

**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

**SISTEMA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN
II PROMOCIÓN**

TEMA:

**El malestar docente y su incidencia en el establecimiento del vínculo
educativo.**

AUTOR:

Psic. Edu. Pablo Javier Guzmán Niveló

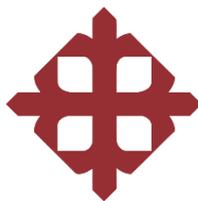
Previa a la obtención del Grado Académico de

Magíster en Psicoanálisis y Educación

TUTORA:

Psic. Cl. Gabriela Mercedes Tambo Espinoza, Mgs.

Guayaquil, 12 de diciembre del 2020



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN
II PROMOCIÓN

CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo fue realizado en su totalidad por Pablo Javier Guzmán Niveló como requerimiento parcial para la obtención del Grado Académico de Magíster en Psicoanálisis y Educación, II promoción.

Guayaquil, 12 de diciembre del 2020

DIRECTORA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Psic. Cl. Gabriela Mercedes Tambo Espinoza, Mgs.

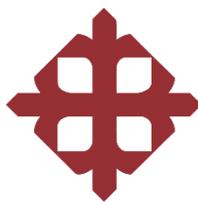
REVISORES

Psic. Cl. Alvaro Rendón, Mgs.

Dra. Cinthya Game

DIRECTORA DEL PROGRAMA

Psic. Cl. Rosa Elena Sper Ziade, Mgs.



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN
II PROMOCIÓN

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

YO,

Pablo Javier Guzmán Niveló

DECLARO QUE:

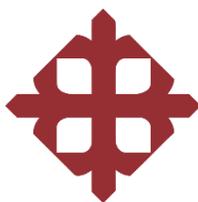
El proyecto de investigación “El malestar docente y su incidencia en el establecimiento del vínculo educativo”, previa a la obtención del Grado Académico de Magíster en “Psicoanálisis y Educación”, ha sido desarrollada en base a una investigación exhaustiva; respetando derechos intelectuales de terceros, conforme las citas que constan al pie de las páginas correspondientes, cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía.

Consecuentemente, este trabajo es de mi total autoría. En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance científico de la tesis del Grado Académico, en mención.

Guayaquil, 12 de diciembre de 2020

EL AUTOR

Psic. Edu. Pablo Javier Guzmán Niveló



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN
II PROMOCIÓN

AUTORIZACIÓN

YO,

Pablo Javier Guzmán Niveló

Autorizo a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la publicación en la biblioteca de su institución, del proyecto de investigación de Maestría titulado “El malestar docente y su incidencia en el establecimiento del vínculo educativo”, cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad.

Guayaquil, 12 de diciembre de 2020

EL AUTOR

Psic. Edu. Pablo Javier Guzmán Niveló

INFORME DE URKUND

URKUND	
Documento	El malestar docente y su incidencia en el establecimiento del vinculo educativo.docx (D87805624)
Presentado	2020-12-03 21:44 (-05:00)
Presentado por	m.psicoanalisis@cu.ucsg.edu.ec
Recibido	m.psicoanalisis.ucsg@analysis.orkund.com
Mensaje	El malestar docente y su incidencia en el establecimiento del vinculo educativo Mostrar el mensaje completo 1% de estas 39 páginas, se componen de texto presente en 3 fuentes.

Tema: El malestar docente y su incidencia en el establecimiento del vínculo educativo.

Estudiante: Psi. Pablo Javier Guzmán Niveló

Maestría en Psicoanálisis y Educación.

Elaborado por:



Psi. Cl. Gabriela Tambo Espinoza, Mgs.

**DIRECTOR DE TRABAJO DE TITULACIÓN DE LA MAESTRÍA EN
PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN**

AGRADECIMIENTO

A mis padres,

por mantenerse siempre con la entereza y la entrega que los caracteriza.

A Diana,

por todo su apoyo, confianza e ilimitada entrega.

A James,

por su amor, alegría y fortaleza.

A mi familia,

por todo el cariño y la fraternidad que siempre me han brindado.

DEDICATORIA

A mi pequeño hogar,

por saber estar siempre conmigo, aún en mis ausencias
por mantenerme en búsqueda del amor y la felicidad a su lado
por la riqueza humana de sus acciones a pesar de la carencia
por recordarme siempre el camino correcto y no los atajos.

A mis padres,

por ser la luz cuando los días grises nos han cobijado
por el amor y el denuedo que los ha caracterizado.

A mi familia,

por saber estar y mantener los lazos
por preservar su cariño y proyectarme su encanto.

A los amigos,

por compartir su palabra, por las enseñanzas en sus diálogos
por no ceder a los discursos que intentan acallarnos.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	3
2.1	Antecedentes	3
2.2	Justificación.....	5
3.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
3.1	Preguntas de investigación.....	8
3.1.1	Pregunta General	8
3.1.2	Preguntas Específicas	9
4.	OBJETIVOS.....	9
4.1	Objetivo General.....	9
4.2	Objetivos Específicos.....	9
5.	MARCO TEÓRICO	10
5.1	CAPÍTULO I: VÍNCULO EDUCATIVO	10
5.1.1	Vínculo educativo.....	10
5.1.2	El agente de la educación, su deseo hacia el saber.....	13
5.1.3	El sujeto de la educación y su consentimiento a la oferta educativa....	16
5.1.4	El vínculo educativo y la transferencia.....	19
5.1.5	Los discursos en la institución.....	21
5.2	CAPÍTULO II: MALESTAR DOCENTE.....	29
5.2.1	Malestar en la cultura.....	29
5.2.2	Malestar en la educación.....	30
5.2.3	Docente: entre la demanda y el deseo.....	35
5.2.4	Declive de la autoridad	36
5.2.5	El docente y el ideal del yo	39
6.	METODOLOGÍA.....	42
6.1	Enfoque metodológico	42
6.2	Alcance.....	43
6.3	Población.....	43
6.4	Técnica	44
7.	ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	44
8.	CONCLUSIONES.....	54

9. RECOMENDACIONES	55
10. BIBLIOGRAFÍA	56
11. ANEXOS	63

RESUMEN

La educación con el paso del tiempo ha sufrido varias modificaciones, en el caso de nuestra realidad social y educativa, desde el Ministerio de Educación se han establecido un conjunto de exigencias reguladas en la labor del docente, la misma que acarrea un conjunto de funciones y responsabilidades que antes no estaban planteadas dentro de la labor docente. El malestar docente es una forma de hacer patente la disconformidad frente a la diversidad de demandas que la comunidad educativa le presenta, haciendo que el docente tenga cada vez más dificultades para el establecimiento del vínculo educativo, mismo que tiene el poder de posibilitar la transmisión de saberes y la puesta en escena del deseo del docente frente a esos contenidos culturales y por esta vía causar ese deseo en sus estudiantes. Es por ello que este trabajo de investigación se presenta con el propósito de analizar el malestar docente, sus causantes y como este malestar incide en el establecimiento del vínculo educativo, ya que el deseo docente se ha visto relegado y su posición como agente de la educación cada vez más desdibujada. Para esto se planteó una investigación sustentada desde la teoría psicoanalítica y con un enfoque metodológico de tipo cualitativo, para de este modo poder tener un acercamiento de este fenómeno de estudio desde la subjetividad de cada docente.

Palabras claves: vínculo educativo, malestar docente, psicoanálisis, educación, demanda, deseo, autoridad.

ABSTRACT

Education has undergone several modifications over time. In the case of social and educational reality in Ecuador, the Ministry of Education has established a set of regulated demands in the work of the teacher that carries a set of functions and responsibilities not previously required within the work. Teacher malaise arises from the dissatisfaction with the diverse demands that the educational community presents. This malaise causes teachers to have more and more difficulties in establishing the educational link needed to enable the transmission of knowledge. Similarly, malaise in teachers diminishes their passion for their subject matter and makes it difficult to transmit that passion to their students. This research analyzes teacher discomfort, its causes, and how this discomfort affects the establishment of the educational link, In addition, this research examines how the desire to teach has been affected and its position as an agent of education has become more and more blurred. Therefore, an investigation based on psychoanalytic theory and with a qualitative methodological approach was utilized, in order to approach this phenomenon from the subjectivity of each teacher.

Keywords: educational link, teacher malaise, psychoanalysis, education, demands on teachers, desire, authority.

1. INTRODUCCIÓN

Con el transcurrir del tiempo la sociedad se ha visto modificada por un diverso número de factores, los mismos que traen consigo un conjunto de cambios, en donde el sujeto se encuentra posicionado ante una dinámica social propia de su época. En este sentido, los docentes son una parte de esa realidad contemporánea en la cual se encuentran con grandes cambios desde su labor a desempeñar dentro las instituciones educativas. Los docentes reciben un conjunto de exigencias que proviene del Otro, esperando de él, que garantice una educación de calidad, dotándolo de una responsabilidad decisiva como agente de la educación.

Como se mencionó, los tiempos cambian y con ellos las demandas a los cuales se ven sometidos los docentes en su labor, si bien se exige que brinden una educación de calidad, las exigencias actuales sobrepasan el rol para el que fue formado el docente y muchas veces se delegan funciones que mínima o nulamente tienen que ver con su función formativa, dejando muchas veces anulada la subjetividad del docente. Cada vez son mayores las demandas, sin embargo, no existe un espacio para el diálogo, la reflexión, donde el docente pueda expresar su malestar, y donde se genere alternativas frente a ese cúmulo de demandas, de modo que la labor docente no se vea afectada.

Por ello este trabajo de investigación busca indagar, desde una perspectiva psicoanalítica, cómo el malestar docente incide en el establecimiento del vínculo educativo, empleando para ello una investigación de enfoque cualitativo, de modo que existe un mayor acercamiento desde la subjetividad docente. De este modo, conocer cuáles son las principales causantes del malestar en el docente y su impacto en esta problemática actual.

Este trabajo presenta dos capítulos donde se desarrolla el marco teórico, abordando el vínculo educativo en el primero; y en el segundo, el malestar docente; posteriormente se presenta la metodología empleada y por último un análisis de los resultados de esta investigación, acompañada de sus conclusiones y recomendaciones.

En el primer capítulo, se expone todo aquello que se encuentra dentro del concepto del vínculo educativo para de este modo comprender su definición, los actores que participan del mismo, el deseo hacia el saber por parte del agente de la educación, el consentimiento del sujeto de la educación a la oferta educativa, la relación entre el vínculo educativo y la transferencia, así como los discursos presentes en la institución.

En el segundo capítulo, se desarrolla lo que corresponde al malestar docente, por lo que, se parte de revisar el malestar en la cultura, para entender el malestar en el docente y su función educativa, así como se aborda al docente entre la demanda y el deseo, la declinación de la autoridad en el docente y el ideal del yo que éste tiene y cómo se presenta en la actualidad.

Posteriormente, se presenta la metodología empleada en este trabajo de investigación, donde se explica el enfoque metodológico empleado, el alcance de la investigación, la población de estudio y la técnica empleada para la recolección de información. Detallándose la pertinencia de cada uno de estos elementos dentro de este trabajo de investigación.

Por último, se presenta un análisis de los resultados a partir de la información recolectada por medio de los antecedentes, el marco teórico y la aplicación de entrevistas, de modo que este fenómeno de estudio se pueda comprender de acuerdo a la realidad trabajada, permitiendo establecer conclusiones y recomendaciones acordes al análisis realizado.

2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Antecedentes

La educación, es parte de la dinámica social que involucra a tres actores fundamentales; los docentes, los estudiantes y la familia. En este contexto el docente, al igual que los dos actores mencionados, juegan un rol esencial en el cumplimiento del propósito educativo pero, el docente al estar inserto en una dinámica social e institucional se debe a las exigencias que se plantean desde las diversas instancias del Otro, lo que lo posiciona como el principal responsable de la calidad educativa (mas no el único) y como un actor vital para que la educación sea eficiente y cumpla los objetivos planteados. Sin embargo, las diversas variables que implican las transformaciones y requerimientos contextuales, desbordan sus posibilidades y los docentes en su propósito de encajar de manera exitosa en el devenir de la época ha percibido un malestar, ya que se sienten exigidos en demasía, sin contar con espacios para el diálogo y la reflexión de su quehacer educativo, lo que no posibilita un cambio en su práctica profesional, representando un malestar que aqueja a la docencia y en el alcance de una calidad educativa.

Así lo expresa también García (2003) al decir que las transformaciones sociales y del sistema educativo han sido significativos y los mismos traen consigo nuevos requerimientos que pueden generar malestar al profesor, sintiéndose el docente incapaz de transformar su actuación ya que desconoce la forma de afrontar estas nuevas exigencias, sobre todo porque muchas veces el docente busca mantener el prestigio que tuvo en otras épocas como modelo ideal y docente perfecto, pero la misma se encuentra caduca en estos tiempos actuales, donde la autoridad y la ubicación de los saberes han sido vaciados de la imagen docente, generando en el profesor una ambigüedad en su rol a desempeñar, ya que se encuentran frente a varias exigencias que no son las mismas de antaño.

Una fuente del malestar docente, de entre las muchas que hay, apunta a señalar que no es el número elevado de horas de clase lo que necesariamente implica un malestar en el profesorado, sino el exceso en la demanda de otras actividades

(reuniones, trabajo administrativo, etc.) y probablemente también la diversidad de tareas (Prieto & Bermejo, 2006). Por lo que el malestar, en cierta medida, no estaría enfocada en la cantidad de labor propia de la actividad docente, sino en el encargo de labores que se alejan del trabajo propiamente educativo, lo que, asociado a otros factores, afectan en el desempeño e incluso la salud del docente.

Un estudio de Martínez & Pérez (2003) señala que el malestar docente puede desembocar en algunos casos en un daño de salud mental (como estrés, ansiedad, depresión, etc.) y en otros casos de no ser tan severos, hace que los docentes desempeñen su actividad educativa con una tonalidad gris, desarraigada de su placer, convertida en una mera vía de subsistencia, perdiendo su sentido principal y consiguientemente, disminuyendo la calidad de la educación. Por ello establece que la satisfacción laboral es vital para el educador puesto que, el bienestar, además de fuente de salud, es proyectado hacia los estudiantes, y si el docente está a gusto con su labor transmite en los alumnos un ánimo en favor de una actividad productiva, mejorando los lazos humanos y los caminos hacia el saber.

De acuerdo a la investigación realizada por Grasso (2006) el nivel de insatisfacción, la disconformidad y la frustración respecto a algunos aspectos puntuales vinculados al clima en el interior del aula, las nuevas concepciones sociales de la educación, la imagen del docente, entre otros aspectos, están vinculadas a actitudes de desimplicación o compromiso con la labor docente, lo que implica que, el vínculo educativo se encontraría con una limitante importante al no tener una implicancia total por parte del docente como actor importante la construcción de dicho vínculo.

De acuerdo a la época los sujetos hacen suyos los elementos de su contexto, y de ese modo expresa el malestar en el que se encuentra dentro de lo social e institucional.

El docente del nuevo siglo se encuentra atravesado por las particularidades propias de la cultura de estos tiempos, impregnada por valores que ya no se

corresponden con los del ideal del yo sostenido por instituciones que tradicionalmente se instituyeron en agentes de socialización, sino más bien por la presencia de la fluidez o vida líquida (siguiendo a Zygmunt Bauman) en la que se han disuelto los puntos de referencia que sostenían a las instituciones y sus actores, desdibujándose los límites entre lo público y lo privado, lo individual y lo grupal. (Schiavetta, 2013, p.172)

De este modo, como lo menciona Quintero (2014) la función del docente se ha visto mermada, yendo de más a menos, por lo que es importante reflexionar entorno a la manera en la que ha tenido que afrontar los cambios producidos por un discurso que enaltece y muestra cambios que de modo paradójico, indica una desvalorización de la enseñanza en la que el profesor es el principal representante, heredando a sí mismo un papel corroído y destruido, los mismos que generan malestar en el docente y repercute en la relación con el estudiante y la educación en general.

2.2 Justificación

Hablar sobre el malestar docente posibilita desde ya generar un espacio al diálogo sobre la necesidad de conocer cómo el malestar docente, en lo referente a su labor, se ve relacionado con el vínculo educativo y la repercusión que tiene dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta problemática es una realidad que acontece en nuestro contexto cultural y escolar, y se hace necesario analizar los factores que tienen mayor incidencia en la etiología del malestar del docente actual. A la vez sirve para convocar a quienes hacen parte de las instituciones educativas (docentes, administrativos y profesionales del DECE) a revisar y evaluar qué aspectos pueden ser modificados o implementados para paliar dicho malestar y buscar alternativas que beneficien a toda la comunidad educativa.

Reconocer al docente como un sujeto atravesado por el malestar cultural y educativo de nuestra época, permite reflexionar entorno a las condiciones que, en algunos casos, se ven sometidos, quizá incluso, más allá de las funciones propiamente

académicas y que implican un malestar importante en su desenvolvimiento y su incidencia en la práctica pedagógica. Por ello un acercamiento desde el psicoanálisis, permitirá tener una lectura de dicho malestar con una mirada distinta a la tradicional, conociendo de partida, como lo refiere Freud (1930; 1925) que siempre ha existido y existirá malestar en la cultura y añadido a esto, que el oficio de educar es un imposible, pero no por ello es algo que deba generar impotencia en la labor educativa.

Esta temática es vigente, ya que la educación, al ser parte del sistema sociocultural, no es estática y se ve inmersa a cambios constantes, desde los diversos contextos en la que está enmarcada, como lo institucional, lo social, lo político, lo económico, etc., encontrándose con nuevos desafíos, los mismos que involucran de inmediato al docente como uno de los actores esenciales para sobrellevar dichos cambios, es por ello menester analizar el malestar docente por un lado y por otro, la manera en que esto podría repercutir en el vínculo educativo, sirviendo este análisis para tener una mirada alentadora y no pesimista sobre el quehacer docente y la manera de sobrellevar el malestar que pueda acontecer en su desempeño.

En síntesis, este trabajo es pertinente pues surge la necesidad de analizar y reflexionar entorno a la importancia del vínculo educativo, ya que es algo que se establece desde lo subjetivo como único, por lo que el docente, al ser el agente de la educación, cumple el papel primordial para garantizar este vínculo en el acto educativo. Es importante estudiar si el malestar en el docente puede implicar una pérdida de su deseo por la enseñanza y a su vez dificultar el establecimiento del vínculo educativo, sobre todo en estos tiempos donde la exigencia impera como el camino a la felicidad, y al no poder alcanzarla, se genera el malestar.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es un tema que convoca a todos los miembros de una sociedad, la misma ha sido revisada desde varios enfoques, todos ellos, preocupados en que exista una calidad en el sistema educativo, esta constante está aún más presente en nuestros tiempos, y no solo en nuestro país, sino como un fenómeno a nivel global. Desde la LOEI (2011) se menciona que la educación debe garantizar una calidad educativa y el cumplimiento de estándares para su consecución, por lo que existe, una responsabilidad fundamental en el rol desempeñado por el docente. Sin embargo, no todo lo que se encuentra en la literatura que legisla la educación queda clara para el docente y ello aunado a los cambios sociales y las exigencias que ésta conlleva, hacen del docente una presa fácil de un malestar.

El docente es quien sirve como “herramienta” mediante la que se cumple o no, con la calidad educativa que propone el sistema, es decir, garantizar que “todos” los estudiantes adquieran actitudes, destrezas, capacidades y conocimientos necesarios para un buen desempeño. El docente es quién implementa el currículum establecido en las instituciones educativas, por lo que, es el facilitador que impulsa el desarrollo y la formación del estudiante dentro del sistema educativo formal, sin embargo, como ya se mencionó, muchos docentes sienten que hay demasiadas exigencias y poca claridad en su labor, y el malestar que es generado se amplía en su labor educativa dentro del salón de clases, expresándose en dificultades para establecer un adecuado vínculo educativo con sus estudiantes.

A estos requerimientos del sistema educativo, hay que añadir que los cambios sociales, políticos, económicos, e incluso los de salud, como el caso del COVID-19, van generando nuevas exigencias a la labor docente, retos para los cuales no se encontraban preparados y que están demandando aún más de su quehacer docente. Puntualizando entre algunas condicionantes del malestar docente, se encuentran: un salario precario en relación a otras profesiones, caída del prestigio docente, exigencias institucionales, de estudiantes y de padres de familia, la gestión administrativa, etc., que agudizan su malestar.

Esto va generando que el docente se “autoperciba falta de los recursos personales necesarios para afrontar el ejercicio de la profesión de manera adecuada a los requerimientos del contexto, lo cual puede derivar en cuadros de ansiedad, desmotivación, confusión mental, indiferencia, apatía, etc.” (Álvarez, 2015 citado por García, 2017, p.51) lo que influye decisivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ende, en el vínculo educativo.

También se deben tener en cuenta otros factores más concretos centrados en el mismo sistema educativo: (...) una excesiva burocratización o la utilización política del sistema educativo que se constata, por ejemplo, en una avalancha de leyes educativas que propician el desconcierto en toda la comunidad educativa. Por otra parte, hay una serie de factores intrínsecos a la persona que pueden desencadenar el estrés; esto significa una vida no suficientemente saludable (alimentación inadecuada, sedentarismo, etc.), a una escasa capacidad emocional que impide enfatizar y entender los estudiantes, sus familias y el resto de los docentes o profesionales de la educación, o una falta de motivación e interés por la profesión. (García, 2017, p.26)

Por consiguiente, esta problemática busca ser abordada mediante un análisis de cómo el malestar docente puede repercutir en el establecimiento del vínculo educativo en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que a su vez incide en la calidad educativa y así tener una mejor interpretación de esta realidad y saber que se puede aportar desde esta lectura a la problemática analizada.

3.1 Preguntas de investigación

3.1.1 Pregunta General

- ¿Cómo el malestar docente afecta en el establecimiento del vínculo educativo?

3.1.2 Preguntas Específicas

- ¿Cuáles son las causas que generan el malestar docente?
- ¿Qué es lo que genera el deseo por enseñar y que lo afecta?
- ¿Cuáles son las características que permiten establecer el vínculo educativo entre el docente y los estudiantes?

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo General

- Analizar el malestar en el docente y determinar su incidencia en el establecimiento del vínculo educativo.

4.2 Objetivos Específicos

- Detallar las diversas causas que generan el malestar docente y su relación en la práctica educativa.
- Determinar si el deseo por la enseñanza en el docente se ve afectado por el malestar educativo.
- Reconocer las características que permiten el vínculo educativo entre el docente y los estudiantes.

5. MARCO TEÓRICO

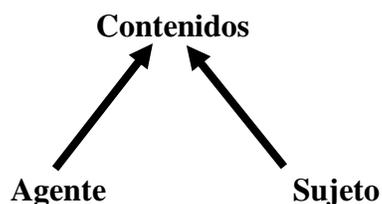
5.1 CAPÍTULO I: VÍNCULO EDUCATIVO

5.1.1 Vínculo educativo

La educación a lo largo del tiempo ha sido un factor esencial en el desarrollo de la sociedad, sin embargo, la concepción que se ha tenido de la misma ha ido variando a lo largo de la historia, así como el papel que juegan cada uno de los involucrados en dicho proceso. Es por ello, importante entender que el hecho de que se establezca la educación desde lo institucional, la existencia de lineamientos ministeriales y curriculares, el encuentro presencial o virtual entre docentes y estudiantes, no garantizan que, de modo automático, el acto educativo se instaure, sino que por el contrario debe existir un vínculo educativo.

Así, para que haya vínculo, no basta con un grupo de estudiantes sentados frente a un docente; no es esto lo que inaugura el vínculo. Puede suceder que ahí se despliegue un monólogo, mientras el estudiante ocupa su mente en otras cosas. Entonces, el encuentro entre los cuerpos no es suficiente para que se despliegue el vínculo. Algo más debe ocurrir. No alcanza con la presencia. Esta debe comportar otro juego de elementos, que son los que, finalmente, se entrecruzan. (Cuello & Labella, 2017, p.14).

Para entender de mejor manera el vínculo educativo, es necesario partir de la idea de Herbart (citado en Núñez, 2005), donde establece que el trabajo educativo se conforma por la presencia de tres elementos; sujeto de la educación, agente de la educación y contenidos de la educación, estos elementos se presentan a modo de un triángulo incompleto, puesto que en su base no hay un cierre. Cada uno de los elementos cumple una función importante para que se dé el acto educativo, por lo que la intención no es cerrar la base de dicho triángulo, sino que el agente debe dirigir su interés a los contenidos culturales, y por consiguiente al deseo de enseñarlos al sujeto de la educación.



De este modo el sujeto de la educación se irá inscribiendo en la cultura de su época, por lo que los conocimientos a los que accede no son de un orden del instinto, sino que debe consentir cierta violencia pedagógica, es decir, debe disponerse al trabajo civilizatorio que realiza el agente de la educación, éste cumple un papel esencial en tanto que, se encarga de sostener el acto educativo, de sostener el límite; por consiguiente, la posición que toma el agente en relación a los saberes determinará el establecimiento del vínculo educativo, es por ello que, los bienes culturales sirven como mediador de la relación entre el sujeto y el agente de la educación. De este modo lo plantea Núñez (2005) al decir que, “si el agente corta sus vínculos con la cultura; si no la vivifica en su práctica y se transforma en un burócrata administrador de conocimientos enlatados, el vínculo educativo queda seriamente en entredicho” (p.29).

Hay que manifestar que el vínculo educativo es una forma de vínculo social, y como todo vínculo social, de manera estructural, se asienta sobre un vacío, pues no existe un vínculo automatizado como en el mundo animal, por ello, al no haber un vínculo predeterminado hay que crearlo y reinventarlo en cada instante, puesto que se encuentra en el orden de lo particular e implica sus transformaciones con cada sujeto (Tizio, 2005). Es así que el vínculo educativo, como lo señala Núñez (2005) se establece como algo de un instante fugaz, quizás únicamente una mirada, pero que inscribe su marca y no debe ser concebido como algo que se establezca de una vez y para siempre.

De este modo Núñez (2005) establece que el vínculo desde su concepción etimológica *vinculum* refiere a tres ideas, mismas que dejan su huella como instantes en el tiempo. Se entiende entonces al vínculo educativo como atadura, joya, saltar o

jugar. El vínculo como atadura, une al sujeto a su destino humano, a un mundo simbólico, como seres de lenguaje y cultura, ata un instante que deja su marca que posibilita un por-venir. En tanto joya, representa el acervo que se trasmite de manera intergeneracional, donde el docente hace entrever el brillo del tesoro de las generaciones, generando relaciones de confianza entre las generaciones, por lo que el educador no debe dimitir frente a esta función. El vínculo entendido como salto y juego entrama la promesa de un tiempo nuevo, de un porvenir y de libertad; dejando algo de lo incierto, y dejando la responsabilidad de sus movimientos a cada sujeto, los mismos que tendrán un impacto en la construcción de su propia biografía.

Por ello, el docente no es que deba intervenir de forma directa sobre el sujeto de la educación y su subjetividad, sino que debe saber establecer un vínculo educativo donde se manifieste su deseo de enseñar, que brinde los recursos y contenidos culturales al estudiante (Sierra, 2016). Por esta razón, el acto educativo estará relacionado a un vínculo desde lo subjetivo, por lo que la generalización será vana y la aplicación de una sola metodología errónea, puesto que el sujeto adquirirá un conocimiento a partir de su deseo, y el docente, desde la posición que tome y el deseo que lo mueva, se colocará como un sujeto que tiene un saber a partir del cual los demás pueden acceder o por el contrario como una figura autoritaria que busca objetivar al sujeto de la educación.

El vínculo educativo, como ya se mencionó en líneas anteriores, se construye sobre un vacío que posibilite la particularidad del sujeto, por lo que, el agente de la educación no será solo un transmisor de saberes, sino que debe permitir al sujeto de la educación que encuentre una posición frente al saber (Caram, 2011), pero si no hay transferencia, el vínculo educativo no funciona, puesto que el educador mediante un rasgo propio o elaborado dirige la transferencia, que es para el sujeto, el signo de un deseo. Por ello el educador debe mantenerse interesado con la cultura para servir como causa, ya que esto testimonia que hay un deseo que se pone en marcha (Tizio, 2005).

5.1.2 El agente de la educación, su deseo hacia el saber

El docente, de acuerdo a como se revisó previamente, ocupa el lugar del agente de la educación dentro del ámbito institucional, teniendo la tarea de llevar a cabo el acto educativo, pero la labor que debe desempeñar no es tan sencilla como se puede creer, puesto que, además de encargarse de la transmisión de los contenidos de la cultura y de mantener los límites en el aula de clases, tiene otras demandas institucionales que responder.

El docente, como agente de la educación debe cumplir con ciertas características que permitan hacer de él un acompañante del sujeto de la educación en una aventura de descubrimiento, por lo que Luzuriaga (citado en Núñez, 2005) establece cinco características que debe poseer quien ocupe el lugar del agente. Primero; considerar el trabajo educativo partiendo de la vocación o cultivando esta labor como una misión y no como una tarea mecánica, puesto eso indicaría una mera labor de jornalero, lo que lo convertiría en un administrador, burócrata de saberes muertos, y el vínculo educativo estaría en gran imposibilidad de establecerse. Segundo; debe tener un interés vivo por la educación de sus estudiantes, para evitar automatizar y mecanizar su labor. Tercero; el educador debe poseer cualidades intelectuales, dominio de contenidos, interés por la cultura y un pensamiento autónomo, puesto que no todas las situaciones se pueden prever. Cuarto; las cualidades estéticas, como la gracia, el tacto y hasta el humor, que permitan que se desplieguen nuevos espacios y posibilidades. Por último, las condiciones morales, de saber mantener una vida social honesta.

Todos los elementos mencionados, si están presentes en el agente de la educación, confluyen para posibilitar que el vínculo educativo se establezca con mayor probabilidad, por lo que se evidencia que no basta que el docente posea un saber, pues el saber del agente de la educación es el resultado de sus años de estudios y de la transmisión de los conocimientos de sus maestros de generaciones pasadas, por lo que en este ámbito no hay nada que inventar (en cuanto al conocimiento), pero lo que le

corresponde crear al docente es la forma en la que pone en escena esos saberes al momento de explicitarlos, de este modo será un eslabón que unifique al sujeto hacia los saberes culturales de su época (Cordié, 1998). Por lo que debe situarse desde una posición de interés hacia el saber que promulga, de modo que pueda enseñar correctamente y sus estudiantes aprender mejor.

Como se explicaba con anterioridad, la función del docente es transmitir los contenidos culturales, pero es importante que la transmisión de los saberes no se encuentra desubjetivada, como suele pensarse, hay que considerar que debe existir un deseo hacia esos saberes a ser transmitidos, un deseo que cada docente lo expresará de manera particular con la ciencia o materia que imparte.

El deseo del educador estaría orientado a los saberes culturales, con un disfrute de los mismos, transmitiendo también ese placer a sus estudiantes, pero manteniendo un punto de opacidad o de incógnita, de la demanda. Por eso, no hay que pasar por alto la importancia de los contenidos culturales, ya que si no se emplea este como mediador entre sujeto y agente de la educación se ingresa en terrenos frágiles del trabajo educativo. Para introducir al sujeto en la cultura, en el mundo, el educador espera algo de este, pero no para alimentar su narcisismo, sino para que el sujeto de la educación produzca un recorrido hacia lo social (Aromí, 2005).

Por ello, hay que entender que el deseo desde la perspectiva psicoanalítica es siempre un deseo insatisfecho, como un indicador de la falta (Fernández & Urriolagoitia, 2019) por tanto, el deseo del agente de la educación por el saber debe permanecer y no ser obturado por una verdad, que lo que haría es taponar la falta y no posibilitar su movimiento hacia los saberes y a su vez imposibilitando el vínculo educativo.

Lo que define formalmente al vínculo educativo es ese saber que se pone en juego, puesto que, si se aplasta la dimensión del saber, el vínculo educativo se restringe a una aparente relación yo-tú, lo que conlleva a tensiones. Como función civilizatoria,

que la educación tiene, abre los horizontes del sujeto por el camino del saber y, asimismo, mantiene al agente de la educación interesado en dicho saber, para evitar, precisamente, que se centre demasiado en el otro (Tizio, 2005). “Para el docente, el hecho de entrar en un juego de espejos con el alumno; ceder al impulso de enfrentarse con él, de igual a igual, significa salirse de su papel, no asumir sus responsabilidades” (Caram, 2011, p. 114).

Por lo que, del lado del agente de la educación implica tolerar un cierto no saber, no en cuanto a su materia, sino en cuanto a que, “no sabe sobre el sujeto, sobre sus intereses ni sobre qué es lo que se transmite, ni sobre la apropiación que hará el sujeto y en qué tiempos” (Tizio, 2005, 173). Es a partir de ese no saber, de un saber que no se sabe, que se puede posicionar de manera abierta a los contenidos, reconociendo que existe siempre algo que no se puede saber totalmente, tanto de los contenidos culturales como del sujeto de la educación, lo que permite precisamente mantener ese interés y deseo, a la vez que permite que la pregunta, mediante la incertidumbre, circule en el acto educativo. Por ello, como menciona Aromí (2005)

El maestro ha de sostenerse frente a ese *no saber*, trabajar a pesar de él, ilustrándose para estar, él mismo, en términos de Kant, bien instruido. Instruido, ¿en qué? Instruido en el mundo, en la cultura clásica y la de su época, a sabiendas de que solamente podrá causar el interés del sujeto si él mismo está causado. Es la forma de arribar, ambos, al único puerto seguro. Solo así un educador puede ser un excelente cultivador de buenas preguntas, excelencia que da la medida de su disposición a reconocerlas cuando surgen en el ejercicio de su disciplina. (p.174)

Esto lleva a pensar en la siguiente pregunta ¿el deseo en el educador se puede cultivar? Aromí (2005) responde que necesitaría ser cultivado.

Se pueden pensar los lugares y momentos para eso: estaría el trabajo educativo -dentro y fuera del aula- como uno de los lugares de retroalimentación, porque

cuando ese deseo funciona el maestro se lleva las ganas de continuar trabajando al día siguiente. Las actividades de formación permanente, los *stages*, también tendrían esa función (...) El deseo del educador es un jardín al que hay que cuidar bien, sobre todo de las plagas de desmoralización, en lo social y lo subjetivo. (p. 138)

El docente, de acuerdo a su contexto, puede generar o inhibir la adquisición de los saberes por parte de los estudiantes, todo esto, estará determinado por la forma en la que él se relacione con su deseo por los saberes culturales y su transmisión. Sin embargo, es importante considerar, que muchas veces el deseo del docente puede verse mermado e incluso anulado a causa del malestar generado por las diversas demandas institucionales y sociales frente a su labor, llevándolo a mecanizar su labor educativa y convertirlo en un mero dispensador de información.

Cada vez más, la demanda social que recibe la educación va en aumento, frente a las nuevas problemáticas sociales que emergen, de inmediato se piensa en la educación, dando la apariencia de que ésta debe ocuparse de todo. Por lo que se vuelve necesario revisar las demandas que se le establecen y precisar sus alcances, pues lo que intenta mostrarse como algo de interés para la educación, estaría comprometiendo su futuro (Tizio, 2005).

5.1.3 El sujeto de la educación y su consentimiento a la oferta educativa

Frente a la pregunta ¿Es contagioso el amor al saber? Cordié (1998) responde, que, de cierta manera, si el docente se encuentra entusiasmado con la asignatura que enseña, comunicará este amor a sus alumnos, poniendo de este modo en evidencia, la importancia de la relación del docente con el saber que transmite. Sin embargo, esto por sí solo no basta, pues el sujeto de la educación deberá consentir esa oferta educativa y crear el vínculo educativo, en otras palabras, dará licencia para que el saber ofrecido por el docente llegue hasta él por la vía del deseo, en tanto ese saber es un objeto causa

de deseo y disponerse, de este modo, al trabajo civilizatorio que realiza el agente de la educación.

El sujeto es un ser en constante construcción, está en una continua dialéctica entre sus voces propias y ajenas, y, por consiguiente, se encuentra en la capacidad de reflexionar y criticar, siendo la voz del docente -en tanto otro representativo-, de suma importancia ya que el sujeto podrá hacer de esas palabras ajenas una apropiación para sí. (Píriz, 2015). El consentimiento que realiza el sujeto, a decir de Brignoni (2005), se encuentra intensamente articulado en su historia, en la relación con el Otro, ya que existe algo que antecede al sujeto y marca la manera en la que va a consentir, inclusive por medio de un aparente rechazo. De ahí que la oferta educativa se establece a partir de las exigencias sociales, los tiempos de la educación y los del propio sujeto, por lo que la oferta debe ir incorporando los intereses del sujeto y configurando de este modo sus demandas, ya que el consentimiento del sujeto se ve relacionado a una oferta que contemple sus intereses y su propia palabra (Leo, 2005). “Cuando el *saber* representa el objeto de apetencia, esto es necesariamente benéfico para el sujeto y ... para la sociedad; porque el saber es un factor de civilización” (Cordié, 1998, p. 94).

El consentimiento del sujeto a la oferta educativa es importante para que se dé el vínculo educativo, pero Aromí (2005) advierte que es importante tener presente, que el consentimiento aun cuando se dé, no es del todo, pues no se trata de sujetos ideales, sino de sujetos que tienen sus marcas, sus propias formas de satisfacción y la oferta educativa no será tomada en su literalidad. En la medida en que el sujeto se apropia de la oferta educativa, la adquisición es de forma particular, cada uno hace suyo algo y a su manera, no hay un aprendizaje ideal y estándar como lo plantean muchas propuestas de evaluación (Núñez, 2005).

Para que el sujeto pueda aprender, para estar dispuesto a escuchar al otro de la educación, necesita que el objeto de conocimiento, sea de su apetencia, de su agrado, es decir, que se presente desde la vía de su deseo. No obstante, el modelo educativo

actual, apunta a la homogenización educativa y se construye a partir de una metodología estandarizada, por lo que la particularidad del sujeto se ve excluida.

Núñez (2005) plantea que no se debe confundir la democratización con la masificación de la educación, puesto que la primera indica la expansión de los legados culturales, en tanto existe una igualdad de oportunidades para el acceso de los contenidos de la cultura, mientras que la segunda, refiere a una expansión de tipo cuantitativo del sistema, lo que representa un gran desafío, ya que amenaza con la desposesión de los recursos culturales de grandes sectores de la población. En este sentido Cordié (1998) expresa que “estamos ante una paradoja: al quererse mantener un sistema igualitario, la misma enseñanza para todos, se refuerzan las desigualdades; al sostenerse un ideal democrático, se multiplican los lugares de exclusión” (p.96). De este modo se olvida, en cierta medida, que tanto el docente como el estudiante tiene su singularidad, por lo que lo más propicio sería partir de esto para lograr un verdadero acto educativo, donde los conocimientos se transmitan a partir de la necesidad y deseo de cada uno, y no desde la homogenización.

Medel (2005) menciona que muchas veces la propuesta de la institución no está acorde a las necesidades educativas de los estudiantes, por ende, su oferta educativa cae en un lugar vacío, lo que lleva al docente a pensar que los estudiantes no pueden aprender, perdiendo la confianza en ellos o en su labor como docente. No hay que confundir a los sujetos que obedecen con los que consienten, pues muchas veces quienes obedecen han hecho una pobre adquisición para su desenvolvimiento social y reclaman un guía o referente educativo que los dirija. En esta vía, se puede pensar que el acto educativo implica una separación de un Otro previo constituido por el sujeto, que se haga una ruptura con un estado anterior, puesto que consiente a una apropiación de un saber, sin embargo, ello también lleva a una separación, que a su vez pone en forma un vacío y el docente hace con lo que viene a ese al lugar: los saberes culturales (Aromí, 2005). De este modo, es importante entender que el vínculo educativo se instaurará, si se trata la cuestión de cómo el educador se ocupa con la cultura y a su

vez, de cómo el sujeto de la educación ha de realizar lo propio a partir de su relación con eso.

5.1.4 El vínculo educativo y la transferencia

El vínculo educativo no se posibilita si no existe transferencia. Puesto que como lo indica Tizio (2005) el educador mediante un rasgo propio o elaborado dirige la transferencia, que es para el sujeto, el signo de un deseo. Se habla de transferencia desde el momento en que estamos inmersos en una relación intersubjetiva. De acuerdo a Caram (2011) “la palabra en sí misma tiene efectos transferenciales, y en el marco de la escuela circula fundamentalmente de arriba hacia abajo, del maestro al alumno, pero hay también una relación con el saber” (p.115).

La transferencia permite que se establezca un vínculo con el otro, donde se presenta una demanda al otro, al que se le supone un saber, es un lazo que establece el sujeto a partir de sus vivencias infantiles.

La transferencia es el lazo del paciente con el analista, que se instaura de manera automática y actual y reactualiza los significantes que han soportado sus demandas de amor en la infancia, y que da testimonio de que la organización subjetiva del individuo está comandada por un objeto, llamado por Lacan objeto a. (Chemama, 1996, p. 438-439)

Pero el mismo autor, añade que la transferencia no implica únicamente demandas de amor, sino que puede darse también actitudes de agresividad o rechazo a la figura a la cual se le atribuye ese saber, por lo que puede hablarse de una moneda con sus dos caras, donde el sujeto, por un lado, puede tener la confianza para hablar y, por otro lado, puede presentar las más grandes las resistencias al progreso del análisis. (Chemama, 1996)

Lacan citado en el Diccionario enciclopédico interregional de psicoanálisis de la API (s.f), expresa que:

la transferencia se da siempre que exista un “sujeto al que se supone saber”, es decir, siempre que aparezcan sentimientos de amor, odio e ignorancia frente a quienes atribuimos cierto conocimiento. Es por esta razón que surgen más fácilmente con maestros, figuras religiosas, médicos y psicoanalistas, a saber, con figuras parentales en posiciones de poder. Lo que distingue a los analistas, y diferencia la transferencia de la sugestión, es que el analista no abusa de la transferencia de su paciente (p.587).

Entonces la transferencia implica suponerle un saber a un sujeto, en este caso al agente de la educación, pero donde el sujeto de la educación, como se había mencionado antes, lo hace mediado por los contenidos culturales, al mostrar un deseo por el saber y de este modo causar el deseo en el sujeto de la educación. Por lo que, la relación pedagógica se instaura desde una asimetría, donde

al docente se lo percibe como alguien poderoso, poseedor del saber, “sujeto supuesto a saber”, causa y efecto de la transferencia, pero lo importante es poder (...) tomar conciencia de la asimetría y administrarla, manejarla. No dar desarrollo al narcisismo del poder por parte del docente. Lacan decía que la relación padres-hijos es “circular, pero no recíproca”. Hay circularidad de intercambios, hay interacción, pero jamás simetría, ya que los lugares y funciones están definidas y no son intercambiables. (Caram, 2011, p. 114)

En la actualidad, la educación está pensada desde la transmisión de información que objetiva al sujeto, donde se pone al estudiante como un simple acumulador de saberes, amparado en el discurso científico, ya sea desde lo tecnológico o lo genético, en tanto se traspasan saberes desprovistos de la subjetividad. Pero para Aromí (2005) tanto la educación como el psicoanálisis refutan este ideal, este paradigma. Los dos se fundamentan en una transmisión que no puede relegar de la presencia de un tercero,

pues establecen que es menester de un mediador entre el sujeto y el saber. En el campo analítico se lo llama transferencia, es decir el nexo entre el analista y el analizante, en tanto que el ámbito pedagógico es el vínculo educativo lo que designa el lazo complejo que congrega al docente y al estudiante.

Por último, la relación que se establece entre el docente y el estudiante, se da ocupando cada uno un lugar, los mismos que no son intercambiables y que por medio de la transferencia el sujeto de la educación desplaza sobre la figura del docente su constitución edípica y los malos entendidos con sus padres se reactualizan en sus docentes. Por ello, es importante tener claro el lugar y la función que ocupa cada uno en el proceso educativo, en tanto el docente agente de la educación y el estudiante como sujeto de la educación, pues el borramiento de estos lugares y funciones implicaría una dificultad en el establecimiento del vínculo educativo, por lo que no hay que confundir que la función del educador es la de hacer de madre, padre o amigo, sino que le corresponde el ingresar al sujeto al gusto por el saber, para ello se servirá de los contenidos de la cultura, pero recordando que se encuentra en una relación intersubjetiva, y a de reconocer los límites de su quehacer docente.

5.1.5 Los discursos en la institución

El discurso y el vínculo educativo

De acuerdo a Tizio (2010) las instituciones en general existen ya que sustancialmente el ser humano es un ser de lenguaje, es decir está instituido en un mundo simbólico mediante el cual emplea la palabra y la letra para la transmisión de los saberes culturales. Al estar insertada la educación dentro del ámbito institucional, ésta se encuentra dirigida a partir de un discurso, se entenderá al discurso desde la perspectiva del psicoanálisis, siguiendo a Lacan (2008) de la siguiente manera:

el discurso como una estructura necesaria que excede con mucho a la palabra, siempre más o menos ocasional. Prefiero, dije, incluso lo escribí un día, un

discurso sin palabras. Porque (...) subsiste en ciertas relaciones fundamentales. Estas, literalmente, no pueden mantenerse sin el lenguaje. Mediante el instrumento del lenguaje se instaura cierto número de relaciones estables, en las que puede ciertamente inscribirse algo mucho más amplio, algo que va mucho más lejos que las enunciaciones efectivas. Estas no son necesarias para que nuestra conducta, eventualmente nuestros actos, se inscriban en el marco de ciertos enunciados primordiales (...) lo que se produce por la relación fundamental, tal como la defino, de un significante con otro significante. De ello resulta la emergencia de lo que llamamos el sujeto - por el significante que, en cada caso, funciona como representando a este sujeto ante otro significante. (p. 10-11)

Dentro de esta representación del sujeto entre significantes, existe un resto que no se puede significar, determinado como objeto perdido, lo que le mueve al sujeto a su búsqueda. Pero ese resto no se podrá significar de manera total, siendo imposible su satisfacción completa, por lo que el discurso se constituye como algo que no se cierra, es decir, se estructura de forma abierta. De este modo Lacan en su seminario XVII formaliza cuatro discursos, el discurso del amo, universitario, histérico y del analista; donde establece cuatro lugares, cuatro elementos y un orden determinado de esos elementos, los mismos que varían mediante un cuarto de vuelta.

Al entender que esta teoría de los discursos establecida por Lacan sirve para comprender el establecimiento del lazo social, es útil en este trabajo para analizar los lazos o vínculos que se establecen entre los docentes y los estudiantes dentro del marco de las exigencias institucionales y sociales en las cuales se circunscriben.

Es necesario recordar que en el triángulo Herbartiano no hay un cierre en su base, sino que por medio de los contenidos culturales es como se busca que se produzca el vínculo entre agente y sujeto de la educación. En la teoría de los cuatro discursos de Lacan se inserta la incompletud de un saber inconsciente (el saber no sabido), misma que no se completa con los saberes disciplinares. Por ello hay que distinguir entre el

conocimiento y el saber no sabido, a decir que el conocimiento es el que opera de forma patente en el vértice superior del triángulo como punto de encuentro del agente y sujeto de la educación, y el saber no sabido en cambio opera silenciosamente para el cierre o la apertura de su base. Por lo que se puede relacionar el aspecto “que contempla un vacío en la estructura del discurso, es decir del lazo, y la que fue señalada respecto del triángulo que escribe el vínculo educativo, una de cuyas condiciones es mantener la apertura en la base del triángulo” (Zelmanovich, 2013, p. 113).

Si bien es cierto, se requiere de los contenidos culturales para establecer el vínculo educativo entre el agente y el sujeto de la educación, hay que recordar que es un encuentro intersubjetivo, por ende, no se puede dejar de lado cada constitución subjetiva que se pone en juego, por lo que el saber no sabido, ese saber inconsciente, opera también en el establecimiento de dicho vínculo. Mediante la teoría de los discursos de Lacan se puede acercar un entendimiento sobre los lugares que ocupa el agente de acuerdo al discurso al que responda y de igual manera como queda ubicado el sujeto de la educación. A continuación se detallan los lugares que corresponden en el discurso y que la posición de sus elementos dependerá de acuerdo al tipo de discurso.

$$\begin{array}{ccc} \text{Agente} & \longrightarrow & \text{Otro} \\ \hline \text{Verdad} & // & \text{Producto} \end{array}$$

El discurso amo

Los elementos del discurso que plantea Lacan no son estáticos, sino que ocupan lugares distintos que indican su forma de operar. En el caso del discurso del amo Lacan (2008) lo plantea de la siguiente manera.

$$\begin{array}{ccc} S_1 & \longrightarrow & S_2 \\ \mathcal{S} & // & a \end{array}$$

De acuerdo a este discurso se busca que las cosas marchen, a partir del S1, significante amo ubicado en el lugar de agente, como significante de referencia. Este significante amo busca dominar el saber hacer del otro a quien se dirige, puesto que el saber está del lado del otro. El lugar desde donde se sostiene el agente, es el de la verdad, está ocupado por el sujeto dividido (\$), dejándose representar por ese significante amo. Es a partir de este discurso que se instituye la subjetividad, a través de estas representaciones posibilita la emergencia del sujeto. En el lugar de la producción se ubica el objeto a como condensador de un plus de goce, representando un resto que no logra introducirse en ese dominio, ese plus está en la base de la expropiación del saber del otro por parte del agente y en la inadecuación inevitable entre la orden que produce y lo que recibe a cambio. Cuando este discurso se fija, obtiene como respuesta la rebeldía (Zelmanovich, 2013).

En el lugar de amo se puede ubicar según nuestro estudio al docente y en el lugar del otro al estudiante. En ese sentido el saber del otro es tomado como propio por el agente, para transformarlo en saber de quién agencia. El estudiante al demostrar un saber que responde adecuadamente a lo solicitado por el docente, se transforma en un saber sobre el que gobierna la institución educativa, pero que se derrumba cuando ese saber hacer del estudiante se fisura, trayendo como consecuencia un un desinterés o cualquier forma de rebelarse del alumno.

A decir de Tizio (2005) el discurso amo cumple un papel civilizatorio ya que pone una barrera entre el sujeto y el goce, donde se produce el fantasma, como aparato regulador del goce, que le permite obtener al sujeto un placer regulado. Por lo que, desde una perspectiva social, se trata de los elementos del discurso de la época, su cultura y de cuáles son los ideales en los que se sostiene el discurso pedagógico. Pero podemos decir, que este discurso no es el dominante en nuestros tiempos, menos en el ámbito educativo.

Si la educación se ve direccionada hacia una forma de control directa, perdiendo las dimensiones de lo que se ponen en juego, en su función civilizadora, que respeta la

subjetividad, se encontrará con el odio que se expresa frente a aquello que intenta homogenizar. Ya que se buscaría la erradicación del goce, puesto que cuanto más se reprime y se homogeniza los estilos de vida, más se excluye. Pero aquello que se excluye no se elimina, sino que reaparece como un escollo que hace que el discurso no marche. Por ello una cosa es buscar anular el goce mediante una función moralizante, que atrapa y otra distinta es regular el goce mediante los intereses y el consentimiento, es decir mediante el trabajo transferencial (Tizio, 2005)

Algo que no es dominante, es el atribuirle un saber hacer a los estudiantes, lo que estaría revelando una impotencia por parte del agente de la educación, por ello se escucha el cotidiano educativo decir a los docentes que “a las nuevas generaciones de jóvenes no les interesa absolutamente nada”, esta impotencia por parte del agente de la educación no le permite operar en el establecimiento del lazo, del vínculo. Es importante entender que impotencia no es lo mismo que imposibilidad, puesto que la imposibilidad es parte de la estructura misma de todo discurso, y esta más bien sirve para propiciar el deseo de enseñar y de aprender (Zelmanovich, 2013).

Zelmanovich (2013) señala que la recuperación del valor de Amo por parte del Agente, en la actualidad precisa de que se reubique esa separación entre la verdad y la producción, ya que su completud será siempre un imposible, y el tener clara esa separación permitirá vislumbrar las oportunidades de que surja el deseo tanto de enseñar como de aprender. Asimismo, establece que se debería atribuir un saber al otro por parte del agente de la educación más allá de cómo se presente el estudiante (inquietos, desafiantes o desinteresados). Que se otorgue confianza en ese otro que es el sujeto de la educación, entendiendo al término confianza como una apuesta que se hace siempre en medio de una incertidumbre, puesto que si hubiese una seguridad no habría tal apuesta. (Núñez, 2005). Pero la apuesta por el otro, esa confianza sólo se dará si el docente confía en lo que hace, puesto que la confianza que el agente brinda al otro en realidad representa su pensamiento de que se puede aportar por lo que él hace, es por ello que su labor tiene una función de causa. (Tizio, 2005)

Es desde allí donde se podrá posibilitar el establecimiento de un vínculo educativo, pues como lo plantea Píriz (2015) en el vínculo está presente una invitación al otro, y en esa invitación se fundamenta la experiencia de educar, como una experiencia incalculable, donde el encuentro con el otro está vaciado de ese ideal de completud, sino que debe existir esa confianza de la que habla Núñez y Tizio.

Discurso universitario

De acuerdo a Cordié (1998) el docente se encuentra inscrito dentro del discurso universitario y por lo tanto en el discurso de la ciencia, esto, más allá del nivel en que el docente opere. Puesto que el docente como agente de la educación cumple el papel de transmisor de la cultura debe responder a las exigencias educativas planteadas desde el currículo vigente, en el caso del currículo ecuatoriano se “plasman en mayor o menor medida las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado” (Ministerio de educación, 2016, p.14).

Savio (2015) indica que el discurso universitario es el que representa la hegemonía del saber, puesto que en esta estructura del discurso quien comanda es el S2, denominado como todo saber, saber universal y está asociado a la burocracia. Se puede entender a este discurso como una regresión al amo, en tanto un amo moderno, puesto que el saber ocupa el lugar que antes tenía el amo en el discurso, mientras que el significativo amo se ubica en el lugar de la verdad, lugar que sirve como motor de todos los discursos, dejando un saber desubjetivado, con la tiranía del poder. Aquí el amo funciona como garante del formal del saber “precisamente por este signo, porque el signo del amo ocupa ese lugar, toda pregunta por la verdad resulta, hablando con propiedad, aplastada (Lacan, 2008, p. 110). De este modo el estudiante, que se encuentra en el lugar del otro, no puede producir un saber, sino que se ve determinado por el imperativo categórico sigue sabiendo, y se transforma en un simple recolector y transmisor de saberes de otros autores.

$$\frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{S}$$

Este discurso se encuentra su límite en su representación totalizante del saber, lo que genera desinterés y ajenidad. Excluye al sujeto que lo deja posicionado debajo de la barra. Cuando este discurso se fija produce una relación burocratizada, en el sentido de que, tanto el agente como el otro quedan invisibilizados, deshumanizados. Se puede decir que este discurso es el que predomina en la actualidad.

Este discurso lleva al agente de la educación a manejar los contenidos culturales que se encuentran regidos por el currículo vigente y responde a los mismos sin involucrarse por esos saberes, como un mero intermediario, que no reflexiona sobre la pertinencia de los mismos, y que incluso busca que mediante una metodología ese saber sea absorbido por el estudiante, sin protesta alguna, ya que lo que interesa no es que el sujeto de la educación genere su propio saber, sino que se cumpla con las disposiciones ministeriales solicitadas, pasando por alto su relación con el estudiante, en tanto un sujeto, haciendo del sujeto de la educación un repetidor de contenidos.

Su formación pedagógica hace creer al docente en la posibilidad de controlar totalmente los procesos de aprendizaje. Cree posible una transmisión neutral, sin implicación subjetiva, sin estados anímicos. Impregnado por el discurso Universitario y por la creencia en la supremacía de la ciencia, apegado a la lógica y al razonamiento, el enseñante deberá cambiar de rumbo ya desde las primeras clases. (Cordié, 1998, p. 80)

Ahora, es importante también reflexionar en torno a como este discurso anula en el docente su deseo por el saber, ya que se encuentra el imperativo curricular e institucional donde se ordena que se haga lo que se dice, sin protestar, preocupándose más por la evidencia de su trabajo, el papeleo y descuidando de este modo la relación con el estudiante. Hay quien protesta frente a esto y obtiene sanciones, censuras o indiferencia y en otros que realizan su labor docente de manera mecaniza y atravesada

por un malestar. Como se había mencionado antes, si el docente no mantiene un deseo por ese saber, y ese deseo no es cultivado desde lo institucional, no podrá tener un deseo que sirva de causa en sus estudiantes, por lo que el vínculo educativo no se establecerá.

Al estar el saber en el lugar del agente del discurso se muestra el dominio que tiene, lo que implica que los sujetos que hagan parte del discurso universitario estén sometidos a dicho saber, lo anterior se puede mostrar en el caso tanto del docente como del estudiante, pues ambos a su vez, en muchos casos, repiten literalmente los contenidos, el saber cobra vida propia y es regente de todos los ámbitos educativos. El saber se presenta como un saber cerrado, totalizado sobre sí mismo, como saber absoluto, sin contradicción alguna, lo que no deja lugar a la pregunta, a la incógnita, todo está desde la certidumbre, lo que configura, en cierta forma de dominio, qué es y qué necesita el sujeto. “Los estigmas que produce obturan los interrogantes que pueden hacer emerger un saber no sabido, tanto para el propio sujeto como para los profesionales que se ocupan del mismo” (Zelmanovich, 2013, p.129)

(...) en una época dominada por el discurso universitario idiota, el maestro no es más la figura de autoridad. La autoridad bajo el discurso universitario la ejerce el mercado, el saber experto de los tecnócratas, los algoritmos del Big Data y las evaluaciones generalizadas. Esta autoridad, que obedece a un orden impersonal y responde sin saberlo a un mandato de “seguir sabiendo”, se presenta bajo un formato de todo-saber, esto es, un saber sin lugar de enunciación. (Danelinck, Ledesma, Cuomo & Kiel, 2017, p. 95)

De este modo Núñez (2005) plantea que la enseñanza no consiste únicamente en el qué es lo que se ha de transmitir, sino en la manera en que el agente se ubica ante la cultura y ante las producciones que realizan los estudiantes. Es decir, la función instructiva no debe ser mecanizada, que dé a luz contenidos muertos, sino que se dé una transmisión que pueda provocar y mantener los efectos educativos, o sea, que haya un deseo de enseñar por parte del agente de la educación.

5.2 CAPÍTULO II: MALESTAR DOCENTE

5.2.1 Malestar en la cultura

Freud (1992) en su texto *El malestar en la cultura* plantea que el ser humano al tener una vida impuesta, ésta ya le resulta gravosa, y que el sufrimiento amenaza desde tres puntos; desde el cuerpo, desde lo exterior (la hiperpotencia de la naturaleza) y desde la relación con los otros, planteando que esta fuente es la que se siente como la más dolorosa. Por lo que, el malestar sería el precio a pagar por el sujeto, por el hecho de estar inserto en la vida civilizada, en la cultura. La cultura es la que se encarga de la regulación del goce, es decir siempre quedará una falta, algo por satisfacer, ya que la demanda es dirigida desde el Otro, por lo que el deseo se ve limitado en su consecución.

Dirá Freud que aquello que no se logra satisfacer de la pulsión queda ubicado tanto en el orden de lo individual como de lo colectivo, en lo social. Es un malestar que corresponde al sujeto por su instancia estructurante al estar inmerso en la cultura, mostrando insatisfacción en los aspectos de su subjetividad como en la modalidad de relación con los otros, siendo algo que se da en los sujetos con independencia de las épocas culturales en las que se encuentran, pero con la especificidad de que los cambios del contexto lo llevarán a diversas maneras de arreglaselas, más o menos eficaces, con ese malestar (Schiavetta, 2013).

El malestar de otras épocas no es el mismo al de nuestros tiempos. A decir de Goldenberg (s.f)

La actualidad del malestar en la cultura en nuestra época, no es tanto la cohesión de la masa respecto del Ideal, ni el sentimiento de culpa, sino que actualmente el Ideal no tiene una función reguladora. En el discurso actual opera fundamentalmente el mercado, en tanto mundial que intenta uniformar los modos de gozar. Los productos

de la tecnología que, para taponar la división del sujeto, bombardean constantemente con una oferta saturada de bienes descartables. (p. 2)

Goldenberg (s.f) manifiesta que, de acuerdo a la lectura Freudiana, el superyó trata de enmendar lo que la cultura no ha logrado, actuando como mandato insensato que exige renuncia pulsional, en tanto que en Lacan el superyó cumple el mandato de imperativo de goce. Por lo que se puede decir que el superyó actual es el establecido por Lacan. De este modo se puede mencionar que la característica de la subjetividad de siglos pasados era

soñar el deseo insatisfecho; el modo actual se acerca más al dormir, dejando al deseo anoréxico, bulímico o adicto, en tanto el Ideal de renuncia ha dado lugar al consumismo, y por lo tanto al taponamiento de la causa del deseo por la invasión de productos del mercado. (Goldenberg, s.f, p.2)

En este sentido el superyó de nuestros tiempos está ligado al mercado, puesto que ya no se alimenta de las renunciaciones, sino que más bien es quién nutre y promulga un goce autista, sin el otro, dejando al lazo social rechazado, con un empuje al goce. Es importante mencionar que para Freud el superyó se encontraba vinculado al papel de la autoridad parental, puesto que existía una identificación con estos, lo que indicaba una relación con el otro. A decir de Chemana (1996) el superyó es “heredero del complejo de Edipo, adoptará luego las influencias de las figuras de autoridad y de los educadores que han tomado el lugar de los padres. Se enriquecerá con los aportes de la cultura” (p. 428). Pero es precisamente la caída de la autoridad parental y de sus representantes y el ingreso del capitalismo, hace que la lectura Freudiana no represente al superyó de nuestra cultura actual.

5.2.2 Malestar en la educación

La educación busca garantizar una calidad educativa que permita sostener su propósito y su oferta educativa, según “La Ley Orgánica de Educación Intercultural,

en el artículo 2, literal w): “Garantiza el derecho de las personas a una educación de calidad y calidez, pertinente, adecuada, contextualizada, actualizada y articulada en todo el proceso educativo, en sus sistemas, niveles, subniveles o modalidades; y que incluya evaluaciones permanentes”. (Ministerio de educación, 2016, p.4)

La lógica de los sistemas de gestión de la calidad total, está basada en promover la menor variabilidad posible en los procesos, de tal manera, que entre menor variación se presente, mayor calidad en los productos se puede garantizar. Esta lógica proviene de las empresas y la fabricación de objetos que se pueden vender y, que gracias a la revisión constante de la línea de producción se puede garantizar no sólo la homogenización del producto, sino también la eliminación del error. (Montoya, 2014, p. 3)

En nuestros tiempos, la educación se fundamenta en principios de la gestión de la calidad educativa, dentro de los manuales que dirigen este sistema, las estrategias del mercado actual, e incluso, ofertan y prometen algo similar que se ofertaría en empresas que se rigen por esa lógica, por lo que en cierta medida el proceso educativo se ve mecanizado, buscando la homogenización en la labor educativa, lo que dejaría de lado la singularidad tanto del agente como del sujeto de la educación, pues anularía el deseo que debe convocarlos para que el acto educativo se dé mediante un vínculo educativo que respete la singularidad de los actores de la educación. “Este aspecto se vincula a la lógica de una modernidad tardía, caracterizada por el consumo de objetos ofrecidos, tendiente a nominar y con efectos de obturación sobre la posibilidad de un tiempo para la reflexión y comprensión por parte del sujeto” (Schiavetta, 2013, p.177).

El en contexto actual sumamente cambiante, se intenta homogenizar y universalizar mediante el consumo de objetos y productos que se oferta desde el mercado, lo que va atravesando a sus actores con su discurso, por lo que, la labor docente se complejiza y a la vez, permite entender que el docente, no es quién deba poseer un saber todo que haga frente a este cambio que se presenta en el ámbito educativo. Schiavetta (2013) plantea que, si se piensa que el docente deba saberlo todo,

para todo, lo ubicaría desde del lado de la impotencia, lo que paralizaría al sujeto, pues la oferta educativa que se realiza al docente es la de que opere como un objeto que pueda completar la falta y hace la promesa de solución a los efectos de nuestra modernidad. Pero esa ilusión de completud lo que hace es dejar al agente de la educación con impotencia y más aún cuando se advierte que la implementación de ciertas metodologías no da los resultados que se ofertaban y que la institución pretendía.

Educación como imposible

Freud (1992) afirmó que existen tres profesiones que son imposibles en tanto existe una insuficiencia de su resultado en dicha actividad, estas profesiones son psicoanalizar, educar y gobernar. La educación señalada como imposible, quiere decir que esta no concluye, no se completa, dejando al lado la concepción de que existe un final del proceso formativo y de arreglo prescriptivo en lo social. Ese aparente cierre se deja abierto, se vacía, deja lugar al trabajo constante, pues hay algo irreductible, por lo que el reconocimiento de dicha imposibilidad facilita que los caminos no sean por los callejones que se cierran en la impotencia (Rodríguez, 2002).

Es importante entender, que no se trata de que la educación se realice en tanto un producto terminado, sino que debe ser llevada hacia adelante, siempre permanente. Quien intente hacer de la educación algo que se concluye, bajo ciertos tiempos y de igual manera para todos, se encontrará con esa impotencia, pues existe un desajuste estructural, algo que no encaja en ese mandato, esa imposibilidad de que se pueda subsumir lo singular en lo universal, produciendo inevitablemente un malestar subjetivo y social. Frente a este malestar se puede poner en acción una función de control, de anulación o por el contrario puede servir como orientación con respecto a la posibilidad de dar lugar a la emergencia subjetiva (Sierra, Ruiz, Belardinelli, Delfino & Castillo, 2016).

El malestar que se presenta en los docentes está vinculado en no poder cumplir con las exigencias que le plantea la institución y el gobierno, y los productos que las mismas crean, esta pérdida de los objetivos, produce en ellos impotencia, apatía, desinterés. Como sostiene Tizio (2003, citada en Ygel, Mozzi, Polti & Frisz, 2019).

Todas las formas de vaciamiento de las instituciones por pérdida de su especificidad hacen aparecer un goce mortífero que se expande en la ausencia de deseo, y (...) por eso cuando la educación pierde su relación con el saber, con la Cultura, lo que queda no es educación sino control social, intervencionismo, segregación. (p. 111)

Ulloa (1995, citado por Ygel, et al. 2019), expresa que este malestar se puede reflejar en el docente mediante un trabajo con desgano, pérdida de vocación, mecanismos automáticos, resistencia con la tarea, apatías, frustración/desilusión de la institución, falta de reconocimiento, quiebres emocionales en el ámbito de trabajo, crisis y rupturas al interior de equipos, etc. Todo esto representa sus efectos en la subjetividad, en el vínculo con los otros y con la institución. Esto genera sujetos replegados sin poder poner en marcha su deseo y producir algo, convirtiéndose poco a poco en burócratas.

Durand (2008) menciona que para que se pueda elaborar un saber es necesario bordear ese imposible, por tanto, es imprescindible aprehenderlo como imposible, y no desde la impotencia, puesto que la impotencia desespera y lleva a la paralización del deseo. Un obstáculo para que el sujeto no inicie una búsqueda, que haga una invención, es la pereza o la desesperación, diciendo que a veces pueden amalgamarse: en ocasiones la desesperación (o el goce del *no puedo*) se reviste de pereza (el goce del *no quiero*); y otras veces sucede a la inversa, la pereza escondida en la desesperación. “La pereza se nutre a menudo de un sentimiento de inferioridad. Cuando uno se encuentra con algo que no sabe, puede acarrearle un sufrimiento” (p. 2-3).

El psicoanálisis ha permitido tener una perspectiva diferente en cuanto a reconocer que siempre va existir algo que no cierre, no encaja en la relación con el otro,

que no hay una solución que erradique males o problemas para siempre, por lo que es imposible encontrar un r cipe o fórmula definitiva que nos garantice y oriente sobre una forma adecuada de vivir con el otro y llevar adelante la labor educativa. Esto permite un reconocimiento y a la vez es una invitación. Permite reconocer esa imposibilidad y a partir de esto, comprometerse a la causa por la que está atravesada su deseo, generando soluciones inacabadas e inacabables. “Así, la impotencia es desplazada por un saber hacer en la práctica con lo imposible, sin cancelarlo o taponarlo bajo ninguna solución final” (Ema, 2013, p. 390).

Durand (2008) propone que es importante descompletar al Otro, en el sentido de tomar en consideración que el Otro no es completo, no para gozar de los fallos que tiene el Otro y ubicarlo en menos y uno mismo en más, sino porque lo supone completo es que quiere descompletarlo. Agujerear al Otro del saber significa reconocer que hay un saber imposible, un saber imposible que es estructural, para todos, y el asunto es la posición subjetiva que cada uno toma respecto a este saber imposible. La perplejidad que puede dejar un saber, ese no entender que trae cierto malestar, esa perplejidad debe mantenerse y no intentar llenarla rápidamente por un saber, para taponar el agujero. Por lo que se puede reformular el descompletar al otro por el no taponar en seguida con el saber los agujeros que tiene el Otro, es decir, consentir en dejarse agujerear por el agujero del Otro.

En este sentido, el mismo autor plantea que donde hay otro barrado, se requiere de la invención y no el descubrimiento, ya que no existe nada que descubrir, excepto el vacío de A barrado. Por esta razón, en lugar de descubrir, se debe inventar. Inventar en el sentido de encontrar algo nuevo, partir de un saber ignorar como agujero que permita el invento, establecer en el saber el lugar de la ignorancia, para que se pueda inscribir lo nuevo. Entendiendo que inventar viene de venir, encontrar, y para encontrar se requiere de buscar, es decir se debe sostener ese esfuerzo de la búsqueda, es decir hay que establecer las coordenadas para que algo salga al encuentro. (Durand, 2008)

5.2.3 Docente: entre la demanda y el deseo

El agente de la educación, como ya se mencionó previamente, debe poner en marcha su deseo, para que de este modo el sujeto de la educación ponga en marcha su deseo alrededor de los saberes que le presente, de este modo podrá generar un vínculo educativo que movilice el acto educativo. Por lo que el docente como agente, no debe posicionarse como quien lo conoce todo y poseedor de la verdad, puesto que más bien esto generaría una dificultad para el establecimiento del vínculo educativo, más aún si su deseo se ve aplastado por las exigencias que le presenta la institución y la sociedad en el desempeño de su rol.

Es importante destacar que deseo y demanda no son lo mismo, ya que el deseo surge más allá de la demanda, el deseo surge como falta, la misma que se inscribe en el lenguaje como efecto del significante en el ser hablante. El deseo no es de la especie, sino el algo propio de cada sujeto, por lo que el deseo no se llega a satisfacer, sino que se realiza como deseo, estando en relación con la falta y, por ende, si no se desea lo que uno ya posee, actúa metonímicamente, como deseo de otra cosa (Barrionuevo & Sánchez, 2013).

Pensado de este modo, vemos que el quehacer del docente no está inscrito en la necesidad, sino que debe estar atravesada por un deseo, puesto que el docente se encuentra dentro de un discurso que demanda de él realizar un rol bajo ciertos parámetros que muchas veces van en contra de su deseo o que lo limitan. Esa demanda que se plantea desde la institución, padres de familia y estudiantes es la que el docente debe responder a partir de su deseo. Por lo que el docente intentará transmitir ese deseo por los saberes culturales que lo atraviesa a él y poder generar ese deseo en los estudiantes, de modo que no se transmita un saber todo que tapone el deseo e inmovilice a los sujetos en la búsqueda de los saberes.

La educación, bajo la lógica de la gestión de la calidad educativa, lo que haría es anular el deseo del docente, puesto que exige de él que actúe según lo solicitado y que cumpla con la promesa que la institución hace a sus clientes, es decir, a los padres

de familia, sobre todo porque la institución no apoya su labor, sino que se debe a la máxima de que el cliente tiene la razón, anulando, muchas veces, la autoridad del docente y llevándolo a realizar un trabajo homogenizador y automatizado para poder encajar en el sistema y que alivie su malestar, pero donde su labor ya no consiste en educar, sino más bien de ofertar un producto de alta calidad, un producto en el lugar del sujeto (Montoya, 2014)

5.2.4 Declive de la autoridad

De acuerdo a las identificaciones que logra el sujeto, el docente se sitúa como sucedáneo del padre, en el sentido de que las actitudes afectivas que se construyeron en edades prematuras se instalan en la figura actual del ámbito escolar que es el docente, esto como efecto de la transferencia. Es decir que, al introducirse a la institución educativa el docente lega las relaciones vinculares primarias de los estudiantes, representándose en este sentido como la figura de autoridad.

En la actualidad se rechaza la importancia de la metáfora paterna en la constitución del sujeto. Hay que recordar que la metáfora paterna es importante puesto que ésta barra el deseo de la madre y le aísla al hijo de esa creencia de completud o totalidad narcisista. Siguiendo a Chemana (1996) se entiende por metáfora paterna a aquello que en la

relación intersubjetiva entre la madre y el niño, un imaginario se constituye; el niño repara en que la madre desea otra cosa (el falo) más allá del objeto parcial (él) que representa; repara en su ausencia-presencia y repara finalmente en quien constituye la ley; pero es en la palabra de la madre donde se hace la atribución del responsable de la procreación, palabra que sólo puede ser el efecto de un puro significante, el nombre-del padre, de un nombre que está en el lugar del significante fálico. (p. 272)

De este modo, el docente como sucedáneo del lugar del padre, asume la función paterna, como un agente de la ley, para dar paso a la pregunta por el deseo. Entonces, el docente como agente de la ley, debe representarla por medio de la autoridad, ésta, en tanto una forma de como el maestro se posiciona ante la ley, actuando como un regulador o mediador, con la “función de introducir prohibiciones que recorten el goce del alumno y lo sitúen en la condición del no-todo. Es la cuota de malestar que tiene que pagar para vivir en sociedad” (Bernal & González, 2003 citado en Mejía, Toro, Flórez, Fernández & Córtes, 2009, p. 146).

En la actualidad, la autoridad ha caído tanto en la familia como en las instituciones educativas, dando la impresión que la autoridad del docente se ve paralizada. Gallo (2017) menciona que existen dos razones por las cuales no se puede hablar de autoridad a priori en el contexto actual; la primera es que ninguna sociedad e institución por más moralizante que sea han podido ajustar las pasiones humanas a un deber establecido, y segundo, por estar en un tiempo del predominio de los derechos, al menos desde el ámbito formal y público. Por lo que el docente deberá reconocer que ya el alumno de hoy no es el mismo de antaño. Si no hay una relación tipificada con el Otro, en este nivel algo de la autoridad queda paralizada, no funciona.

La autoridad en la actualidad, para no caer en la apología de la autoridad de épocas pasadas, no es que no exista, sino que no se encuentra correctamente localizada, cosa que sí sucedía antes, ya que el Otro que la detenta no tiene consistencia, lo que impide que exista una correcta regulación de los vínculos que se establecen, además, la autoridad del adulto, en nuestra época actual, se pierde de manera prematura. Por lo que el docente no debe encarnar la ley, sino ser su agente, pues de lo contrario caería en la tiranía y el autoritarismo, donde impone la fuerza, niega la diferencia e impone al sujeto sus deseos. Pero tampoco debe caer en el otro extremo, el del permisivismo, sin establecer los límites y las prohibiciones.

También es importante indicar que la institución primordial que es la familia, como lo señala Bedacarratx (2012 citado en Quintero, 2014) ha dejado de transmitir los valores básicos y compartidos por las instituciones educativas y asimismo, han

perdido seguridad y confianza en la escuela y en sus docentes. Ante este contexto marcado por el consumo, los padres de familia han preferido dejar a sus hijos en manos del uso excesivo de las nuevas tecnologías, celulares, internet, videojuegos, etc., dejando relaciones cada vez más impersonales entre los sujetos.

En nuestra contemporaneidad la llegada de la tecnología hace que se comprenda una nueva forma de mirar la autoridad, para evitar caer en el autoritarismo, puesto que no es una autoridad que se pueda imponer ya que viene del campo del saber, puesto que la autoridad reconoce al Otro. A decir de Tizio (2005) la autoridad epistémica no se impone, sino que se ofrece a alguien si su deseo está encaminado en trabajar la letra del texto y darle vida con su enunciación y así crear una nueva ignorancia.

Es necesario que en cuanto a la relación con el saber no se piense a partir de la certeza, del saber todo, puesto que esto negará la posibilidad de generar interrogantes y de generar sorpresas. Y si estos elementos están ausentes en el lugar de quién ocupa la posición de agente de la educación, tampoco se verá representada una autoridad, puesto que lo que transmite estará vaciado de innovación y de fuerza (Gallo, 2017). Por lo que, si no existe un mínimo de autoridad epistémica, es difícil que el vínculo educativo se establezca.

Así lo menciona Medel (2005) al decir que la autoridad es de carácter epistémica, fundamentada en el saber y en los límites para de este modo posibilitar su transmisión, ubicando así al profesional de la educación en el lugar de autoridad. Pero recuerda que aquella autoridad no siempre puede ser efectiva en todos los ámbitos ni con todos los sujetos de manera general. La autora, siguiendo al Bochensky señala que, en la autoridad del docente el límite con el que se halla consiste en que éste tenga la capacidad de poder ejercerla, de relacionarla a su campo de intervención y que pueda sustentar a partir de un marco teórico lo que establece la lógica de sus actuaciones.

5.2.5 El docente y el ideal del yo

El sujeto tiene un deseo que le es propio, pero que proviene de un Otro que le vierte de significantes que lo marcan, mismo que le demanda determinadas cosas dependiendo del contexto en el que se desenvuelva. Por lo tanto, quienes decidieron la profesión docente lo hicieron a partir de otro, quién sirvió como referencia para poder establecer sus propios ideales.

Siguiendo a Chemana (1996) el ideal del yo se entiende como “un sustituto del yo ideal. Bajo la influencia de las críticas parentales y del medio exterior, las primeras satisfacciones narcisistas procuradas por el yo ideal son progresivamente abandonadas y el sujeto busca reconquistarlas bajo la forma de este nuevo ideal del yo (...) Para J. Lacan, el ideal del yo designa la instancia de la personalidad cuya función en el plano simbólico es regular la estructura imaginaria del yo [moi] las identificaciones y los conflictos que rigen sus relaciones con sus semejantes. (p. 209)

De este modo, el ideal del yo cumple con una función importante en el proceso de sublimación y elección. “El ideal del yo, será la referencia necesaria para toda elección amorosa, será el que oriente la relación con el otro” (Bolis, 2003, p. 128). En muchos casos la elección de la profesión docente se da en vista de que se estableció un ideal del yo en trabajo del maestro, lo que definió la elección de dicha profesión o el gusto por un conocimiento determinado.

La profesión docente de este modo está elegida a partir de un proceso de identificación y un proceso transferencial por el que tuvo que pasar el sujeto. En este sentido, más allá del contexto en que se le ofertaron los contenidos culturales que lo atravesaron en su deseo, se debe considerar que el contexto sociocultural está en permanente cambio, por lo que debe mantenerse actualizado en los saberes culturales, no en tanto dominarlos en un todo saber, sino en relacionarse con ellos, para saber

transmitirlos y causar ese deseo en los estudiantes, permitiendo la posibilidad de la conversación y la pregunta.

En la actualidad, es muy complejo que el docente sea mirado desde la posición de ideal del yo por los estudiantes, puesto que las particularidades de nuestra época hacen que esos valores del ideal del yo sostenido por las instituciones de otros tiempos no sean los mismos que los de nuestra sociedad que se encuentra marcada por la inmediatez y el consumo, cuyos significantes marcan las particularidades de nuestra cultura con efectos en la subjetividad y que dan cabida a nuevas demandas que exceden las posibilidades del sujeto o la institución en la que recaen (Schiavetta, 2013).

Más bien ese ideal del maestro ha tomado un viraje sumamente exigente, en tanto tiene varias funciones a cumplir. Si bien la imagen del docente se ha venido cada vez en detrimento, aún se lo mira como referente para la sociedad y debiendo cumplir con las funciones designadas. Pero al docente se lo ubica desde el imaginario de completud, de un saber todo y debe responder a todo lo que se le presente, es decir, cumplir el rol de maestro ideal, lo que hace que el docente se encuentre constantemente con ese imposible que se delega, pero sin ser consciente de dicha imposibilidad, generándole impotencia. “Al perder de vista la multiplicidad de determinantes de su quehacer docente, el sujeto asume como una falla personal no alcanzar los objetivos que se proponen o que les impone la institución en la que está adscrito” (Quintero, 2004).

Los ideales establecidos por la pedagogía fundamentada a partir de la ciencia construyen el perfil de un docente que batalla con la realidad humana. Por lo que cuando no consigue representar esos ideales y se le dificulta cumplir con las demandas de la institución, de los padres de familia y de los estudiantes, el docente siente malestar. Puede llegar a sentirse incompetente frente al encargo educativo cuando se frustra su compromiso con dichos ideales de la educación, creando en el docente un golpe a su narcisismo.

La dificultad, lo que hace que las cosas no marchen, que algo no funcione, es por sí un signo del sujeto. Por ello es trabajar desde la dificultad, es decir desde el sujeto, desde su deseo, que es muy distinto que trabajar a partir del ideal. Por lo que se partiría de la falta. A decir de Sanabria (2007)

Supone partir más bien de la falta, del síntoma, y en particular, desde la paradoja inherente a la posición del educador: mantener abierta la pregunta y el espacio para la particularidad del sujeto desde un compromiso con la transmisión cultural, dar acogida a la incalculable novedad que representa cada sujeto con su particularidad asumiendo a la vez la responsabilidad de inscribirla en los marcos de la época. Allí estriba toda la cuestión del *deseo de enseñar*, y tal es precisamente la apuesta que implica sostener el acto educativo y hacer existir el vínculo educativo. (párr. 28)

6. METODOLOGÍA

6.1 Enfoque metodológico

El enfoque metodológico empleado en esta investigación es de tipo cualitativo, puesto que como lo menciona Hernández, Fernández & Baptista (2014), este enfoque “se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)” (p.9).

Al estar la investigación centrada en recolectar información donde el docente expresa sus ideas, pensamientos, sentimientos, etc., frente a su realidad enmarcada en el ámbito educativo institucional, acerca del malestar ante las demandas de las cuales es objeto y cómo esto puede incidir en el establecimiento del vínculo educativo, es pertinente el uso de este enfoque, puesto que “se basa en métodos de recolección de datos *no* estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos)”. (Hernández, et al., 2014, p.8).

Por lo que el investigador desde este enfoque indaga y se introduce en las experiencias de los participantes y las interpretaciones que ellos tengan de su realidad, mediante un conjunto de preguntas abiertas para recabar información, para posteriormente describir, analizar. “Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos. (...) no pretende generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni obtener necesariamente muestras representativas” (Hernández, et al., 2014, p.9).

En síntesis, es importante entender que la utilización de este enfoque es importante ya que se está estudiando a la subjetividad docente, no aún ser únicamente biológico o mecánico, sino que tiene deseos, mismos que pueden ser afectados por las

diversas demandas educativas, mismas, que, en algunos casos, que generan un malestar docente, puesto que se ignora su subjetividad y su incidencia en el establecimiento del vínculo educativo.

6.2 Alcance

Para el desarrollo de esta investigación se ha planteado un alcance de tipo descriptivo cualitativo, ya que este tipo de alcance “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, et al., 2014, p.92). Es decir, recoge información acerca de los conceptos y apreciaciones que se tienen sobre el fenómeno de estudio y sus variables. Así mismo, los estudios descriptivos sirven para mostrar las dimensiones de un fenómeno o situación determinada, en este caso, a lo referente al malestar docente y el vínculo educativo.

6.3 Población

La población con la que se ha trabajado está compuesta por docentes de secundaria de una unidad educativa particular, por lo que, siguiendo a Hernández, et al. (2014) respecto a los estudios de tipo cualitativo la muestra es el “grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia” (p.384).

Al indagar sobre el malestar docente y cómo este repercute en el establecimiento del vínculo educativo, la muestra a emplearse en este trabajo de investigación es de tipo no probabilística homogénea, puesto que, a diferencia de las muestras diversas, en “las muestras homogéneas las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social”

6.4 Técnica

La investigación de carácter cualitativa se caracteriza, en cuanto a la recolección de los datos, por estar encaminada a suministrar una mayor comprensión de la problemática de estudio a partir de las experiencias que particularmente expresen las personas. Teniendo al investigador como un instrumento relevante en la recolección de la información, por lo que no existe un instrumento preestablecido, sino que el investigador va refinando, conforme la investigación avanza, la técnica más pertinente para la recolección de datos a partir de un mejor conocimiento de su población de estudio (Hernández, et al., 2014).

Es por ello que se ha considerado oportuno que la recolección de la información en esta investigación se realice mediante la técnica de la entrevista cualitativa dirigida a los docentes, ya que esta técnica según lo refiere Hernández, et al. consiste en “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (2014, p.403), lo que permite tener un acercamiento más amistoso y flexible con los participantes de la investigación posibilitando de esta manera que el participante del estudio exprese cuál es la postura que tiene con respecto a la problemática planteada.

Para este trabajo se emplea la entrevista de tipo semiestructurada ya que esta brinda la posibilidad de introducir preguntas, que en un principio no fueron planteadas en el grupo de preguntas guía, pero que sirven para puntualizar cierta información brindada por los entrevistados o para poder recabar mayor información relevante en el estudio. Para esto se emplearán preguntas que sean “abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje” (Hernández, et al., 2014, p.404).

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los resultados es importante para poder contrastar la información recogida en el marco teórico desarrollado en los capítulos precedentes y revisar cómo

el fenómeno de estudio se manifiesta en los docentes de la unidad educativa seleccionada y que pueden generalizarse, debido a que las normativas burocráticas son las mismas en el sistema educativo. Para poder desarrollar este análisis se parte de la información obtenida mediante las entrevistas realizadas a los docentes de una unidad educativa particular de la provincia del Azuay.

Malestar frente a la institución educativa

Una vez realizada la recolección de información mediante los antecedentes, marco teórico y las entrevistas a docentes, se puede observar que existe una serie de demandas que los docentes deben cumplir en su labor, dichas exigencias se presentan desde el Ministerio de Educación y son replicadas por la institución educativa, desde las cuales se exige como un conjunto de características que debe poseer el educador para desempeñar su rol, así como un conjunto de actividades que debe desarrollar para que su práctica sea la que refleje una educación de calidad.

Asimismo tienen una labor que demanda de ellos un trabajo que no está directamente vinculado con el contacto con el estudiante, sino que están más en el ámbito de lo administrativo, dicho en otras palabras, obligaciones vinculadas a realización de planificaciones, tales como: Plan Operativo Anual (POA), Planificación por Unidad Didáctica (PUD), Planificación Curricular Anual (PCA), etc., participación como miembro de diversas comisiones, cumplimiento de un cronograma académico, exigencia a capacitaciones permanentes (certificaciones), disponibilidad de tiempo, entre otras exigencias que se encuentran por fuera del ámbito académico, por fuera de lo que compete al trabajo en el aula.

Si bien es cierto que, existen un conjunto de actividades que son indispensables y sirven como fundamento para que la labor docente se realice desde un marco de la responsabilidad y la planificación, a decir de los docentes entrevistados, muchas de las obligaciones a las que se encuentran demandados dentro de la institución corresponden a actividades que en nada aportan a la labor docente y a la mejora de la educación de

calidad que se oferta, sino que más bien tiene un efecto contraproducente, puesto que este tipo de actividades lo que harían es restar un tiempo valioso que podría ser empleado en aspectos que sirvan realmente en la práctica docente.

La labor docente enmarcada en tener que llenar con un conjunto de “*papeles*” y el trámite de los mismos, como lo mencionan los docentes de la muestra estudiada, lo que genera es una mecanización de esa labor, pues quita la capacidad de que se manifieste la singularidad del docente, por lo que esta labor se vuelca en un trabajo burocrático, vaciado del deseo docente por los saberes culturales, sino que cumple un función mecanizada de llenar un conjunto de papeles, seguir un proceso cronológico y de filtros de revisión y por último, el archivo de esos documentos. Esto está muy relacionado con el discurso universitario, sobre todo cuando este se queda fijo y genera una relación burocratizada, puesto que el agente de la educación y el estudiante quedan invisibilizados, deshumanizados, importando el trámite de los saberes y no su búsqueda.

García (2017) menciona que la burocratización o la utilización política del sistema educativo que se constata y los factores propios de cada sujeto pueden desencadenar el estrés, una escasa capacidad emocional que impide la empatía con los estudiantes, el resto de los docentes, o una falta de motivación e interés a su labor. Este se puede constatar puesto que los docentes manifiestan que las exigencias de la institución, aunadas al poco respaldo que tienen de sus autoridades frente a la labor que desempeñan los docentes, generan en ellos apatía, estrés, desinterés por la institución, y una labor que se hace sin compromiso. Incluso algunos sienten que su función docente se ve relegada muchas veces, al trabajo asalariado, quedando la labor profesional en segundo plano.

El docente siente que su deseo se ve aplastado, lo que afecta en su vínculo con el estudiante y con la institución, generando en ellos un sentimiento de impotencia, más aún si asume el lugar ideal al que apunta nuestra sociedad actual, en tanto el docente como un saber todo y listo a cumplir con esas exigencias, lo que deja a los docentes sin

poder poner en marcha su deseo y producir algo, mecanizándose en su labor burocratizada.

En la actualidad, el docente ha sido destituido de su labor propiamente dicha, instituido más desde el ideal del discurso universitario, no da cabida a la subjetividad del estudiante, puesto que ellos mismos no están atravesados por un deseo o el mismo se ha visto aplastado. Por lo tanto, si no existe un proceso transferencial, que implica la existencia de un deseo que a su vez cause un deseo en los estudiantes, no se establecerá un vínculo educativo, puesto que él no considerará al estudiante como un sujeto.

El tiempo que no tienen para responder a tantas exigencias y la falta de respaldo por parte de las autoridades institucionales a su labor desempeñada, son parte fundamental del malestar docente. Expresan los docentes que cada vez tienen menos tiempo para sí mismos y para la planificación “verdadera” de las clases, y encima tienen que cumplir con la exigencia de brindar una educación de calidad que oferta la institución, pero que queda en la paradoja, puesto que las autoridades no respaldan las decisiones tomadas por el docente tanto desde el manejo de las normas de su clase, como en las decisiones institucionales, lo que tanto en la institución como en relación con los estudiantes y padres de familia, su autoridad se ha visto anulada.

De este modo se puede ver que en nuestra época la autoridad docente se ha venido en declive, ellos acusan al poco respaldo de las autoridades institucionales, así como también tiene incidencia el apogeo de las nuevas tecnologías y el mercado, amparadas en el discurso de la ciencia, que desconocen al otro, por tanto, el docente se convierte en una pieza vacía que busca mover el engranaje de producción como si de un producto se tratase la educación, olvidando la subjetividad y encarnando muchas veces la ley, por medio del autoritarismo, en pro de que los ideales actuales se cumplan. Por lo que hay que retomar lo ya mencionado por Tizio (2005) al aclarar que la autoridad epistémica no se impone, sino que se brinda a alguien si su deseo está dirigido

en trabajar la letra del texto y darle vida con su enunciación y así crear una nueva ignorancia.

Si no hay autoridad, no hay transferencia, no hay transferencia sin deseo, si no hay un deseo por los saberes culturales, no hay establecimiento del vínculo educativo. Por lo que la educación de calidad que muchas veces se oferta desde la institución, cae en la antinomia, pues esa calidad se la presenta desde la gestión del producto de calidad, en tanto se desliga del sujeto, entre menor variación se presente, mayor calidad del producto se garantiza, y gracias a la revisión permanente de la línea de producción asegura la homogenización del producto y la eliminación del error (Montoya, 2014).

La autoridad de la institución no es reconocida como tal, pues a decir de los docentes, hace caso omiso a sus recomendaciones o propuestas y peor aún desautoriza las normativas que se establecieron para dirigir su materia-clase. Por lo que, si bien el docente debería representar la autoridad frente al estudiante, este a su vez se rige por una, misma que no estaría haciendo bien su papel, en tanto, lo que hace es encarnar la ley, más no representarla. Si los docentes se sintieran representados por una autoridad, que dé crédito a su labor, el deseo del docente se movilizaría para poder cumplir con la misión y visión demandada por las autoridades de la institución, pero si el reconocimiento de las autoridades no se establece, será más complejo desempeñar funciones y mayor su malestar, teniendo su clara incidencia en el establecimiento del vínculo educativo con el estudiante.

Siguiendo a Leoz (2012) se puede decir que aquellas tensiones que fueron mencionadas, las inconformidades, la pérdida de sentido en la labor que desarrollan y el malestar que esto genera en la subjetividad del docente, generalmente muestra que se va consumiendo poco a poco y casi de manera poca notoria, otras veces más patente, el deseo del docente. Perdiendo de vista la función sumamente importante; la función subjetivante que su trabajo acarrea, convirtiendo su labor en una actividad técnica que a partir de algunos dispositivos previamente fijados enseña a leer y escribir, sumar, restar, etc.

Este mismo autor menciona que el docente “se ve demandado —desde los discursos que estructuran su identidad docente— a una escucha que implica reconocer el valor del saber ajeno, al mismo tiempo que debe considerar insuficiente su propio saber” p. 25). Se sienten encargados de realizar una labor a partir de un saber totalizante, cumpliendo un ideal que lo angustia, y debe ser evaluado por otro que aprueba o desaprueba. Es por ello que tenemos docente atravesados por un malestar que los lleva a decir que su labor es realizada más para cumplir con las exigencias institucionales que por un deseo, que, si bien puede existir, cada vez más hay escollos que intentan aplastarlo.

Malestar frente a los padres de familia

Entender que el contexto cambia, permite comprender que la institución familiar también tiene variaciones en su estructuración y sus funciones a desempeñar. Muchos factores han incidido en las diversas formas de constituirse el núcleo familiar, la contemporaneidad marcada por el mercado y la inmediatez, padres demasiado ocupados en sus trabajos, caída de la autoridad parental y la delegación de sus funciones a otras instituciones.

Una de las instituciones a quienes se delega la responsabilidad de educar a los hijos es la institución educativa, de acuerdo a los docentes entrevistados, manifiestan que los padres de familia exigen de ellos una educación de calidad, pero que además hagamos la función de padres, de amigos, de consejeros, solicitan que seamos empáticos con ellos como padres de familia, pero ellos no se ponen en los zapatos del docente, exigen pero no tienen corresponsabilidad en la educación de sus propios hijos, exigen algo que ni ellos mismos logran sostener, librándose de sus responsabilidades. Así lo expresa una la docente G.E.

Los padres de familia esperan que uno sea la mamá de los estudiantes, porque uno tiene que indicarle la materia, explicarle todo, estar atrás, calificarles, y más que todo aconsejarles. Yo no sé ya, los botan a los estudiantes, al menos yo lo

veo desde esa perspectiva, que muchos ya los botan y dicen ahí está el docente ya que se encargue. Todo es al docente, si pasa algo malo es al docente, ni siquiera ven lo bueno, siempre se fijan en que algo está pasando porque el docente no está cumpliendo, yo creo que se deslindan bastante de su responsabilidad.

Los padres están demandando del docente una función de un saber todo, solicitan de ellos transmisión de conocimientos de calidad, valores, afectividad, respeto, autoridad, sin embargo, cuando el docente intenta hacer valer la autoridad que exigen los padres de familia, los mismos se encargan de desdibujar aquello que solicitan. Por lo que, añadido a esto, la falta de respaldo de las autoridades institucionales hacia docente, hacen que este no pueda representar la autoridad que se le pide que ejerza. Manifiestan los docentes que existe una contradicción entre lo que exigen y lo que hacen para que se cumpla dicha exigencia, pero cuando hay una tarea sin presentar, se olvidan de la autoridad, y piden empatía, si se es afectuoso reclaman firmeza, siempre están inconformes.

El docente vía la transferencia debe realizar una función de autoridad frente al estudiante, en tanto la representa, pero esto ha visto su traba desde la institución y los padres de familia, sobre todo porque desde la familia se ha dado un vaciamiento de sus responsabilidades, mismas que no secundan la función que el docente desempeña, sino que por el contrario han hecho de él, sujeto de reclamos tanto por los padres de familia, la institución y los estudiantes.

Esto coincide con lo que menciona Rolando (citado en Quintero, 2014) respecto de que los padres demandan del docente que se transmitan normas de convivencia, y que sean figuras de autoridad. Mientras que el docente no consigue distinguir quién o quiénes son los encargados de hacer que estas se cumplan. Estas obligaciones tienen una repercusión pernicioso en el docente, pues no saben qué mismo se espera de ellos, lo que los lleva a sentir impotencia ante su labor, marcando en ellos una incompetencia

y frustración. Todo esto puede generar en el docente un conflicto de identidad y en última instancia un malestar.

El vínculo educativo de este modo puede presentar escollos en su establecimiento, pues el docente al no representar una figura de autoridad, debido a la falta de respaldo de los padres de familia, se encontrará con conductas que manifiestan de irrespeto o actos de violencia por parte de los estudiantes, lo que refleja que la familia no está cumpliendo con su tarea, y que por el contrario justifica el actuar de sus hijos. Siendo los hijos encomendados a la institución educativa para que ella se encargue de “fabricar” personas de bien. Agrega Bedacarratx (citado en Quintero, 2014) que, la familia no únicamente se ha despreocupado de transmitir un conjunto de valores elementales y comulgados con la institución educativa, sino que incluso ha perdido seguridad en sí misma y en la función docente.

A pesar de la falta de credibilidad en la función del docente y de la falta de apoyo por parte de la institución y los padres de familia, los docentes manifiestan que es importante ser afectivos con los estudiantes, sabiendo los límites, en el margen del respeto. Citando a E.E. docente entrevistada, que en medio de una sonrisa matizada de pesar y esperanza menciona lo siguiente:

Por eso no me gusta ser tan exigente, porque las guaguas suelen tener miedo, o respeto en sí, pero cuando uno es chévere o del goce, ellos ya no me ven solo como docente, sino como una amiga, no una amiga cercana, pero una amiga a la que se puede acercar a contar sus problemas. El docente no hace la labor de enseñar, sino que va más allá. En mi caso si me gusta, si me interesa esa confianza y apego que manifiestan los estudiantes conmigo.

Malestar frente a los estudiantes

Para que se establezca el vínculo educativo es importante recordar que deben estar presentes tres aspectos, el agente de la educación, los saberes culturales y el sujeto

de la educación. Por lo que el docente debe mostrarse entusiasmado frente a los saberes culturales a transmitir, pues al mostrar el deseo por esos saberes, podrá comunicar el amor y su deseo por dichos conocimientos, pero esto no basta puesto que el sujeto de la educación deberá consentir a la propuesta educativa para que los vínculos educativos se den, disponiéndose a la labor civilizatorio que realiza el agente de la educación.

Al estar introducido en una sociedad del consumo y la inmediatez, donde el discurso de la ciencia intenta levantarse como una verdad última y totalizante y amparada en el discurso universitario, en un proceso de homogenización y de saberes estandarizados, no se ha dado la oportunidad para que el deseo tanto del docente como del estudiante pueda ser expresado y escuchado, llevando a que la tarea desde estos dos elementos de la educación no pueda confluír adecuadamente.

Las demandas tanto de la institución y de los padres de familia, como ya se mencionó han afectado en el docente, haciendo que su deseo e interés poco a poco vaya decreciendo, influyendo esto directamente en cómo este se relaciona con sus estudiantes. Puesto que llegan desmotivados y desgastados al salón de clases, más aún cuando sienten que están trabajando con un grupo que no debió ser asignado para su labor. Los docentes entrevistados mencionan que las demandas que realizan los padres de familia y la institución son contradictorias, puesto que lo piden luego se encargan ellos mismos de invalidar, quedando el estudiante en total conocimiento de que la autoridad del docente no tiene validez y hace que ellos ingresen en la misma dinámica que observan. Lamentablemente los docentes sienten su deseo aplastado precisamente porque su singularidad no tiene cabida, por ello siguiendo a Cordié (1998) “Cuando el *saber* representa el objeto de apetencia, esto es necesariamente benéfico para el sujeto y ... para la sociedad; porque el saber es un factor de civilización” (p. 94). Pero esto como ya se mencionó se está aplastando, teniendo un efecto distinto al planteado por dicha autora.

De este modo, según la percepción de los docentes entrevistados, el problema de que algunos estudiantes no se involucren en el proceso educativo se da porque desde

la institución y los padres de familia no se respalda la labor que ellos realizan, afectando en ellos como docentes y en los estudiantes pues saben que tiene plena libertad para demandar a su conveniencia, puesto que saben que tienen el amparo de ellos y el docente mucho no puede decidir si intervienen las autoridades institucionales o sus padres.

Para que el saber sea objeto de deseo por parte del estudiante, es necesario que el docente tenga una relación de deseo frente a estos, para que de este modo pueda transmitirlos, sin embargo cuando el docente siente que su deseo se ve mermado debido a las exigencias contradictorias que ellos mencionan se les demanda, es muy difícil llevar a cabo la labor educativa, haciendo que se convierta en un elemento que expende contenidos de manera mecanizada y que se ve atrapado en también exigir al estudiante que los contenidos transmitidos sean absorbidos sin involucrarse en su deseo.

8. CONCLUSIONES

Los docentes perciben que muchas de las exigencias planteadas por la institución no aportan en nada a la calidad educativa que se oferta, sino que, por el contrario, limita el desarrollo de actividades que permitan buscar alternativas que vayan acorde a ese objetivo, absorbiendo gran cantidad del tiempo que disponen y que incluso, se ven obligados a llevar el trabajo a sus hogares. Esto genera malestar en el docente pues indican que su labor se ha visto burocratizada, haciendo que muchas veces se genere en ellos apatía, desinterés, falta de compromiso con la institución, llevándolos, a que, por falta de tiempo, no se ponga atención a los contenidos y saberes a ser transmitidos por estar pendiente con tanto papeleo.

El malestar docente frente a las diversas demandas a las que se ve sujeto tiene un impacto en el establecimiento del vínculo educativo. Al realizar este trabajo se pudo encontrar que el malestar docente proviene de las exigencias que le plantea la institución, los padres de familia, y los estudiantes. Este malestar sobre todo se debe a la falta de respaldo que no brindan las autoridades a la labor desarrollada por el docente, como también a la falta de corresponsabilidad que asumen los padres de familia en la educación de sus hijos, haciendo que la autoridad del docente se vea menoscabada frente al estudiante, quien al notar este aspecto también muestra un desinterés en el cumplimiento de sus obligaciones.

Los padres de familia delegan responsabilidades a los docentes más allá de su labor educativa, demandando de ellos una función familiar y afectiva, pues exigen que además de que se transmita conocimientos se eduque en valores, que se sean afectivos, comprensivos y que hagan valer su autoridad, pero estas demandas se vuelven contradictorias, ya que cuando el docente intenta cumplir con dichas exigencias son los mismos padres de familia quienes lo cuestionan y desautorizan, quedando un claro malestar en el docente pues no saben quién debería hacer que esas exigencias se cumplan, cuando los padres y la institución no respaldan sus decisiones.

9. RECOMENDACIONES

Es importante que los docentes cuenten con un espacio dentro de la institución donde su malestar pueda ser expuesto y no acallado, para que de este modo se pueda buscar alternativas frente a aquello que les está afectando en su labor docente. El docente es un actor importante en la labor educativa, por lo que no hay que olvidar que, como sujeto, se moviliza frente a un deseo y tomar en cuenta su malestar se vuelve necesario para que esto no afecte en el establecimiento del vínculo educativo y que el docente mantenga ese deseo hacia los saberes a transmitir y pueda causar ese deseo en los estudiantes.

Una autoridad instaurada de la manera adecuada marcará precedentes en la labor del docente, por lo que es importante que la institución brinde soporte al agente de la educación, para ello se debe clarificar las funciones que deben desempeñar tanto las autoridades, los docentes y los padres de familia en cuanto a sus responsabilidades en la educación de los estudiantes, de este modo se posibilitará establecer los límites del accionar de cada uno de estos actos y sus competencias. El respaldo al docente permitirá que este pueda representar la autoridad y no intente encarnarla, llegando al autoritarismo, y por consiguiente afectando el establecimiento del vínculo educativo.

10. BIBLIOGRAFÍA

Aromí, A. (2005). ¿De dónde parte el psicoanálisis? En Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo* (págs. 56-60). Barcelona: Gedisa editorial.

Barrionuevo, J. & Sánchez, M. (2013). *Deseo, deseo del Otro y fantasma*. Recuperado de https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/12adolescencia/moreira/deseo_fantasma.pdf

Bolis, N. (2010). *Incorporación y constitución del Ideal del yo: la posibilidad de un cuerpo*; Revista Universitaria de Psicoanálisis; 10; 6-2010; 119-133. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/14002>

Brignoni, S. (2005). Experiencias: El saber inconsciente y los contenidos culturales. En Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo* (págs. 199-208). Barcelona: Gedisa editorial.

Caram, G. (2011). *Vínculo educativo. Función docente, discurso y subjetividad. aportes del psicoanálisis*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-052/451>

Chemama, R. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cuello, M & Labella, M. (2017). *Psicoanálisis y educación: dialogando sobre el vínculo educativo*. Argonautas, Año 7, N° 8: 11 – 16. Recuperado de <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/2.-%20CUELLO%20LABELLA.pdf>
- Danelinck, D., Ledesma, N., Cuomo, G. & Kiel, L. (2017). *La teoría de los discursos: una herramienta caleidoscópica*. Anuario de investigaciones. 24. 89-96. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuinv/article/viewFile/11255/45454575758335>
- Durand, I. (2008). *Presentación del Taller de Lectura "Introducción a la clínica lacaniana" ¿Cómo hacer para que aprender lo que no se sabe no sea triste?* NODVS 25. 1-4. Recuperado de <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/arxiupdf.php?idarticle=314&rev=40>
- Ema, J. (2015). Apunte sobre psicoanálisis y política. de la impotencia a la imposibilidad. *Revista de teoría crítica*. 5, 387-393. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4762214>
- Fernández, E. & Urriolagoitia, G. (2019). *La función del deseo en la primera enseñanza de lacan para el psicoanálisis de orientación lacaniana*. *Ajayu*. 17 (2), 387-423. Recuperado de http://www.scielo.org/bo/pdf/rap/v17n2/v17n2_a08.pdf

Freud, S. (1925 [1992]). *Prólogo a August Aichhorn, Verwahrloste Jugend*. En Obras Completas Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1930 [1992]). *Malestar en la cultura*. En Obras Completas Vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1937 [1992]). *Análisis terminable e interminable*. En Obras Completas Vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Gallo, H. (2017). *Violencia escolar y autoridad. El bullying desde la perspectiva psicoanalítica*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

García, M. (2003). *Condicionantes socio-profesionales de la salud docente*. (tesis de doctorado). Universidad de Oviedo, Oviedo.

Goldenberg, M. (s.f). *El malestar del otro*. Recuperado de https://www.iztacala.unam.mx/errancia/v2/PDFS_1/LITORALES3_EL%20MALESTAR%20DEL%20OTRO.pdf

Grasso, L. (2006). *Insatisfacción laboral y compromiso con la docencia*. Diálogos pedagógicos 6 (7), 10-23. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/228608179.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México, Mexico DF. McGraw-hill / Interamericana editores, S.A. de C.V.

Lacan, J. (2008). *El Seminario de Jacques Lacan: Libro XVII: El reverso del Psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós

- Leo, M. (2005). El sujeto de la educación, un lugar que se construye. En Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo* (págs. 56-60). Barcelona: Gedisa editorial.
- Leoz, G. (2012). Habitar las instituciones en tiempos de fluidez. En Taborda, A., Leoz, G. y Dueñas, G, (Comp.). *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez* (pp. 17-28) Recuperado de <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Paradojas.pdf>
- Martínez, V. & Pérez, O. (2003). *Estrés y ansiedad en los docentes*. Pulso. 26. 9-21. Recuperado de <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/35/232>
- Medel, E. (2005). Experiencias: El sujeto de la educación. En Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo* (págs. 49-55). Barcelona: Gedisa editorial.
- Mejía, M., Toro, G., Flórez, S., Fernández, S. & Córtes, M. (2009). *La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006*. 21 (53), pp. 141-156. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277038467_La_relacion_entre_maestro_y_alumno_Contribuciones_realizadas_desde_el psicoanálisis_1986-2006
- Ministerio de Educación. (2011). *Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Ecuador: Gobierno de la República del Ecuador.

- Montoya, P. (2014). *El malestar en la cultura educativa del capitalismo*. (tesis de magíster). Universidad de San Buenaventura, Santiago de Cali.
- Najles, A. (2008). *Problemas del aprendizaje y psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.
- Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo* (págs. 19-43). Barcelona: Gedisa editorial.
- Píriz, V. (2015). *El vínculo educativo y los procesos de ligazón en educación media básica: las voces de docentes y estudiantes. Estudio exploratorio en dos liceos de Montevideo*. (tesis de magíster). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Prieto M. & Bermejo, L. (2006). *Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria*. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 22 (1), 45-73. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2313/231317045003>
- Quintero, A. (2014). *El malestar en el docente. Estado del arte desde los aportes teóricos psicoanalíticos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1983 y 2013*. (tesis de magíster). Universidad de Antioquía, Medellín.
- Rodríguez, J. (2002). *Imposibilidad – insatisfacción – impotencia*. Seminario EPIS 1. Recuperado de <http://seminario-rs.gc-rosario.com.ar/filosofia-epsitemologia-educacion-7>

- Sanabria, A. (2007). *El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario*. Paradigma, 28(2), 197-210. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200010
- Savio, K. (2015). *Aportes de Lacan a una teoría del discurso*. Folios. 42 (2), 43-54. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a04.pdf>
- Schiavetta, L. (2013). Sobre el docente y el malestar en la modernidad tardía. En Taborda, A y Leoz, G (comp.) *Psicología Educacional en el Contexto de la Clínica Socioeducativa*, (pp-167-190). Recuperado de <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Taborda2.pdf>
- Sierra, N. (2016). Aportes desde el Psicoanálisis para repensar el vínculo educativo. En Sierra, N., Delfino, D. & Ruiz, M. *Psicoanálisis y educación: un diálogo de encuentros y desencuentros. La problemática de la violencia en la escuela escolar*. (págs. 19-30). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Sierra, N., Ruiz, M., Belardinelli, C., Delfino, D. & Castillo, M. (2016). Reintroducir la subjetividad en contextos de violencia. En Sierra, N., Delfino, D. & Ruiz, M. (Comp.) *Psicoanálisis y educación: un diálogo de encuentros y desencuentros. La problemática de la violencia en la escuela escolar*. (págs. 47-58). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

Tizio, H. (2005). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo* (págs. 165-182). Barcelona: Gedisa editorial.

Tizio, H. (2010). Sobre las instituciones. En Núñez, V. *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.

Transferencia. (s.f). *Diccionario enciclopédico interregional de psicoanálisis de la API*. Recuperado de <https://online.flippingbook.com/view/1045111/>

Ygel, M., Mozzi, M., Polti, S. & Frisz, N. (2019). *De la impotencia a la imposibilidad. Una apertura a lo posible en la clínica psicoanalítica en instituciones*. Revista universitaria de psicoanálisis. 19, 109-114. Recuperado de https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/psicoanalisis/trabajos_completos/revista19/ygel.pdf

Zelmanovich, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas*. (tesis de doctorado). Facultad latinoamericana de ciencias sociales, Argentina.

11. ANEXOS

Anexo 1

Preguntas elaboradas para la entrevista a los docentes participantes de la muestra de estudio.

- ¿Qué es para usted ser docente?
- ¿Qué lo motivó a ser docente?
- Según su criterio ¿Cuál es la labor que debe tener un docente?
- ¿Qué labores tiene como docente? Está de acuerdo con las funciones que le asignaron.
- ¿Qué piensa que esperan los padres, estudiantes y las autoridades de usted como docente? ¿Cómo influye esto en su labor?
- ¿Cuáles son las mayores dificultades para ejercer su labor, respecto a los padres, estudiantes y la institución? ¿cuál de ellos piensa que influyen más en su labor?
- ¿Usted tiene la oportunidad de tomar decisiones dentro de la institución? ¿cómo se siente frente a aquello?
- ¿El docente de hoy es el mismo de antes? ¿Por qué?
- ¿Cómo es ser docente en la época actual? Referirse al vínculo con los estudiantes y los parámetros del gobierno y la institución.
- ¿El docente ha perdido su autoridad? ¿a qué cree que se deba?
- ¿Cómo afecta labor administrativa como docente en su desempeño en las clases y en la relación con los estudiantes?

- Si tuviera la oportunidad de cambiar (añadir o suprimir) algo en su labor docente, qué sería. ¿Por qué?
- ¿Qué es lo más gratificante de su labor docente?
- ¿Qué le diría a la autoridad?
- ¿Hay malestar en el docente?



**Presidencia
de la República
del Ecuador**



**Plan Nacional
de Ciencia, Tecnología,
Innovación y Saberes**



SENESCYT
Secretaría Nacional de Educación Superior,
Ciencia, Tecnología e Innovación

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, Pablo Javier Guzmán Niveló con C.C: 1400705339 autor del trabajo de titulación: “El malestar docente y su incidencia en el establecimiento del vínculo educativo” previo a la obtención del grado de **MASTER EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACION** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de graduación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, 12 de diciembre de 2020

Pablo Javier Guzmán Niveló
C.C: 1400705339



Presidencia
de la República
del Ecuador



Plan Nacional
de Ciencia, Tecnología,
Innovación y Saberes



SENESCYT
Secretaría Nacional de Educación Superior,
Ciencia, Tecnología e Innovación

REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA			
FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE GRADUACIÓN			
TÍTULO Y SUBTÍTULO:	El malestar docente y su incidencia en el establecimiento del vínculo educativo		
AUTOR(ES)	Guzmán Niveló Pablo Javier		
REVISOR(ES)/TUTOR(ES)	Alvaro Rendón Chasi Cinthya Game Varas Gabriela Mercedes Tambo Espinoza		
INSTITUCIÓN:	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
UNIDAD/FACULTAD:	Sistema de Posgrado		
MAESTRÍA/ESPECIALIDAD:	Maestría en Psicoanálisis y Educación		
GRADO OBTENIDO:	Master en Psicoanálisis y Educación		
FECHA DE PUBLICACIÓN:	12 de diciembre de 2020	No. DE PÁGINAS:	77
ÁREAS TEMÁTICAS:	Psicoanálisis, psicología, educación.		
PALABRAS CLAVES/ KEYWORDS:	Vínculo educativo, malestar docente, psicoanálisis, educación, demanda, deseo, autoridad.		
RESUMEN/ABSTRACT (150-250 palabras):			
<p>La educación con el paso del tiempo ha sufrido varias modificaciones, en el caso de nuestra realidad social y educativa, desde el Ministerio de Educación se han establecido un conjunto de exigencias reguladas en la labor del docente, la misma que acarrea un conjunto de funciones y responsabilidades que antes no estaban planteadas dentro de la labor docente. El malestar docente es una forma de hacer patente la disconformidad frente a la diversidad de demandas que la comunidad educativa le presenta, haciendo que el docente tenga cada vez más dificultades para el establecimiento del vínculo educativo, mismo que tiene el poder de posibilitar la transmisión de saberes y la puesta en escena del deseo del docente frente a esos contenidos culturales y por esta vía causar ese deseo en sus estudiantes. Es por ello que este trabajo de investigación se presenta con el propósito de analizar el malestar docente, sus causantes y como este malestar incide en el establecimiento del vínculo educativo, ya que el deseo docente se ha visto relegado y su posición como agente de la educación cada vez más desdibujada. Para esto se planteó una investigación sustentada desde la teoría psicoanalítica y con un enfoque metodológico de tipo cualitativo, para de este modo poder tener un acercamiento de este fenómeno de estudio desde la subjetividad de cada docente.</p>			
ADJUNTO PDF:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> NO	
CONTACTO CON AUTOR/ES:	Psic. Edu. Pablo Javier Guzmán Niveló	pablo.guzmann@hotmail.com	
CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN:	Nombre: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
	Teléfono: 59343804600		
	E-mail: m.psicoanalisis@cu.ucsg.edu.ec		
SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA			
Nº. DE REGISTRO (en base a datos):			
Nº. DE CLASIFICACIÓN:			
DIRECCIÓN URL (tesis en la web):	http://repositorio.ucsg.edu.ec		