitantes, con el que chantajea a sus estudiantes cada vez que se siente ignorado, poco valorado o desplazado por un tercero –que puede ser algún otro sujeto docente del centro escolar, o cualquier otro personaje de la trama educativa cotidiana–.

Lo cual deriva en afirmar que cada estilo de enseñanza tiene su origen en ese instante inaugural del sujeto; lo cual no quiere decir que la escuela especializada no sea importante en el tipo de docencia que el sujeto desempeña. Por el contrario, tiene un lugar fundamental en la configuración del estilo docente, pero siempre complementaria y/o colateral a los caminos facilitados por la escena primaria en la que el sujeto, sin saberlo, advino como docente, con una enseñanza proclive a las imposiciones autoritarias –*si te castigo, es por tu bien y porque te quiero*–; a las adulaciones sobre su posición delirante de sabelotodo y único depositario de amor y esmero –*ponme atención, mírame y aprenderás, porque, de no hacerlo conmigo y de comportarte de esa manera con otro docente, me estarás traicionando y ya no voy a quererte, y si eso pasa, te odiaré tanto a ti como al docente que se haya atrevido a alejarte de mí*–, o bien, a las promesas de un futuro seguro y colmado de supuesto bienestar y abundancia –*si estudias serás alguien en la vida, alguien como yo, que me preparé mucho para llegar a donde estoy*–.

Referencias

BERSANI, L. *Baudelaire y Freud*. [Primera edición en español]. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.

CASTRO, S. El proceso del conocimiento y la hermenéutica analógica. En R. Blanco (Comp.). *Contextos de la hermenéutica analógica*. México: Torres Asociados, 2006.

DAMASIO, A. R. *En busca de Spinoza*. Barcelona: CRÍTICA, 2007.

EIDELSZTEIN, A. *Las estructuras clínicas a partir de Lacan. Volúmen I. Intervalo y holofrase, locura, psicosis, psicósomática y debilidad mental*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión, 2008.

ELGARTE, R. Contribuciones del psicoanálisis a la educación. En *Educación, lenguaje y sociedad*. Argentina, (diciembre 2009). (6), p. 317-328, 2009.

FREUD, S. La desilusión provocada por la guerra, En S. Freud, *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras. Obras Completas*, vol. XIV, (pp. 277-289), Amorrortu Editores. (1914-1916).

MILLOT, C. *Freud Anti-Pedagogo*. México: Paidós, 1990.

MORALES, H. *Sujeto y estructura. Lacan, psicoanálisis y modernidad*. Guadalajara, México: Ediciones de la Noche, 1997.

MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Ediciones UNESCO-Correo de la UNESCO, 2001.

POMMIER, G. *Qué es lo real. Ensayo psicoanalítico*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión, 2005.

POMMIER, G. *Como las neurociencias demuestran el psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión, 2010.

TORRES J. *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata, 2012.

Sobre el autor

Fernando Monroy Dávila

Profesor investigador en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Director Editorial de la Cooperativa de Publicaciones Académicas (CAPUB). Dr. en Educación, por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Mtro. en Pedagogía, por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Especialista en Evaluación Académica por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Lic. en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Cuenta con más de veinte libros publicados bajo su autoría, co-autoría y/o coordinación.

Correo electrónico: davimorf@hotmail.com

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

Recibido em: 30/07/2020

Aceito para publicação em: 01/08/2020