

Revista de Investigación Educativa

"La educación pensada desde diferentes disciplinas"



Re-Pensares

Autores:

M^a ANTONIA CASANOVA
ALEJANDRO SUÁREZ LÓPEZ
JULIO CÉSAR OSOYO BUCIO
MAYRA IVONNE RAMÍREZ CORTES
MANUEL TORRES CONTRERAS
FRANCISCO JOSÉ CASTELLANO RODRÍGUEZ
JOSÉ JUAN CASTRO SÁNCHEZ
MIGUEL FELIPE DORTA VARGAS



Vol. 1 No. 2 Diciembre de 2025

Re-Pensares

*Revista de Investigación
Educativa*

*Unidad 161, Morelia
Universidad Pedagógica Nacional*

Vol. 1 No. 2 Diciembre 2025

Directorio:

Instituto de Educación Media Superior y Superior del Estado de Michoacán

Mtra. Mariana Sosa Olmeda

Directora General

Lic. Diego Juárez Cuevas

Director de Formación Inicial y Profesionalización Docente

Lic. José Luis Castellanos de la Cruz

Jefa del Departamento de UPN

Unidad 161, Universidad Pedagógica Nacional

Mtro. Pedro Suárez González

Director

Revista de Investigación Educativa
Re-Pensares
Unidad 161, Morelia
Universidad Pedagógica Nacional

Cuerpo Académico UPN 164. Epistemología de las ciencias de la educación.

Director General: Giovani Cardona Martínez

Editor General: Erik Avalos Reyes

Editores: Francisco Guzmán Marín, Alejandro Ruiz Zizumbo. Miguel Felipe Dorta Vargas

Secretaria de Redacción: Elsie Michelle Ortega Ávila

Comité Científico

Dr. Ma. Antonia Casanova	Universidad Camilo José Cela- España
Dr. Alfredo Berbejal Vázquez	Universidad de Zaragoza-España
Dr. Diego Fernando Barragán Giraldo	Universidad La Salle-Colombia
Dr. Ignacio Quepons Ramírez	Universidad Veracruzana
Mtro. Marco Antonio López Ruiz	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Dr. Alejandro Vega Camarena	Universidad Virtual del Estado de Michoacán
Dr. César Amando Chávez Mendoza	Universidad Vasco de Quiroga
Dr. Margarita Cruz Cruz	Universidad Autónoma de Querétaro
Dr. Oscar Reyes Ruvalcaba	Unidad 061, Colima Universidad Pedagógica Nacional

La revista **Re-Pensares** es publicada en una plataforma virtual de acceso libre:

<http://www.upn161morelia.edu.mx/blog.php>

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA RE-PENSARES Volumen 1
Numero 2 Diciembre de 2025. Es una publicación semestral de acceso abierto, revisada por pares y arbitrada, editada Unidad 161 Morelia de la Universidad Pedagógica Nacional. Sentimientos de la Nación 85 Col. Liberales Insurgentes C.P. 58170 Morelia Michoacán.

<http://www.upn161morelia.edu.mx/repensares.php>

Distribuida por la Coordinación de Vinculación y Publicaciones de la Unidad 161 Morelia de la Universidad Pedagógica Nacional Morelia de la Universidad Pedagógica Nacional. Sentimientos de la Nación 85 Col. Liberales Insurgentes C.P. 58170 Morelia Michoacán.

<http://www.upn161morelia.edu.mx/repensares.php>

Editor responsable: Erik Avalos Reyes. ISSN: XXXX-XXXX, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR).

Responsables de la última actualización de este número: Giovani Cardona Martínez y Erik Avalos Reyes Unidad 161 Morelia de la Universidad Pedagógica Nacional Morelia de la Universidad Pedagógica Nacional. Sentimientos de la Nación 85 Col. Liberales Insurgentes C.P. 58170 Morelia Michoacán.
<http://www.upn161morelia.edu.mx/repensares.php>

Toda correspondencia deberá ser enviada al correo electrónico:

re-pensares@upn161morelia.edu.mx.

Convocatoria **PERMANENTE** consulta las bases en la página

<http://www.upn161morelia.edu.mx/blog.php>

Universidad Pedagógica Nacional y UPN son marcas registradas. Los artículos aquí publicados se encuentran bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

El Comité Editorial considera que los trabajos aquí presentes son confiables y fueron dictaminados por un proceso de lectura entre pares y verificados con el software Compilatio©. Los dictámenes quedan a resguardo de la Unidad 161 Morelia de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los textos no necesariamente reflejan el pensamiento de la Unidad 161 de la Universidad Pedagógica Nacional, y son responsabilidad de sus autores

Índice

Diseño Curricular por Competencias: ¿Por Qué y Para Qué? M ^a Antonia Casanova	Pág. 1
Escritura, psicoanálisis y subjetividad. Alejandro Suárez López Julio César Osoyo Bucio	Pág. 19
Problemas de la epistemología contemporánea y la formación profesional: un análisis reflexivo Mayra Ivonne Ramírez Cortes	Pág. 56
Un vistazo a la realidad cultural desde la posición del Navegante: la crítica educativa de Freud y Sloterdijk. Manuel Torres Contreras	Pág. 70
El profesorado como eje relacional: análisis de su interacción con variables clave del rendimiento académico Francisco José Castellano Rodríguez José Juan Castro Sánchez	Pág. 100
Enseñanza de la historia, presentismo y cultura de paz: A propósito de la “memoria justa” como herramienta en programas formativos de los jóvenes Miguel Felipe Dorta Vargas	Pág. 122

Diseño Curricular por Competencias: ¿Por Qué y Para Qué?

M^a Antonia Casanova

Resumen

El artículo reflexiona acerca de la conveniencia o no de incorporar las competencias al currículo de la educación obligatoria, considerando sus ventajas e inconvenientes, desde el punto de vista de la persona, como individuo, y de la sociedad en su conjunto. Aborda igualmente su concepto, su funcionalidad dentro del currículo y plantea las exigencias que requieren para que su aplicación resulte beneficiosa para la población escolar.

Palabras clave: Competencia, Competencia Básica, Diseño Curricular, Innovación, Trabajo Docente.

¿Son necesarias las competencias en el currículum escolar?

La novedad más importante que está apareciendo en los diseños curriculares, a nivel internacional, y también en España y México, se refiere a la incorporación de las competencias básicas o competencias para la vida al diseño curricular de las etapas educativas obligatorias, lo cual revertirá en la formación futura de toda la población. La influencia que ejerce Europa, por un lado, y el peso decisivo que poseen las evaluaciones internacionales planteadas (especialmente PISA) para valorar las competencias adquiridas por los estudiantes, han derivado en que los planteamientos curriculares se estén inclinando hacia diseños que incidan directamente en el desarrollo competencial más que en otros elementos formativos, importantes, pero que parecen menos valiosos para la sociedad actual.

Ante estas realidades, cabe reflexionar acerca de la conveniencia de este enfoque para la formación general del alumnado, de las dificultades que puede plantear y, sobre todo, de la filosofía por la que va a transcurrir -o puede llegar a hacerlo- la educación y la importancia de lo que se va a dejar en las lindes. ¿Será realmente beneficioso este cambio o habrá que reconsiderarlo para aprovechar sus ventajas y no abandonar la educación propuesta por modelos anteriores?

El hecho es que la incorporación de las competencias básicas como novedad en el sistema educativo obligatorio, ha despertado un debate mayor o más significativo que otros casos de nuevas propuestas de origen psicológico o pedagógico para la didáctica actual.

Posiblemente esto radique en las posturas que, inicialmente, mantienen los pensadores o expertos en educación sobre el papel que debe desempeñar la educación básica en la formación de la persona, considerando la trascendencia que posee para su futuro el poner mayor o menor énfasis en unos u otros elementos curriculares o educativos, en general.

En efecto, cuando se habla de competencias todos pensamos, habitualmente, en campos estrictamente profesionales. Un trabajador competente es el que realiza su tarea con un alto nivel de especialización y satisfacción. En todos los ámbitos que puedan abarcarse relacionados con lo laboral, esto es así, por lo cual, la Formación Profesional, desde hace ya muchos años, se ha planteado como el logro de una serie de competencias progresivas hasta alcanzar la excelencia profesional. La controversia y el debate se plantean cuando, quizá por la influencia de un modelo social cada vez más exigente, más pragmático y más competitivo, se incorporan las “competencias” a la educación básica y obligatoria (por lo tanto, para toda la población). La disyuntiva ante la que se encuentra la sociedad para decidir sobre la educación idónea de sus ciudadanos en el futuro, es optar por una formación más concreta y especializada desde que comienza, que prepare para una profesión de modo práctico, u optar por una formación más generalista, que permita adquirir competencias básicas para la vida que favorezcan la transferencia de conocimientos, procedimientos y actitudes aprendidos a los diferentes trabajos y situaciones vitales que, incuestionablemente, un joven de hoy deberá enfrentar a lo largo de su vida.

Ambas opciones resultan un tanto contradictorias, sobre las que hay que pensar y decidir, ya que si bien es cierto que el mundo laboral requiere de especialización y de expertos en áreas muy específicas, también lo es que cada persona va a cambiar de trabajo varias veces en su vida durante su trayectoria profesional (en este momento, quizá demasiadas).

Por estas circunstancias, o por otros intereses personales o profesionales, la introducción de este nuevo elemento curricular en el sistema educativo ha despertado comentarios en distintos sectores, cuestionando la oportunidad de la decisión -sin tomar en cuenta que se hace a instancias del Consejo de Europa o de la UNESCO-, dado que

habitualmente, como decimos, las competencias solo estaban consideradas en los ámbitos relacionados con el trabajo y la empresa. El debate se ha centrado en que, según distintos expertos, esta medida no aporta nada a lo ya diseñado con anterioridad, pues todos hemos adquirido competencias sin necesidad de que estas aparecieran explícitamente en el currículum. Eso es cierto, sin duda. Pero también lo es que hemos hecho aprendizajes significativos, que el profesorado ha realizado adecuaciones curriculares, que se han adquirido actitudes y no solo se han memorizado temarios, que la zona de desarrollo próximo parece que ha funcionado desde siempre..., sin que esa terminología se manejara en educación y, sin embargo, su aparición no ha generado debates similares al que citamos, referido a las competencias. Hay sectores, no obstante, que piensan que incorporar una serie de nuevas nominaciones al ámbito psicopedagógico no aporta nada al mejor quehacer de los docentes, lo cual debe matizarse: es importante considerar que cuando se avanza en la investigación de todo tipo, el “nombrar” los hechos hasta entonces implícitos o desconocidos, ayuda a su sistematización y al mejor trabajo en ese ámbito, pues se conoce su funcionamiento y eso permite intervenir de forma planificada, no solo intuitiva, para lograr mejor las metas pretendidas, en este caso de aprendizaje y desarrollo personal.

En principio, y desde un punto de vista personal, creo que el enfoque competencial del currículum puede ser valioso por múltiples razones, que radican especialmente en la exigencia de trabajo en equipo por parte del profesorado y en la aplicabilidad de lo aprendido, factor que se echa en falta en nuestro modelo educativo actual. En este sentido, comenta Arturo de la Orden (2011: 51) que el sistema evoluciona desde el “saber qué” hacia el “saber cómo”, es decir, partiendo desde el trabajo en el puro conocimiento hasta la aplicación de este. En línea con este pensamiento, el mismo autor establece una gradación (págs. 55-56) entre lo que sería un estricto entrenamiento y lo que constituye la educación en sentido amplio, basándose en el nivel de generalidad de los aprendizajes correspondientes. Sintetizo a continuación las ideas principales de este planteamiento:

Entrenamiento: preparación para desempeñar funciones muy específicas o habilidades y destrezas fácilmente identificables. Por ejemplo, preparar para participar en una carrera ciclista o, en el caso de la educación, preparar para resolver una prueba con características fijas y siempre superables con la misma técnica.

Entrenamiento-Educación: preparación para desempeñar funciones con menor grado de especificidad, es decir, con un mayor nivel de generalidad. Por ejemplo, preparar para desempeñar un oficio manual que precisa de conocimientos técnicos (carpintero, fontanero...); en este caso hay una exigencia de dominio de habilidades, destrezas, etc., pero también de conocimientos básicos más generales que en el primer caso referido al entrenamiento en sentido estricto.

Educación-Entrenamiento: preparación para funciones profesionales con alto nivel de generalidad y complejidad técnica en alguna de sus facetas importantes. Las profesiones de médico, profesor, ingeniero..., requieren de conocimientos elevados, de un alto nivel técnico, de habilidades y destrezas más generales y complejas que, por lo tanto, resultan más difíciles para identificar y definir.

Educación: preparación para desempeñar las funciones vitales generales propias de la persona que vive en un contexto social de una determinada cultura, es decir, lo que habitualmente se identifica como educación integral. Esta supone conocimientos, habilidades y destrezas generales realmente difíciles de identificar, precisar y definir.

Efectivamente, el alcanzar un equilibrio entre ambas formas de adquirir la formación (conseguir la formación general y la específica para el desarrollo de una profesión o para aplicar la primera a la vida diaria) es un objetivo realmente importante y creo que perseguido permanentemente por los sistemas educativos, tanto para la persona individual como para el bienestar de la sociedad. En función de las características de la época se ha hecho más hincapié en uno u otro aspecto, y en estos momentos se tiende, quizá demasiado, hacia el pragmatismo educativo, lo cual privaría a la persona de un desarrollo cultural básico que perjudicaría gravemente su identidad como ser humano. Por otro lado, entiendo que en los tiempos que corren, tampoco resulta especialmente interesante el preparar al individuo exclusivamente para el desempeño de una función muy concreta, dado que lo habitual es cambiar de trabajo en bastantes ocasiones a lo largo de la vida. Parece más funcional el logro de unas competencias generales, que permitan la transferencia de aprendizajes a diferentes situaciones y desempeño de tareas diversas. Es decir, que, paradójicamente, se debería preparar mejor para la especificidad desde la generalidad, por dialéctico que parezca el planteamiento.

Tal y como va derivando la implementación -cuando se hace algo realmente en las escuelas- de las competencias, como añadido curricular, parece que se dirigiera más hacia ese “entrenamiento” ya comentado que hacia una asunción integral y completa de aprendizajes (cambios de conducta, en definitiva) que preparen para desarrollar global y satisfactoriamente las distintas funciones que llevaremos a cabo a lo largo de la vida, y que esa satisfacción resulte tal, tanto en el plano de vida personal como en el social o el profesional. Si se trata de entrenar para superar determinadas pruebas (otras distintas a las que se vienen superando hasta ahora), no parece que merezca la pena el cambio enorme que se propone. Todos hemos aprendido a realizar alguna prueba específica y eso no ha supuesto mejora alguna ni en nuestra formación ni en nuestro futuro, sino que simplemente hemos automatizado una serie de respuestas que nos han servido para pasar ese momento concreto y, en algunos casos, ni siquiera hemos aprendido algo nuevo salvo la resolución de la prueba. Para eso, insisto, no es necesario modificar el enfoque del diseño curricular existente. O sabemos utilizar y aplicar lo realmente importante y esencial del enfoque por competencias, o mejor será no variar nada en las aulas hasta que esa primera opción sea posible. También se sabe que los métodos no son buenos o malos en sí mismos, sino que sus resultados van hacia una u otra dirección en función del dominio que el profesorado tenga de los mismos. Por eso destaco que, en primer lugar, son los maestros y maestras los que deben asumir esta propuesta competencial, convencidos de su conveniencia, y después comenzar a transitar, paso a paso, por las fases necesarias para su puesta en práctica paulatina con garantías de éxito para todos. No puede ser que se inicie otra reforma, otro cambio..., para etiquetar con denominaciones diferentes a lo ya existente hasta el momento..., y nada más. Creo que no estamos en tiempos de derroche de esfuerzos, formación, inversiones, si no es para lograr algo mejor. Hay que pensar seriamente en los objetivos que se pretenden, de manera que una vez definidas las metas podamos trazar las rutas, diversas y atractivas, que faciliten su consecución al alumnado.

Concepto y funcionalidad de las competencias

¿Qué es la competencia? Básicamente, la idoneidad para desarrollar una acción en forma óptima, a ser posible. Con el diccionario en la mano, sería definida como “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”, de acuerdo con la segunda acepción que aparece en el Diccionario de la Real Academia Española. No se distingue, desde esta definición, aptitud de competencia, si bien pedagógicamente se está diferenciando la capacidad o aptitud de la competencia en sentido estricto, al considerar esta última como la

capacidad ya desarrollada, con posibilidad de aplicar a las situaciones precisas cuando estas se presenten. Semánticamente, si quedan identificadas aptitud y capacidad, pues la capacidad se define como “aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo”, y aptitud como “capacidad para operar competentemente en una determinada actividad” o como “capacidad y disposición para el buen desempeño o ejercicio de un negocio, de una industria, de un arte, etc.” Es fácil afirmar, por tanto, que se utilizan como sinónimos. Sin embargo, y especialmente a partir de su incorporación al currículo básico de la educación, la distinción o los matices entre capacidad y competencia se hacen con mayor precisión, pues se entiende que la capacidad viene dada al sujeto genéticamente, mientras que la competencia se construye desarrollando la anterior. Son matices, al fin, pero que educativamente tienen importancia, sin duda alguna.

En definitiva, cuando una persona es capaz de desempeñar bien un trabajo, se dice que es competente para el mismo. Desde un marco teórico, el concepto de competencia se viene asociando tradicionalmente con el ámbito profesional (en el que resulta ya habitual este enfoque para el planteamiento curricular de los diferentes campos y para la obtención de las titulaciones pertinentes), desde cuya perspectiva es definida por Levy-Levyoy (2003: 47): “Las competencias están ancladas en comportamientos observables en el ejercicio de un oficio o de un empleo y se traducen en comportamientos que contribuyen al éxito profesional en el empleo ocupado”. En este sentido, se refuerzan los enfoques de entrenamiento y entrenamiento-educación, descritos anteriormente, pues el concepto se centra en el mero desempeño de un oficio o en el ejercicio de un quehacer concreto y observable. Desde parecido ángulo, Le Boterf (2001: 54) afirma: “La competencia es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos”. “Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.) (...) Saber actuar de forma pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables” (pág. 5). Es más amplia que la primera definición, complementándola con diferentes recursos de distinto tipo y no solo con un ejercicio casi automático de una función determinada, además de añadir la necesidad de disponer de criterios en el momento de realizar esas actividades que se requieren para considerarse competente en una materia.

Echeverría (2002), por su parte, relaciona las competencias con los distintos tipos de conocimiento que predominan en ellas, a la vez que las denomina diferenciadamente; así, se refiere a las competencias técnicas, cuando exigen conocimientos especializados; a las competencias metodológicas, que hacen referencia a la aplicación del conocimiento a situaciones concretas; a las competencias participativas, que requieren de capacidades para la comunicación, cooperación y participación interpersonal y, por fin, a las competencias personales, relacionadas con valores, actitudes y la posesión de una autoimagen realista; tanto las competencias participativas como las personales abarcarían las que en los últimos años vienen denominándose como competencias socioemocionales.

También quiero dejar constancia de la conceptualización que realiza Bolívar (2010: 34) de la competencia, insistiendo en su carácter estimulante y funcional para la aplicación de los aprendizajes: "...es un saber actuar que implica la movilización y combinación eficaz de recursos individuales (conocimientos, procedimientos, actitudes) y del medio (información, personas, material, etc.), empleando la reflexión, para resolver unas tareas que pueden ser juzgadas como complejas". Es una definición de carácter ecléctico, que se sitúa más en la "educación-entrenamiento" que en estadios anteriores.

Otra definición que puede ayudar a enmarcar el tema que nos ocupa y su mayor o menor importancia para el futuro de la educación, más explicativa si cabe por las especificaciones que ofrece acerca de su utilidad, es la que ofrecen Leyva y Jornet (2006: 2), cuando explican que entienden las competencias: "...como un conjunto de habilidades, conocimientos, procedimientos, técnicas y actitudes, que una persona posee y que son necesarias para:

- a) Realizar las tareas que demanda una profesión en un determinado puesto de trabajo de una manera eficaz,
- b) Resolver problemas que surjan de forma autónoma, libre y creativa, y
- c) Colaborar en la organización del trabajo y con su entorno sociolaboral".

Centran totalmente la función de las competencias con referencia hacia el trabajo y el mundo laboral, como puede comprobarse, si bien la persona ejerce múltiples tipos de competencia en numerosos ámbitos que no tienen por qué ser específicamente profesionales, sino que pueden ejercerse en otros aspectos igualmente necesarios e importantes para el

desarrollo vital y personal del individuo y que estarían más y mejor relacionados con la educación básica y obligatoria, donde se han introducido actualmente.

Por su parte, dentro de los numerosos trabajos realizados por el Proyecto Atlántida, encaminado hacia la aplicación del modelo de competencias en el ámbito de la práctica educativa, se define la competencia como: “la forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido. Las competencias constituyen un tipo de aprendizaje que se sitúa entre los comportamientos y las capacidades. La definición de los aprendizajes básicos en términos de competencias, presenta una importante ventaja: invita a considerar conjuntamente tanto la materia (contenidos) como la forma (actividades). Siendo la competencia una forma de utilización de todos los recursos disponibles (saberes, actitudes, conocimientos, habilidades, etc.) en unas condiciones concretas y para unas tareas definidas, la definición de los aprendizajes en términos de competencia evidencia la necesidad de adquirir el conocimiento de modo que pueda ser movilizado adecuadamente para la resolución de tareas” (Bolívar y Moya, 2007).

Desde la Unión Europea, igualmente, se ofrecen algunas definiciones que resultaron decisivas para llegar al momento de incorporación progresiva de las competencias al currículum de los Estados miembros, y que aluden especialmente a su carácter básico. En concreto, en la obra *Las competencias clave* (2002), publicada por la Dirección General de Educación y Cultura, se recomienda que cuando se planteen las competencias clave lo hagan como “un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad” (pág. 31). En sesiones y trabajos de fechas anteriores, en los que ya se estudiaba la necesidad y pertinencia de incorporar este concepto a los currículos obligatorios de los diferentes sistemas educativos, aparece, por ejemplo, la propuesta de Coolahan (Council of Europe, 1996), quien abogó para que las competencias se conceptualizaran como “la capacidad general basada en los conocimientos, experiencia, valores y disposiciones que una persona ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas”. Un poco más adelante y después de examinar diferentes definiciones de competencia clave, Weiner (OECD, 2001) la define como: “un sistema más o menos especializado de capacidades, competencias o destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico”. La mezcla de términos en esta breve definición no aporta claridad al concepto, desde mi punto de vista, pues la

capacidad y la destreza no son sinónimos y ni siquiera resultan equivalentes al que supone el de competencia. Este concepto lleva implícita la consideración de sinónimo entre destreza y capacidad, como ocurre cuando se define semánticamente. Hay que admitir esta definición lingüística, pero aclarando que educativamente se hace preciso matizar las conceptualizaciones de las palabras utilizadas, pues lo contrario derivaría en confusión o indeterminación de las actuaciones didácticas necesarias para trabajar adecuadamente en la consecución de las competencias propuestas.

En este momento, dada la proliferación de publicaciones relacionadas con las competencias básicas, tras su incorporación al sistema educativo obligatorio, sería posible continuar citando definiciones y autores que han abordado el tema (Escamilla, 2008; Gimeno y otros, 2008; Perrenoud, 2008; Zabala y Arnau, 2007), pero dejamos las referencias bibliográficas para los interesados en profundizar sobre este apartado, considerando suficientes las aportaciones recogidas en el mismo, al menos para crear un marco contextual desde el que seguir avanzando.

Terminando esta relación de diferentes conceptos de competencia y para complementar las definiciones dadas, reproduzco a continuación la que ofrece la regulación legal española, en la norma que establece las enseñanzas mínimas para la educación secundaria obligatoria: (Las competencias básicas)... “Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (Boletín Oficial del Estado, 05/01/2007).

Como síntesis y aportación personal a las definiciones apuntadas, entendemos que la competencia está conformada por un conjunto de capacidades o aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse, con un nivel de calidad satisfactorio, en los distintos ámbitos en los que desarrolla su vida (Casanova, 2012: 21). Intentamos ampliar la utilización tan pragmática que habitualmente se da a la competencia, extendiendo su aplicabilidad a toda la vida de la persona, ya que cualquier actividad que se lleve a cabo debe hacerse bien, satisfactoriamente, con gratificación inmediata o a medio plazo..., en cualquier caso parece imprescindible dotar a los estudiantes, en nuestro caso, de medios suficientes para que experimenten esa plenitud o satisfacción en el momento

en que ejecutan una actuación determinada y reconocen el buen hacer y la perfección de la obra realizada. Eso es demostrar la competencia y aprovechar vitalmente la funcionalidad que la caracteriza.

Según vamos avanzando, comprobamos que al definir y trabajar las competencias se pone el acento en la necesidad de “aplicar” las capacidades desarrolladas a través de los diferentes contenidos trabajados en los procesos educativos. Se habla, en este sentido, de competencia potencial y de competencia constatada (Dirección General de Educación y Cultura, 2002: 23). La primera se identificaría con capacidad, como posibilidad de desarrollo, mientras que la constatada supondría ya la adquisición y oportunidad de aplicación efectiva de la misma. Para finalizar estas consideraciones, hay que dejar constancia de que, en todos los casos, la importancia y el cambio fundamental que supone para la educación el trabajo por competencias es su demostración a través del desempeño o ejercicio de actuaciones concretas y correctas, que se correspondería con la competencia constatada, antes aludida. Si no se ponen de manifiesto, podríamos hablar de capacidades potenciales, pero en ningún caso de competencias adquiridas.

A pesar de los “reproches” hechos al comienzo de estas páginas hacia los posibles sesgos en la implementación de las competencias como ejes curriculares, hay que admitir que si se consigue esa aplicabilidad del conocimiento, el interés del alumnado se incrementará, sin duda, pues comprobará la funcionalidad de lo que aprende en el centro docente, sin pensar que solo estudia para aprobar, que, en principio, es lo único para lo cual le sirve, desde su punto de vista. Simplemente hay que cuidar no caer en un puro neoconductismo, que deje fuera de la educación el desarrollo integral de la persona, sintiendo como importante la mera “instrucción” y dejando aparte el desenvolvimiento de las múltiples y variadas capacidades que posee el individuo y que dan lugar, en la sociedad, a diversas manifestaciones creativas en el campo laboral, musical, plástico, literario, etc. Esos talentos también se deben promover desde los sistemas educativos, sin dirigirse con exclusividad a los aspectos pragmáticos y operativos de la vida, ya que sin arte y sin creatividad esta quedaría reducida a actuaciones rutinarias, casi automáticas y clónicas.

Siguiendo en esta línea de razonamiento, hay que dar por supuesto que una persona competente es capaz de desempeñar, real y efectivamente, las acciones referidas al saber, saber hacer y saber ser, o sea, a las facetas armónicas de comprensión y expresión que el

individuo necesita para ser persona con los demás. Desempeña una función con eficacia y satisfacción, gracias a que posee competencias para ello. Y, en consecuencia, la competencia no debe correlacionarse directa y exclusivamente con una materia escolar, en nuestro caso, sino que debe ser integradora y compiladora de todas las necesarias para que el estudiante responda adecuadamente a los retos y desafíos que le plantee la sociedad de la información y, en definitiva, la vida en su propio contexto o, en estos momentos, en contextos universalizados. Involucran, así, saberes de todo tipo, que derivan en actuaciones globales y con sentido, como son -o debieran ser- las de toda persona educada. La sociedad actual presenta situaciones nuevas (ante realidades de pluralismo cultural, democracia, movilidad en el trabajo y en los lugares de residencia, etc.) que hay que resolver con respuestas concretas, pero procedentes de muy diversos campos del saber, tal y como se encuentra desagregado el sistema de enseñanza. Se unirán, de esta forma, las competencias disciplinares con las competencias transversales, conformando e influyendo en el modo de actuar específico de un individuo determinado y singularizado frente a los demás por su propia naturaleza. El comportamiento global que favorece la integración en la relación externa es la consecuencia de actuar mediante competencias que incorporan diferentes habilidades, además de la competencia reflexiva para seguir avanzando por ese positivo camino.

Por estos motivos, entre otros, resultan tan importantes las competencias como eje o núcleo de actuación en los sistemas educativos que quieren mejorar la situación de sus generaciones jóvenes: porque sirven para cohesionar los saberes y, además, permiten que estos se apliquen y se demuestren en la vida habitual -en buena parte-, evidenciando la funcionalidad de los aprendizajes (algo esencial para captar el interés de los estudiantes). Esa posibilidad de constatación favorece la mejora continua de los procesos sistémicos por parte tanto de las Administraciones -con la toma de medidas oportuna-, como de los profesionales de los centros docentes, mediante la introducción de las modificaciones innovadoras permanentes que permitan opciones inmediatas de superación de las dificultades de aprendizaje que puedan presentarse (Casanova, 2006).

La función del diseño curricular en la educación institucional

Resulta obligado comenzar aclarando que, si indudablemente son muy importantes las leyes de educación, la normativa general que las desarrolla y todo tipo de ordenamientos que regulan los sistemas educativos, no hay que olvidar que cuando esa filosofía y principios

educativos no se transfieren al diseño curricular mediante el cual habrá que lograr la mejor educación de los estudiantes, suelen quedarse en una declaración de buenas intenciones, sin mayores consecuencias. Es decir, no surten efecto alguno en la mejora de la calidad sistémica de la educación y, por lo tanto, en la formación de las generaciones jóvenes en proceso de desarrollo.

Por este motivo, hay que reivindicar la importancia de generar tanto un concepto de currículum como una práctica consecuente del mismo, que permitan trasladar las más altas ideas educativas sobre la educación de un momento determinado hasta las aulas en las que se producen los hechos formativos. Otra evidencia es que educación y modelo de sociedad van estrechamente entrelazados, por lo que el diseño curricular (en sus fines y en sus elementos) se van modificando con el tiempo, de manera que a través de la aplicación del primero se vaya alcanzando la sociedad deseada en función de los gobiernos o regímenes políticos dominantes en cada etapa histórica (Casanova, 2006: 13-28). Dentro de estos grandes parámetros, demostrados suficientemente a lo largo de la Historia, también se observa fácilmente que, según evolucionan las condiciones materiales de la sociedad, se avanza en conocimientos, se perfecciona la tecnología o se realizan descubrimientos relevantes en neurociencias o en ciencias psicológicas o pedagógicas..., se hace obligado modificar el currículum educativo, con objeto de adaptarlo a los nuevos saberes que se deben dominar, a las nuevas destrezas necesarias para la vida, a las competencias imprescindibles para salir adelante en el mundo global..., o para actualizar y adecuar las formas de enseñar (la metodología, en definitiva) con objeto de lograr mejores aprendizajes, considerando esos nuevos conocimientos profesionales que nos permiten realizar con mayor eficacia la labor docente. Esto ocurre -por eso la cita- dentro de una misma etapa temporal o ideológica, pues, en nuestra situación actual, dentro de un sistema democrático, evolucionan las circunstancias de manera que el inmovilizar la educación en principios ya pasados supone un retroceso permanente en los resultados alcanzados por ella. Constituye, por ello, una inquietud constante para los gobernantes y los educadores, el actualizar cada cierto tiempo (que cada vez es más corto, quizá por la aceleración de los cambios que se producen) los principios educativos y el diseño curricular, intentando mejorar y adaptar los modelos, los contenidos, las metodologías, las evaluaciones..., siempre con la intención de superar situaciones mejorables a todas luces. No en todos los casos se acierta con el cambio, pero creo que los deseos son esos.

Algo ineludible antes de “cambiar” -precisamente para evitar errores-, es la necesidad de aplicar una evaluación rigurosa al sistema que se está implementando, ya que en muchas ocasiones se llevan a cabo modificaciones sistémicas por razones poco claras, al menos desde el punto de vista pedagógico o profesional. Cuando los cambios solo se producen por motivos políticos, en su caso, se corre el riesgo de errar en el diagnóstico y en las nuevas propuestas, pues algunas veces ni siquiera se deja finalizar la aplicación completa de la Ley educativa correspondiente y ya se está acusando a la misma de pésimos resultados en lo referente al nivel de aprendizaje de los estudiantes. Simplemente porque esa Ley está propuesta por una ideología política diferente a la del que la juzga. Sin reconocer, por otra parte, que hasta que las innovaciones legales llegan al aula pasan más años de los que se calculan para su implantación completa. Y a muchas aulas, ni llega.

Retomando la importancia del currículum en la educación institucional, propongo a continuación un concepto del mismo que entiendo resulta válido para esta sociedad y este momento profesional, por permitir las variaciones pertinentes, en cada situación, incorporando nuevos elementos si ello es necesario, como ocurre con las actuales competencias: el diseño curricular es la propuesta teórico-práctica de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras que el centro docente, en colaboración con el entorno, ofrece al alumnado para que este consiga el máximo desarrollo de sus capacidades y dominio de competencias, que le permitan incorporarse satisfactoriamente a su contexto logrando una sociedad democrática y equitativa.

A lo largo del tiempo, se han propuesto numerosas definiciones de currículum, que siempre han tenido que ver con los momentos sociales que se vivían y, también, con las teorías de aprendizaje (derivadas de los modelos psicológicos imperantes) vigentes entonces (Casanova, 2006: 80-89). En los tiempos actuales, hay que partir de un concepto curricular que favorezca la evolución positiva de la sociedad democrática y global que nos rodea, cambiante de forma acelerada y necesitada de la colaboración de todos, tanto para la formación de las nuevas generaciones como para el avance científico y humano que se impone.

Ventajas y exigencias de las competencias curriculares

Si tuviera que destacar algún beneficio evidente que esté aportando la incorporación de las competencias al diseño curricular, señalaría de forma relevante las dos siguientes: a) Fomento de la interdisciplinariedad frente a la desagregación por materias curriculares, y b) Apoyo al trabajo colaborativo de los docentes, como requisito imprescindible para alcanzar las competencias previstas. Comentamos a continuación estas dos consideraciones.

Disponemos de diseños curriculares desagregados por materias, asignaturas o campos de formación y, en algunos casos, por áreas que integran algunas materias, lo cual no facilita en absoluto la enseñanza y, en consecuencia, el aprendizaje relacionado y coherente entre los distintos propósitos y contenidos de estas. Se viene proponiendo insistentemente el planteamiento interdisciplinar, para superar este enfoque inicial, pero parece que, después de muchos años de intentos, no se consigue lo pretendido. Evidentemente, resultaría más sencillo desarrollar la propuesta actual por competencias, si el diseño curricular oficial cumpliera alguna de las dos condiciones siguientes:

Integración del currículum, lo que supondría su planteamiento en torno a proyectos de trabajo o actividades de interés para el alumnado (Beane, 2005). A partir de estos proyectos se establecerían unos propósitos relacionados con el proyecto, se desarrollarían los conocimientos, procedimientos y actitudes correspondientes a los contenidos seleccionados (de todas las áreas o materias, sin importar a cuál de ellas pertenece, pues este no sería un dato importante), se propondrían metodologías activas y aplicadas (lo cual favorecería el logro de competencias reales con su aprendizaje), se evaluaría el trabajo de cada alumno sobre la práctica en el aula y, además, el alumnado realizaría un trabajo interesante y atractivo, con sentido, al fin, que evitaría ese fracaso o abandono de los que tanto se habla, pero que nadie pone los medios efectivos para evitarlos. Resulta obvio el comentario de que deberían trabajar varios maestros o profesores juntos en las aulas y que, igualmente, sería deseable una formación más generalista y menos especializada de ese profesorado. Ninguna de las dos condiciones son fáciles, dado el modelo de sistema educativo imperante y generalizado.

Formulación de los propósitos en términos de competencias, lo cual simplificaría la tarea actual de incardinar los propósitos de las áreas o campos de formación en las competencias previstas sistémicamente. Si los propósitos que hay que alcanzar en las

diferentes etapas educativas estuvieran redactados como competencias que deben adquirirse al finalizar las mismas, se evitaría el tener que correlacionar los propósitos de las áreas, materias o campos de formación con todas y cada una de las competencias que hay que conseguir (ocho en el caso de España, cinco en el de México). El logro de propósitos coincidiría con el logro de competencias. En una sola actuación se engloban los propósitos competenciales y se facilita, además, la colaboración del profesorado de modo directo, pues ya se le presenta la tarea que hay que llevar a cabo de forma interdisciplinar. Aunque no se llega a la integración curricular, sí, al menos, se relacionan los saberes de las diferentes y ahora desagregadas materias académicas o campos de formación.

El planteamiento curricular por competencias favorece un enfoque integrado, por lo tanto, dado que para conseguirlas se deben trabajar transversalmente, porque: a) cada competencia se adquiere mediante su trabajo en todas las áreas curriculares o campos de formación, y b) todas las áreas curriculares y campos de formación deben contribuir al logro de todas las competencias.

En segundo lugar, el trabajo colaborativo y en equipo del profesorado es un requisito imprescindible para lograr un buen trabajo por competencias (cohesionado, con criterios equivalentes, con metodologías variadas y comunes, etc.), por lo que, en efecto, se complica su adecuada puesta en práctica, pues este modelo de trabajo no es algo generalizado en nuestro sistema educativo, aunque debiera serlo aun sin enfocar el currículum por competencias.

Hay que aprovechar la coyuntura de la incorporación de las competencias al diseño curricular y utilizarlas como buen pretexto, como oportunidad añadida para la reflexión permanente sobre la docencia y el replanteamiento colegiado de la misma. Porque no es que las competencias se propongan solo como referencia teórica de aprendizaje, sino que esto implica una serie de decisiones obligadas para alcanzarlas, que, si no se adoptan, las convertirán en inútiles e inoperantes, o en un mero adiestramiento o entrenamiento de los alumnos.

En este sentido, las decisiones necesarias que debería asumir cada institución educativa se pueden concretar en las siguientes:

- a) Plantear competencias concretas que deberán adquirir todos los alumnos, en cada uno de los niveles establecidos y en el grado que se considere pertinente.
- b) Trabajar las mismas competencias por parte de todo el profesorado.
- c) Evaluar las competencias definidas desde todos los campos de formación.
- d) Optar por metodologías comunes y diversificadas que favorezcan la adquisición de las competencias previstas.
- e) Definir modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación que permitan valorar las competencias logradas.
- f) Interrelacionar las áreas curriculares, de modo que todos los contenidos contribuyan a alcanzar las competencias para la vida.
- g) Considerar las competencias como transversales entre sí: si se desarrolla correctamente una competencia, se están consiguiendo -en mayor o menor medida- aprendizajes relacionados con otras.
- h) Favorecer el aprendizaje para aprender y la autonomía personal para recrear el aprendizaje desde todos los campos de formación y con la totalidad del profesorado.

Desde estas reflexiones, no resulta tan simplista el diseño por competencias como pueden pretender algunos, sino que debe suponer un cambio profundo en el quehacer habitual de muchas escuelas, ya que no es fácil esa interrelación obligada entre las áreas o campos de formación ni, por lo tanto, el exigible trabajo en equipo del profesorado, clave para la implementación de cualquier cambio innovador.

Las competencias ofrecen, así, distintas oportunidades de innovación y de flexibilización curricular, aspectos imprescindibles para avanzar en la calidad educativa accesible a todos:

- Oportunidad para cohesionar el currículum y la organización en torno al enfoque competencial.
- Oportunidad para relacionar razonadamente los saberes, destrezas y actitudes que deben adquirir los alumnos, de manera que se conviertan en conocimiento y habilidades reales y aplicables a la vida, a su vida.
- Oportunidad para que todo alumno o alumna sea valorado integralmente en función de las competencias adquiridas (no en función de determinados

conocimientos aislados y/o memorizados) y esto le permita continuar su formación en etapas posteriores con igualdad de derechos educativos y sociales.

- Oportunidad para convertir la escuela en una comunidad de aprendizaje en la que todos enseñan y aprenden, todos colaboran al éxito de cada uno y, en definitiva, donde se ofrece un modelo educativo válido y eficaz para toda la población, que tiene derecho a terminar su educación obligatoria habiendo alcanzado las competencias necesarias para vivir plenamente en democracia (Casanova, 2012: 43).

A modo de conclusión

Los razonamientos expuestos me llevan a concluir que, si se trabaja en la línea adecuada, la consideración de las competencias como referencia principal del diseño curricular puede ayudar a superar muchas de las dificultades existentes actualmente en los sistemas educativos, pues el profesorado trabajará colaborativamente, los alumnos y alumnas aprenderán con interés al comprender mejor los saberes relacionados y aplicables a la vida cotidiana o útiles a medio plazo y, en consecuencia, el grado de satisfacción de todos será mayor, evitándose el abandono escolar temprano y el descontento del profesorado con su propio trabajo.

Ahora es el momento de que los docentes y educadores, en general, seamos capaces de llegar a un modelo educativo válido que satisfaga las necesidades y exigencias personales y sociales del alumnado actual y futuros hacedores del mundo que viene, logrando especialistas en ser personas, como demanda la vida, y especialistas en ser profesionales, como demanda la sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Beane, J.A. (2005). La integración del currículum. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2010). Competencias básicas y currículo. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. y Moya, J. (coords.) (2007). Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía. Proyecto Atlántida. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia – Gobierno de Canarias.
- Casanova, M.A. (2006). Diseño curricular e innovación educativa. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M.A. (2012). La evaluación de competencias básicas. Madrid: La Muralla.
- Council of Europe (1996). Key competences for Europe. Report of the Symposium in Berne.
- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general, en Bordón. Revista de Pedagogía, 63 (1). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Dirección General de Educación y Cultura (2002). Las competencias clave. Bruselas: Comisión Europea/Eurydice.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional, en Revista de investigación educativa, 20 (1).
- Escamilla, A. (2008). Las competencias básicas. Barcelona: Graó.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata.
- Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Epise-Gestión 2000 y Training Club.
- Leyva, Y.E. y Jornet, J.M. (2006). El perfil del evaluador educativo, en Boletín CENEVAL, n° 7. México: CENEVAL.
- Levy-Levoyer, C. (2003). Gestión de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.
- OECD (2001). Defining and Selecting Key Competences. París: OECD.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias desde la escuela. Madrid: JC Sáez Editor.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). 11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

Escritura, psicoanálisis y subjetividad.

Alejandro Suárez López

Julio César Osoyo Bucio

Resumen.

En el presente texto se analiza la relación entre la escritura y la subjetividad a partir de una perspectiva psicoanalítica, lo que nos coloca en sus coordenadas teóricas y metodológicas, es decir, el libre fluir de la palabra buscando encontrar en su despliegue el sustrato inconsciente que determina las producciones subjetivas, en este caso en particular nos interesamos por la escritura y más concretamente por la literatura. De esta forma se teje una articulación entre las propuestas freudianas, siempre novedosas y reveladoras, con el campo de la literatura como producción escrita en donde se revela el inconsciente y los modos de funcionamiento del psiquismo humano. Creemos que puede tener relevancia con el campo educativo toda vez que la escritura y el inconsciente son inseparables del mismo.

Palabras clave: Psicoanálisis, literatura, inconsciente, escritura, deseo, Freud, subjetividad.

He leído con frecuencia que las palabras traicionan al pensamiento,
Pero me parece que las palabras escritas lo traicionan todavía más.
Yourcenar, Marguerite. (1991)

De la literatura a la subjetividad

En el presente se analiza la relación entre la escritura que se pretende literaria y el psicoanálisis que se comprende como un estudio de lo más singular del ser humano: el inconsciente. Que existen relaciones entre psicoanálisis y literatura no es nada nuevo, algunas de ellas ya fueron anotadas por Freud; quizás también señaladas e indicadas en sus posibilidades y ulteriores desarrollos. Algunas veces lo observamos tomar al artista como objeto de estudio, en cuyo caso, lo estudiará en relación a su obra, la cual será solo un medio para analizar al creador de esta; otras veces se conforma con tomar como aliado al escritor y leer su obra, ligando y discerniendo las leyes del inconsciente ahí, en el escrito. Sin embargo, las posibilidades no

están así agotadas, sino por desarrollarse a partir de las huellas que seguimos aquí, con un esfuerzo por descubrir y describir un encuentro que halla su esbozo en la escritura misma.

Nos aventuramos a aislar dos versiones de la creación literaria en la obra de Freud; en este apartado nos referiremos a la primera, correspondiente al ensayo de 1908: El creador literario y el fantaseo (2012). En esta versión, se ensaya la idea de que en el juego infantil se disciernen los procesos que llevan a un autor a escribir cierta historia. Nos dice que el poeta satisface sus deseos insatisfechos mediante la creación de historias, las cuales se alimentan de fantasía y deseos, que el niño en su juego realiza sin necesidad de recurrir a la elaboración literaria. La insatisfacción, en ambos casos, juega como motor de la fantasía, la cual viene a insertar, imaginariamente, un orden diferente en las relaciones del sujeto con el mundo.

Este fantasear del poeta, al que Freud (2012) termina llamando narrador y diferenciándolo de los poetas “más estimados por la crítica” (pág.132) produce en sus obras un héroe que seduce al lector, y que gana su simpatía ofreciéndole soportes identificatorios; nos preguntamos si estos no provienen de los caminos de elección de objeto narcisista que expone en introducción al narcisismo (2012).

- a. [...] lo que uno mismo es (a sí mismo),
- b. [...] lo que uno mismo fue,
- c. [...] lo que uno querría ser, y
- d. [...] la persona que fue una parte del sí-mismo propio. (Pág.87)

Además de éstos, cabe considerar igualmente la influencia de “la mujer nutricia” y “el padre protector” como emblemas utilizables por un narrador en favor de lograr la atracción del lector. A pesar de lo problemático de esta aserción la podemos justificar por el carácter ideológico y atrayente de ambos marcos o caminos de elección; si bien, ambos modos son diferenciados, coinciden en un carácter difícil de precisar y situar con exactitud. Lamentablemente no es aquí donde nos ocuparemos de tal discusión. Nos interesa señalar que dicho héroe es el mismo protagonista de los sueños diurnos: “su Majestad el Yo” (Freud, 2012, pág. 132).

En esta primera versión que abordamos, encontramos a Freud ocupado en la manera en que la inspiración llega al creador, (sus rutas y entresijos), además, atisba algunas

cuestiones al respecto de la situación en que el lector recibe la obra y el papel que cumple la fantasía en ambos lados. No sólo da cuenta de la manera en que fantasías de carácter egoísta y erótico se entrelazan en el origen de las creaciones, también abarca el aspecto de la recepción de la obra y da cuenta de cómo el lector puede ser seducido por fantasías.

Lo subjetivo y lo literario

En este tipo de narraciones tenemos un yo-narrador que parece no desvanecerse detrás de sus palabras, que se impone sobre su obra sin dejarse superar por ella, manteniéndose dentro de sus márgenes, estorbando la posibilidad de ir más allá del yo, conservando la marca del mundo en la que se aliena. Y con esto no solo el narrador es el que se mantiene dentro, también el lector es orillado a permanecer sin salir de sí, hipnotizado por las imágenes presentadas, en una especie de aturdimiento producido por el atractivo y encanto del héroe, cuya figura atrapa, agrada y engrandece al Yo.

Es de resaltar que la forma en la que Freud analiza al narrador en este ensayo, encuentra similitudes con el método experimental que Lewis (2008) realiza en la experiencia de leer. En este texto, el autor británico, dice introducir la novedad de juzgar las obras, no por como son escritas, sino por cómo pueden ser leídas, es decir, por los efectos que producen en el lector. Este giro que aporta Lewis nos hace cuestionarnos acerca de las relaciones entre escritura y lectura; y al admitir las relaciones de la literatura y el psicoanálisis, nos invita a reflexionar sobre cómo la lectura estaría en posición de producir en retrospectiva algo que podría llamarse obra o escritura, pero también producir efectos subjetivos, aludidos por Lewis en su forma de presentar las maneras en las que el lector puede recibir o usar la obra, y en el caso de Freud, en la manera en que el lector llega a ser atrapado y seducido por la maraña imaginaria del narrador.

Lewis (2008) invita a voltear y hacer la acrobacia que colocaría a la lectura antes que a la escritura para llegar a juzgar a esta última. De este modo analiza al lector y las formas en las que puede leer; pero al realizar este giro ¿Produciría en el escrito cierto estatus en función de cómo es leído? ¿Estaría encontrando en cierta forma de leer, también cierto tipo de escritura? Quizás sí, un modo de leer que produciría (¿retroactivamente?) una escritura, pero ¿Esa escritura no llevaría en sí esa posibilidad ya en sus trazos? Lewis, afirma que la posibilidad la otorga la lectura, (o las lecturas) porque una obra siempre se mantiene abierta para ser

recibida, aunque hasta entonces solo haya sido usada para satisfacer las fantasías de “los malos lectores”. Dicho sea de paso, cuando Lewis usa esa categoría, en contraparte de “los buenos lectores”, no lo hace para hacer un juicio moral, sino para distinguir modos de relacionarse con la obra.

Freud (2012), por su parte, nota que los narradores, aquellos que deslizan dentro de la obra a su Majestad... son también los que “...encuentran lectores y lectoras más numerosos y ávidos” (p. 132); Lewis, observa que “la mayoría” son aquellos lectores que “usan” la obra como senda para recorrer sus aspiraciones y deseos (2008, pág. 91). Este modo de usar la obra, sería, de acuerdo con él, una mala forma de leer, más interesada por regodearse en su fantasía que ir al encuentro vertiginoso con la palabra, movimiento que podría revelarse como una experiencia extrema al igual que el acto de la escritura.

Lewis hace alusión a tipos de lectores: buenos y malos; después sustituye esa separación, la despersonifica, y entonces habla de formas de “recibir” y/o “usar” la obra, es un movimiento importante en la argumentación porque da pie a considerarlas como funciones o como actividades que un sujeto podría realizar, ir de una a otra sin estar determinado a una sola forma de leer. El lector que “usa” la obra se adentra en sí mismo, y se difracta con ayuda de las imágenes que encuentra en la creación que tiene en sus manos. Este es un movimiento que Freud divisa al notar que el lector, o más bien, cierta forma de leer se entrega a la majestuosidad del yo, se deja seducir y se atrapa en ese registro.

Conviene aclarar un detalle que justifica que analicemos la obra y la lectura como algo no ajeno a la práctica del psicoanálisis, sino como un campo en el que el psicoanálisis puede tener incidencia, al mismo tiempo que recibirla. Si aceptamos que las obras son algo dicho y escrito, la consecuencia es que podemos oír y leer ahí, en eso que habla. Que haya diferentes formas de realizar dichas operaciones es a lo que nos abocamos por medio de estas reflexiones que apuntan a un encuentro entre el campo del psicoanálisis y la literatura. Pero acaso, en cada encuentro, se trate de volver a justificar y sostener la pertinencia de lo que cabría anotar bajo el mismo índice de los campos a los que nos referimos. Por lo original que ha de haber en cada encuentro consideramos que lo que justifica y sostiene nuestras preguntas se desliza a lo largo de este texto.

(Des)encuentros: literatura y psicoanálisis/ Obra y autor

Tal encuentro (entre literatura y psicoanálisis) ha sido recorrido no pocas veces, y está plagado de re-encuentros y desencuentros, unos más afortunados que otros. Entre ellos encontramos la visión, un tanto divulgada, de que detrás de las obras y de los personajes habríamos de encontrar al autor, como ocultándose detrás de una máscara, como si la obra nos pudiera reconducir, quien sabe por qué caminos a la construcción de una personalidad y una historia infantil que echaría luz sobre la relación de una obra con su autor. Esfuerzo que intentaría encontrar un cordón umbilical entre el creador y su obra, y con ello lograr significaciones estables de una escritura, que en cambio podría tornarse huérfana, vertiginosa y equívoca.

De esa noción psicologizante de la experiencia literaria nos desvincula el método al que nos abocamos, el del psicoanálisis, “ese método que procede al desciframiento de los significantes sin consideraciones por ninguna presupuesta forma de existencia del significado” (Lacan, 2009, pág. 711). Esta forma de proceder, creemos que es atribuible (al menos en cierto grado) a la segunda versión sobre la escritura literaria que encontramos en Freud (2012), la que desarrolla en el delirio y los sueños en la *Gradiva* de W. Jensen de 1907. Frente a dicho ensayo, cabe hacer la hipótesis de que el mismo método por el cual Freud analiza los sueños, es ubicable en la figuración poética del delirio y del sueño, es decir, que el mismo cifrado que introduce Jensen en el relato, es descifrado -leído- por Freud siguiendo el hilo del escrito.

Podemos partir de “*Gradiva*”, como esa obsesión que se ha abalanzado sobre Norbert Hanold, cual retoño de lo que ha caído en olvido. Lo que se olvidó fue el nombre de la compañera de infancia, Zoe Bertgang, cuyo apellido “tiene el mismo significado que “*Gradiva*” y designa a “la de andar resplandeciente” (Jensen, citado por Freud 2012, pág. 31). Vemos que las raíces del olvido arborecen apuntaladas por el apellido de la compañera, que desde su escondite, dirige los pensamientos intermedios entre “Bertgang” y “*Gradiva*”. Entre ambos nombres encontramos sueños y delirios dominados por la consecuencia de un olvido. Cabe llamar la atención sobre el hecho de que es el significado que parece regular las asociaciones de Hanold, (*Gradiva* y Bertgang significan lo mismo) lo que enlaza, en principio, un nombre con otro. Podemos aducir que el bajorrelieve ha sido leído con el apellido de Zoe, es decir, la imagen de *Gradiva* ha tomado texto por medio de una traducción, el texto olvidado ha entrado en la piedra milenaria y se ha bifurcado en otros con los que mantiene

una asociación que, podemos llamar secundaria; tal operación, quizás, merezca un nombre específico, pero dejaremos las cosas ahí, lo que nos interesa destacar es que la posición de Freud en este ensayo es diferente que en el de 1908, aquí Freud no se interesa por la personalidad y las fantasías del autor, en cambio, sí se ocupa de cómo el texto tiene cierta función interna que se ofrece a la lectura, tal como si se tratara de sueños y delirios auténticos.

En ese mismo ensayo, Freud (2012), notará que las leyes del inconsciente están encarnadas en las creaciones del poeta, que no le hace falta ser conocedor de ellas para que se vean plasmadas en su obra; que el poeta es un adelantado en lo que respecta a las cuestiones del alma, y acaso tengan una fuente en común psicoanalista y poeta desde la que ambos son provocados. También discierne el método según el cual el poeta suprimiría cualquier juicio proveniente de la conciencia, y en cambio dirigiría su atención a lo inconsciente, de esta manera dejaría desarrollar sus posibilidades expresadas en la creación.

Recapitemos: la primera versión que hemos presentado, corresponde a un modo de escritura que se ofrecería a una lectura en la que predomina la fantasía y la inmediatez, en ella se impone el yo y/o la figura del héroe. En esta primera versión caben las historias que estarían más cerca de encontrarse felizmente con los “malos lectores” de los que habla Lewis; que estas historias se presten a una lectura en la que el lector usaría la obra, ¿quiere decir que hay algo en ella que predispone y no depende sólo del acto lector? Quizás no nos sorprenda encontrar en estas historias algo que recordaría a la fantasía novelada de los neuróticos que Freud describe como típica de un estadio adolescente, donde su majestad encarnaría otras personalidades en las escenas imaginadas; posiblemente sea en lo que Freud llama la novela familiar del neurótico donde dichos narradores encuentren la fuente de sus historias. No sucede así en el otro caso, donde el poeta suprime el juicio de la conciencia, y brinda la posibilidad de producir una voz otra, desde una lógica diferente, desde lo inconsciente, que produce un texto distensible, desplegable, en el que el lector tiene la posibilidad de relacionarse con otra voz y otra experiencia que escapa a la sola fantasía introvertida.

Las dos versiones que presentamos arriba, son susceptibles de revisión y de desarrollo, quizás no en las mismas vías que Freud apuntó deliberadamente; podemos, en cambio, como lo hace él en el texto de Jensen introducir una dirección diferente, posiblemente ajena a las directrices del autor, pero plasmadas en el texto ¿no consiste en eso la escritura, en el desdoblamiento de unos trazos independientemente del sujeto que los ha realizado?

Sin ir más lejos, hay quien ha matizado (André, 2000) de manera explícita los acercamientos y rupturas que cabría anotar en el encuentro del psicoanálisis y la literatura, tituló su obra: la escritura comienza donde el psicoanálisis termina, en ella analiza en un continuo el momento en que la escritura superaría al psicoanálisis, llevando a la luz algo que “el psicoanálisis no pudo y no hubiera podido llamar a la vida” (p.165), algo que se quedaría fuera de las posibilidades del diván. El autor escribe dicho artículo, después de haber creado una novela: “Flac”. En el artículo trata de dar cuenta de lo que ha pasado al escribir la novela, dice haberse sentido “extranjado”, y haber conocido un sujeto nuevo, distinto del que había conocido en su experiencia en el psicoanálisis (pág. 165). Por momentos habla del autor de Flac, como si no fuera el mismo autor del texto que leemos mientras nos cuenta la experiencia de escribir Flac. Como si hubiera otro que habla ahí donde el que escribe ya no es más él mismo. Introduce la cuestión así: “Soy y no soy yo, o soy yo en tanto otro que mí mismo, no sé cómo decirlo” (pág. 164); además se refiere al escritor de Flac en segunda persona, dice: “Lo que el escritor de Flac trata de romper, de despanzurrar y de pulverizar [...]” (pág. 166).

Es al ensayar sobre haber escrito la novela que se le ocurre que la escritura al igual que el psicoanálisis tendrían una fuente en común: un agujero en el saber. Ese agujero sería la causa de la novela de Jensen, y de la creación en Leonardo; en cambio, el saber sin agujero, colmado, sería un obstáculo; la investigación científica de Da Vinci es lo que estanca su producción artística- dice- es pues la búsqueda del saber lo que detiene la producción artística de Leonardo. Encontramos una renuncia en medio de la creación artística y del psicoanálisis: la de saberlo todo. Es en esta renuncia al saber dónde también se ven trazados los comienzos del psicoanálisis. No hablamos de una simple negación del saber, sino de ubicarlo en una posición inédita desde la cual produciría sus efectos en la práctica clínica y en la escritura. (André, 2000)

Joyce, da testimonio de cómo en su trabajo juega en esta relación con el saber: “¿Qué sabemos de nuestras obras? [...] ¿Alguno de nosotros es consciente de lo que está creando? [...] A fin de cuentas, el genio originario de un artista está en sus garabatos” (Sabatini, 2013, pág. 39). Podemos decir que la escritura que caracteriza a la versión extraída del ensayo sobre Gradiva, es una escritura en la que domina el garabato al igual que la escritura en el psicoanálisis. Entendamos por garabato una escritura irregular que conlleva cierta dificultad leerla, no sólo al lector sino también al autor quien de ese modo parece desprenderse de lo que dicta a la hoja en blanco.

Para André (2000), las cosas van de otro modo (por lo menos en un primer momento). Para él la escritura y el psicoanálisis diferirían en “el nivel de la relación con el lenguaje” (pág. 174). De este modo, la escritura iría en vías de destronar al lenguaje, de agitarlo y trastornarlo, con el anhelo de “alcanzar la carne de las palabras, la materia de la lengua, el cuerpo del significante”; la escritura brindaría la posibilidad de liberarse de “la dictadura del discurso común” (pág. 182), mientras que el psicoanálisis sería una experiencia vehiculizada “en y por la palabra” (pág. 175) que se distanciaria de ese camino turbulento. No podemos sino diferir en este punto con el autor, (como lo terminará haciendo él con esta postura) pues lo que atribuye exclusivamente a la escritura es localizable en la práctica clínica, cosa que conforme avanza en su escritura termina observando en la enseñanza de Lacan, nos dice “intentó a su modo, en su práctica tan singular, alcanzar el lugar y el tiempo de la escritura, o por lo menos establecer algo análogo a ella en el campo de la palabra” (pág. 185), con lo cual reintegra algo de la experiencia de la escritura que estaría jugándose en el psicoanálisis. Cabe hacer la pregunta ¿cómo se elaboraría este algo de la operación de la escritura dentro del análisis? ¿De lado de quien estaría realizándose esa operación? ¿Podríamos atribuir al analista o al analizante dicha operación? o ¿sería el dispositivo y/o el método el que permitiría que ahí se despliegue una escritura? En principio, podemos decir que es por los efectos de un saber agujereado que ahí se produce lo que se produce: un garabato. Ahora, que eso aparezca ahí, es porque eso se ofrece al desciframiento y depende de la intervención del analista abrir camino a la palabra. “¿ser eventualmente inspirado por algo que procede de la poesía para intervenir como psicoanalista? Es justo ahí donde deberían orientarse” (Lacan, 1977, Citado por André, 2000. pág. 187) pero ¿qué encontraremos en ese ser-inspirado-por-la-poesía?

El autor de la “experiencia de leer” (Lewis, 2008), nos recuerda la atención flotante de Freud, cuando dice que para leer poesía moderna

Tenemos que derribar nuestras estructuras mentales y renunciar a todas las asociaciones lógicas y narrativas que utilizamos cuando leemos textos en prosa o cuando conversamos. Debemos alcanzar una especie de estado de trance en el que las imágenes, las correspondencias y los sonidos se combinan de una manera totalmente distinta (pág. 100).

Tiene lugar la pregunta ¿Hay una ruptura entre la lectura y la escritura, o el acto de cierto leer fundaría la escritura? Si aceptamos que leer y escribir consiste en (des) ciframiento,

ambas operaciones estarían atravesadas por una particular relación con el lenguaje. Entonces ¿tanto la atención flotante de Freud, como la lectura darían las condiciones para manifestar cierta dimensión del lenguaje?

Hay quien ha considerado que la asociación libre tiene su dimensión poética, “...produce que el lenguaje se adelante al pensamiento-como en la literatura, el poema, el ensayo y la novela- y permite que se manifieste una dimensión poética del psicoanálisis ahí donde las palabras dicen más de lo que el sujeto quiso decir, y con ellas el advenimiento de cierta verdad”. (Herrera, 2008, pág. 13). El que las palabras digan más de lo que alguien haya querido decir es consecuencia de que hay otro que lee, digamos, poéticamente, lo que ha sido enunciado de la misma forma. Entendemos que hay una disposición del dispositivo analítico para abrir la posibilidad del desencuentro entre lo que alguien dice y lo que se dice en eso mismo al ser leído, y producir en ese movimiento una fisura en la palabra desde la cual se asoma lo inesperado.

Pero no hablamos de una situación en la que habría alguien que habla y otro que escucha o lee, habrá que precisar eso, tal cosa podría llevarnos a pensar en una relación comunicativa e intersubjetiva entre analista y analizante; acaso lo que está en juego es una relación intertextual en la que se atiende a liberar la palabra de los nudos habituales del discurso común y del entendimiento. Situación en la que no queda claro quién dice qué, porque el yo no es más el centro; tampoco hay una traducción de un sentido verdadero de lo que habría querido decir el analizante. Podría objetarse que el analista efectivamente lee, y le comunica su lectura al analizante pero ¿qué garantía lleva esa lectura? Pensar en una lectura que tuviera cierta garantía nos llevaría a seguir un código; sabemos que el lenguaje no es un código consistente, sino que encuentra su única consistencia en su falla.

Creación: un modo de decir ¿paranoico?

La dificultad de ubicar quien habla nos remite a la experiencia de las psicosis, y al mismo tiempo alude al acto de creación y al espacio de transmisión de las obras. Esto último rastreable en el diálogo sobre la poesía de Platón (2012), en el que Sócrates trata de dar cuenta de cómo es que Ion (un rapsoda) es inspirado por Homero, y provocado para explicar mejor que nadie la poesía de éste, y como en cambio cuando se trata de otro poeta, a Ion no se le ocurre nada y queda como no tocado. Ambos interlocutores discuten si tal experiencia de

provocación se debe a la inspiración de origen divino o al arte en sí. Aquí es necesario entender arte como un saber sobre algún objeto, mientras que la inspiración divina, Sócrates, la explica por medio de una metáfora de la piedra de Heraclea. Concibe que del mismo modo que el imán atrae a los anillos de hierro hacia sí, y además les transmite a estos la capacidad de ejercer esa atracción a otros anillos, del mismo modo, el poeta es inspirado por la musa, que transfiere al rapsoda la misma virtud de inspirar a otros, de tal modo se elaboraría un encadenamiento a partir de un lugar divino que recorre a los hablantes.

Es cierto que la obra de Homero en un principio no fue escrita en el sentido que comúnmente tiene hablar de escritura, pero quizás eso mismo nos permita cuestionar la noción más usual de escritura; siguiendo el trabajo de Allouch (1984), quien afirma que “...la escritura no es una palabra para los ojos. Más bien se trata de uno de los ideales de los que ella ha sido la ocasión” (pág. 69). Esta escritura no es simplemente una imagen para la vista, que se produciría de manera descentrada, excéntrica, y que no dependería del fundamento gráfico, pero sí de la letra, proponemos designarla como ex-critura.

Sócrates (Platón, 2012) al describir el espacio poético- por llamarlo de alguna forma- descubre más de lo que se nos aparece en primer plano, permite plantear un entrelazamiento con la creación literaria desde el campo del psicoanálisis. Permite plantear el asunto desde un ángulo que abarcaría la experiencia y su espacio de transmisión. Es, de cierta manera, como si ese diálogo dibujara también la forma en que se entra a leer los diálogos. Es decir, leyendo es a partir de lo que podemos reconstruir los trazos ya ahí hechos por Platón que fue inspirado por Sócrates y que ahora nos convoca a nosotros. Leyendo vamos a renovar y descentrar la escritura de sus referentes temporales y espaciales, pues la palabra que hemos encontrado trasciende y nos enfrasca en la pregunta ¿Quién es el que habla? La cual posibilita el abordaje en conjunto desde el psicoanálisis y literatura.

En los Diálogos podemos encontrar el mismo juego eslabonado descrito en el Ion; así, dice Sócrates en el Fedro:

Conozco bien que no puedo encontrar en mí mismo todo ese cúmulo de bellezas, porque no lo permite la medianía de mi ingenio; pero quizá los pensamientos que salgan de mi alma, como de un vaso lleno hasta el borde, proceden de orígenes

extraños. Pero soy tan indolente que no sé cómo ni de dónde me vienen. (Platón, 2012, pág. 255).

Vemos retornar la figura de alguien que reconoce que lo que dice no proviene de sí mismo, como también en el *Ion* es resaltado por Sócrates, pero ahí evoca al poeta Tínnicos de Calcide, quien dice de su canto Peán, a Apolo “es realmente una producción de las musas”. (pág. 136). Esta relación de alguien con lo que enuncia, que podemos decir que constituye un espacio de creación, de composición, de escritura, nos remite a la paranoia.

El caso del paciente de Lacan, que dice, las palabras le son impuestas, se aproxima profundamente con lo que Sócrates da cuenta en relación a su decir, del mismo modo que a Joyce con su escritura. Lacan recuerda el caso del paciente, cuyo *sinthome*, palabras impuestas, dio paso a que se entendiera aquello como un caso de locura. Pregunta Lacan ¿Cómo es que los sujetos llamados normales no se dan cuenta de que las palabras les son impuestas? Que las palabras sean impuestas no es una condición exclusiva de lo que se le llama locura, mejor sería decir que las palabras impuestas es la locura que nos toca, y que sin embargo ignoramos la mayor de las veces. Parece ser que la escritura, constituye para Joyce, un modo de establecer una relación distinta (no-normal) con esa condición; sí, las palabras le son impuestas, pero él las depone: “[...] la escritura, sería el procedimiento por el cual la palabra se descompone imponiéndose” (Lacan citado por Melenotte, 2008 pág. 98). El autor de retrato del artista adolescente, lleva su *sinthome* al terreno del ardor hasta disolver el lenguaje; desenvuelve su escritura, podríamos decir con dos manos: una a la cual se le imponen las palabras, y la otra que descompone y depone el lenguaje. En el transcurso de su escritura hay, según Lacan (Melenotte, 2008) una intensificación de dicha imposición, al mismo tiempo que de descomposición y disolución del lenguaje, así, con la escritura marcha el contrapunto que nos coloca en el centro de una ambigüedad: ¿se trata de dejarse invadir por el cúmulo de palabras, o de liberarse de él? Nos parece que la tensión es irresoluble, ambos movimientos coexisten en la escritura, gracias a ella y a su método es que puede ser depuesta la ola de opiniones y comunicaciones que circulan el contexto: precisamente, mediante la escritura aquello que se impone, ya sea en forma de alucinación o de opinión llega a hacerse un texto, ahí, la posibilidad de poner entredicho, y deponer lo impuesto se realiza.

Reconozcamos que este espacio, digamos, poético-paranoico del que hablamos también se vincula con la experiencia de André (2000) como escritor de la novela; y volviendo

a esas primeras huellas que encontramos arriba, ahora nos preguntamos si esa fuente en común, entre poetas y psicoanalistas de la que habla Freud en su texto sobre la Gradiwa sería equiparable a la piedra Heraclea en la metáfora que hace Sócrates, esa que inspiraría y poseería a los poetas; además, cuando Freud aduce que el poeta suspende la “crítica consciente” para dar expresión a lo inconsciente ¿encontrará semejanza con el estar “fuera de su buen sentido” y “fuera de sí” del que explica Sócrates sobre los poetas? Habrá que considerar estas resonancias y situar cuál es su alcance (y desenlace).

Nos hemos acercado a la experiencia paranoide por vía de sus relaciones con el acto creador, ahora toca girar la moneda y comenzar a tejer del otro lado; veremos que cuando nos remitimos a la paranoia no es para abordarla como estructura o patología, y más bien como lo hace Allouch (1984): a manera de un modo de enunciación, en el cual se estaría “fuera del decir” (pág. 265) donde el sujeto que dice algo, reconoce una voz que encuentra como no-propia, sino proveniente de “los rayos de Dios”, “pájaros de milagro” o “pájaros hablantes” (Schreber citado por Freud, 1910 pág.25), los cuales hablan un “lenguaje fundamental”. Es de llamar la atención que este modo de decir, que se sostiene desde un “no soy yo el que...” lo encontramos en la paranoia y en el centro de algunas explicaciones de escritores sobre sus obras; de tal suerte que ambos llegan a considerarse como transmisores de unos mensajes provenientes de otro.

De golpe...así, en un viaje en esos en que te aburres, sentí toda la presencia de algo que resultó ser pura mitología griega. Lo cual, creo, que le da la razón a Jung y a su teoría de los arquetipos, en el sentido de que todo está en nosotros, que hay una especie de memoria de los antepasados, y que por ahí un archibisabuelo tuyo que vivió en creta, cuatro mil A. de C. Pues a través de los genes y de los cromosomas te manda así algo que corresponde a su tiempo y no al tuyo, y tú sin darte cuenta escribes un cuento o una novela y en realidad estás transmitiendo un mensaje muy antiguo y arcaico... No tengo otra explicación que dar; aparte de que es muy bonita, tu admitirás”. (Cortázar, J. 20 de marzo de 1977. Entrevistado por Joaquín Soler Serrano. Recuperado en https://www.youtube.com/watch?v=_FDRIPMKHQg)

En la misma entrevista, Cortázar, refuerza el equívoco de lo que ha salido de su pluma, dice: “Incluso el lenguaje viene de alguien que no soy yo, porque es un lenguaje muy

suntuoso, muy lleno de palabras que bailan y que cantan, pero estoy contento de haberlo escrito.”

Nos hemos visto conducidos a un punto de confluencia en el que el modo de enunciación paranoico resalta como algo que cabría anotar a modo de un nudo entre la literatura y el psicoanálisis; podemos encontrar referencias explícitas de que el psicoanálisis, en su praxis, acontece, además, como una práctica de la escritura, lo que quizás sea atribuible a su propia vocación paranoica. Pero veamos si es justo darle esta dimensión a lo que hemos visto desenvolverse a partir de un entrelazamiento desde el escrito.

La posición: el lugar de la desaparición

El principio ético de la escritura contemporánea, según Foucault (1969), se anunciaría en una indiferencia que, citando a Beckett escribe así: “qué importa quién habla, alguien ha dicho que importa quién habla” (p. 329), esta referencia apunta al centro mismo de la enunciación poético-paranoica al sugerir la desaparición del autor. Esta desaparición o muerte en el juego del escrito se vincula a la práctica del psicoanálisis, lo vemos cuando esa desaparición se relaciona con la anulación de los caracteres individuales y el derrumbe del yo, que produciría un modo de presencia específico, que es también posición, lugar, y tiene un papel especial en el desenvolvimiento del escrito, causado, digamos, desde un lugar desértico.

Hemos visto que el sujeto (autor) que pone bajo su nombre cierto decir o enunciado, termina remitiendo a otras fuentes: musas, dioses, genes, pájaros con aliento cadavérico, inconsciente; de esa manera se libera un lugar, con lo cual lo dicho queda en una encrucijada por el equívoco causado en dicha maniobra, digamos que el decir queda entre-dicho. ¿Qué podemos encontrar en ese lugar liberado (si es que podemos suponer algo ahí)? Antes de responder será necesario recorrer ese espacio en el que la ausencia tiene lugar; “espacio en el que el sujeto que escribe no deja de desaparecer” (Foucault, 1969, p.333) ¿desaparición que da pie a la invocación de esa multiplicidad de voces fúnebres? desaparición que como correlato... ¿tiene una invocación? ¿Será posible situar tal desaparición como un método o práctica?

Eso que hemos empezado llamando desaparición, muerte, lugar vacío, evoca lo que algunos psicoanalistas relacionan con la posición del analista. Juan David Nasio (2016), por

ejemplo, señala el “hacer silencio en sí” como un costado de lo que cabría llamar posición de analista, lo explica así:

Negar el sí-mismo, dejar disolver la i(a) y suprimir sólo durante un instante los diversos soportes constructivos de nuestro yo, a saber: el tiempo, el espacio, los otros, y en particular todo alcance del ideal, todo objetivo en el horizonte, todo sujeto supuesto saber que habitualmente garantiza la elección por la cual procedemos en tanto el psicoanalista está sentado en su sillón y cree escuchar a su analizante. (2016, pág. 165).

El psicoanalista argentino describe una especie de exilio del yo, de un decir que pasa por la ex-tención y no por la in-tención, un momento privilegiado, que de lograrse, dice, “dejamos venir una voz” (pág. 168) que puede convertirse en interpretación, la cual no está bajo el control del yo del analista sino hecha “a partir de la ignorancia del analista” (pág. 187).

Es de esperar que los indicios de esta posición que describe Nasio ya la encontramos en Freud (2012). En Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico advierte lo que depara si en lugar de atenerse a la atención parejamente flotante “uno tensa adrede su atención” (Freud, 2012, pág. 112): terminará -dice- seleccionando y fijándose en función de cierto saber, que obstaculizará ir más allá de lo que se sabe. Veamos que (su)poniendo el saber en el lugar de principio, de punto de partida de escucha, la posibilidad de producir un encuentro inédito con la palabra se obtura.

Si bien nos vemos conducidos a afirmar que la desaparición, o muerte, efectivamente halla un paralelo con la posición de analista, en virtud de la cual se abre la posibilidad del escrito, por otro lado, vacilamos en aunar la preeminencia del saber con una forma de presencia hiperbólica del yo, sostenida a partir de una inteligencia, que se ratificaría por una pretensión de leer-evocamos aquí a Allouch (1984)- “entre líneas”. Conviene entender por presencia hiperbólica del yo lo opuesto a la desaparición, como un lazo con el otro que diferiría en su fundamento del que posiblemente pudiera lograrse mediante la desaparición, que recorrería otras vías, modos y estados del decir, sin embargo, no encontramos, por el momento, situación alguna en la que pudiéramos distinguir con claridad los modelos de presencia-ausencia.

Si somos dubitativos en ese aspecto, no es porque tal relación no exista, sino porque no es exclusiva, ni exhaustiva. Es necesario agregar unos puntos, que del mismo modo se presentan como obstáculos: una prioridad de las imágenes sobre las palabras y del sentido sobre el equívoco. Está prevalencia de lo uno sobre lo otro, nos remite a lo que evoca Freud, cuando se ocupa del fantaseo del creador literario en el que el héroe ocupa un papel sugestivo en la actividad textual, y refuerza a Su majestad (el yo), cuya presencia y efectos cabría inscribir en un registro diverso de lo que caería en cuenta cuando Freud describe la atención flotante, y analiza la Gradiva y los sueños; en este mismo camino cabría apuntar la característica de la escritura contemporánea que Foucault (1969) anota bajo la indiferencia aludida antes. Es decir, el sentido, el saber, las imágenes, incitan a fijarse, a establecer marcos y quedarse dentro de ellos; mientras que la desaparición, la asociación libre y la atención parejamente flotante son invitaciones al despliegue de las palabras, pero a condición de plegarse a ellas en su desenvolvimiento.

Al paso encontramos una objeción a lo que venimos ligando desde Platón hasta Foucault, y es que este último, dice que esa indiferencia que describe con las palabras de Beckett- de la cual la desaparición sería un costado- pertenece a “uno de los principios éticos fundamentales de la escritura contemporánea” (p.332) dentro de la cual, formalmente, no cabe inscribir a Platón. Sin embargo, la interpretación que hace Laurent Cornaz (1998) del método empleado por el filósofo griego, lo pone en concomitancia con lo que atribuye el autor francés a la escritura contemporánea. Nos dice Cornaz (1998) “El arte de Platón consiste en borrarse para dejar que sus personajes, que Sócrates, ocupe todo el lugar.” (pág. 168) Agrega: “...no escribe más que palabras. Minimiza lo más posible el alcance de su decisión de escribir, evitando darles a sus diálogos el estatuto de escritos [...] se esforzará para que su escritura sea lo más invisible, lo más oral posible.” (pág. 107). Platón se borra, pero en ese movimiento tendríamos que reconocer que tal aniquilación implica otra, más allá de sí, en la que la palabra ya no recorre las vías que van de un “yo” a un “tú”, y que a costa de ese corte se logra un espacio y tiempo particular que ya no es el del mundo en el que nos desenvolvemos cotidianamente.

Si bien la interpretación que hace Cornaz (1998) del método de Platón lo pone en relación con lo descrito por Foucault (1968), en el nivel de la interpretación que ofrecen sobre la conducta creadora están alejados en puntos fundamentales, aunque coincidan ligeramente en algunos que es posible conservar desde Platón, pero radicalizados por lo que circula

alrededor de la desaparición del autor, que Foucault pone en relieve. El primer punto en el que ambos coinciden al ocuparse de lo que podemos reunir de manera general bajo el nombre de espacio literario, es la abolición de la voluntad de quien se ve enfrentado a la creación. En el *Ion* de Platón (2012), el creador está fuera de su dominio, poseído por la musa, o por los Dioses; la fuente del torbellino de palabras viene de afuera y no se encuentra en el interior de quien las enuncia; en Foucault, el autor no se ve suplantado por una presencia mística, sino enfrentado a su propia muerte en el acto de creación, el desplazamiento de quien enuncia se volvería más radical, habría una presencia de ausencia más definitiva, evocando a Maurice Blanchot (2004): una soledad esencial.

De acuerdo con Blanchot la obra “nos descubre una soledad más esencial” (2004, pág. 15), la cual no es simple alejamiento del mundo, de los horarios, responsabilidades y trabajos que rigen en él, sino que implica un movimiento más íntimo en el que el abismamiento no se detiene frente a la voluntad y la pretensión de ejercerla libremente. Tal grado de soledad se alcanza cuando el tiempo ya no es duración con principio y fin, sino momento; estado en el que se abren las vías a lo incesante y lo infinito, porque al estar alejado del mundo en el que todo se reduce a cuentas, cálculos y fines, posibilita encontrar el abismo de lo que no tiene fin, puro comienzo.

El momento de la desaparición: el error y el olvido

La muerte, la desaparición, encuentran muchas figuras y expresiones analizadas por Blanchot, como la ausencia y la soledad esencial, entre otras; sin embargo, no todas se corresponden perfectamente, de una a otra hay matices difíciles de rescatar desde el texto autodestructivo del autor; pero nos da una clave: un mito, que nos puede guiar como símbolo de la experiencia de escribir, bajo el cual se anuda la mirada caleidoscópica de su pensamiento. Hablamos de Orfeo y su mirada. Recordemos el mito.

Poco tiempo después de la boda que celebraba la unión de Eurídice y Orfeo, la ninfa es mordida en un talón por un áspid, muere pocos días después de esto. Orfeo, tras lamentarse y suplicar inútilmente a las divinidades del Cielo se resuelve a descender al inframundo de Proserpina y Plutón; entona una súplica para que le permitan llevar a la vida a su esposa, los dioses del inframundo aceptan, pero a condición de que Orfeo no vuelva la mirada hacia Eurídice hasta que hayan salido de las profundidades. Olvidándose de la

condición, con ansia de preguntarle si se cansa, Orfeo vuelve sus ojos a ella. Eurídice desaparece al instante y no se queja. Sabe que el amor ha movido a su esposo. (Ovidio, 2016)

La mirada de Orfeo en esa vuelta, es fragilidad, muerte y error, pero en ese mismo movimiento da paso a la verdad, al deseo; “es el momento extremo de la libertad, momento en que se vuelve libre de sí mismo [...]”. (Blanchot, 2004, pág. 165). Cuando Orfeo camina firme y obediente a la ley que le ordena no voltear, se afirma bajo la voluntad de un Yo que gobierna, un Yo fuerte con aires de majestad, pero muere, es traicionado por esa mirada casi anónima, producto del descuido y el olvido.

En ese lapsus órfico podemos situar la escritura, y diferenciarla de la versión divinizada de Platón.

Orfeo no es el símbolo de la trascendencia orgullosa cuyo órgano sería el poeta, y que lo llevaría a decir: no soy yo quien habla, es el dios quien habla en mí. No significa la eternidad e inmutabilidad de la esfera poética, sino que, al contrario, vincula lo “poético” a una exigencia de desaparecer que excede la medida, es un llamado a morir más profundamente, a orientarse hacia un morir más extremo (Blanchot, 2004, pág. 146)

Ambas versiones ponen de manifiesto un sujeto. En el Ion encontramos ese poeta que es hablado por Dios, que solo presta su cuerpo para que hable en él; otra cosa es lo que nos revela el Orfeo de Blanchot, si bien es un sujeto, se ve enfrentado a una anulación más profunda. Nos preguntamos si ambas visiones serán excluyentes o, si en algún punto sería posible trazar un camino que ligue ambos modelos de creación.

Las preguntas que esgrime Foucault (1969) en su conferencia “¿Qué es un autor?”, sitúan la problemática de estas explicaciones del instante privilegiado del arte. La cuestión es, dice:

¿Cómo, según qué condiciones y bajo qué formas algo como un sujeto puede aparecer en el orden del discurso? ¿Qué lugar puede ocupar en cada tipo de discursos, que funciones ejercer, y obedeciendo a qué reglas? En una palabra, se trata de quitar al sujeto (o su sustituto) su papel de fundamento originario y analizarlo como una función variable y compleja del discurso” (p.350)

Tanto en el Orfeo de Blanchot (2004), como en Ion (Platón, 2012) podemos distinguir un modo de decir que no se sostiene sobre un “yo digo”; no encontramos esa figura en la que se mantendría como referente el sujeto del enunciado, podríamos decir que, incluso, a manera de una regla se está fuera del decir. Tomamos como paradigmas a Ion y Orfeo, sus experiencias remiten a la de otros autores citados arriba, se vinculan por el modo en que dan cuenta, directa o indirectamente de sus experiencias con la escritura; lo que tratamos de mostrar es que aparece en el seno de la creación una regla con respecto a lo que se dice, una escisión, en la cual el sujeto tiene, como venimos señalando, varias formas de posicionarse o de ser posicionado en relación a sí mismo, a otro y/ o al error.

Tal regla no es exclusiva del espacio literario. Proponer un modo de decir, con esa disposición, es algo con lo que nos encontramos en el psicoanálisis también.

¿Qué hacemos en el análisis sino instaurar mediante la regla un discurso? ¿Este discurso es tal que el sujeto suspende allí qué? lo que constituye precisamente su función de sujeto. El sujeto está eximido de sostener su discurso con un yo digo. Hablar es distinto de plantear yo digo lo que acabo de enunciar (Lacan, 2008, pág. 19).

¿A dónde hay que ir a buscar las implicaciones de un discurso regulado con esa regla? El mismo Lacan, líneas abajo, señala “He aquí este sujeto eximido de sostener lo que él enuncia ¿de este modo llegará a esa pureza de la palabra, a esa palabra plena de la que hablé en tiempos de evangelización? (Lacan, 2008, pág. 19)

Entonces podemos argüir que esa regla que se instaure, tanto en análisis, como en el espacio literario da pie a producir una palabra con ciertas características y nexos, de índole diversa a la palabra de uso cotidiano. ¿Querrá decir que son palabras distintas? ¿En relación con que podríamos distinguirlas?

El tiempo de evangelización al que se refiere Lacan son los años que giran alrededor de 1954, tiempo en el que se ocupa en poner de pie la palabra en la práctica clínica. En *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis* (2009) sitúa la importancia de la palabra, la cual es -dice- su fundamento, aunque a veces haya analistas que se quieran olvidar de ello. Va a distinguir dos vertientes: vacía y plena. La primera asociada a los espejismos de

las relaciones imaginarias, ordenadas en la relación dual “tu” y “yo”, de la cual, sin embargo, el analista debe aprender a sacar provecho; a condición de no poder eliminarla ha de valerse de ella para regular lo que ha de ser oído, es este caudal de la palabra el que llega a estancar el movimiento del análisis, dice.

En oposición a la palabra vacía encontramos la palabra plena, de ella, Lacan, años más tarde (1968-1969) se preguntaba si se lograría al invitar al sujeto a olvidarse de sostener su discurso con un “yo digo...”. Pregunta si la instauración de ese discurso, de ese modo de enunciación, provocaría en el sujeto una palabra que ya no es la de los intercambios comunes, y que entraría en relaciones distintas con el lenguaje. Esto es de total relevancia para lo que venimos ligando entre literatura y psicoanálisis, porque tal regla encuentra semejanzas con lo que Blanchot (2004) encuentra cuando lee la experiencia de Mallarmé, a la que nos referiremos más adelante.

En el seminario los escritos técnicos de Freud (Lacan, 2015) va a realizar un trabajo alrededor de estas dos funciones de la palabra a las que nos venimos refiriendo. Va a resaltar que el sistema del yo es la vertiente en la que la palabra vacía se desenvuelve, mejor sería decir que la palabra ahí se degrada. Explica que las prácticas clínicas que se enfocan en el análisis de las resistencias llegan a quedarse en ese nivel de la palabra, la cual tiene una función que describe como “mediadora”, a consecuencia de la relación dual en la que se establece. En contraste con esa función, encuentra la palabra plena, la cual tiene función de “revelación”.

Tomaremos como ejemplos dos alusiones hechas en un par de exposiciones, una de la clase del 7 de enero de 1954 y otra del 3 de febrero del mismo año. En la clase del siete de enero la intervención a la que nos queremos referir es a la inspirada por un testimonio de la psicoanalista inglesa Annie Reich, la cual cuenta que un paciente ha acudido a la radio días después de que su madre falleciera. Este paciente ha sido invitado a hablar sobre un tema que interesa profundamente a su psicoanalista, la sesión próxima el paciente llega en un estado de confusión, la psicoanalista interpreta del siguiente modo: “Usted está en este estado porque piensa que estoy muy resentida por el éxito que acaba de obtener el otro día en la radio, hablando de ese tema que como usted sabe, me interesa en primer término a mí.” (Reich, citada por Lacan, 2015, pág. 56). He aquí, dice Lacan, un modo de intervención de “ego a ego”, practicado en los análisis que se centran en el hic et nunc.

Ese circuito de la palabra vacía, cerrada y centrada en las resistencias, podríamos decir, es la resistencia misma. Lacan (2015) ve en ese modo de proceder una suposición de mala fe, de que el paciente está ocultando algo, que se defiende y se revuelve contra el sentido verdadero de su palabra; también de que el paciente desconoce la verdadera intención de su discurso, la cual se le descubre si uno actualiza en el aquí y ahora lo que se le ha ocurrido. Proceder así, pretendiendo el sentido del discurso del paciente en la situación actualizada del análisis, requiere una fuerte implicación del yo del analista, de sus necesidades y saberes. En dicho circuito se diría que los reproches, enojos, encantos y desencantos que el analizante cuenta en su análisis, aunque sean referidos en relación a otros, el analista, cercado en el circuito, entenderá que tales sentimientos se dirigen a él. Que dicha reivindicación del decir en análisis exista, es posible; aquí lo cuestionable es, si es justo destacarlo mediante ese tipo de intervención.

El paciente de Annie se restablece a partir de dicha interpretación, lo cual-dice Lacan- no quiere decir que se haya procedido con justeza, lo que ha sucedido es que al paciente se le ha restituido la unidad de su yo. La palabra se ha recuperado, pero en su función mediadora, de relación con otro yo, que comprende lo que acontece, es la vía circular en que la presencia del analista se manifiesta en un papel que soslaya la revelación.

Para contrastar esa experiencia, y la función de la palabra en ella, evocamos la siguiente clase, la del 3 de febrero. En esta, Lacan va a recordar el relato de Freud con el que abre psicopatología de la vida cotidiana de 1901. En este pasaje, Freud (2012) explica el mecanismo del olvido de los nombres propios y el recordar fallido, da cuenta de un olvido propio que le ocurrió cuando se encontraba rumbo a Bosnia-Herzegovina; en el camino se dispuso a charlar con un desconocido que viajaba en el mismo carro. En el transcurso de la conversación, Freud le pregunta a su interlocutor si había visto los frescos de la catedral de Orvieto, los cuales fueron hechos de la mano de...Olvida el nombre. En lugar del autor de las cosas últimas, se le imponen nombres sustitutos: Boltraffio y Botticelli.

Freud, va a analizar este suceso en retrospectiva. Conjetura que el olvido se le ha sobrepuesto debido al tema de la conversación que precedía la alusión a los frescos. Se trataba de las costumbres de los turcos que viven en Bosnia y Herzegovina, los cuales suelen confiar en su médico, y al mismo tiempo se muestran resignados ante las malas noticias, a las que responden, según las palabras del colega citado por Freud: “Herr (señor), no hay nada más

que decir. ¡Yo sé que, si se lo pudiera salvar, lo habrías salvado!” (2012, pág. 11). Después de comentar lo anterior, a Freud se le ocurre algo más respecto a la valoración que hacen los turcos de la vida sexual, recuerda las palabras del colega que le ha contado acerca de un paciente cuya vida perdería todo sentido si eso ya no anduviera. Esta ocurrencia es forzada a callar, pues Freud evita tocar ese asunto, no está seguro de que su interlocutor tolere un comentario de ese tono, además, esa vía de la comunicación se asociaba al suicidio de un paciente, cuya muerte le había sido informada durante una estancia en Trafoi; olvida entonces, lo que entra en nexo con la muerte y la sexualidad, (detalle no menos apreciable).

El nombre olvidado es Signorelli. Freud se lo explica por la anécdota que ha olvidado voluntariamente, la asociada a las costumbres sexuales de los turcos, la cual, por los lazos que guardaba con el nombre del pintor ha provocado su olvido. En un primer momento le parece que no hay ningún vínculo entre el nombre y la anécdota, más allá del “retorno de las mismas sílabas (o, más bien secuencias de letras)” (2012, pág. 13). Antes ha llamado la atención sobre la manera en que se han producido los nombres sustitutivos “emprendiendo un desplazamiento a lo largo de la conexión de nombres «Herzegovina y Bosnia », sin miramientos por el sentido ni por el deslinde acústico entre las sílabas. Vale decir que en este proceso los nombres han recibido parecido trato de que los pictogramas de una frase destinada a convertirse en un acertijo gráfico (rebús)” (pág. 13).

Vemos que, para Freud, lo determinante es el desplazamiento, el retorno de sílabas y series de letras; pareciera que a causa de ello encontramos las “asociaciones extrínsecas”, a las cuales duda en considerar con el suficiente peso para perturbar la memoria de tal manera, en cambio, podríamos entenderlas como eslabones que hacen pie en las letras y sílabas que insisten. Estas indagaciones de Freud, tienen un precedente en 1898, entonces tomaron un cauce que lo llevó a decir que tanto el mecanismo de la desmemoria como el de recordar fallido era el “modelo de los procesos patológicos a que deben su génesis a los síntomas psíquicos de las psiconeurosis...” (2012, pág. 286). Si Lacan se ha valido de este modelo para explicar la función de la palabra plena, la cual identifica con lo simbólico, ¿Cómo entender esta contradicción en la que, el mismo modelo de los procesos patológicos es el que ayuda a dar cuenta de la palabra pretendida en análisis? Dicho de otro modo ¿Cómo es que los mismos virajes de la palabra en relación con la formación del síntoma, puede, del mismo modo, producir su desasimiento?

Destaquemos también que el olvido de Freud sobreviene cuando se engancha y se cuestiona sobre su interlocutor, ¿será tolerante a un tema de tal tono?, y, sin embargo, a partir de esa distracción deviene el olvido y con él este desarrollo paradigmático. ¿El olvido devino para relanzar un proceso en busca de la verdad que comienza en el olvido?

Hemos pasado del olvido de Orfeo al de Freud. Escribimos sus nombres juntos por el lazo de la desaparición y la palabra plena que de ella puede surgir. Nos condujimos partiendo del olvido Órfico, acentuando su error, fragilidad y muerte en el movimiento de la mirada, partiendo de ahí nos remitimos a esa regla que instaura un discurso, la regla que exime al sujeto de engancharse en el sistema yo-otro, liberado de ese lugar, de ese lazo, la palabra también se vuelca a otras funciones.

En el seminario 1, Lacan (2015) sostenía que la palabra plena daba cuenta de la función de revelación, tal como cuando Freud se explayó sobre su olvido. Años después, en el seminario de los cuatro conceptos de 1964, Lacan, (2015) recuerda el mismo olvido de Freud, en este nuevo momento se sirve de él para hablar del tropiezo de la memoria como modelo del inconsciente, como aquello que cojea, falla y se agrieta, que en su desprendimiento produce el hallazgo, la sorpresa, aquello en lo que el sujeto se ve superado; una superación que implica paralelamente algo que se escabulle. Así, en este momento subraya la dimensión de pérdida y de falla del inconsciente. Años antes, como vimos, había señalado la dimensión de revelación de la palabra y su juntura con el error, diríamos que entonces el error acompañaba la revelación, como ahora la pérdida y el desfallecimiento a la producción del hallazgo, el cual, sin embargo, está siempre en condición de disiparse, de escabullirse. En este punto Lacan (2015) evoca el mito de Orfeo, nos dice: “Para dejarme llevar por una metáfora, Eurídice dos veces perdida es la imagen más palpable que puede darse, en el mito, de la relación del Orfeo analista con el inconsciente.” (pág. 33). Tenemos pues a Orfeo como referente de la experiencia de escribir, pero también como “Orfeo analista”; esto último en relación a la dimensión de falla del inconsciente. Para el Orfeo analista lo que se pierde o cae son esquilas del hallazgo. Por otro lado, para el Orfeo tomado como símbolo del espacio literario lo que se pierde es el sistema yo-otro, a sí-mismo, nos dice Blanchot (2004). ¿Será posible ligar ambas posiciones con respecto a Orfeo, o serán posiciones excluyentes una de la otra? Nos parece que ambas posiciones son complementarias, que el hallazgo supone un desborde que debilita el sistema yo-otro, dando pie de esa manera a la producción de la sorpresa y el hallazgo.

Tomando a Orfeo como símbolo de la experiencia de escribir, nos permitimos convocar a Mallarmé, cuya experiencia con la escritura y la palabra es presentada y analizada por Blanchot (2004). El desarrollo que elabora es esclarecedor para la forma en que Lacan vislumbra las dos vertientes de la palabra (vacía y plena).

El autor parisino encuentra un “doble estado de la palabra, bruto o inmediato aquí, esencial allí” (Mallarmé, citado por Blanchot, 2004, pág. 32) La palabra bruta es la de los intercambios, la que se usa para relacionarse con los demás, para nombrar las cosas del mundo, para hacerlas aparecer; se refiere a ellas, las evoca, las acerca, se abrocha a sus referentes. La palabra esencial, por su lado, se aleja de las cosas, las sugiere cuando mucho, las alude sin encerrarlas en su marco, podríamos decir que es siempre más que de lo que se podría pensar porque desborda al pensamiento, no da certeza.

Mallarmé (Blanchot, 2004) opone a la palabra bruta la palabra esencial, que identifica con el pensamiento, sin embargo el pensamiento no deja de referirse al mundo y a las cosas que hay en él; y, por otro lado, aunque la palabra bruta nos pareciera saturada de silencio, sin embargo, no lo está, tiene detrás historia y memoria, pero el silencio es provocado por los seres que la usan, que callan al lenguaje para hablar ellos, para hacer un uso calculado de la palabra, imitando los cálculos y preocupaciones del mundo, podemos decir, alineándose en ese espesor pegajoso de la palabra y el mundo.

Las distinciones de la palabra que realizan Lacan y Blanchot (siguiendo a Mallarmé) se hacen eco, la palabra bruta parece resonar con aquello que la palabra vacía describe. Aunque valdría la pena aclarar que, aunque es vacía no lo está así, de hecho, sucede lo contrario, está saturada de referentes y llena de significaciones con una liga muy apretada, entonces ¿en qué sentido la palabra vacía es vacía? Lo es en el sentido de que está degradada a una función de mediación que excluye la revelación, así como se dice que algo está vacío porque es pura reproducción, puro uso del código y del bien decir, el lenguaje burocrático es el mejor ejemplo de una palabra así, sin embargo, hay que estar advertidos de que una palabra así no depende únicamente de quien la enuncia; quien la escucha puede situarse en ese renglón de la banalidad o puede vaciar la insipidez de la palabra vacía, puede ser cómplice o puede interrogar. Sería muy mecánico afirmar que se está en un registro o en el otro, que se pasa de uno a otro al atravesar una línea, más bien hay entre ambos modos, de palabra vacía y plena, un abanico de realizaciones. Lacan (2015) advierte qué sucede cuando el paciente se desliza

plenamente en el registro de la palabra, nos dice que el analista busca un más allá del discurso, se distrae con esa distancia, se engancha en ese registro del más allá, que posiblemente esté vacío y solo lleno de espejismos. Lo contrario puede suceder también, a modo de báscula, cuando el paciente se pliega a la palabra de mediación, el analista puede responder introduciendo otro elemento que provoque un giro, un desfase y una producción que se desenvuelva en otro registro.

“¿Por qué el sujeto cuanto más se afirma como yo, más se aliena?” (Lacan, 2015, pág. 86) ¿Acaso la función de la palabra en el sistema del yo es lo que André (2000) considera como la “dictadura del discurso común”? ¿Alienarse corresponde a estar dominado por un discurso que proyecta ciertos lazos de obediencia y sometimiento? ¿La muerte, el error y la fragilidad de Orfeo consistirían en momentos de atravesamiento de la capa espesa de la cultura en la que se es sometido?

¿Podemos encontrar relación entre el modo de decir en la locura y el estado pleno de la palabra? Y por otro lado, ¿Entre el modo de leer de “los malos lectores” y la palabra vacía? Para Freud, según Lacan (2015), en las psicosis lo que se catectiza son las palabras, mientras que en la neurosis lo propio sucede con las fantasías. Entonces ¿Ion, al ser inspirado, ha entrado en esa zona donde la palabra tiene función de revelación y está catectizada? ¿Podríamos decir que está envuelto en ese hilo de la palabra plena? Cuando Orfeo olvida la ley, y su cuerpo vacila y gira apuntalada por la mirada, ¿ha trastornado el sistema que, muchas veces, es el responsable de la obediencia y se resiste a permitir la revelación por la palabra?

El giro de Orfeo corresponde a un momento de desorientación tal como Sarah Ahmed (2016) lo ha descrito. Un giro que lleva la impronta de la fragilidad, momento de desorientación y de pérdida; estremecimiento de los lazos que nos amarran al mundo, desequilibrio e indeterminación en un movimiento desobediente, errante y mortífero, aunque sea solo un instante. La autora nos dice: puede extenderse el momento de crisis si el cuerpo no encuentra una mano donde apoyarse, si al voltear y buscar un asidero no hay nada, la desinserción del cuerpo puede extenderse y prolongar una crisis.

La desorientación: desencuentro del propio cuerpo al tropezar con un objeto, extrañeza renovada en un encuentro cotidiano en el que el fondo habitual se moviliza a primer plano. Afluencia de un cuerpo que no se sostiene en el mundo, que desobedece las líneas

rectas y que es expulsado fuera de ellas. En la desorientación el cuerpo-subjetividad retorna por el tropiezo, supone una forma de pensar el cuerpo como a la deriva en un mundo que no le ofrece un espacio, solo una palabra que lo invalida: queer (torcido, inútil, desviado). Una propuesta de Ahmed es crear espacios para esos cuerpos desobedientes, cuya dimensión sintomática es, desde luego, política.

Este hallazgo puede insertarse más profundamente si consideramos cómo es concebido el yo en el yo y el ello (Freud, 2012), sobre todo en relación con el cuerpo y el mundo exterior. En dicho texto, Freud, entiende al yo como la parte moldeada por “la realidad”, a la cual se apela si se busca “razón y prudencia”, es pues, la instancia que ayuda a orientarse en el mundo, a camuflarse y homogenizarse con las prácticas, discursos, costumbres, órdenes y gustos. También nos dice que se le imputa la gobernabilidad de la motricidad, el control del cuerpo. Entonces, ¿podemos decir que en el giro del que hablamos hay un trastocamiento del yo, una falla? si precisamente la desorientación da cuenta de una falla en el lugar que se ocupa en el mundo, un desajuste al suelo, desequilibrio y vacilación corporal, desobediencia a los lineamientos. ¿Sería posible servirnos de una fragilidad así? ¿Hay una posibilidad política, que no sea la de someterse, para este cuerpo que olvida, gira y se pierde? ¿Podría la fragilidad ser una condición para el desprendimiento que permitirá producir una emergencia inédita del sujeto?

Entre la obra y la muerte: Orfeo

Posiblemente el lector argüirá contra lo que venimos desarrollando que el uso de conceptos que han sido pensados en la situación analítica no debería de ser llevados al campo de la literatura, dirá, que si bien hay similitudes no se justifica una yuxtaposición de tal alcance, es decir, que el psicoanálisis y la literatura no tienen nada en común más allá de lo que hemos visto que plantea André (2000) en relación a una experiencia de escritura. Solo en parte somos partícipes de esa opinión, pues ese aspecto escritural en el que es posible hacer coincidir los dos campos a los que nos referimos desborda hacia otras cuestiones en las que podríamos indagar. La manera en la que Foucault plantea la pregunta por el autor/ sujeto nos muestra un camino en el que no tendríamos que partir de la cuestión ¿De qué manera un sujeto puede producir un discurso?, es decir, considerar al sujeto como origen y centro del discurso, sino más bien, según qué condiciones aparece o desaparece ese sujeto en el interior o exterior de ese discurso, y cuáles serían las consecuencias de un discurso organizado de tal o cual manera.

Vimos que Lacan (2008) interroga sobre esa regla que recorre el análisis, que exime al sujeto de hablar desde una posición yoica, y en cambio lo invita a seguir la regla de la asociación libre que conlleva a un decir de lo particular desde un lugar descentrado. ¿Qué es aquello particular del sujeto? Aquello con lo que tropieza a cada lapsus y marcha entrelazado a su decir.

En este punto conviene retomar a Orfeo, pues en él coincide el error, deseo, fantasma y muerte. Podemos decir que hasta cierto punto es el sujeto de Freud, que revela su deseo en el error, en su equivocación. Además, llama la atención de la biografía de Orfeo que es un sujeto marcado por la fragilidad; cuando es presentado a su padre, el rey Eagro, Orfeo es visto como demasiado inapropiado: en lugar de saber luchar y saber manejar las armas, toca la cítara que le ha regalado Apolo; canta y es capaz de conmover a la naturaleza y a quien lo escucha, incluso el lago y el viento callan para que se escuche su música, pero no es lo que debería de ser, incluso el rey muestra arrepentimiento por haber dejado que pasara tanto tiempo al lado de su madre (Calíope) y sus tías.

El “desajuste” al piso del citarista aparece también cuando se encuentra cantando al lado del río Peleo, Eurídice es atraída por el bello canto, se acerca a Orfeo mientras el sigue interpretando, en el momento en que termina la pieza su mirada tropieza con la de Eurídice que se ha acercado demasiado, Orfeo pierde el equilibrio, la roca sobre la que apoyaba el pie cede y cae sobre las piedras hasta encontrar una con forma plana en la que detiene su caída. La desorientación se hace presente en Orfeo, así como la fragilidad, y es, quizá, debido a ello que puede atravesar el umbral de la vida y la muerte; ya en ese territorio mortífero la mirada lo traiciona, una acción fallida, diríamos, le revela el deseo y al mismo tiempo le muestra el fantasma como tal. Es destacable que el cuerpo de Orfeo ha vuelto hacia Eurídice, traicionado por la impaciencia, pero en ese movimiento ha asomado la verdad.

Tomar a Orfeo como símbolo del espacio literario nos permite decir que la escritura acerca, a través de la experiencia de la muerte y la suspensión del sistema yo-otro, la anudación del deseo a una palabra esencial. Dar pie a un habla particular y singular. Esta perspectiva se opone a la idea de un individuo dueño y productor de su discurso, pues el que habla solo se sitúa como un eslabón de la cadena hablada, como agente, sí, pero también como causado, provocado. Quizás lo verdaderamente propio del sujeto es el error y sus desenlaces.

Dado que nos convoca un habla particular es menester remitirnos nuevamente al diálogo de Ion (Platón, 2017), ahí encontramos planteada la cuestión del poeta que es intérprete de los mensajes de los dioses y de las musas, al que se le atribuye una “predisposición” para ser influido por un Dios o musa específicos. Mientras que en Orfeo la muerte permite la aparición del error y sus implicaciones, en Ion se habla de posesión y endiosamiento, es, a partir de ese movimiento que se descifra la voz y los mensajes de los dioses.

Entre Orfeo y Ion, el espacio literario

En el caso de Ion (Platón, 2017) se discute una cuestión que nos permite alargar la cadena, pues no solo se plantea la cuestión del poeta, sino de su lector/crítico, que responde al nombre de rapsoda. Sócrates interroga a Ion acerca de lo que ocurre cuando el poeta en cuestión es Homero. Pregunta: ¿Son los temas de los que trata Homero los que te convocan? ¿Es por una técnica o ciencia que el lector (en este caso Ion) puede tener un flujo de ocurrencias? Sócrates llega a proponerle a Ion una solución: no es en virtud de un saber ni técnica que se le ocurran tantas y maravillosas cosas cuando se trata de Homero, es una “predisposición”, una “causa divina” que atrae, primero al poeta y luego al lector a través de las palabras del poeta, que a su vez ha sido endiosado en un primer momento. Transmite al lector, con las palabras que le han sido donadas por la divinidad, una inspiración semejante. Entonces, si es cierto que lo que los reúne no es un saber, ciencia o técnica ¿cuál es el objeto que comparten el poeta y el lector? Homero puede tratar asuntos que le corresponden más bien al auriga o al pescador, sin embargo, Ion se anima, siente un llamado cuando se trata de él, y Sócrates le ha hecho ver que no son los asuntos de los que se ocupa Homero, ni tampoco es porque sea dueño de alguna técnica que le allane el camino. Podríamos decir, más que un saber comparte un objeto que al mismo tiempo funciona como causa, y no cualquier causa, una divina. Comparten una causa que es al mismo tiempo su objeto, que sin embargo no se encuentra presente, es un objeto-causa divino, no ubicable, extraviado, mítico.

Ello nos remite también a ciertos testimonios de autores que dan cuenta del vínculo que guardan con su creación, con la que muchas veces se hace manifiesta una ajenidad, como si lo que se dice en sus obras fuera algo que ha sido ideado o contado por otro. Esa posición con respecto a lo que se dice ¿Precede el texto, o solo se establece al final? Vale la pena considerar que es una posición que se establece en todo el desarrollo del texto y que lo recorre,

inclusive, que, al ser leído puede lograr efectos que reproducen la vía de la palabra que ha estado en el comienzo y a lo largo de la obra. No reclamamos la originalidad de esta tesis, pues la cuestión se encuentra planteada ya en el diálogo de Ion, donde se argumenta que de igual forma que el poeta es inspirado y poseído, el rapsoda es expuesto al mismo acontecimiento por una causa-objeto que logra trascender a través de las palabras que el poeta ha proferido.

En razón de este planteamiento conviene evocar lo que Foucault (2015) desbroza en relación a las tradiciones críticas de la literatura. Nos habla primero de la noción de crítico, que aparece la mayoría de las veces como un lector con una cercanía privilegiada a la obra y al autor del que se ocupa, un lector de primera categoría que sería el mediador entre la obra y los demás, el público. Este tipo de crítico parte de la consideración de poseer una información que agudiza su lectura y garantiza el descubrimiento de los secretos de la obra. Si comparamos este tipo de lector con Ion, nos damos cuenta de que son posiciones distintas con respecto a la obra, quizás las diferencias sean demasiado finas, pero determinantes. Ion no se encuentra en posición de decir algo sobre la obra de Homero por saber más que otros, más bien a partir de ella le sobreviene un torrente de ocurrencias; no posee un lenguaje diferente al de Homero, sino que le es provocado cuando se trata de Homero. Quizás la distinción que podría establecerse con más claridad es que Ion acepta que no es poseedor de un saber especial al cual recurrir para interpretar a Homero, como sí se podría presumir del crítico al que alude Foucault en un primer momento.

El tipo de crítica a la que se refiere Foucault (2015) es representada por Sainte-Beuve, con su método parte de la idea de que la vida del autor se refleja en su obra. Un método del significado, podemos decir, que pone en relación cada palabra con la biografía del autor. No se trata de negar la dimensión biográfica de cada obra, pero sí nos parece insuficiente, demasiado estable y rígida como para permitirnos un viraje al Hades.

El crítico francés expresa así su postura:

Tratándose de crítica y de historia literaria no hay, según imagino, lectura más recreativa, más amena y, a la vez, más fecunda en enseñanzas de toda especie, que las biografías bien hechas de los grandes hombres. Es decir: no las biografías raquíticas y secas, con noticias exiguas y más o menos concretas, en las que el

escritor quiere además lucirse a su manera, convirtiendo cada párrafo en epigrama. Las biografías que prefiero son las grandes, copiosas y hasta a veces difusas historias del hombre y de sus obras, haciendo entrar allí a su autor, instalándolo, presentándose bajo sus diversos aspectos, haciéndolo vivir, moverse y hablar como debió de hacerlo, siguiéndolo en su vida interior y también en sus costumbres domésticas tanto como sea posible; atándolo por todos lados a la tierra, a la existencia real, a los hábitos diarios, de los que los grandes hombres no dependen menos que nosotros, y que son el fondo verdadero sobre el cual están de pie, del que se desprenden para elevarse por algún tiempo y hacia el cual vuelve a caer sin cesar. (Sainte-Beuve, 1996, pág. 31).

Nos parece innegable la dimensión biográfica e histórica de las obras, sin embargo, conlleva a desplegarse en un método que ata al autor a su decir, a su obra. Y no solo se trata de una atadura del autor a su obra, además liga los usos sociales del contexto a la creación; nos preguntamos si ese método puede procurar algo de vértigo. Da la impresión de ser un parapeto entre la naturaleza vertiginosa del arte y esa maraña de referentes y palabrería que rondan en el discurso común, como si se buscara no traspasar ese muro de palabra vacía.

La versión del lector/crítico evolucionó. El lugar del lector que disponía de las técnicas y saberes para hacer volver a la realidad al autor y su obra, cambió, o, diríamos, se abandonó. Una posición de lector emerge como resultado de una concepción de la literatura y del lenguaje, en la que se entiende que no hay un fuera del lenguaje, que el lenguaje del lector no es diferente del autor, que se encuentran rodeados, atravesados por un mismo lenguaje y que, acaso, el crítico sólo ha de poner en repetición lo que hay de repetible en el decir que compete a la obra. (Foucault, 2015).

Sorprendentemente, cuando esta forma de relación entre lenguaje, literatura y crítica se acomoda, la crítica adquiere un estatuto de escritura cuya diferencia con la primera solo es su orden de secundariedad con respecto a la primera. Ambas obtienen el estatuto de escritura, y la crítica “[...] se convierte en una función general del lenguaje en general, pero sin organismo, sin sujeto propio” (Foucault, 2015, pág. 96). No deja de ser llamativo que la crítica se convierta en una función y además, sin “sujeto propio”, porque no nos dice simplemente que sin sujeto. Una función así, sin sujeto propio ¿Querrá decir que el sujeto de esa función no está individualizado, particularizado en una persona?

Una concepción así, como la que Foucault (2015) ve en “nuestros días” es solidaria con la cadena que se vislumbra en Ion, el mejor lector de Homero. Ello nos invita a echar un vistazo a las prácticas recogidas por Pierre Hadot bajo el nombre de ejercicios espirituales, entre ellos encuentra la lectura y la escritura, además de otros. Cabe decir que tales ejercicios son diversos, y se encuentran contrastes que podrían llegar a ser contradictorios, el propio autor lo señala, sin embargo, percibe una unidad, algo que permitiría reunirlos bajo el mismo título: la pérdida de la individualidad, la conquista de la verdad, una perspectiva objetiva y universal serían los efectos que permitirían reunirlos bajo un mismo nombre.

Dicha pérdida de individualidad se logra a través de morir, y morir, a su vez, consiste en la supresión del cuerpo, de sus pasiones y deseos; en ocasiones las pasiones aparecen como egoístas, pero en otras como simplemente pasiones. Hay una insistencia en la separación del cuerpo y el alma, y de desligarse del primero, como si ese fuera el obstáculo para la verdad. En ello vemos cierta tensión difícil de soslayar. Pues vemos que, en Orfeo, así como en el síntoma histérico es el cuerpo el que habla y da paso a la verdad; el cuerpo no estorba a la verdad, sino que es un medio en que puede hacerse hablar.

Por otro lado, encontramos que los ejercicios espirituales provocan en quien los practique una especie de liberación de los usos convencionales de la sociedad, lo que nos parece más próximo a Orfeo y a la literatura, que compromete el código mismo. Es, por decirlo así, un desafío a las convenciones. Como habla particular tiene ese don de poner entredicho los modos y usos de la lengua, de atravesarlos y recorrerlos subvirtiéndolos.

Sade: la fantasía

Dado que nos ocupa la muerte, las fantasías y la literatura, ¿por qué no entrar por el flanco eternamente escandaloso de Sade?

Nos preguntamos ¿cómo situar a Sade en relación con su fantasma? Quizás sea necesario contrastarlo con la experiencia de Orfeo, y, si corremos con algo de fortuna, acaso podamos entrever algo de lo que se juega en relación con el deseo. ¿Cómo se encuentra el deseo con respecto a toda la fantasmagoría en Sade?

Cuando Freud se ocupa en El fantaseo y el creador literario (2012) de cómo se entrama la fantasía, el juego del niño y la creación, le parece que la fantasía, (o también sueños

diurnos) son al adulto lo que el juego a los niños. Es decir, un escenario en el que se despliegan los deseos. La relación que ambas actividades guardan con respecto a la realidad es similar, en ambas la insatisfactoria realidad incita la fantasía o el juego, los cuales conllevan una escenificación del deseo en ese mundo íntimo. Es por que en la fantasía se puede escenificar que se deja de intervenir en la realidad, mejor dicho, es por medio de la fantasía que la realidad llega a perder interés.

Luego, en 1911 (Freud, 2012) en Formulación sobre los dos principios del acaecer psíquico, ubica la fantasía subordinada al principio de placer, en su origen coincide con un proceso del principio de realidad: el pensamiento. Nos dice que el pensamiento forma parte de las nuevas actividades psíquicas que se desarrollan con el principio de realidad, pero que una parte de ese proceso se fragmenta y queda bajo el imperio del principio de placer. Recordemos, además, que en este texto, Freud, da cuenta del pasaje del principio de placer, más temprano e infantil; al principio de realidad, más sofisticado y en consonancia con las exigencias culturales. La fantasía, de cierta manera, es el limbo entre ambos principios, echa mano de los dos para decorar la imaginaria.

Si bien Freud da cuenta del nexo de la fantasía con la creación y con los dos principios del psiquismo, nos parece más crucial para discernir la forma en la que se engancha con la escritura lo que encuentra con relación al síntoma de la histérica. En el texto Las fantasías histéricas y su relación con la bisexualidad de 1908 (Freud, 2012) ofrece un panorama de la fantasía y su lugar en las distintas categorías clínicas. En el caso del perverso, encuentra que es capaz de llevar a escena lo que en la histérica se queda en el registro de la fantasía, el síntoma es surcado por tales fantasías; las mismas que el perverso lleva al acto, la histérica las deja detrás del telón, en la imaginación, acompañando al síntoma. Nos advierte, Freud, que no es una sola la que subyace al síntoma, y que a pesar de la pluralidad de estas no son producto de la arbitrariedad, sino que se organizan de acuerdo con leyes.

Desbroza cuatro posibles vías de las fantasías, la primera en relación con el autoerotismo, en la cual hay un abrochamiento de la actividad onanista y la fantasía; en este primer estadio, por llamarlo de algún modo, las fantasías están vinculadas a partes del cuerpo con relación a las cuales se producen las mismas. Otra vía de fantasía es la de encontrarse con el amor de objeto. La tercera corresponde a la sublimación; la última, que deviene cuando no se logra desviar la sexualidad hacia una meta culturalmente aceptable, es pues, el síntoma.

Este camino mediante el cual la fantasía rodea al síntoma, lo colorea, a la vez que le brinda la posibilidad de desenvolverse en una trama en el cual podemos encontrar su relación con la escritura. ¿Cuándo una fantasía está escrita qué sucede? El síntoma como la sublimación son formas de hacer escritura con la fantasía, mejor dicho, pasarla de una escritura a otra, susceptible de ser leída. Freud, propone que la fantasía, muchas veces es la fuente de los poetas, que encuentran en ella la inspiración, en cuyo caso el resultado es una refracción de su majestad, que aparece principalmente en la figura del héroe. Conviene recordar que el mismo Freud, encuentra otro “método” de inspiración en el que el poeta suspende la superficie de su conciencia para dar expresión a lo inconsciente.

En este punto nos encontramos en una encrucijada, no sabemos si el camino de la fantasía excluye el método excéntrico, aquel que supone la suspensión de la conciencia, o si ambos pueden presentarse simultáneamente, confundirse y combinarse. Es necesario aventurar la posibilidad de que ambos caminos son reunidos como escritura en función de un tipo de lectura. Es decir que el estatus de cada producción en relación con su forma de inspiración ya sea diurna (fantasías), o por otro lado, nocturna (suspensión del sistema yo-otro), son acoplables en función de una lectura que produce una relación particular del sujeto con el texto. De este modo, enfocarse en si la inspiración es de un tipo o del otro resultaría baladí, lo decisivo se encontraría en la lectura.

Como vimos, el método de Sainte-Beuve, llamado por Foucault (2015) “de los dobles”, supone que el autor es rastreable en su escritura, se busca en ella su biografía, se le persigue en el laberinto de espejos de la fantasía, y se le hace caminar dentro de ella. Esto implica una tradición de lectura/crítica, que lee con un supuesto fundamental: que la vida del autor se encuentra en su obra. Vínculo innegable, pero ¿será posible, además, encontrar la muerte del autor en su escritura? Ello supone otros caminos, otra serie de supuestos y de posiciones con respecto al texto.

Nos parece que en el Ion se da cuenta de tal relación, aún a pesar de que no se explicita la muerte del autor, tal como se resalta en la literatura contemporánea. Lo que a Ion le interesa no está ahí, aparece como algo que solo rodean las palabras de Homero, pero que no tienen nada que ver con la manera en que Homero y su personalidad o su saber pueden encontrarse en sus historias; lo que vincula a Homero con Ion es una causa divina y ello supone una relación particular con la obra. El agente del espacio literario no es el saber, ni

siquiera el autor de la obra, sino, tal como podríamos leerlo en el Ion es una causa que está en el comienzo y en la continuación de la literatura, es decir en el origen, en la escritura de la obra, pero también en su lectura.

Argüimos que ese “no soy yo el que...” que encontramos frecuentemente en algunos autores, y sobre el que hemos insistido da cuenta de esta relación de la obra, su causa y autor; lo entendemos como una pista, o huella del entramado que produce el espacio literario.

Al respecto de esta maniobra en el seno de la creación, en la que se hace alusión a otro que inspira o que cuenta en lugar del que firma un relato, Foucault (2015) ve la búsqueda de credibilidad y verosimilitud, lo dice a propósito de la manera en que Sade, al igual que otros de sus contemporáneos recurren al artificio de atribuir a otro lo que se cuenta, o de plano decir que no se trata de una novela. Si adherimos a tomar en serio que las atrocidades que narra Sade provienen de una fuente confiable y verídica, estaremos de acuerdo que hace una tarea casi periodística al recopilar series de asesinatos, violaciones y otras variedades de abusos. Exalta el elemento pornográfico y sexual, y al mismo tiempo suele ser el factor rescatado y aislado de sus obras por sus lectores. Es común que cuando uno menciona a Sade sus lectores evoquen el elemento sexual, aislado del aspecto violento y político, o al contrario, subraya el elemento violento desligado de su trabazón con lo sexual; esta disyunción en la recepción de la obra que, por un lado aísla el elemento sexual, y por otro, lejos, la violencia y el crimen, empobrece la verdad de la que nos puede hacer testigos Sade.

Es tentador dejarse llevar por la idea de que Sade, efectivamente, solo es el recopilador de brutalidades y comportamientos perversos. Ello nos estaría hablando de que su obra está impregnada de su contexto; que el tipo de violaciones, abusos y perversiones se circunscriben a su época; en ese caso, quizás estaríamos procediendo de manera similar a Sainte-Beuve, tratando de ligar al autor a su momento y espacio particular, sin embargo, es claro que la brutalidad de la que da cuenta Sade tiene un carácter excepcionalmente universal. Además de poder decir que la sombra de lo que ha escrito Sade se proyecta sobre los hechos de violencia actuales; vemos el espectro sadiano diariamente en las notas periodísticas de feminicidios, violaciones, torturas, y cualquier forma de sometimiento.

Destaquemos que la obra de Sade resulta ser un acontecimiento que reclama un lugar en el diccionario; así, “sadismo” dice en su primera acepción: “Perversión sexual del que provoca su propia excitación cometiendo actos de crueldad en otra persona”; en su segunda acepción dice: “Complacencia en el sufrimiento ajeno” (falta, pág. 1240). En este caso el diccionario solo nos acerca al umbral de la cuestión. La primera acepción subraya el amalgamamiento entre crueldad y excitación sexual, además pone en primer término su carácter de perversión que, en este abordaje nos interesa para distinguir que se trata de “acto”. En la segunda acepción sirve para nombrar el placer vivido gracias al sufrimiento de otro. Podríamos dar cabida a que el otro que, efectivamente vive el sufrimiento en carne propia pudiera satisfacer cierta pulsión. Sin embargo, queda explicar de qué manera el disfrute se traslada al que se complace con el sufrimiento ajeno, ¿a qué distancia cabe situar esa ajenidad del sufrimiento del otro? Y, también ¿Cómo ubicar en el depositario directo del sufrimiento la satisfacción de la pulsión?

Tal como indica Freud (2012), es la pulsión sádica originaria la que se satisface de manera masoquista, cuando experimenta el viraje de “actividad –pasividad” y la “vuelta hacia la persona propia”. Nos dice, Freud, que es mediante la fantasía que el yo-pasivo se traslada al yo-activo ajeno, y de esa forma logra satisfacer la pulsión sádica de manera masoquista. Entonces el yo y el otro se ven envueltos en un espesor pegajoso en el cual parece haber un espejo entre uno y otro, o, dicho de otra forma: se toma al otro como espejo para disfrutar sádicamente al mismo tiempo que se recibe el sadismo del otro.

Sobra decir que Freud no se contenta con eso y va más allá, discierne en el disfrute del dolor un goce masoquista, advierte que el que inflige dolor al otro goza en la “identificación con el objeto de que sufre” (pág. 124). Párrafos antes nos había dicho que el escenario donde ocurre ese tránsito entre yo y otro, es la fantasía. En el juego de espejos sádico la identificación es de ida y vuelta, vemos ahí un circuito: el de la intersubjetividad del sistema yo-otro. Podemos tomar a Sade como paradigma de la fantasía, cuyo repertorio se inserta en distintas dimensiones, ya en la relación intersubjetiva de yo-otro, o ya en los actos perversos, en los cuales el juego de espejos conserva un lugar fundamental.

Conviene destacar que, las mismas fantasías que se registran en el perverso, corresponden punto por punto con las fantasías histéricas, (Freud, 2012), los primeros las manifiestan abiertamente, mientras que en su faceta histérica se conservan disimuladas,

relegadas al mundo de la imaginación. Cabe preguntarse entonces si la lectura de Sade podría ofrecer un asidero para descubrir el fantasma como tal, atravesarlo. Hemos visto dos posibilidades de leer: una que se deja llevar por la fantasía y llega a redoblar los personajes suponiendo al autor en esa población ficticia, o en ocasiones el lector mismo se sitúa en lugar de algún protagonista; pero por otro lado, la que entra en una relación extrínseca con la obra, a partir de la cual se constituye un espacio de desaparición que, como nos enseña el viaje de Orfeo al Hades: de la pérdida de sí se abre como correlato la pérdida del fantasma de Eurídice, dos veces perdida. Este instante que se usa para dar cuenta del momento de la creación, ¿es acaso atribuible a un momento de lectura? Posiblemente este otro método de leer exige una lectura que no se hace sino re-escribiendo, reproduciendo la experiencia del comienzo en su reviviscencia. Experiencia que, como tal, es siempre novedosa, creadora y fulgurante.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2016). Fragilidad queer. 452° F. (Pp. 1- 13).
- Allouch, J. (1984). Letra por letra: Transcribir, traducir, transliterar. 1ª Ed. México. Psicoanalítica de la letra.
- André, S. (2000). Flac: la escritura comienza donde el psicoanálisis. 1er Ed. México. Siglo XXI.
- Blanchot, M. (2004). El espacio literario. 1ª Ed. España. Paidós.
- Cornaz, L. (1994). La escritura o lo trágico de la transmisión. 1ª Ed. México. Psicoanalítica de la letra.
- Foucault, M. (2015). La gran extranjera: para pensar la literatura. 1ª Ed. Argentina. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1969). ¿qué es un autor? En Entre filosofía y literatura. (Pp. 329- 360). 1ª Ed. Argentina. Paidós
- Freud, S. (2012) Carta 52 en Obras completas: publicaciones prepsicoanalíticas y manuscritos en vida de Freud: 1886-1899. (Pp.274-280). Argentina. Amorrortu.
- Freud, S. (2012) Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa en Obras completas: primeras publicaciones psicoanalíticas: 1893.1899. (157-184). Argentina. Amorrortu.
- Freud, S. (2012). Obras completas: Psicopatología de la vida cotidiana: sobre el olvido, los deslices en el habla, el trastocar las cosas confundido, la superstición y el error: 1901. 2da Ed. Argentina. Amorrortu.
- Freud, S. (2012). Obras completas: El chiste y su relación con lo inconsciente: 1905. 2da Ed. Argentina. Amorrortu.
- Freud, S. (2012). Obras completas: El delirio y los sueños de la Gradiva de W. Jensen y otras obras:1906-1908. 2da Ed. Argentina. Amorrortu.

Freud, S. (2012). Obras completas: Sobre un caso de paranoia descrito autobiográficamente, Schreber: trabajos sobre técnica psicoanalítica y otras obras: 1911- 1913. 2da Ed. Argentina. Amorrortu.

Freud, S. (2013). Lo inconsciente en Obras completas: Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico: Trabajos sobre metapsicología y otras obras: 1914- 1916. (Pp. 153- 214). Argentina. Amorrortu.

Freud, S. (2012). 10ª. Conferencia. El simbolismo en el sueño en Obras completas: Conferencias de introducción al psicoanálisis: partes I y II. (Pp.136- 154) 1era Ed. Argentina. Amorrortu.

Freud, S. (2013). 27ª conferencia. La transferencia en Obras completas: Conferencias de introducción al psicoanálisis: parte 3: 1916- 1917. (Pp. 392- 407). 2da Ed. Argentina. Amorrortu.

Freud, S. (2012). El yo y el ello en Obras completas: El yo y el ello y otras obras:1923- 1925. (Pp. 1-66). 2da Ed. Argentina. Amorrortu.

Freud, S. (2012). Premio Goethe en Obras completas: El porvenir de una ilusión, el malestar en la cultura y otras obras: 1927-1931. (Pp. 203- 212). 2da Ed. Argentina. Amorrortu.

Hadot, P. (2006). Ejercicios espirituales en Ejercicios espirituales y filosofía antigua. (Pp. 23- 59). 1 Ed. España. Siruela.

Herrera, R. (2008). Poética del psicoanálisis. 1er Ed. México. Siglo XXI

Lacan, J. (2009). Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis en Escritos 1. (Pp.231- 310). 3ª Ed. México. Siglo XXI.

Lacan, J. (2009). Juventud de Gide o la letra y el deseo en Escritos 2. (Pp.703- 726)

Lacan, J. (2015). Seminario 3: Las psicosis. 1ª Ed. Argentina. Paidós.

- Lacan, J. (2015). El inconsciente freudiano y el nuestro en Seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. (Pp. 25- 36) 1ª Ed. Argentina. Paidós.
- Lewis, C.S. (2008). La experiencia de leer: un ejercicio de crítica experimental. 4ª Ed. España. Alba
- Melenotte, G. H. (2008). Convergencia y divergencia entre Lacan y Foucault a propósito del caso. Litoral. Nacida de la vergüenza, improvisación de un cáncer. El sujeto, una vez más. (41), Pp. 85- 100.
- Morales, H. et all. (1996). Escritura y psicoanálisis. 1er Ed. México. Siglo XXI
- Nasio, J-D. (2016). Cómo trabaja un psicoanalista. 1er Ed. México. Paidós
- Ovidio. (2016). Metamorfosis. 16ª. Ed. España. Cátedra.
- S.A. (2018). Orfeo desciende a los Infiernos. 1ª Ed. España. RBA.
- Sabatini, F. (2013) Sobre la escritura: James Joyce. 1ª Ed. España. Alba.
- Sainte-Beuve. C. A. (1996). Sobre La Fontaine en Retratos literarios. (Pp. 8 -31). 1ª Ed. México Porrúa.
- Platón. (2017). Diálogos I. 1ª Ed. España. Gredos.

Problemas de la epistemología contemporánea y la formación profesional: un análisis reflexivo

Mayra Ivonne Ramírez Cortes

Resumen

La formación profesional es un tema que debe ser analizado constantemente de manera crítica y reflexiva debido a su importancia social. La epistemología contemporánea replantea la necesidad de reconciliar la complejidad del conocimiento con la urgencia de formar profesionales competentes. Se requiere evaluar las prácticas educativas universitarias y la manera en que los docentes promueven el aprendizaje, fomentando la autonomía y el pensamiento crítico. Este trabajo destaca la importancia de integrar teoría y práctica, promover el pensamiento crítico y desafiar las relaciones de poder en la formación profesional. A través de una revisión documental extensa y el análisis de distintas perspectivas filosóficas y pedagógicas de las limitaciones del conocimiento y los modelos de validación del saber según la epistemología contemporánea. Este artículo aborda los problemas actuales de la epistemología y su relación con la formación profesional.

Palabras clave: epistemología contemporánea, formación profesional, educación superior, educación, transformación educativa.

Introducción

La formación profesional es un tema que debe ser analizado constantemente de manera crítica y reflexiva, debido a la importancia que tiene socialmente. ¿Qué tipo de sociedad se está construyendo? La epistemología contemporánea debe replantear la necesidad de reconciliar la complejidad del conocimiento con la urgencia de formar profesionales competentes. En este sentido se requiere evaluar las prácticas educativas de las universidades, ver de qué manera se dan los procesos de enseñanza- aprendizaje, cómo el docente hace que el estudiante genere y adquiera los conocimientos que le permitirán ejercer como profesional. Los formadores de profesionales deben asumir la responsabilidad del compromiso social que tienen, transformar la práctica docente es urgente para poder generar los ambientes de

aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la capacidad de construir conocimiento de manera autónoma y crítica de los estudiantes.

Estos cambios epistemológicos deben incluir la manera en cómo los estudiantes se involucran en el proceso de búsqueda de la verdad, asumiendo un rol activo y participativo; entendiendo que la construcción del conocimiento es un proceso dinámico. Ya que la educación superior ha sido marcada por un enfoque tradicional, centrada en la transmisión y acumulación de información dejando a un lado la curiosidad y el pensamiento crítico, el docente debe crear ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, la toma de decisiones y que el estudiante asuma un rol activo en su proceso de formación profesional.

El presente trabajo busca analizar la relación entre los problemas de la epistemología contemporánea y la formación profesional. A partir de una revisión crítica, se exploran las implicaciones educativas de la construcción del conocimiento, se destacan las limitaciones del paradigma tradicional, además, se abordan temas fundamentales como la integración de la teoría y la práctica, el impacto de las relaciones de poder en la educación y la necesidad de fomentar comunidades epistémicas que promuevan el pensamiento crítico.

Este estudio examina la manera en que los problemas epistemológicos influyen en la formación profesional y cómo los paradigmas contemporáneos pueden transformar la educación superior.

La epistemología como base para la educación

La epistemología o teoría del conocimiento, analiza y comprende lo referente al conocimiento verdadero; como todo aquel que puede ser validado, justificado con argumentos sólidos y sostenidos, así como los límites del conocimiento humano. Para Villoro (1998) es la reflexión sobre el conocimiento, sobre su naturaleza, su origen, su alcance y sus límites, se analiza cómo es que se produce, cómo se justifica y cómo se valida. Actualmente estas concepciones han estado constantemente en debates importantes para definir exactamente cómo validar un conocimiento y consolidarlo como ciencia, estas discusiones han modificado las ideas firmes que se tenían respecto a la ciencia, como la creencia de que la ciencia es absoluta y verdadera.

La epistemología contemporánea ha planteado que no tiene por qué ser así, Karl Popper, con su teoría del falsacionismo señala que toda ciencia puede caer en el error, todo conocimiento puede ser y debería ser expuesto a revisión, a cuestionamiento, someterse a discusión de análisis, es aquí donde pienso que la relación con la formación profesional es estrecha, ya que los futuros profesionistas de cualquier área deben constituirse como seres pensantes, escépticos en cierta medida ante los contenidos y autores, con la finalidad de generar un análisis, discusión y procesos de reflexión profunda.

En la práctica docente, es muy común ver que la mayoría de los alumnos únicamente pretenden memorizar y repetir dichos contenidos, dando absoluta certeza a los autores por el simple hecho de estar dentro del programa curricular, en un libro, artículo sugerido, o porque el maestro lo dice, sin ir más allá de eso. Los estudiantes de cualquier nivel educativo son sujetos pasivos en este proceso de enseñanza - aprendizaje, y con pasivo me refiero a pasivos mentalmente, porque hoy en día se comenten muchos errores pedagógicos al querer hacer más fáciles los procesos de adquisición y apropiación del aprendizaje, queriendo incluir en todo momento el juego, dinámicas, estrategias que muchas veces no tienen un sentido estrictamente pedagógico, porque pierden de vista que también debe haber movimiento en el pensar, en las ideas, en la mente y estas actividades se reducen a lo kinestésico, dejando fuera la motivación que se debe generar para que el alumno piense y se cuestione. Si el profesional en formación se responsabiliza de su propio aprendizaje permitirá en palabras de Popper (1934) “No solo descubrir cómo conocemos sino descubrir cómo podemos mejorar nuestro conocimiento”. Ya que el conocimiento no debe ser la acumulación de contenidos e ideas, sino un proceso de continua reflexión, para que se cuestione y desafíe su propio conocimiento.

La formación de profesionales que egresan de las universidades como simples repetidores de contenido, en lugar de verdaderos profesionales, debe ser una preocupación epistemológica fundamental. Los docentes que forman profesionales enfrentan el desafío de responder la pregunta ¿cómo pueden pasar de repetidores de contenido a verdaderos profesionales? Debemos ser conscientes de que estamos construyendo el futuro de nuestra sociedad. Los profesionales de diversas disciplinas que contribuirán al desarrollo del país, son quienes tomarán decisiones importantes en el devenir de la sociedad, permitirán un avance en todas las disciplinas; por lo tanto, es importante una formación profesional relevante y de calidad.

En definitiva, la epistemología se consolida como un pilar esencial en la educación superior en la formación de profesionales, ya que no solo permite cuestionar y validar el conocimiento, sino que también fomenta una enseñanza basada en la reflexión crítica y el pensamiento autónomo. La educación no debe limitarse a la transmisión de información, sino que debe impulsar la capacidad de los estudiantes para analizar, argumentar y construir conocimientos significativos. En este sentido, es fundamental que las instituciones educativas replanteen sus metodologías para alejarse de la mera repetición de contenidos y, en su lugar, promover una formación integral que prepare a los futuros profesionales para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo con una actitud analítica y propositiva. Solo a través de una enseñanza que valore la epistemología como eje central será posible formar individuos que contribuyan activamente al desarrollo social, científico y profesional de la sociedad.

Práctica profesional y validación del conocimiento

La práctica es fundamental en la formación profesional, porque permite articular el conocimiento epistémico con las experiencias en contextos reales. Los profesionales en formación aprenden a tomar decisiones informadas y reflexivas en el campo real de trabajo de dicha disciplina. De acuerdo con Thomas Kuhn, el conocimiento validado a menudo se integra en un paradigma dominante que guía las acciones de los profesionales. Kuhn (1996) señala que "los paradigmas son mundos compartidos en los que los miembros de una comunidad científica pueden actuar y pensar de manera crítica, creando así una base para la validación del conocimiento."

En la formación profesional la reflexión crítica es muy importante, Schön (1993) menciona al respecto que, es preciso que el estudiante en formación haga una reflexión de la acción con la finalidad de analizar sus experiencias, detectar las oportunidades que tiene de mejorar en la práctica, consolidar conocimientos epistémicos, identificar patrones para esclarecer relaciones entre los objetos de análisis, generar nuevas perspectivas de la realidad en la que se encuentra, y además sea capaz de innovar y diseñar estrategias de intervención ante las necesidades y problemas detectados. La práctica profesional permite un mayor entendimiento de las complejidades del campo laboral.

Retomando las ideas de Popper (1979) todo conocimiento que no puede ser puesto a prueba en la práctica, en el contexto real de la disciplina, no puede ser considerado como ciencia.

Es por eso que la práctica es fundamental en la formación profesional para poner en servicio estos conocimientos en el ejercicio de la disciplina; además de que estos conocimientos como anteriormente se dijo está siempre sujeto a su posible refutación e incluso puede ser remplazado, pero siempre en función de su validez en la práctica. Esto implica que los profesionales deben estar dispuestos a cuestionar y revisar sus propias prácticas. La práctica profesional es un proceso de aprendizaje valioso que posibilita la mejora continua.

En sentido estricto, no se puede generar conocimiento o ser profesional únicamente a través de la práctica; se requiere dominar conceptos y marcos lingüísticos para poder interpretar esas realidades dadas e intervenir de manera práctica y pertinente. Se debe interactuar en los diversos contextos en los que el profesional intervendrá, ya que no se puede aprender únicamente partiendo de lo abstracto. Pero a la vez “no basta con tener la razón teórica sin tener la razón práctica” (Contra la pedagogía. El fracaso de la educación es el fracaso de la democracia, 2016, mayo 31, 1:36).

La práctica profesional es crucial en la formación de profesionales, ya que el conocimiento y la forma en que se valida influyen directamente en la práctica diaria de estas disciplinas. Por lo tanto, puedo afirmar que la integración de la práctica con la teoría es elemental en toda formación profesional. Schön (1998) al respecto argumenta que el aprendizaje no se limita a la práctica o a la experiencia nada más, puesto que se requiere de una comprensión y reflexión crítica de la teoría y del marco conceptual de la práctica. La formación profesional debe articular la teoría con la experiencia práctica para garantizar que los estudiantes desarrollen habilidades relevantes y adaptativas. Sin embargo, también es necesario superar las deficiencias en la preparación de los estudiantes, muchas veces resultado de pedagogías negligentes que priorizan la facilidad sobre la profundidad. Actualmente es necesario concebir a la formación profesional como un equilibrio dinámico entre teoría y práctica, donde el conocimiento se valide constantemente a través de su aplicación en contextos reales. La reflexión crítica sobre la propia práctica permite a los futuros profesionales desarrollar habilidades analíticas, resolver problemas de manera efectiva e innovar en sus respectivas disciplinas. Solo mediante una educación que integre el análisis teórico con la experiencia

práctica será posible formar individuos preparados para afrontar los desafíos del mundo laboral con criterio, adaptabilidad y compromiso con la mejora continua. Desvalorización del saber científico y epistemologías seccionales

Vivimos en una sociedad en donde se está desvalorizando el saber científico, en donde los estudiantes no tienen ni los conocimientos básicos para seguir sus estudios superiores, es un tipo de corrupción educativa, tenemos profesionales incompetentes, que no tienen los conocimientos suficientes para ejercer en una profesión, esto es problema que se arrastra de todos los niveles educativos, en donde las políticas educativas permiten tener estudiantes sin tener los conocimientos mínimos, con una mala interpretación quizá de pedagogías inclusivas donde todos tienen derecho a aprender y a participar, una educación básica que no permite reprobar y pasar a todo el alumno, aunque no tenga conocimiento, y que incluso ni se involucre en las actividades educativas, se le aprueba por el simple hecho de tener matrícula dentro de una institución. Las instituciones de nivel medio superior y superior erróneamente bajaron los niveles de exigencia, adoptaron pedagogías negligentes que poco o nada aportan a la construcción de conocimientos. Es preciso crear ambientes de aprendizaje adecuados para la reflexión, el análisis y la construcción de nuevos conocimientos que permitan el avance de la sociedad a través de la ciencia.

Esto provoca que los profesionales no estén preparados para hacer frente a las necesidades y problemas que nos aquejan hoy en día, los profesionistas cuentan con muchas limitaciones para la práctica profesional debido a su deficiencia intelectual, por no tener los conocimientos pertinentes de sus disciplinas. Los docentes tenemos una gran responsabilidad ante esta situación. En primer lugar, debemos dominar los saberes teóricos, reposicionar la ciencia dentro de las aulas, porque actualmente predominan las ideologías o la doxa; dando lugar a epistemologías seccionales, segregando de manera equivocada al suponer que una es mejor que otra o que una está por encima o por debajo de otra, lo peor de los casos es que no están del todo fundamentadas desde la ciencia, al ser reduccionistas presentan limitaciones, en donde se pierde toda universalidad. En otros casos estas supuestas epistemologías son validadas por cierto grupo de personas, en donde lo que ellos creen como masa lo dan por verdad absoluta. Otras al enfatizar demasiado en sus contextos inmediatos y sus propias perspectivas epistémicas pueden caer a un relativismo, en donde cualquier creencia o ideología puedan constituirlo como una verdad.

Al fragmentar tanto el conocimiento en distintas epistemologías podría complicar el querer encontrar el denominador común, o la manera de validar dichos saberes, estas epistemologías al ser tan contextualizadas, incluso consideradas como parte de la identidad de un contexto o población específica puede quedar totalmente segregada del conocimiento universal. Estas epistemologías incluso llegan a generar limitaciones en la comprensión amplia del mundo al encajonar el conocimiento sobre una sola perspectiva.

Al formarnos profesionalmente debemos hacernos conscientes que para avanzar muchas veces tenemos que soltar estas epistemologías que únicamente nos marginaran y nos estancan. Pero pensando en la escuela como una institución formal para adoctrinarnos bajo ciertos principios y normas es difícil concebir esta emancipación. A servicio de quiénes están las instituciones educativas, quiénes son los que hacen las políticas educativas, cuáles son los verdaderos intereses de los sistemas educativos.

La desvalorización del saber científico y la proliferación de epistemologías seccionales han generado una crisis en la educación y en la formación profesional. La falta de conocimientos básicos en los estudiantes y la implementación de políticas educativas permisivas han disminuido la exigencia académica, resultando en profesionales con limitaciones intelectuales y escasa preparación para enfrentar los desafíos del mundo laboral. Esta situación se agrava con la predominancia de ideologías que, al fragmentar el conocimiento en epistemologías reduccionistas, restringen su universalidad y fomentan un relativismo que otorga validez a cualquier creencia sin un fundamento riguroso. Para revertir esta crisis, es imprescindible que los docentes retomen la enseñanza basada en el pensamiento crítico y la validación científica del conocimiento, promoviendo ambientes de aprendizaje que incentiven la reflexión, el análisis y la construcción de saberes sólidos.

Solo así se podrá garantizar la formación de profesionales competentes, capaces de generar conocimiento pertinente y contribuir al desarrollo de la sociedad desde una perspectiva integradora y fundamentada.

Relaciones de poder y construcción del conocimiento

Otra de las cuestiones que hay que mencionar para problematizar la epistemología contemporánea con los argumentos de Foucault (1998) el conocimiento se produce en un

contexto de relaciones de poder y se manifiesta en formas prácticas que influyen en la vida cotidiana. Por eso también estas epistemologías seccionadas nunca logran una total emancipación, siempre están sujetas a las relaciones de poder, aquí lo interesante sería cómo crear en el aula esta conciencia, de que la ciencia, el conocimiento debe ser emancipado de toda creencia, de todo poder, pero siempre en busca de la verdad absoluta.

Es decir, el conocimiento nunca será neutral pues obedece a esas relaciones en donde el que tiene el poder dictamina qué es y qué no es, en otras palabras, el conocimiento está sujeto a quienes temporalmente tengan el poder de dominio sobre los demás, son quienes legitiman el conocimiento. Es cuando podríamos percatarnos de que tanto la formación como la práctica profesional pueden ser una forma de ejercicio de poder, por ejemplo, cuando el docente que forma cree que sabe qué deben saber y cómo deben aprender los estudiantes, sin dar oportunidad a que se reflexione sobre esos contenidos curriculares. Sin embargo, existe una posibilidad de desafiar esa relación de poder, en donde se ha mencionado incluso como uno de los objetivos de la educación, la emancipación del pensamiento, pero realmente los docentes no quieren perder ese poder que ejerce con sus estudiantes, ¿dejaría de ser quien es o de ejercer el rol que tiene por profesión? Esta relación de poder es parte inherente de la estructura social y siempre prevalecerá como una herramienta de control y dominación sobre los demás (Foucault, 1972).

Jesús G. Maestro (2016) sostiene que el conocimiento está intrínsecamente ligado a las relaciones de poder, lo que influye en qué se considera válido dentro de un sistema educativo. Esta perspectiva revela cómo las estructuras educativas pueden perpetuar desigualdades y limitar la capacidad de los estudiantes para desarrollar un pensamiento crítico. En definitiva, también es necesario esclarecer como la formación profesional esta influenciada por las relaciones de poder, para determinar qué enseñar y cómo valorar el conocimiento. Ya que estas influencias de poder pueden generar situaciones de exclusión o discriminación en la formación de profesionales, favoreciendo ciertos paradigmas sobre otros y limitando la visión crítica y universal del estudiante. Para formar profesionales bien preparados para el mundo laboral, es esencial que los programas educativos tomen en cuenta una diversidad de perspectivas y promuevan el debate sobre las estructuras de poder que operan dentro de sus respectivas disciplinas.

En este contexto, es esencial que los docentes adopten un papel reflexivo, cuestionando sus propias prácticas y diseñando estrategias que promuevan la emancipación del conocimiento. Ya que el conocimiento y su construcción están inevitablemente determinados por relaciones de poder que determinan la legitimación dentro del ámbito educativo. Esto implica desafiar las relaciones de poder en el aula y fomentar un ambiente donde los estudiantes puedan construir su aprendizaje de manera autónoma, ya que la formación profesional no debe reproducir estructuras que perpetúen la subordinación del pensamiento, sino crear ambientes de aprendizaje en donde se cultive una educación crítica y se promueva la autonomía intelectual. La creación de estos espacios se debe concebir el aprendizaje como algo que se tiene que construir y no como algo que ya está dado y que es irrefutable, más bien como un proceso inacabado libre de imposiciones dogmáticas. Solo a través de una educación que desafíe las estructuras de poder y fomente la diversidad de perspectivas, será posible formar profesionales capaces de generar un conocimiento más equitativo, inclusivo y pertinente a las necesidades de la sociedad contemporánea.

Desafíos actuales en la educación

La validación del conocimiento ha sido un tema abordado de diversas maneras por la epistemología dando lugar a diversas posturas, lo importante es que para la epistemología contemporánea han quedado atrás las concepciones de que hay una única forma de conocer y cómo definimos a la ciencia, es preciso hacer nuevos replanteamientos y especificar los sistemas de validación del conocimiento, porque también podemos caer en el error de suponer que toda doxa puede ser episteme. Todavía hoy en día se sigue pensando que la única manera de validar estos conocimientos es el método científico, dándole un lugar privilegiado, en donde no cualquiera puede generar conocimiento científico, se tiene la creencia de que este método es un proceso lineal y universal que todo aquel que quiere construir conocimiento debe seguir, cuando en realidad es que para hacer ciencia se deben considerar distintos aspectos para así mismo seguir un método o proceso de acuerdo a la naturaleza compleja del objeto de estudio, el contexto, la cultura, la temporalidad, las dinámicas sociales, entre otros aspectos que harán única cada situación sin caer a una epistemología seccional y por tanto cada una requerirá distintas maneras de ser estudiada y analizada.

La realidad educativa es un sistema complejo para lo cual la epistemología contemporánea ofrece un enfoque basado en esa complejidad y la incertidumbre (Popper,

(1934). En las instituciones de nivel superior debe responder a las necesidades actuales y generar conocimientos científicos válidos y de relevancia, para que puedan abonar a la transformación social, con todos los problemas que aquejan nuestro país. En la formación profesional es importante considerar estos aspectos en los procesos de enseñanza aprendizaje, de cualquier disciplina pero hablando del ámbito educativo es preciso replantear la manera en cómo estamos formando a los profesionales de la educación, considerar una formación sólida en el aspecto teórico, pero también en lo práctico, articular perfectamente los dos, para garantizar que los futuros profesionales se relacionen directamente en la realidad de los contextos y reconozcan esta complejidad de la que hemos hablado, con los conocimientos teóricos que sustenta su disciplina puedan partir y construir nuevos conocimientos, nuevas teorías, nuevas pedagogías que realmente respondan a esas necesidades que a través de la experiencia que se tiene con el contacto directo.

Las ideas de Popper, me han hecho llegar a la conclusión de que necesitamos replantear la formación profesional desde una perspectiva en donde el objetivo no es solo transmitir información sino propiciar los ambientes necesarios para el desarrollo del pensamiento crítico, en donde los estudiantes en formación realmente sean agentes activos para construir su propio conocimiento a partir de fundamentos teóricos que a la vez ya fueron analizados, discutidos, refutados, puestos a prueba para poder realmente constituirse como profesional de su rama. Debemos favorecer esa habilidad de los profesionales de la educación a adaptarse a las nuevas realidades que constantemente se constituyen con el dinamismo social y cultural, ya que es lamentable formar profesionales de la educación siempre queda desfasada, educamos para niños que ya no existen, realidades que ya no son, es por eso que es necesaria una formación que permita tener los fundamentos necesarios para innovar y transformar la educación.

La educación enfrenta una crisis de calidad exacerbada por políticas que priorizan la inclusión sin garantizar una base sólida de conocimientos. Esto ha resultado en la proliferación de profesionales deficientemente formados, incapaces de enfrentar los desafíos de sus disciplinas. Además, la pandemia de COVID-19 evidenció las limitaciones de los sistemas educativos para adaptarse a circunstancias excepcionales, dejando vacíos significativos en la formación de los estudiantes. Un desafío adicional en la epistemología contemporánea es crear una cultura de ciencia, empezando por superar los prejuicios que se tienen respecto a la ciencia. Marcelino Cenijido (2019) argumenta que necesitamos crear una

conciencia para recurrir a la ciencia con normalidad para resolver los problemas que tenemos como sociedad, dejar a un lado las creencias, ideologías y formar profesionales en base a la ciencia, que sean capaces de hacer cosas inteligentes, para ello precisan tener una educación con un nivel académico adecuado, ya que últimamente la tendencia es bajar ese nivel.

Durante la emergencia sanitaria del COVID-19 se agudizó la deficiencia educativa, quedó aún más demostrado el desfase educativo que se ha venido presentando, no se estuvo al nivel para resolver y no parar los procesos de enseñanza- aprendizaje de manera pertinente, quedando muchos vacíos, porque si bien, no se detuvieron las clases, los mecanismos y las metodologías dejaron mucho que desear, porque realmente los aprendizajes fueron muy limitados o nulos. En este periodo se evidenciaron aquellos profesionales que estaban deficientemente formados para responder a tales necesidades, es cuando reflexiono en la importancia que tiene el formar profesionales que puedan resolver, innovar y atender las problemáticas que pueden emerger, si hoy en día pasara algo similar nuevamente, ¿estaríamos ahora si preparados? ¿Los profesionales de la educación están formados para tal tarea?, ¿qué aprendimos después de esto, se modificaron los programas curriculares para preparar mejor a los futuros profesionales de la educación? En mi contexto inmediato, se regresó al trabajo presencial y la mayoría de los docentes retomó las viejas prácticas pedagógicas que realizaba antes de la pandemia, sin reestructurar la manera de abordar el conocimiento en los procesos de enseñanza- aprendizaje, este es solo uno de los ejemplos de esta necesidad de analizar y dar respuesta a los problemas de la epistemología contemporánea.

Los profesionales en formación deben adquirir las competencias necesarias para poder entender la relevancia de su papel en la sociedad y asumirse como agentes de cambio; saber que están sujetos a una realidad temporal y espacial de la cual se deben apropiar, para comprenderla e intervenir de manera eficiente. Ante esta afirmación se asumen como responsables de los ajustes y cambios que se requieren para transformar su propia realidad.

Para superar estos problemas, es fundamental desarrollar programas educativos que combinen una base teórica sólida con experiencias prácticas significativas. Asimismo, es necesario fomentar una cultura científica que valore la investigación y el análisis crítico como herramientas esenciales para el avance social.

Materiales y métodos

Este trabajo se basa en un análisis documental de fuentes clave en epistemología y educación, así como su aplicación en la formación profesional. Los textos principales incluyen obras de Popper (1972), Kuhn (1996), Villoro (1998) y Jesús G. Maestro (2016), así como reflexiones de Schön (1998) sobre la práctica profesional; para explorar la relación entre la teoría y la práctica en la formación profesional. Además, se consideran estudios recientes y experiencias pedagógicas para ilustrar los desafíos actuales en la formación profesional.

La metodología empleada es de corte cualitativo, centrada en la revisión y síntesis de ideas relevantes para comprender la relación entre epistemología y educación. Se utiliza una metodología hermenéutica a través del análisis de distintos textos y su interpretación en el contexto educativo de nivel superior. Este enfoque permite identificar patrones y conexiones entre las perspectivas teóricas y las prácticas educativas contemporáneas.

Conclusión

Hablar de la formación profesional desde la epistemología contemporánea es una labor compleja, quizá por las diversas vertientes que se ponen a discusión, sin embargo, es necesario evidenciar esas realidades complejas que se presentan. Este es un tema que pocos se ponen a analizar y discutir, y la verdad es que los docentes de nivel superior deben estar en constante reflexión sobre su ejercicio práctico, analizar la manera en cómo se aborda o imparte el conocimiento, o mejor dicho cómo se gestiona en el aula la construcción del conocimiento. La educación superior formadora de docentes debe garantizar la formación de profesionales educativos capaces de problematizar sus contextos, entender las peculiaridades y necesidades para intervenir desde un proceso investigativo.

Se puede decir que es necesario impulsar y promover la reflexión de estas situaciones para formar profesionales que tengan un impacto importante dentro de la sociedad desde su rol como profesional de la educación, que a su vez, cuestiona los procesos, los métodos, las teorías dadas, así como los materiales, contenidos, estrategias, políticas y todo lo que conlleva el proceso de enseñanza aprendizaje, pero también se forme como promotor de este pensamiento crítico y analítico con sus futuros estudiantes.

Una de las competencias del profesional debe ser las habilidades investigativas, la capacidad de construir nuevos conocimientos científicos de la realidad cotidiana, para poder así lograr avances significativos del área en la que se desempeña, con una visión crítica para la solución de los problemas del entorno educativo. Los profesionales de la educación en su formación es fundamental que adquieran las bases epistemológicas que le permitan desempeñar su práctica docente pero también ejercer su rol de investigador. Los programas curriculares de nivel superior de cualquier disciplina deben incluir los saberes que permitan el desarrollo de estas competencias de investigación, así como la colaboración del cuerpo académico, que permita la construcción de conocimiento científico actual y relevante de sus contextos inmediatos. En este sentido es importante también crear las condiciones y espacios para la comunicación y difusión científica.

Pensar en la formación profesional implica reflexionar permanentemente sobre la epistemología que conduce dicha práctica, asumir una actitud crítica sobre el proceso que se da para la construcción del conocimiento, crear comunidades epistémicas para compartir los descubrimientos y avances en materia educativa. Establecer sinergias entre la teoría y la práctica para la formación integral del profesional. Los docentes deben orientar su práctica a procesos de investigación colectiva, para generar nuevos saberes pedagógicos y plantear nuevas propuestas que transformen nuestro entorno social.

En conclusión, la epistemología contemporánea enuncia diversas situaciones que pone a discusión la formación profesional, en cómo debería ser ésta, de qué manera abordar los conocimientos pertinentes a la disciplina en cuestión. Así como plantear la manera de cómo disipar las relaciones de poder para ser capaz de reflexionar los conocimientos verdaderos sin que interfieran los prejuicios. En última instancia este ensayo nos hizo reflexionar sobre la complejidad y el gran compromiso de quienes formamos profesionales. Nos invita a orientar nuestra práctica hacia la creación de ambientes de aprendizaje en donde se estimule la reflexión, el análisis, la discusión, la toma de decisiones con fundamentos teóricos, en donde queden perfectamente articuladas la teoría y la práctica en la formación profesional. Crear comunidades de aprendizaje, para generar conocimiento científico, propiciar el avance de nuestra sociedad.

La epistemología contemporánea ofrece una base crítica para repensar la formación profesional. Al destacar la importancia de la reflexión crítica, la integración de teoría y práctica,

y la necesidad de desafiar las relaciones de poder en el aula, se establece un marco para transformar la educación en un proceso verdaderamente significativo.

Los docentes tienen un papel central en esta transformación. Deben crear ambientes de aprendizaje que fomenten la autonomía y el pensamiento crítico, promoviendo la investigación y la construcción de conocimiento relevante. Solo así se podrá garantizar la formación de profesionales capaces de enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio y contribuir al avance social desde sus respectivas disciplinas.

Referencias

- Cerñido, M. (2019, enero 29). A México le falta una cultura científica[video]. YouTube(<https://youtu.be/uAUQCmhFqh0?si=9q14fO5c8M72VemZ>)
- Jesús. G Maestro. (2016, mayo 31). Contra la pedagogía. El fracaso de la educación es fracaso de la democracia [Video]. YouTube. (https://youtu.be/RlMWVijPEfQ?si=66GE1s3BkN_D5nFW)
- Kuhn, T. S. (1996). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica).
- Popper, K. (1972). Conjeturas y refutaciones: El crecimiento del conocimiento científico. Editorial Paidós.
- Schön, D.A (1998) El profesional reflexivo: cómo los profesionales piensan en la acción. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Villoro, L. (1998). Creer, saber, conocer. México: Siglo XXI Editores

Un vistazo a la realidad cultural desde la posición del Navegante: la crítica educativa de Freud y Sloterdijk.

Manuel Torres Contreras

Cuando el filósofo abre su escuela, no invita a los no educandos para seguir siendo allí tal como son; su misión es mostrar a los ciudadanos y a los jóvenes la manera de salir de las confusiones que les creó su familia, de sus neurosis heredadas, de las jaulas de sus opiniones.

(Sloterdijk, 2011, p. 33)

Resumen

En el presente artículo, establecemos la diferencia entre educar y domesticar, para ello traemos a discusión la posición del navegante que utilizó tanto Freud y Sloterdijk para poder construir una crítica a los procesos de culturalización del sujeto que son mediados por las instituciones educativas, por lo que señalamos los riesgos que asume el sujeto en la posición del navegante, en su objetivo de explorar los conocimientos para construir y renovar los cimientos de una realidad cultural que tiende a encerrarse a sí misma, y para ello es necesario que los educadores influyan en esa tarea de conservación y renovación. Por ello el acto educativo en su sentido filogenético de la transmisión de la historia de la cultura a la especie humana, se construye un objetivo ambiguo entro lo que puede significar educar y domesticar.

Palabras clave: Domesticación, Educación, Navegante, Principio de realidad, Parques humanos, Vida pulsional.

Introducción a la cría humana al sujeto desarrollado en la cultura

Para poder cumplir el objetivo de este trabajo de investigación de entablar la diferencia entre educar y domesticar, realizamos un trabajo conceptual entre ambas categorías. Por lo que tenemos que partir de un concepto fundamental de la realidad cultural para dar sentido a la posición de navegante que denomina Freud y Sloterdijk. Con la finalidad de ello, vamos a partir del concepto de principio de realidad establecido por Freud (1911). A sabiendas las consecuencias que trae consigo el acto de conceptualizar, que es lo que suponemos captar de

realidad de lo que designan las palabras mismas, y más aún tener esa advertencia en cuenta en un concepto tan totalizante y ambiguo que se puede pensar como realidad, a ello nos advierte Lacan (1981), el riesgo de la conceptualización:

Es preciso entender que no disecamos con un cuchillo, sino con conceptos. Los conceptos poseen su orden original de realidad. No surgen de la experiencia humana, si así fuera estarían bien contruidos. Las primeras denominaciones surgen de las palabras mismas, son instrumentos para delinear las cosas. Toda ciencia, entonces, permanece largo tiempo en la oscuridad, enredada en el lenguaje (p. 12).

Por lo que intentaremos tensar los hilos por lo que esta tejida la realidad, para dar cabida a lo que se puede pensar como principio de realidad. Si bien, este es un concepto psicoanalítico tiene una amplitud para poder pensar no como un objeto diseccionado al igual que haría un fisiólogo que pretende explicar una especificidad concreta, sino intenta explicar una totalidad a partir de una diferencia bastante clara. Esta diferencia es la de un ser hablante y un ser no hablante, el ser que no habla y no está sujeto al lenguaje es la cría humana y al que la cultura tiene como objetivo culturalizar y otorgarle su denominación como infante sujeto.

Al querer hablar de un principio de realidad, a su vez tenemos que hablar de lo que se entiende por cultura, ya que esté es inherente a dicho principio, no se puede entender lo que pueda designar la realidad fuera de ella, por consiguiente, entramos a su mediación la educación como fundante de la colectividad humana, por lo que nuestra primera tarea será definir en primer momento la cultura como concepto y sus alcances como principios rectores de la realidad que funda al sujeto. Desde la teoría psicoanalítica de Freud (1911), se plantea una ambivalencia que se relaciona: el principio de placer y el principio de realidad por lo que comparten una causalidad mutua de origen. El principio de placer, de acuerdo con este mismo autor, homologa a la infancia misma el sujeto acultural, que lo podemos definir como el sujeto que está fuera de la cultura y es sujeto de su vida pulsional el principio de placer; para poder llegar al sujeto cultural deberemos dar una explicación a este proceso, dando énfasis del por qué la cultura a su vez no se es, sin un pase a la educación formante que da nacimiento al sujeto cultural.

Hemos de intentar definir en primer momento qué es lo que designa a grandes rasgos el concepto de cultura, sin la pretensión de delimitar a la totalidad que designa, si bien

nosotros la concebimos como el espacio real donde el pensamiento se exterioriza para poder hacer existencia a lo que se piensa de lo humano, su conjunto por esencia ha de pertenecer no solamente a sus cualidades que la hacen ser, sino en el proceso que dinamizan sus cambios y determinan el contenido de lo que es asequible a la reflexión del pensamiento, a lo que culmina en la cultura misma; aquí compartimos la noción de cultura de José Antonio Pérez Tapia (1995):

La cultura es, pues propia del hombre y mediadora de todas sus manifestaciones, y si quizá sea excesivo decir que la cultura es coextensiva a la realidad del hombre, lo que sin duda resulta adecuado es afirmar que la realidad de la cultura es coextensiva a la realidad social (p. 20).

Ahora bien, al considerar la cultura como la mediación que hace posible el espacio donde habita el hombre, nos vemos con la obligación de diferenciar a la realidad social y el sujeto como el momento en el cual se manifiesta la cultura en su instante en el tiempo. Los sujetos inmersos en una determinada cultura se ven mediados a sí mismos y al entendimiento de su mundo exterior ligado a los otros por su proceso de culturalización en el acto educativo como tal. Por consiguiente, hemos de describir dos procesos que concebimos inherentes al nacimiento del sujeto cultural: el estado psíquico primitivo que propensa el desarrollo del niño a la regulación de las pulsiones a un principio de realidad, encontrando una de sus funciones primordiales la diferenciación parcial de sí mismo con respecto a las tensiones y acrecentamiento de las fuentes pulsionales que son modeladas para reencontrar su satisfacción en el mundo exterior, dando lugar al nacimiento del Yo y el lenguaje en todo su sentido; para así constituir el principio de realidad sedimentada en la vida pulsional del infante, pero para que esto tenga sentido tenemos que observar lo que implica la maduración para la gestación del Yo para que posteriormente a partir de la educación cumpla con su tarea de integrar el sujeto a la cultura.

Las pulsiones primigenias y el reconocimiento del otro

A una mirada un tanto simplista sin escapar del desarrollo primigenio del sujeto natural a su enlace real en el mundo que posteriormente tendrá lugar, nos colocamos en este momento de análisis a la institución social que tiene por excelencia transmitir la cultura y sus fines: la educación en todas sus extensiones jerárquicas. Es importante traer a la discusión a la filosofía

como el planteamiento de la educación como proceso formativo de los sujetos en la cultura. Dentro del gran bagaje y diversos autores rectores de la filosofía, nos vemos inclinados a traer a discusión a Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) filósofo alemán exponente del denominado movimiento filosófico idealismo alemán o también llamado romanticismo alemán, expone dentro de su sistema filosófico que los movimientos dialecticos que constituyen a la conciencia de la cultura y el sujeto son en continua reciprocidad; por eso la pertinencia de nuestro tema y los horizontes que se deslumbran con su reflexión. Iniciamos con el discurso de Hegel (1809) que es nuestro punto central de análisis en la serie de discursos que tratan la pertinencia de la formación educativa en general, expuesto como condición de rector de la universidad de Berlín en 1809, esto nos clarifica a rasgos muy generales de como este filósofo entiende la transmisión del conocimiento y la importancia de su materia para posibilitar la actividad del sujeto en la cultura. Si bien, Hegel (1809) considera este proceso educativo a lo que nosotros preferimos referir la culturalización del sujeto, una transición desde las primeras relaciones inmediatas que constituyen la experiencia del sujeto mismo en la familia:

En efecto, la vida en la familia, que antecede a la vida en la escuela, es una relación personal, una relación del sentimiento, del amor, de la fe y la confianza naturales; no es el vínculo de una cosa, sino el vínculo natural de la sangre; el niño posee aquí un valor porque él es el niño; experimenta, sin mérito suyo, el amor de sus padres, así como tiene que soportar su enojo, sin tener derecho a oponerse (p. 36).

Lo antes mencionado lo considera Hegel, la vivencia en la familia un caso muy en particular que no coincide con el mundo de la cultura por la peligrosidad en la que se ve anulado el sujeto por su incapacidad de diferenciarse y encontrarse en esa exterioridad con los otros; ya que ese valor narcisista de amor que experimenta el sujeto en el seno familiar asume lo que también Freud (1914) denomina como narcisismo primario y su imposibilidad de en primer momento de poder determinar una experiencia que no esté regida por el imperio de las fuentes pulsionales primordiales, que rigen al infante antes de entrar al dispositivo formante de la educación:

El niño debe tener mejor suerte que sus padres, no debe estar sometido a esas necesidades objetivas cuyo imperio en la vida hubo de reconocerse. Enfermedad, muerte, renuncia al goce, restricción de la voluntad propia no han de tener vigencia

para el niño, las leyes de la naturaleza y de la sociedad han de cesar ante él, y realmente debe ser de nuevo el centro y el núcleo de la creación. His Majesty the baby, como una vez nos creímos (p. 88).

Esto supone la experiencia expectante del infante en la vida de la familia, antes de entrar a las instituciones educativas como también a su maduración corpórea va requiriendo ciertos logros culturales, en lo de momento con los otros en la cultura ha de estar condicionada a sus satisfacciones pulsionales en un sentido rector de la realidad, el aparato psíquico del infante opera de este modo donde todo pretende avasallarla en un principio de placer absoluto; por consiguiente, el sujeto no es reconocido con ese valor narcisista de manera a priori ya que solo sucede en el seno de la familia: “El conmovedor amor parental, tan infantil en el fondo, no es otra cosa que el narcisismo redivivo de los padres”. (Freud, 1914, p. 88).

Al igual que nos menciona el escritor ruso Dostoievski (2006) en su novela “El adolescente”: “Precisamente por eso el cariño de los padres es inmoral mama: es una cosa inmerecida. Y el cariño debe ser merecido” (p. 298). Lo que nos refiere Dostoievski y lo que dialogamos con Freud en la cita anterior el amor parental. El amor parental es el sentido de que se presupone que es incondicional y permisivo en el capricho del niño infante en sus primeros años.

Ahora bien, concentrémonos en la actitud del infante hacia el mundo. Es acultural ya que no existe la posibilidad de relación con los otros y su relación es exclusiva con los objetos que proveen de sus satisfacciones pulsionales y procuran su existencia. El niño pretende ser la majestad como nos menciona Freud (1914), pero a su vez encuentra otros que se reconocen a sí mismo como pequeñas majestades, imposibilidad de relación, esta postura primitiva del psiquismo acompañada con la maduración del cuerpo poco a poco va a ir relegando esta actitud por el operar de la educación, en este sentido nos menciona Hegel (1809):

Ahora bien, la escuela es la esfera intermedia que conduce al hombre desde el círculo familiar al mundo, desde las relaciones naturales del sentimiento y la inclinación hasta el elemento de la cosa. Pues en la escuela la actividad del niño comienza a adquirir, de una forma esencial y total, un significado serio, consistente

en no quedar más a merced de la arbitrariedad y del azar, del placer y de la inclinación del momento; aprende a determinar su obrar conforme a un fin y conforme a reglas; cesa de tener valor a causa de su persona inmediata, y comienza a valer de acuerdo con lo que hace y a alcanzar méritos (p. 37)

Aquí Hegel, nos expone la finalidad del proceso educativo de establecer la diferencia primordial de su placer como causa inmediata y la realidad acorde a un fin que dará nacimiento al Yo; para que este surgimiento ocurra se tiene que establecer la diferencia del narcisismo primario investido por los padres para establecer un vínculo con los otros, las reglas y los conocimientos adquiridos en la escuela para el infante es el establecimiento de esa diferencia ya que en su imperio omnipotente como majestad no tiene posibilidad en avasallar a los educadores, si bien, lo intenta en hacer prevalecer su demanda imperiosa de ser satisfechas sus necesidades pulsionales como si fueran ese objeto pulsional al que se encuentra envestida; por lo que nos surge un pregunta: ¿Qué acaso el infante no se vive independiente del seno familiar? Dada la pertinencia del cuestionamiento debemos primero aclarar, que el infante se vive como extensión de los objetos pulsionales que proveen y reclaman su persistencia para la existencia. Aunque, esto no es desconocido por los poetas, el poeta ruso Ivan S. Turgénev (1985) en su pequeño poema titulado “Los dos hermanos” nos menciona:

Frente a ti están el amor y el hambre. Dos hermanos gemelos, móviles de la existencia. Todo lo que vive se pone en movimiento para nutrirse y renovarse. ¡El amor y el hambre!... su fin es idéntico. Es necesario que la vida no cese, que se sostenga y se reanude. (p. 69)

La pulsión nutricia es el amor investido por los padres, ponemos como analogía a estos dos hermanos gemelos como móviles de la existencia aquí desde este paralelismo del infante, seguramente el poeta los proyecta a términos universales de la existencia misma.

Procesos germinales del yo y la realidad cultural

El infante inmerso ya en el mundo ante los otros tiene esta experiencia primaria en el dispositivo educativo, los otros no son particularmente extensiones de la madre y padre, aunque los presume en este momento como parte de ellos, estos objetos investidos por la

pulsión como hemos venido exponiendo; en este mismo sentido Hegel (2005) nos menciona en su “Enciclopedia de las ciencias filosóficas” en el apartado de las ciencias del espíritu:

Esta es, cuando existe de manera inmediata, la relación del niño en el cuerpo de la madre; una relación que no es meramente corporal ni meramente espiritual, sino psíquica, es decir, del alma. Hay dos individuos y, sin embargo, [están] en una unidad psíquica inseparable; uno de ellos no es aún uno mismo, todavía no es impenetrable, sino algo que no ofrece resistencia; el otro es su sujeto, el sí mismo singular de ambos (p.405).

El mismo argumento del infante en el principio de su existencia se encuentra homogéneo al sujeto de la madre como objeto primordial de la pulsión nutricia, por tanto, de autoconservación, esto da inicio el desarrollo del psiquismo, este mismo desarrollo argumental está presente en toda la obra de Freud (1930): “El lactante no separa todavía su yo de un mundo exterior como fuente de las sensaciones que le afluyen”. (p.67)

Empero, de esta digresión pero no superflua, el infante encuentra otras exigencias culturales que de primer momento es el aprendizaje del lenguaje como tal; si bien esto no quiere decir que el desarrollo del lenguaje tenga lugar exclusivo en la escuela sino que aquí se da el vínculo con alguien externo al seno familiar, compañeros de aula y profesores es la experiencia de lo ajeno, donde acertadamente Hegel (1809) nos menciona que tendrá lugar la realización del sujeto mismo a través de emprender los méritos aprendidos, que llevará el reconocimiento dado por el otro extraño al infante como una unidad no a priori, y comenzar obrar por sí mismo; aclaramos que esto no es la motivación y el desarrollo intrínseco de dicho proceso germinal del Yo sino es una parte de ello que atañe y participa el fin educativo con respecto al infante. Freud (1911) en su pequeño artículo de “Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico” comparte el mismo fin del proceso educativo el intento de modelación del principio de placer por el principio de realidad, esto involucra el desinvestimiento de los objetos primordiales de la pulsión, y por tanto el narcisismo primario que se ve envuelto el infante en su vida familiar, o si se quiere llamar los objetos que proveen su existencia para apuntalarse en una subrogación de imago transferencial de lo que envuelve al educador, nos menciona lo siguiente:

La educación puede describirse, sin más vacilaciones como incitación a vencer el principio de placer; por tanto, quiere acudir en auxilio de aquel proceso de desarrollo en que se ve envuelto el yo, y para este fin se sirve de los premios por parte del educador; por eso fracasa cuando el niño mimado cree poseer ese amor de todos modos, y que no puede perderlo bajo ninguna circunstancia. (p 229).

Este narcisismo primario que se pretende vencer como finalidad de la educación solamente es parcial, sino que éste a su vez tiene que ser reencontrado en el dispositivo educativo, la figura del educador debe de estar predispuesta como una afinidad de revestimiento de las pulsiones denominadas yoicas que reviva de manera análoga como un representante de los padres a lo que Freud (1914) llama como una imagen subrogada de manera trasfereencial sustituta de ellos (ímago), donde la motivación sería reencontrar ese estado beneplácito que brinda el seno familiar, Freud (1914), en su artículo sobre “La psicología del colegial” nos menciona esto mismo que hemos expuesto: “Ahora comprendemos nuestra relación con los profesores de la escuela secundaria. “Estos hombres, que ni siquiera eran todos padres, se convirtieron para nosotros en sustitutos del padre” (p.250)

Por consiguiente, la represión primaria como se denomina a este límite de la pulsión está sustentada en que hay otros sujetos que también desean al igual que ellos mismos, el encuentro con el otro, el proceso de asimilar, dar existencia a un otro, esta experiencia de diferenciación entre el yo y el otro está sedimentada en la represión de la agresividad que da como respuesta la aparición de ese otro. Freud (1900) nos menciona como puesta los celos del infante con sus hermanos de leche en “Interpretación de los sueños”, nos menciona:

Consideremos primero la relación del niño con sus hermanos. No sé porque suponemos que ha de ser amable, pues los ejemplos de hostilidad entre hermanos ya adultos se imponen a la experiencia de todos nosotros y tantas veces podemos comprobar que esa desavenencia viene de la que hoy sienten tierno apego por sus hermanos y los asisten, vivieron con ellos en la infancia una hostilidad apenas interrumpida. El niño mayor maltrató al menor, lo denigró le quito sus juguetes; el menor se consumió en furia impotente contra el mayor, lo envidió y lo temió, o enderezó el opresor sus primeros connatos de libertad y de conciencia de lo justo (p. 261).

La agresividad que despierta con la aparición de ese otro, el hermano o hermana, es la respuesta pulsional de aniquilar aquello que despierta como un peligro para la autoconservación del sujeto, la rivalidad de pecho es la disputa por mantener cobijado esa omnipotencia de placer que provee ese objeto primordial que es representado por la madre, esa agresividad tiene consigo el mismo quantum de satisfacción que el cumplimiento del deseo nutricional; por lo que en lo sucesivo todo este rodeo recae en la frustración de la satisfacción deseada, tanto el deseo de aniquilamiento al hermano y la ausencia de la madre para alimentarse y todo lo que involucra los cariños y la ternura proporcionado en ese acto.

Por consiguiente, la vía de respuesta del aniquilamiento del otro, la agresividad en su estado originario plantea un mecanismo por el cual el sujeto intentará apropiarse del mundo para transformarlo a su deseo, pretenderá tomar a la fuerza lo que la pulsión exige, pero a su vez esto tendrá como desenlace una represión parcial; al averiguar lo que sucede de lo que queda en lo reprimido desalojado de la conciencia al inconsciente es el contenido del deseo, que inmediatamente aparece como respuesta a la experiencia de la frustración. Pero lo que es imposible a la represión, es el esfuerzo de la pulsión para el cumplimiento del deseo que está bajo el imperio del principio del placer, esa moción pulsional de aniquilamiento y de apoderamiento que se servirá para transformar el mundo y establecer así un principio de realidad, ya que esto es a lo que Freud (1930) denomina la renuncia de lo pulsional y lo que queda como excedente la agresividad latente:

Respecto de la autoridad que estorba al niño las satisfacciones primeras, pero que son también las más sustantivas, tiene que haberse desarrollado en él un alto grado de inclinación agresiva, sin que interese la índole de las resignaciones de pulsión exigidas. Forzosamente, el niño debió renunciar a la satisfacción de esta agresión vengativa. (p. 25)

Ya que sí no existe una protesta al mundo exterior de reclamo, por la frustración sería imposible poner en movimiento al sujeto desde lo más elemental que reclaman sus mociones pulsionales yóicas, como las funciones más elevadas como especie gregaria: la formación de la cultura.

El principio de realidad, que es igual al sentido de una realidad cultural, en primer momento lo podemos construir como el espacio donde la frustración tiene posibilidad de ser

anulada ante la postergación de la satisfacción: realidad de la cultura, la renuncia de lo pulsional, y elemento principal del intento fallido del modelamiento del psiquismo por parte de la educación, empresa fallida no en su totalidad que como prueba tenemos la cultura y el medio por el cual se construye el lenguaje, el arte y su historicismo, sino el contenido de lo fallido tendrá su connato en lo inconsciente, para así siempre persistir y dar inicio a su inmanencia en el plasma inmortal de la cultura en su lucha para su conservación; el inconsciente en su inmortalidad como transmisión:

Él tiene a la sexualidad por uno de sus propósitos, mientras que otra consideración lo muestra como mero apéndice de su plasma germinal, a cuya disposición pone sus fuerzas a cambio de un premio de placer; es el portador mortal de una sustancia quizás inmortal, como un mayorazgo no es sino el derechohabiente temporario de una institución que lo sobrevive. (Freud, 1914, p. 76)

El inconsciente en este lugar, en lo cual lo estamos materializando es que uno de sus elementos esenciales que lo hacen ser es su inmortalidad como permanencia, nos menciona Freud (1915), “En el fondo, nadie cree en su propia muerte, o lo que viene a ser lo mismo, en el inconsciente de cada uno de nosotros está convencido de su inmortalidad” (p. 290). El inconsciente, resguarda consigo su imposibilidad de olvido de contenidos mnémicos ordenados al deseo: “Los procesos del sistema Incc son atemporales, decir, no están ordenados con arreglo al tiempo, no se modifican por el trascurso de este ni, en general, tiene relación alguna con el”. (Freud, 1915, p. 184). La atemporalidad y la inmortalidad se confluyen entre sí, rasgos fundamentales del inconsciente, y por tanto la pulsión en sí misma como tal.

Ahora bien, ya intentamos esclarecer lo que falla en la represión establecida por el principio de cultura domeñada por la educación en un sentido metapsicológico, a continuación tenemos que esclarecer, qué es lo que si alcanza la represión a transformar, y a permitir que perdure en el Yo del sujeto, y por tanto, ser objeto de su conciencia; si nuestra reflexión en un primer momento habló sobre el narcisismo primario tenemos por consecuencia seguir su desarrollo en lo que continuaría en su narcisismo secundario.

Si bien, hemos mencionado que el narcisismo primario es el revestimiento de seguridad que da la satisfacción inmediata a la pulsión nutricia, nos faltó añadir lo que concierne no solamente lo que ocurre con la aparición de ese otro signo de la frustración,

sino también lo que ocurre en el psiquismo primitivo del infante para defenderse de esa aumento de displacer; lo que ya analizamos previamente una de ellas era percibir el otro como amenaza y su respuesta era el intento de eliminarlo del campo de la conciencia arrojándolo, negándolo despojarse de ello, utilizamos todos estos sinónimos para intentar acercarnos a lo que es la experiencia de la frustración, en el artículo de Freud (1925) sobre “La negación”, nos menciona: “El yo-placer originario quiere, como lo he expuesto en otro lugar, introyectarse todo lo bueno, arrojar de sí todo lo malo. Al comienzo para el idéntico lo malo, lo ajeno al yo, lo que se encuentra afuera” (p. 255).

Esta defensa que se tiene de la frustración mediante la negación de ese otro, mediante el juicio de declarar que ya no exista, anularlo, etc., tiene una particularidad en especial, además del sentido de abrir otro cause de la pulsión a ello y ser su motivación de protesta por no tener a disposición su objeto investido; la respuesta a ello es un impulso al sujeto para apropiarse de nuevo de él, aquí podemos pesquisar el sentido obvio de los berreos cuando la madre desaparece del campo de la conciencia; esto en un principio, el infante asume como un peligro del exterior que tiene que defenderse y su respuesta más primitiva sería el establecimiento del lenguaje para invocarlo o negarlo, posteriormente por el juicio como intento de eliminar la sensación de displacer que despierta la frustración, es una labor del sujeto para su autoconservación.

Hemos venido desarrollando, el argumento de la parte sustancial del principio de realidad es la renuncia inmediata de lo pulsional, pero sin más hasta el momento hemos mencionado que una parte sustancial que enlaza al sujeto al principio de realidad es el desarrollo del lenguaje, nos atrevemos a decir que el desarrollo del principio de realidad esta subrogado al principio del desarrollo del lenguaje en su totalidad. Para que advenga una renuncia parcial del principio de placer que es igual a la renuncia de lo pulsional esté supeditado al lenguaje mismo, que es la comunicación de la demanda del deseo al objeto-otro pulsional. Abordaremos unas cuestiones generales del funcionamiento del psiquismo primitivo del infante que está representado en el autoerotismo y de esté como conforma un lenguaje para su comunicación, para el establecimiento de la diferencia entre el mundo psíquico y el mundo exterior condicionante de los otros.

Por lo que podemos dar por termino el desarrollo ulterior del sujeto y su realidad cultural y sus principales implicaciones, que tiene los dispositivos educativos para el

modelamiento del principio de realidad y su vivencia en la cultura; lo podemos resumir que es la inserción del sujeto a la lengua.

El lenguaje al tener un sesgo deseante, en la educación como institución tendrá la finalidad de insertar en el lenguaje mismo las ilusiones culturales que desmienten a la humanidad ciertas verdades que son consideradas como heridas narcisistas.

La educación constituye un principio de realidad cultural, modulando así esas solicitudes pulsionales que mencionamos anteriormente, esa parcela que es trazada por los dispositivos educativos además de su finalidad de culturalizar al infante para una coexistencia posible es reproducir la cosmovisión cultural, que es la represión cultural aquiescente para introyectar por los sujetos. Freud (1933), nos define de la siguiente manera el concepto de cosmovisión un intento de trazar y dar por acabado el operar de la realidad por el cual la cultura se sujeta y promueve:

Entiendo, pues, que una cosmovisión es una construcción intelectual que soluciona de manera unitaria todos los problemas de nuestra existencia a partir de una hipótesis suprema; dentro de ella, por tanto, ninguna cuestión permanece abierta y todo lo que recaba nuestro interés halla su lugar preciso... Creyendo en ella uno puede sentirse más seguro en la vida, saber lo que debe procurar, cómo debe colocar sus afectos y sus intereses de la manera más acorde al fin (p. 146).

Para Freud, la cosmovisión descansa en un delineamiento de una realidad más acorde a lo deseos de la humanidad, la negación de la muerte, la inmortalidad de la cultura, el éxtasis de eros, y el regreso a la vida familiar del niño donde sus deseos tenían esa cualidad de realidad fáctica con el simple hecho de pensarlos.

La mediación e influencia de la educación para inculcar la cosmovisión de la cultura es el principio de una realidad cultural específica. Esto conlleva en un primer momento insertar al sujeto en el desarrollo histórico de un tiempo determinado, como también su cuestión ontológica, la producción de su ser hablante de lenguaje. Ante esta visión, podemos agrupar el factor determinante de los procesos educativos como un dispositivo de domesticación del sujeto, no solamente a cuestión del dominio de las pulsiones más destructivas, sino en cuanto a sujeto perteneciente a un grupo social, que se adhiere a una

realidad específica; por lo que encontramos que la idiosincrasia de los procesos educativos en un sentido institucional social, siempre ha de tener la función de sostener una cosmovisión determinada para la producción de los sujetos que la habitan.

En términos desde el psicoanálisis y la educación, podemos pensar que esta construcción de los sujetos a partir de cosmovisiones predeterminadas por procesos históricos, nos plantea una cuestión inmanente a la función social de la educación. Sin embargo, los riesgos en los cuales se acerca la educación como institución, es en el intento de preservar ciertas ilusiones de apariencia benéficas que promueven una desmentida de la realidad; que trae como consecuencia una reproducción del conocimiento homogéneo, similar a una membrana narcisista que busca proteger ilusiones ontológicas más que verdades que están en el horizonte de la experiencia de la aleatoriedad de la existencia misma, como es la muerte y la sexualidad.

Por lo que, ya habiendo construido el espacio de la realidad cultural educativa, plantaremos lo que involucra la visión del navegante como crítica a los procesos culturalizantes, por lo que podemos denominarlo también una posición realista ante el mundo.

La educación y la domesticación del ser

En esta categoría abordaremos la educación, pero desde una posición realista, al hablar de una cuestión o esclarecer un realismo como elemento educativo no estamos hablando ni pretendemos abordar una pedagogía específica ni metodológica, sino que queremos señalar la finalidad de la educación como dispositivo de transición de sujeto a la cultura y su finalidad respecto al mundo de la colectividad y la historicidad de un pueblo en general, es a lo que menciona Rodríguez (1995), la educación como proceso dinámico:

Educación como Proceso Dinámico. Desde la perspectiva de la historia, a educación es el medio por el cual una generación transmite a otra su herencia cultural, y en este sentido la educación se convierte en un cuerpo cultural e histórico, cuyo tamaño está en constante aumento y su forma cambia al pasar el tiempo. En esta lógica, el hombre desde que nace y hasta que muere está influido por este proceso dinámico que lo hace capaz de recibir estímulos del exterior y de utilizarlos

para su propia formación, así, este ciclo se presenta en cada individuo y en cada generación, lo que permite explicar la educación a partir de este proceso de expansión y crecimiento que seguirá paralelamente a la existencia de la humanidad. (p. 71).

Hemos esclarecido la cuestión de la construcción del principio de realidad y su relación con la vida pulsional, y respecto a la cuestión de la cultura como el espacio y el mundo donde habita el sujeto, y proyecta en su propio mundo en relación con los otros su deseo en la comunidad de sujetos deseantes.

Ahora intentaremos puntualizar la educación como ese dispositivo de pase del hombre en su talante como cría, a la cuestión de posibilidad de habitar ese mundo que lo esperan los otros llamados cultura. Vamos iniciar nuestro planteamiento con uno de los grandes filósofos alemanes contemporáneos del siglo XX y aún vigente en nuestro presente Peter Sloterdijk (2011), vamos analizar tres artículos: “Caída y vuelta Discurso sobre el pensamiento de Heidegger en el movimiento”, “La domesticación del ser por una clarificación del claro” y “Reglas para el parque humano: una respuesta a la carta sobre el humanismo de Heidegger”; además del artículo “Peter Sloterdijk; normas y disturbios en el parque humano o la crisis del humanismo como utopía y escuela de domesticación” de Adolfo Vásquez Rocca (2008), con la finalidad de intuir lo que significa la educación como el proceso de domesticación del ser en el mundo de la cultura.

Ahora bien, como hemos mencionado anteriormente en este trabajo una de las principales implicaciones de la educación en la instauración de la realidad cultural, es la cuestión de la renuncia de lo pulsional por una compensación de satisfacción narcisista, y postergada por el trabajo que involucra ciertos beneficios de acceso en los roles sociales, por lo que es pertinente hablar que los dispositivos educativos necesitan un espacio para educar que es la escuela; ahí los niños como venimos mencionando, aprenden ilusiones y conocimientos dictaminados por la estructura social de trabajo; por lo que dicha institución se asemeja más a un centro domesticador. Aquí los siguientes cuestionamientos que nos realiza Rocca (2008):

¿Qué amansará al ser humano, si fracasa el humanismo como escuela de domesticación del hombre? ¿Qué amansará al ser humano, si hasta ahora sus

esfuerzos para autodomesticarse a lo único que en realidad y sobre todo le han llevado es a la conquista del poder sobre todo lo existente? ¿Qué amansará al ser humano, si, después de todos los experimentos que se han hecho con la educación del género humano, sigue siendo incierto a quién o a qué educa o para qué el educador? ¿O es que la pregunta por el cuidado y el modelado del hombre ya no se puede plantear de manera competente en el marco de unas simples teorías de la domesticación y de la educación? (p. 8).

Por ende, dicho cuestionamiento nos plantea una cuestión ontológica del sujeto, si bien, la preposición se lee en las preguntas, coloca al hombre en una sentencia bestial respecto a sus pulsiones, específicamente la cría humana, el infante quien es el sujeto a educar; los programas educativos bosquejan una domesticación acorde a un espacio determinado, o a lo que referimos nosotros a una realidad predeterminada. De acuerdo con el que educa no quiere decir que cumpla con los requerimientos completos de una completa domesticación, sino al contrario responde a las necesidades de sus congéneres de producir un animal domesticado acorde a fines específicos, a esto nos menciona Rocca (2008):

Los hombres se las han arreglado para criarse en su pequeñez. Ellos mismos se han sometido a la domesticación, y han hecho una elección de buena crianza poniéndose en camino hacia una sociabilidad de animales domésticos. De este reconocimiento surge la propia crítica zaratustriana del humanismo como rechazo de la falsa inocencia con que se envuelve el buen hombre moderno. No es de hecho nada inocente que los hombres críen a los hombres en el sentido de la inocencia. La sospecha de Nietzsche contra toda cultura humanística irrumpe para revelar el secreto de la domesticación de la humanidad. (p.17)

La crítica Nietzscheana que nos menciona el autor anteriormente citado, nos vincula al concepto de humanismo, una de las características principales de ello es el vínculo del lenguaje y la escritura, las cartas como bien nos menciona Sloterdijk (2011) entre amigos que discutían sobre la realidad del sujeto para la condición más acorde a una verdad platónica humanista; un compendio entre cartas y solicitudes, el corolario del humanista, el que lee y escribe esa es la principal diferencia entre el que ha de ser humanizado en su bestialidad y el quien no, en este tenaz argumento nos puntualiza Rocca (2008), lo siguiente:

Desde un inicio, con la práctica de la lectura (*Lesen*) y hasta la llegada de la alfabetización universal, se verificó en las poblaciones humanas una división entre aquellos que sabían leer y aquellos que no. En dicha práctica basó el humanismo su proyecto domesticador. (p. 3)

Ante esta disyuntiva de la educación, como acto domesticador mediante el lenguaje, herramienta esencial y primordial para el acto educativo; se plasma una paradoja que nos ubica en la bestialidad del humanista, aquel que es educado en esos parques humanos que nos menciona Sloterdijk (2011), son aquellos que están en constante vigilia del efecto inhibitorio – desinhibitorio, de su vida pulsional, para arremeter contra lo extraño aquello con lo que detenta la negativa del humanista, que consiste en unificar a los sujetos en la capacidad de aniquilar aquello que desmienta su flaqueza narcisista, lo que le adolece al corolario humanista:

El fenómeno humanista gana atención hoy sobre todo porque recuerda –aun de modo velado y confuso que, en la alta cultura, los seres humanos son cautivados constantemente y al mismo tiempo por dos fuerzas formativas, que llamaremos influjos inhibitorio y desinhibitorio. El convencimiento de que los seres humanos son “animales bajo influjo” pertenece al credo del humanismo, así como el de que consecuentemente es imprescindible llegar a descubrir el modo correcto de influir sobre ellos. La etiqueta Humanismo recuerda –con falsa inocencia– la perpetua batalla en torno al hombre, que se ratifica como una lucha entre las tendencias bestializantes y las domesticadoras (p. 15)

Ahora en cuanto a la falsa inocencia, lo podemos vincular con el itinerario de los espacios sociales, en las cuales el programa de domesticación se plasma en un sentido benéfico moralizante, si bien nos dice Ilich (1971): Tanto el pobre como el rico dependen de escuelas y hospitales que guían sus vidas, forman su visión del mundo y definen para ellos qué es legítimo y qué no lo es. (p. 10). Si bien, aquello de lo que se puede pensar como legítimo está íntimamente relacionado al humano legítimo, que es aquel que ha sido domesticado su bestialidad para dirigirlo al otro, y cumplir con sus responsabilidades por las cual fue criado respecto a su principio de realidad para legitimar su existencia:

La sospecha de Nietzsche contra toda cultura humanística irrumpe para revelar el secreto de la domesticación de la humanidad. Quiere nombrar por su nombre a los

hasta hoy detentadores del monopolio de la crianza —el sacerdote y el maestro, que se presentan a sí mismos como amigos del hombre—, revelar su función silenciosa, y desencadenar una lucha, nueva en la historia mundial, entre diversos programas de crianza y de educación. (p. 16)

Ahora bien, los monopolios de crianza por excelencia se ubican dentro de las instituciones, ya que son espacios donde habita ya el ser social predeterminado, según su actividad social. Es el lugar donde se reproduce ontológicamente el sujeto, bajo una ideal ya bien prestablecido. Una educación bajo este ideal siempre debe estar sometido el sujeto a una domesticación exhaustiva. Por lo que toda educación que descansa bajo el imperio de un ideal de cualquier índole es un proceso de domesticación. Ya que para un ideal se necesita reincorporar aquello que censura y reprime para alcanzarlo.

La cuestión del éxodo: el salir de casa una invitación desde la educación

Anteriormente, hemos enfatizado que todo principio de la educación como una función social y cultural tiene como finalidad crear las condiciones por la cual el sujeto infante va introducirse en ese mundo que está constituido por el lenguaje y es aquiescente a su psiquismo; para el Sloterdijk (2011), compara esta situación de abandonar la casa de la familia para habitar otra casa llamada cultura, esa casa en la cual para Freud (1933) está construida bajo los sedimentos de una cosmovisión beneplácito de ese mundo infantil del deseo omnipotente. Esa casa de la que parte el sujeto puede pensarse, como un acto de invitación del mundo a ser un habitante más de un hogar prometido, donde su ser se pueda extender y germinar con el conjunto de la cultura.

El partir de casa no es una expulsión a manera de exilio, sino una invitación ya premeditada por la cuestión de existir o sea es decir eyectado al mundo, esto es el meollo del asunto de la reflexión de Slotderdijk (2011), nos menciona lo siguiente:

Si queremos hablar heideggerianamente de este tema, más bien ajeno a Heidegger, tendríamos que decir que existir significa estar siempre ya captado por un impulso a entrar en el mundo en cuanto casa y a salir a él y en cuanto que también es lo extenso: salir fuera de la casa inicial. (p. 30)

El salir de casa es encontrar el regreso a ella, pero para encontrar el camino del retorno debe de ser posibilitado para su comprensión desde su casa originaria que es la cultura, esta salida solo es visible por los medios que ponen la puerta las instituciones específicamente la educación, el sujeto como ser gregario se compagina con los otros a causa que ellos son cursos o caminos de su deseo, uno de los motivantes de que el sujeto se normalice es el sentir gregario, y la posibilidad del aislamiento es en efecto un peligro substancial para todo sujeto. El infante intenta defenderse y transformar tal situación para habitar con los otros sujetos, dialogamos estos argumentos con Sloterdijk (2011) en lo siguiente:

Lo que aquí nos interesa es la relación entre la mudanza y la condición de adulto. El venir al mundo histórico no puede efectuarse sin mudanza y sin éxodo. Por eso la mudanza forzada o destinada por la historia a esa dimensión mayor tiene que provocar una crisis en el ser humano. Esta crisis adquirió la forma permanente que desde hace dos mil años se denomina educación. (p. 31).

Para Sloterdijk (2011), la cuestión del adulto también es la cuestión Freudiana del ser del sujeto de la cultura, al mencionar esto no queremos decir que es a manera de superación de la infancia, sino que el adulto ya está constituido plenamente por la cultura ha sido domesticado a las necesidades del espacio de ella, para ser más específico el espacio social que consiste en: las urbes, la ruralidad del campo espacios donde habita el sujeto. Para que pueda obtener esa ciudadanía de habitar debe ser formado al conjunto de proyectos unificados que trazan la extensión de esos lugares artificiales contruidos por el hombre, la tradición y la historia son elementos esenciales que la articulan en su totalidad y otorga la materia prima que el sujeto se vuelve contenido intencional respecto a si mismo y sus conciudadanos. En conjunto el sujeto debe habitar primeramente en la casa del mundo de la familia citando a Hegel (1809) para habitar otra casa que asemeja al retorno a ella, sí utilizamos la metáfora de la travesía y el transporte por el cual transita el sujeto es el lenguaje mismo, como nos menciona Sloterdijk (2011), el lenguaje es el transporte inherente para habitar en otros sujetos, urbes, aldeas, y hacer saber el deseo:

Todo esto indica que la casa del ser en la que el hombre sería invitado a vivir no solo, y ni siquiera en primer término, se construyó merced a la fuerza clarificadora de los signos. Antes de aparecer el lenguaje fueron los gestos distanciadores del

circumundo de tipo contundente (técnicas del golpear, lanzar y cortar) los que produjeron y aseguraron la incubadora humana. El lugar específico del hombre en devenir poesía pues las cualidades funcionales de un útero técnicamente dispuesto en el que los nacidos gozaban durante toda su vida de los privilegios de los aún no nacidos. (p. 123).

El lenguaje al ser el transporte primordial donde el sujeto transita su camino en la cultura, no solo es hablado y transformado en las grandes urbes y los pueblos que es la inmediatez de la cultura, es transitado de sujeto a sujeto donde los deseos de una comunidad circulan entre sí, el lenguaje es la posibilidad de ser un huésped en el deseo del otro, es una posibilidad de regreso a esa nostalgia infantil ausencia de estímulo, beatitud de la vida pulsional en una comunidad de hablantes. La educación tiene como uno de sus principales objetivos introducir el lenguaje y dar la bienvenida al lenguaje de su sujeto siendo de mayor importancia la construcción de la cultura mediante la conversación, el sujeto no aprende el lenguaje como una tabula rasa pensando en los empiristas ingleses, sino al contrario conversa con su lenguaje de infante con el otro para sintetizarse, el lenguaje del niño en el mundo de los adultos en la cultura, no es solamente un aprendizaje sino que es un proceso conversatorio, al igual que las urbes y los pueblos construyen sus proyectos y conforman su cosmovisión en un continuo conversatorio, para Sloterdijk (2011) no hay otra forma para la construcción de la cultura y su inserción a ella sino mediante la conversación de los lenguajes, nos enfatiza lo siguiente:

La incubadora es el espacio inteligente que el lenguaje y la atención vivifican. De esto se sigue que el lenguaje sólo es la segunda casa del ser: una casa dentro de esta dimensión promotora y posible comunidad, sino que ya la comunidad hablante y cooperativa es en sí lugar o la incubadora simbólica en la que las convivencias crean su manera específica de estar dentro de ella. El lugar entre nosotros es, así pues, más antiguo que la tierra en la que vivimos. La conversación que somos es más fundamental que el suelo sobre el que estamos. (p. 131).

Por lo que, una educación que prescinde de una orientación de incubadora, esboza en que no se encuentra cerrada a un programa específico donde solo existe un lenguaje aquel del que educa; sino que son los lenguajes que conforman un dialogo, a esto referimos que es lenguaje como apertura del cuestionamiento por el ser, no el ser concebido en un sentido antitético a los programas domesticantes que lo ubican como un ser bestial, fuera de la cultura,

sino aquello que lo ubica como centro de reflexión de la verdad y no un súbdito hacia un determinado ideal, esto no quiere decir que rochemos en un sentido anárquico, lo que se refleja en esa posición es lo que veremos más adelante de lo que referimos como la posición del navegante..

Los parques humanos: la educación como incubadora

Ahora bien, sí el proceso educativo es el camino del éxodo y el mapa de los caminos de regreso a ella, por tanto estamos hablando de esos proyectos que se construye el ser hablando, en un sentido ontológico y en una cuestión cultural como fin en sí misma, estos tendrán la finalidad de aclimatar esos espacios para convertirlos en una posibilidad al regreso de la infancia, como habíamos visto en Freud (1930) la aquiescencia de la instauración del principio de realidad es una renuncia con promesa a la vida pulsional purificada, esa promesa predisponente que se puede leer a manera de oráculo griego es posibilitada por las transferencias inconscientes en la reconstrucción de sus imagos culturales, la aclimatación de los espacios que estamos hablando es la tendencia al cierre que en su momento los sujetos realizan para vivificar esa experiencia, la educación como dispositivo tiende a encerrarse a sí misma, por su finalidad de proveer esa seguridad tan ficticia que el mundo en toda su totalidad y en cada momento desmiente en su azar y revela en cada instante lo indemne y frágil que es el sujeto, que en sí es la transmisión de la desmentida de desvalimiento y finito del ser. Es la tendencia de infantilización de los sujetos que produce la educación como transito; es una apuesta a ese mundo de los hombres, pero tiende a mantenerse en esa promesa que funda la cultura de autoconservarlos, a vivir en una ilusión omnipotente de seguridad absoluta, nos menciona Freud (1927), su crítica a la educación de desmentir lo real del mundo:

Se hallará en la misma situación que el niño que ha abandonado la casa paterna, en la que reinaba tanta calidez y bienestar. Pero, ¿no es verdad que el infantilismo está destinado a ser superado? El hombre no puede permanecer enteramente niño; a la postre tiene que lanzarse fuera, a la «vida hostil». Puede llamarse a esto «educación para la realidad»; ¿necesito revelarle, todavía, que el único propósito de mi escrito es llamar la atención sobre la necesidad de este progreso? (p. 48).

Observando esta cita de Freud (1927), que proviene de su texto “Porvenir de una ilusión” texto que prepara su introducción al “Malestar de la cultura”. Freud (1930) no escapa

al asunto del retorno de la calidez o bienestar, lo menciona como la tendencia infantilizante de toda educación. El desvalimiento de los sujetos, su mediación por excelencia para poder desmentirla son los relatos que constituyen la cosmovisión de toda cultura, y la sujeción a ellos es la creencia practica y la enseñanza de toda ética y moral condicionadas como rituales y castigos, la cultura en su ansia de preservarse ante su muerte mantiene a sus hijos en la infancia en un estado idealista, es preferible que sean educados para ese regreso de habitar el lenguaje en un espacio de ausencia de todo aquello que refleje la negatividad del hombre, su finitud y su indefensión ante el mundo exterior, es una posición de seguridad no del cuidado del sujeto por el sujeto que desea, sino la seguridad del narcisismo como figura de estandarte de los espacios de la cultura en las urbes y los pueblos, lugar donde se encuentran sus artesanos, nos menciona Sloterdijk al respecto (2011):

Si se entiende el narcisismo primario como el fantasma de la integridad operativo del organismo psíquico, entonces el concepto de humillación describe una agresión patógena contra este escudo de superioridad del individuo. No toda herida tiene efectos humillantes, sino únicamente aquellas invasiones del organismo que le convencen de la desventaja de ser el mismo. (p. 222).

En Sloterdijk (2011) encontramos a la educación protectora de la humillación inmanente del ser por su condición innata del ser en un espacio y tiempo predeterminado, vemos como Freud (1930) mantiene una crítica similar a realizar una mofa a los educadores de volver cobardes a los infantes, enseñamos a nuestros hijos que la expedición del mundo es como un viaje de verano a una villa hermosa cuando la realidad es que el peligro acecha como una tundra en las estepas rusas, haciendo un poco la analogía ante la siguiente cita:

Así, la conciencia moral nos vuelve a todos cobardes. . .». Que se oculte al joven el papel que la sexualidad cumplirá en su vida no es el único reproche que puede dirigirse a la educación de hoy. Yerra, además, por no prepararlo para la agresión cuyo objeto está destinado a ser. Cuando lanza a los jóvenes en medio de la vida con una orientación psicológica tan incorrecta, la educación se comporta como si se dotara a los miembros de una expedición al polo de ropas de verano y mapas de los lagos de Italia septentrional... En lugar de ello, se hace creer a los jóvenes que todos los demás cumplen los preceptos éticos, vale decir, son virtuosos. En esto se funda la exigencia de que ellos lo sean también. (p. 130).

La educación es por excelencia un inhibidor de las pulsiones agresivas y de la sexualidad. Los sujetos se encuentran en un espacio cerrado a la exploración y la posibilidad infinita de conversación con los otros, cuando se encuentra en esa tendencia dominante al igual que un delirio, como observamos anteriormente la protección feroz del narcisismo como un estandarte desata ante lo diferente ajeno una violencia insaciable de aniquilamiento, parece paradójico que al intentar construir una casa que asemeje la vida del infante es una llegada a la violencia más deshumanizada, nos menciona Sloterdijk (2011):

Con ello queda dicho que la humanidad consiste en seleccionar para el desarrollo de la propia naturaleza los medios amansadores y prescindir de los medios desinhibitorios. El sentido de esta elección de los medios radica en desahbituarse de la posible propia bestialidad y poner distanciamiento entre uno mismo y las escaladas dehumanizadoras de la turba rugiente de los teatros. (p. 203).

Veamos en un pequeño análisis histórico, la cosmovisión de las naciones europeas de la primera guerra mundial para cada uno de los sujetos, no podía existir un mayor sentimiento de superioridad ante los extranjeros que los llevó a probarse en el campo de batalla. Lo inhumano la cuestión de la crueldad del ejercicio de los imperios nos menciona Sloterdijk (2011) tiene lugar en las bombas de Hiroshima y Nagasaki. Esta territorialidad salvaje de los sujetos por defender su hogar son infantes sin conmiseración de su hermano rival de leche. La condición de esta vivencia de la territorialidad es la transformación del espacio humano en parques donde su dispositivo cerrado solo acepta aquellos animales que fueron domesticados en sus jaulas, ya no estamos hablando de un hogar de hablantes donde fluye la conversación y la discusión, estamos presentando el panorama de la domesticación de lo salvaje de los zoológicos humanos, nos menciona Sloterdijk (2011):

Los hombres son seres que se protegen y se cuidan a sí mismos, que independientemente de donde vivan generan en torno a ellos un efecto de parque. Ya sea en parques urbanos, nacionales, cantonales, o ecológicos, en todas partes los hombres tienen que formarse una opinión sobre el modo en el que quepa regular su automantenimiento (p. 217).

Por consiguiente, en ese espacio cerrado en la cual se cierran esos parques humanos en forzarlos asemejar a una incubadora, es el intento del sujeto por aferrarse a ese estado

infantil, podemos pensar que el infante no solo es una posición desbordante de pulsión centro del éxtasis de la primera experiencia de la felicidad humana, sino que también es el adulto mediante la técnica y elementos más sofisticados que reinventa esa infancia y le da sentido de inocencia, como ejemplo ponemos la fiera cultural vienesa le presto a Freud (1914) de tildar como perversión a su postulado del niño es un ente sexual, así como otros ejemplos, nos intuye que bastante de lo que ocurre en los dispositivos educativos es producir a ese infante adulto indemne al propio infante, el adulto es quien crea la infancia mediante esa incubadora aclimatadora de sus habitantes en ese parque humano que promete esa seguridad de útero que hablamos, nos menciona Sloterdijk (2011) lo siguiente:

Para explicar partiendo de esta base de qué manera se formó el recinto como la casa del ser y como se acondiciono y climatizo, hay que subrayar que éste es ante todo una repetición de funciones del útero en lo público, común y objetivo. El recinto es una incubadora abierta. Solo con la utilización de medios técnicos elementales para lograr el distanciamiento del circunmundo pudo esa incubadora crearse y perdurar. Pero solo los medios técnicos refinados, de tipo comunicativo y simbólico -medios en sentido estricto- son apropiados para ordenar y climatizar el espacio interior así creado. (p. 128)

Podemos especular un sinfín de sentidos libidinales y yoicos a esa motivación de la cultura de aclimatar sus parques humanos a una incubadora, pero lo que está en apuesta es que el infante es la continuación de la estirpe de la cultura, es el plasma germinal como nos menciona Sloterdijk (2011), el cuidado y la educación de los infantes es la preocupación y el punto central que la cultura y la sociedad justifica sus proyectos:

Las variaciones evolutivas se producen dentro de los espacios ampliados, donde se crea sobre todo un elevado estándar de sensibilidad y comunicatividad entre los beneficiarios del ambiente materno-filial. En las islas humanas en formación, la presencia de los niños modela la sociedad humana como ninguna otra. Los niños transformaron con sus demandas muchas sino todas- de las actividades de los adultos. (p. 117).

Ahora bien, podemos esperar que la educación en esta crítica como espacio cerrado en su esfuerzo de proveer seguridad para el mantenimiento de la cultura se encuentra en una

ambivalencia, entre ser permeable a partir del lenguaje que está en marcha en la construcción de los proyectos culturales en la formación técnica; los sujetos intentan innovar para resolver los problemas que trae consigo la existencia misma, esto atrae a los sujetos a una colectividad para formarse en un sinfín de proyectos para la preservación de sus espacios y sus crías. En un punto culminante de esta actividad cultural, puede mantenerse en un circuito cerrado donde solo la cultura y sus espacios sociales las urbes y los pueblos se fijen a la tarea de reproducirse a sí mismos, produciendo caóticamente una represión desmedida que desborda ante el retorno de la verdad que subyace como propósito de desmentida de toda cultura ante la verdad.

Esto es igual al circuito de objeto pulsional ambivalente un odio proyectado para destruir ese develamiento de verdad, ya sea en la inmediatez de la convivencia dentro de los parques humanos, o en la relación entre los pueblos y naciones, esta protección de las heridas narcisistas es a lo que menciona Sloterdijk (2011):

Quisiera establecer la hipótesis prehistórica de que toda historia cultural es la historia de la reformatión de los narcisismos; en otras palabras, la historia de la lesión y regeneración de sistemas inmunológicos mentales. El concepto de enfermedad infantil tiene manifiestamente un sentido histórico-intelectual e histórico-animico. (p. 227)

Si toda la historia cultural del hombre, versa en parchar las heridas narcisistas y las humillaciones que ha sufrido en su transcurrir histórico, uno de los elementos primordiales de la educación es fortalecer lo que menciona Sloterdijk (2011). A manera de analogía de los sistemas inmunológicos, para el saneamiento de las constantes vejaciones y humillaciones que el ser tiene por inmanencia la desventaja de ser el mismo, ya sea como cuestión finita orgánica y de manera cultural querer constantemente mantenerse en un espacio cómodo y seguro que la cultura no puede mantener a todos sus integrantes, por variaciones económicas de bienes y consumo, y solo algunos pueden ser acreedores de esa experiencia de existencia un tanto dionisiaca, unos gozan para el bienestar de todo un pueblo, y en este sentido conversamos en lo siguiente con Sloterdijk (2011):

A las informaciones invasoras que atraviesan el escudo narcisista de un organismo psíquico, se las denomina en lenguaje coloquial humillaciones. Cuando el individuo

es herido en su orgullo, hace la experiencia de que ha penetrado una información que por el momento no puede ser rechazada y que le hace experimentarse a sí mismo en un estado de integridad perdida. La humillación es el dolor de haber sido traspasado por algo que de forma momentánea o duradera resulta ser más poderoso que la homeostasis narcisista. (p. 223).

La herida narcisista de la que estamos hablando como el potencializador de una historia, que está constantemente adaptándose a su sistema inmunológico mental siguiendo el planteamiento de Sloterdijk (2011), si aplicamos para Freud este planteamiento, es la herida narcisista que plantea Freud (1917): “El yo no es el amo en su propia casa” (p. 135). Por resultado habitamos como huéspedes en lo inconsciente del ser del lenguaje.

La posición del navegante

Sloterdijk (2011), en su planeamiento del motor de la historia de las humillaciones y sus desmentidas, es la penetración de informaciones y conversaciones donde el narcisismo se caduca y pasa hacer objeto de la comedia, se caricaturiza. La educación, no solo tendría a primera vista fortalecer a manera de vacuna el sistema inmunológico narcisista por la idealización infantil por parte del adulto que inventa esa infancia, sino que debe hacer todo lo contrario para hacer más permeable y aquiescente esa membrana narcisista, es debilitarla mediante la escucha de esas verdades que pueden tener los sinónimos de humillaciones que desmienten el oráculo uteral de una seguridad proverbial; aun así mejor abandonemos su respuesta desde el terreno de la teoría del narcisismo.

Es propagar la idea del navegante, una educación destinada a fortalecer el narcisismo mediante asumir la desventaja de ser el mismo, es hacer una ruptura a las incubadoras sociales y parques humanos para abrirse a la exploración de otros continentes de saberes y conversaciones frescas.

Para Sloterdijk (2011), no pudo haber otra postura más fecunda en la historia del hombre que la de los navegantes españoles y portugueses, es una apertura del ser mediante un viraje que nos lleva a extraviarnos, pero su proeza es encontrar el regreso a casa para conversar de ello en nuestra casa que es el lenguaje, nos menciona:

Se dirá que todo esto es demasiado difícil para los hombres. Pero es típico de los marinheiros no creer en los discursos que hablan de tareas demasiado difíciles. Ellos tienen la experiencia de que las tareas se presentan cuando la propia situación de las cosas ofrece las soluciones. El océano solo se convirtió en problema con su solución: los barcos capaces de navegar en mar abierto. (p. 54).

La postura del navegante como un punto fecundo en la transformación del sujeto y sus espacios, es un asunto relacionado a la angustia que representa ese peligro de lo inhóspito, la bravura de los oleajes de los océanos y sus tormentas, en lo desconocido reside este peligro y el desconocimiento absoluto es la muerte. Si bien, no es fácil aventarse en una empresa de esta índole con pocas probabilidades de éxito y la amenaza de muerte parece más segura que lo que podemos obtener de la postura del navegante, es una situación que en la historia de los hombres han tenido que enfrentar para transformar su historia y su cultura.

El propósito trae consigo esa tan ansiada autoconservación que la cultura se afianza, pero quien arriesgaría su vida en los mares, en los conocimientos desconocidos que puedan atraer el ostracismo social por demostrar verdades que denostan la comodidad social y del sujeto mismo, o perder mediante dicha empresa la convivencia con los seres queridos y la vida misma, esta es una de las problemáticas que los sujetos enfrentan con la cultura. La permanencia de la comodidad de la seguridad que provee la cultura es amenazante por la esterilidad que puede convertirse un pueblo, por eso Freud (1915) llega una máxima en su escrito de “Guerra y muerte”, nos menciona lo siguiente:

Nuestros vínculos afectivos, la insoportable intensidad de nuestro duelo, hacen que nos abstengamos de buscar peligros para nosotros y para los nuestros. No osamos considerar cierto número de empresas que son peligrosas pero en verdad indispensables, como los ensayos de vuelo, las expediciones a países lejanos, los experimentos con sustancias explosivas. Nos paraliza para ello este reparo: ¿Quién ha de sustituirle a la madre su hijo, a la mujer su esposo, a los hijos su padre, si es que acaece una desgracia?... Y, no obstante, la divisa de la hansa decía navegar es necesario, vivir no lo es. (p. 292)

Por lo que podemos concluir que, estos son los efectos colaterales de mantener el ser del sujeto en un parque humano aclimatado como una incubadora, para la

autoconservación de una infancia artificial inventada. Para la educación, en dicho espacio, su objetivo es fortalecer la membrana del narcisismo del sujeto, y a nivel cultural el mantenimiento de su estandarte, por lo que nos encierra en un mundo de conversaciones estériles donde la moneda en circulación es la represión y la instauración de cosmovisiones exacerbadas por una ética y moral hipócritas, esperando el punto de ebullición para el desborde de las furias pulsionales.

Una apuesta por una educación para la realidad, que nos menciona Freud en la cita anterior, en el desinvestimiento del narcisismo puede generar una ruptura de esa incubadora para dar cabida a la posición del navegante, donde la solución de las problemáticas existenciales y culturales se plantean como un viraje para el regreso a casa, y conversar de ello con el propósito de ampliar sus muros para la convivencia, y tenga cabida los sujetos en el proyecto de ampliar los horizontes de sus lenguajes que es igual a dar amplitud al deseo.

Y siguiendo a Rocca (2008) y a Sloterdijk (2011), en este reconocimiento se visualiza un excedente donde se deshumaniza al sujeto en su pretensión de autocomplacerse en su asunción de inocencia de martirio histórico, cuestión que Freud (1930), lo determina como aquel excedente que se llama el malestar del sujeto en la cultura. Por ende, una educación hacia la realidad es aquella la del navegante que regresa a casa discute en la plaza pública, y madura al oído y las palabras para escuchar y decir la verdad del ser en su mundo.

Conclusión

Un momento histórico que ubicamos y nos ayudó para establecer una posición abierta y crítica de un espacio es el lugar del navegante que funge al igual que una metáfora, el factor que mantiene a una cosmovisión que aclimata los parques humanos es la cruenta experiencia de la pérdida y la melancolía, los sujetos temen a su finitud y a la pérdida de sus seres queridos que por consecuencia no resulta atractivo el lugar del navegante. El navegante emprende la partida de casa para regresar a ella y conversar en su casa el lenguaje las posibilidades de la experiencia, es ampliar los muros de nuestra casa del lenguaje que es igual al aumento de la amplitud del deseo.

Mencionamos como último momento en este trabajo, no como un deber ser o un operar de la educación como tal, ya que no tendría sentido nuestra crítica, esclarecemos que

la implicación del mantenimiento de los parques humanos es una finalidad inmanente a los dispositivos educativos, pero también una de ellas es la posibilidad del mantenimiento de espacios abiertos, no como una diversidad incluyente, sino aminorar la membrana narcisista para la posibilidad de conversaciones dirigidas al núcleo de lo real del sujeto, ósea un dialogo que se discuta la vivencia de la exploración del navegante, la innovación en todo su sentido, no es una recomendación a una pedagogía o una metodología educativa, es la posibilidad de la escucha y el decir que la educación intenta desmentir para el mantenimiento de cosmovisiones culturales. Es la posibilidad de voltear a ver otro espectro de la educación no como instancia domesticadora, producción de espacios seguros y comodidad de masa, sino la posibilidad de construir un dialogo y conversaciones con aquello que la educación reprime de sí misma, la verdad medular que instauro el principio de realidad la cuestión finita, y la posibilidad de fertilizar y sembrar nuevas parcelas de realidad que son incognoscibles en su momento, la posición del navegante.

Bibliografía

Dostoiveski, F. (1875/2006). El adolescente. Barcelona: Juventud.

Freud, S. (1900/2006). Sigmund Bibliografía

Dostoiveski, F. (1875/2006). El adolescente. Barcelona: Juventud.

Freud, S. (1900/2006). Sigmund Freud Obras Completas Interpretacion de los sueño I Vol IV. Argentina: Amorrortu.

Freud, S. (1900/2006). Sigmund Freud obras Completas La interpretacion de los sueños (segunda parte) Sobre el sueño (1900-1901). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1911/2006). Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psiquico. En S. Freud, Sigmund Freud obras completas Vol XII Sobre un caso de paranoia descrito autobiograficamente (Schreber) Trabajos sobre tecnica psicoanalitica y otras obras 1911-1913. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1914/2006). Sobre la psicologia del Colegial. En S. Freud, Totem y tabu y otras obras (1913). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1915/2006). De guerra y muerte. Temas de actualidad 1915. En S. Freud, Sigmund Freud Obras Completas Contribucion a la historia del movimiento psicoanalítico Trabajos sobre metapsicologia y otras obras (1914-1916) (pág. 290). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1915/2006). Pulsiones y destinos de pulsion (1915). En S. Freud, Sigmund Freud obras completas Contribucion a la historia del movimiento psicoanalitico Trabajos sobre metapsicologia y otras obras (1914-1916) Vol XIV (pág. 132). Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1917/2006). Duelo y melancolía (1917). En S. Freud, Sigmund Freud obras completas Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico, Trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914-1916). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1925/2006). La negacion (1925). En S. Freud, Sigmund Freud Obras Completas El yo y el ello y otras obras (1923-1925) VOL XIX (pág. 255). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1927/2006). El porvenir de una ilusion (1927). En S. Freud, Sigmund Freud Obras Completas El porvenir de una ilusion, El malestar en la cultura y otras obras (1927-1931). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1930/2006). El malestar de la cultura. En S. Freud, Sigmund Freud Obras completas El porvenir de una ilusión El malestar en la cultura y otras obras (1927-1931). Buenos Aires : Amorrortu.
- Freud, S. (1933). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis (1932-1933). En S. Freud, Sigmund Freud obras completas, Nuevas de introducción al psicoanálisis, y otras obras (1932-1936. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2006/1914). Introducción al narcisismo. En S. Freud, Sigmund Freud obras completas Contribucion a la historia del movimiento psicoanalitico Trabajos sobre metapsicologia y otras obras (1914-1916) (pág. 88). Buenos Aires Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (2006/1915). Lo inconciente (1915). En S. Freud, Sigmund Freud obras completas contribución a la historia del movimiento psicoanalitico Trabajos sobre metapsicologia y otras obras (1914-1916) (pág. 184). Buenos Aires: Argentina.
- Hegel, G. W. (1809). Escritos Pedagogicos. Librodot.
- Hegel, G. W. (1830/2005). Enciclopedia de las ciencias filosoficas . Madrid: Alianza editorial.
- Ilich, I. (1971). La sociedad desescolarizada. Mexico: Biblioteca anarquista.
-

- Rocca, A. V. (2008). Peter Sloterdijk; normas y disturbios en el parque humano o la crisis del humanismo como utopía y escuela de domesticación. Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences.
- Rodriguez, J. G. (1995). La educación en la perspectiva de la escuela. Educacion y ciencia.
- Sloterdijk, P. (2011). Sin salvacion tras las huellas de Heidegger. Madrid: Ediciones Akal.
- Tapias, J. A. (1995). Filosofía y critica de la cultura. Reflexion critico-hermeneutica. Madrid España: Trotta.
- Turgénev, I. (1985). Senilia Realidades Alucinaciones y Fantasias. Mexico: Offset.
- Freud Obras Completas Interpretacion de los sueño I Vol IV. Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (1900/2006). Sigmund Freud obras Completas La interpretacion de los sueños (segunda parte) Sobre el sueño (1900-1901). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1911/2006). Formulas sobre los dos principios del acaecer psiquico. En S. Freud, Sigmund Freud obras completas Vol XII Sobre un caso de paranoia descrito autobiograficamente (Schreber) Trabajos sobre tecnica psicoanalitica y otras obras 1911-1913. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1914/2006). Sobre la psicologia del Colegial. En S. Freud, Totem y tabu y otras obras (1913. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1915/2006). De guerra y muerte. Temas de actualidad 1915. En S. Freud, Sigmund Freud Obras Completas Contribucion a la historia del movimiento psicoanalítico Trabajos sobre metapsicologia y otras obras (1914-1916) (pág. 290). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1915/2006). Pulsiones y destinos de pulsion (1915). En S. Freud, Sigmund Freud obras completas Contribucion a la historia del movimiento psicoanalitico Trabajos sobre metapsicologia y otras obras (1914-1916) Vol XIV (pág. 132). Buenos Aires: Amorrortu.
-

- Freud, S. (1917/2006). Duelo y melancolía (1917). En S. Freud, Sigmund Freud obras completas Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico, Trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914-1916). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1925/2006). La negacion (1925). En S. Freud, Sigmund Freud Obras Completas El yo y el ello y otras obras (1923-1925) VOL XIX (pág. 255). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1927/2006). El porvenir de una ilusion (1927). En S. Freud, Sigmund Freud Obras Completas El porvenir de una ilusion, El malestar en la cultura y otras obras (1927-1931). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1930/2006). El malestar de la cultura. En S. Freud, Sigmund Freud Obras completas El porvenir de una ilusión El malestar en la cultura y otras ivras (1927-1931). Buenos Aires : Amorrortu.
- Freud, S. (1933). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis (1932-1933). En S. Freud, Sigmund Freud obras completas, Nuevas de introducción al psicoanálisis, y otras obras (1932-1936. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2006/1914). Introducción al narcisismo. En S. Freud, Sigmund Freud obras completas Contribucion a la historia del movimiento psicoanalitico Trabajos sobre metapsicologia y otras obras (1914-1916) (pág. 88). Buenos Aires Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (2006/1915). Lo inconciente (1915). En S. Freud, Sigmund Freud obras completas contribución a la historia del movimiento psicoanalitico Trabajos sobre metapsicologia y otras obras (1914-1916) (pág. 184). Buenos Aires: Argentina.
- Hegel, G. W. (1809). Escritos Pedagogicos. Librodot.
- Hegel, G. W. (1830/2005). Enciclopedia de las ciencias filosoficas . Madrid: Alianza editorial.
- Ilich, I. (1971). La sociedad desescolarizada. Mexico: Biblioteca anarquista.
-

Rocca, A. V. (2008). Peter Sloterdijk; normas y disturbios en el parque humano o la crisis del humanismo como utopía y escuela de domesticación. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*.

Rodríguez, J. G. (1995). La educación en la perspectiva de la escuela. *Educacion y ciencia*.

Sloterdijk, P. (2011). Sin salvacion tras las huellas de Heidegger. Madrid: Ediciones Akal.

Tapias, J. A. (1995). Filosofía y crítica de la cultura. Reflexión crítico-hermeneutica. Madrid España: Trotta.

Turgénev, I. (1985). *Senilia Realidades Alucinaciones y Fantasias*. Mexico: Offset.

El profesorado como eje relacional: análisis de su interacción con variables clave del rendimiento académico

Teachers as a relational axis: analysis of their interaction with key variables of academic performance

Francisco José Castellano Rodríguez
José Juan Castro Sánchez

Resumen

El rendimiento académico (en adelante RA) cabe considerarlo como un indicador central de la calidad educativa, reconociendo su complejidad conceptual y su carácter multifactorial. Aunque habitualmente se asocia a las calificaciones escolares, el RA está determinado por un conjunto amplio de variables internas y externas que trascienden el esfuerzo individual del alumnado. El estudio se centra en la Comunidad Autónoma de Canarias y analiza la percepción del profesorado sobre los factores que inciden con mayor intensidad en el desempeño académico del alumnado, aunque ahora nos centremos en el profesorado como eje principal. Mediante una metodología mixta, que combina revisión teórica y entrevistas, realizada a 1.114 docentes de distintas etapas educativas y de diferentes centros de las Islas Canarias, España, se exploran las interacciones entre elementos pedagógicos, institucionales, familiares y sistémicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, la investigación contribuye al debate actual sobre la mejora del rendimiento académico mediante estrategias educativas fundamentadas y sensibles al contexto.

Palabras clave: Percepción docente; Factores educativos

Introducción

En el actual escenario educativo, caracterizado por transformaciones pedagógicas y sociales constantes, resulta fundamental comprender los factores que influyen en el rendimiento académico del alumnado. Este estudio parte de esa necesidad y se centra en explorar la percepción del profesorado de la enseñanza básica sobre los elementos que inciden en dicho rendimiento, con el objetivo de generar evidencia empírica que contribuya a mejorar tanto el sistema educativo como la trayectoria escolar del alumnado.

La elección de las etapas educativas analizadas responde a la evolución progresiva del currículo y al incremento gradual de las exigencias académicas. A medida que el alumnado avanza, la experiencia escolar se transforma: de un enfoque más lúdico en Educación Infantil a uno más normativo y estandarizado en Primaria y Secundaria. Este tránsito repercute directamente en su interés, esfuerzo y motivación, lo que exige al profesorado nuevas competencias y una revisión crítica de su práctica docente. Sin embargo, una parte del profesorado aún carece de la formación necesaria para establecer vínculos sólidos entre sus metodologías y los resultados académicos, perpetuando modelos tradicionales centrados en la evaluación como mecanismo de recompensa o sanción.

En este contexto, cabe formular dos preguntas clave: ¿qué percepción tiene el profesorado sobre los factores que influyen en el rendimiento académico? ¿Qué nivel de impacto atribuyen a dichos factores? El presente estudio aborda estas cuestiones mediante un enfoque integrador, que contempla variables de carácter personal, familiar, institucional y sistémico. Su finalidad es doble: por un lado, conocer cómo interpreta el profesorado su papel en la mejora del rendimiento; por otro, identificar oportunidades de intervención pedagógica y de diseño de políticas formativas más eficaces.

El estudio se enmarca, además, en los principios de la Agenda 2030, especialmente en el ODS 4, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Los resultados reflejan una coincidencia significativa entre el profesorado encuestado y los planteamientos de esta investigación: fomentar aprendizajes duraderos requiere no solo estimular el deseo de conocer, sino también activar la decisión de aprender. Ambos aspectos dependen en gran medida del contexto escolar, del rol mediador del docente y de su conocimiento sobre los factores que inciden en el proceso educativo. Comprender esta visión del profesorado es esencial para avanzar hacia una escuela más reflexiva, inclusiva e innovadora.

Aproximación al concepto de rendimiento académico

El rendimiento académico (RA) constituye uno de los temas más analizados en la investigación educativa, dada la multiplicidad de variables que lo determinan y su centralidad en el proceso formativo. Su estudio ha sido objeto de atención continuada por parte de la comunidad científica en las últimas décadas.

Con frecuencia, se asocia el RA a términos como "notas", "éxito escolar" o "resultados escolares", reflejo de la diversidad de perspectivas desde las que puede abordarse. De forma general, se entiende como el resultado del aprendizaje generado a partir de la enseñanza y desarrollado por el propio alumnado. Martínez-Otero (2007) lo define como el

“producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (p. 34).

No obstante, reducirlo a calificaciones resulta insuficiente. En su configuración inciden factores personales —como motivación, autoestima, hábitos de estudio o relación con el profesorado— y contextuales —como la metodología empleada— (Martí, 2003). Moreira (2009) distingue factores endógenos (intereses, autoconcepto, metas, antecedentes) y exógenos (entorno familiar, condiciones socioeconómicas y escolares).

Actualmente, se vincula también con fenómenos como la resiliencia (Redondo Blasco & Martínez Abad, 2024) o la inteligencia artificial (Orozco Morales & Osorio García, 2024), lo que evidencia su transversalidad.

En Canarias, el análisis del RA adquiere un matiz específico. Problemas como la tasa de idoneidad, el absentismo, el abandono escolar temprano, la repetición, o el escaso seguimiento familiar son considerados factores clave en el bajo rendimiento, especialmente en secundaria y bachillerato. Esta situación puede explicarse por las características propias de la adolescencia (Fuentes, 2012) o por la interacción entre las variables del proceso educativo y la acción docente.

Para este estudio, se han considerado factores específicos del contexto educativo según la propuesta de Castejón Costa (1996), junto con otros personales como aptitudes, hábitos de estudio, autoestima o calidad de la relación docente-alumnado (Nerici, 1973; Lamas, 2015). Estos elementos, que incluyen dimensiones cognitivas y no cognitivas, explican las diferencias individuales en el RA (De Sixte et al., 2020; Di Doménico & Fournier, 2015; Hattie, 2009; Suárez-Riveiro et al., 2020).

Se trata, por tanto, de un concepto multidimensional. Etimológicamente, proviene del latín *reddere* (dar o devolver), vinculado a *rendere*, entendido como la relación proporcional entre el esfuerzo realizado y los resultados obtenidos (Grasso, 2020).

¿Es suficiente la existencia de nuevas leyes para mejorar el rendimiento del alumnado?

En España, las reformas educativas buscan mejorar la calidad, pero persiste el debate sobre qué significa realmente. ¿Se priorizan los resultados cuantificables o el desarrollo integral?

Las normativas han generado controversias: falta de coherencia, escasa participación y recursos limitados. La LOMLOE intenta responder a retos internacionales (PISA, PIRLS, TIMSS), pero promedios nacionales ocultan desigualdades. Canarias presenta resultados sistemáticamente bajos.

Urge reforzar la formación docente y el uso eficaz de las TIC, claves para el rendimiento académico (RA). Sin embargo, se requiere un enfoque integral centrado en competencias académicas, emocionales y sociales, con colaboración entre familias, profesorado y administración.

Rey y Jabonero (2018) subrayan que el éxito académico depende de la calidad docente, influida por factores contextuales. Guaña-Moya y Arteaga-Alcívar (2023) destacan políticas sensibles al ISEC, capital cultural y realidad escolar.

Por ello, los centros deben incorporar diagnósticos socioculturales rigurosos en sus documentos institucionales (PE, PGA, NOF, PG, PAD) para diseñar estrategias que promuevan la equidad en el RA. Comprender el vínculo entre diversidad y rendimiento es esencial (López-Vélez & Turrión, 2024; Nguyen & Williams, 2022; Ortiz-Sandoval & Fonseca-Bautista, 2023; Tran & Gomes, 2023; López et al., 2023).

Desde la práctica docente, la diversidad puede convertirse en oportunidad con estrategias adecuadas. En Canarias, la llegada de Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) exige apoyos lingüísticos eficaces.

Cobrerros et al. (2023) proponen medidas para la equidad: tutorías individualizadas, escolarización temprana, formación docente especializada, lucha contra la segregación, apoyo a familias vulnerables y refuerzo de personal en centros con bajo ISEC. Pero queda una cuestión clave: ¿cómo conocer realmente las percepciones y prácticas del profesorado?

Objetivos y métodos

El objetivo de este trabajo ha consistido, primeramente, en construir un cuestionario para conocer la opinión de los profesionales de la docencia canaria, en cuanto al grado de influencia que tiene sobre el rendimiento académico del alumnado de educación primaria, secundaria y bachillerato, un conjunto de indicadores sociales, educativos, culturales y económicos que directa o indirectamente se relacionan con los resultados escolares, por un lado. Y por otro, responder con los resultados obtenidos a identificar las variables y factores que, a juicio del profesorado, ejercen mayor influencia en el desarrollo del rendimiento

académico del alumnado. La aportación de esta investigación es tener información por primera vez de la opinión del profesorado canario sobre 72 factores relacionados con el rendimiento educativo, disponiéndola para ser utilizada de manera inmediata.

Las muestra del estudio fueron 1.114 docentes, descrita en función de las siguientes variables sociodemográficas: género (782 mujeres -70,2 %-, 331 hombres -29,7 %- y 1 -1%- NC); edad (412 < 40 años -37%- y 702 > 40 años - 63%-); experiencia laboral (860 < 24 años -77,2%-, 252 > 24 años -22,6%- y 2 NC -0,2%-); cuerpo docente al que pertenece (838 son maestros -75,2%-, 264 es profesorado ESO -23,7%-, 10 son de FP -0,9%- y 2 NC -2%-); situación administrativa (566 con destino definitivo -50.8%-, 538 no definitivos -48,3%- y 10 NC-0,9%-); etapa educativa en la que ejerce (178 en EI -16%-, 588 en EP -52,7%-, 305 en ESO -27,4%- y 43 en inter etapas -3,9%-); desempeño en la dirección (633 no han sido directores -56,8%-, 246 sí lo han sido -22,1%- y 235 NC -21,1%-) desempeño en la jefatura de estudios (619 no han sido JE -55,6%-, 232 sí lo han sido -20,8%- y 263 NC -23,6%-) y la isla en la que trabaja (617 en Tenerife -55,4%-, 351 en Gran Canaria -31,5%-, y 149 repartidos entre el resto de las islas -13,1%-).

Para esta investigación se empleó un modelo multifactorial basado en variables y factores vinculados a la organización y funcionamiento de los centros educativos. El cuestionario se fundamenta en las cuatro dimensiones definidas por la Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes (CEFPADF), que guían la elaboración de los documentos organizativos escolares: organizativa, pedagógica, profesional y social. Partiendo de estas dimensiones, el cuestionario se estructuró en 76 factores agrupados en ocho variables de gestión, definidas en el apartado anterior, según su naturaleza para facilitar su análisis en el contexto educativo canario.

El cuestionario utilizado en esta investigación fue diseñado específicamente para este estudio, estructurado con preguntas cerradas valoradas mediante una escala de cinco puntos, donde (1) indica mínima incidencia del factor en el rendimiento académico (RA) y (5) máxima incidencia.

Su elaboración comprendió varias fases: primero, se desarrolló un borrador con más de 200 ítems distribuidos en las cuatro dimensiones señaladas. Luego, se aplicó un estudio piloto a una muestra representativa de docentes de diversas etapas educativas, lo que permitió eliminar ítems menos relevantes y mejorar la redacción, reduciendo así el número total.

El análisis factorial realizado de las relaciones existentes entre las ocho variables contempladas en el cuestionario: A) Alumnado, con 9 factores, B) Profesorado con 10, C) Método de enseñanza con 10 también, D) Centro educativo con 14, E) Contexto familiar tiene 7 factores, F) Servicios concurrentes 8 factores, G) Ámbito laboral tiene 10 y H) Sistema educativo con 8 factores, permitió identificar para cada una de éstas, una serie de factores asociados entre sí. De las variables citadas nos centraremos en la del profesorado (B), en la que se hallaron asociaciones con las siguientes: (A); (C); (D); (E); (F) y (G)

Finalmente, el cuestionario definitivo incluyó 76 ítems organizados en las ocho variables citadas, y fue revisado por un comité de expertos. Tras la recolección de datos, se realizó una última reformulación. El instrumento presentó una alta fiabilidad, con un Alfa de Cronbach de 0,976.

Procedimiento

El cuestionario citado fue presentado a la autoridad académica pertinente a fin de obtener la correspondiente autorización para su difusión. Una vez concedido el permiso, se procedió a su distribución telemática entre el profesorado de centros públicos de Educación del archipiélago canario.

Su difusión se acompañó de una carta informativa firmada por el director de la investigación, donde se explicaban los objetivos y el alcance del estudio. Asimismo, se incluyeron los enlaces a las autorizaciones oficiales, con el fin de generar confianza y transparencia entre los participantes. La participación fue voluntaria y anónima. En total, se obtuvieron 1.124 respuestas, de las cuales 1.114 fueron consideradas válidas para su inclusión en el estudio, representando a docentes conforme a la muestra descrita.

Resultados

A continuación, se presentan seis tablas que recogen las correlaciones significativas entre los factores correspondientes a la variable profesorado (B) —objeto central de este artículo— y los factores de las siguientes seis variables con las que se han hallado asociaciones estadísticamente significativas: A. El alumnado, C. El método de enseñanza, D. El centro educativo, E. El contexto familiar, F. Los servicios concurrentes y G. El ámbito laboral.

Con el objetivo de facilitar la comprensión del análisis, los datos pueden interpretarse siguiendo tres ejes diferenciados de lectura, en función de su relevancia e impacto: variables y factores que presentan un menor número de correlaciones con los

factores del profesorado. Variables y factores que muestran un mayor número de correlaciones significativas y correlaciones inesperadas o contra intuitivas, es decir, aquellas que contradicen percepciones generalizadas derivadas de la experiencia docente cotidiana.

Correlaciones de la variable del profesorado con la del alumnado

Entre los factores que presentan un menor número de correlaciones con la variable alumnado, destacan, según los datos recogidos, los identificados como (B1), (B5), (B8) y (B9), los cuales no presentan correlación alguna con ninguno de los factores pertenecientes a dicha variable. A este grupo de factores con correlaciones escasas se pueden añadir el (B4), que únicamente muestra interacción con los factores (A2) y (A6); así como los factores (B7) que también correlaciona exclusivamente con el (A6), y el (B10) el único que, además, presenta correlación con el (A2).

Conclusión 1ª. Tal como se refleja en la Tabla 1, estos seis factores evidencian una débil o nula vinculación con los elementos de la variable alumnado, lo que sugiere una relación marginal dentro del conjunto analizado y por tanto presentan un impacto inocuo en el rendimiento académico.

En cuanto a los factores con mayor número de correlaciones destaca al factor (B3) que lo hizo con los factores (A1), (A2), (A3), (A7), (A8) y (A9) y a cierta distancia el factor (B2) que interactúa con los (A2), (A3) y (A4) y el (B6) que hace lo propio con (A1), (A2) y (A3).

Conclusión 2ª. Estos resultados subrayan la importancia de estos tres factores, especialmente el (B3) Práctica pedagógica en la configuración de un perfil docente eficaz, destacando su repercusión en el rendimiento académico del alumnado.

Algunas características habitualmente consideradas clave para el rendimiento académico —como las habilidades comunicativas, matemáticas y de razonamiento del alumnado (A8) y (A9)— solo muestran correlaciones significativas con la práctica pedagógica del profesorado (B3), sin vinculación con otros factores docentes.

Conclusión 3ª. Aunque estos factores son tradicionalmente valorados como determinantes del rendimiento académico, los datos indican que el profesorado solo los relaciona con su práctica directa, especialmente en lo pedagógico y evaluativo. Este resultado sugiere la necesidad de reforzar la conexión entre los factores del alumnado y las estrategias docentes.

Tabla 1. Correlaciones con el alumnado¹

Variable	Factores	EL PROFESORADO									
		B1.	B2.	B3.	B4.	B5.	B6.	B7.	B8.	B9.	B10.
EL ALUMNADO	A1.			0,437			0,400				
	A2.		0,409	0,471	0,409		0,453				0,410
	A3.		0,402	0,461			0,417				
	A6.		0,405		0,400			0,427			
	A7.			0,409							
	A8.			0,455							
	A9.			0,447							

Fuente: Elaboración propia

Correlaciones de la variable del profesorado con la del método de enseñanza

Según los datos recogidos en la Tabla 2, dos factores del profesorado presentan un número reducido de correlaciones significativas con el método de enseñanza: el (B1), que se relaciona con (C9) y (C10); y el (B7), que también se vincula con estos dos factores.

¹ Notas de lectura de la Tabla 1:

A1. La motivación y esfuerzo que presenta ante el estudio

A2. El auto concepto y la auto estima personal

A3. El Nivel de satisfacción y de frustración ante nuevas situaciones

A6. Adaptación a l agrupamiento en el que está escolarizado

A7. Existencia de Hábitos de trabajo / Técnicas de estudio

A8. Existencia de Habilidades comunicativas básicas: comprensión lectora, expresión oral, composición escrita, vocabulario

A9. Existencia de HH matemáticas: razonamiento lógico y Resolución de problemas.

B1. Asistencia y puntualidad: el uso efectivo del tiempo en el aula

B2. Disponibilidad y el uso adecuado de los recursos del aula

B3. Práctica pedagógica: Cualificación docente / Atención a la diversidad / Liderazgo / Expectativas / Programación vs práctica

B4. Criterios sobre Metodología didáctica para cada curso.

B5Procedimientos para evaluar los aprendizajes del alumnado, de manera competencial

B6. Criterios para organizar la atención a la diversidad y realizar las AACC adecuadas para el alumnado con NEAE (PAD).

B7. Expectativas del profesor/a ante el alumnado

B8. Coordinación: entre tutores y especialistas en Primaria, ESO y BACH. Y entre tutores y equipo directivo.

B9. Acción tutorial: orientación al estudiante y a la familia

B10. Trabajo en equipo en el centro: cooperativo y colaborativo

Conclusión 1ª. A juicio del profesorado encuestado, estos factores muestran un impacto desigual en el rendimiento académico, con valoraciones que oscilan entre niveles altos, moderados y bajos.

Cinco factores presentan un número elevado de correlaciones: (B4), (B5), (B6), (B8), (B9) y (B10). El profesorado que valoró positivamente estos factores también otorgó puntuaciones altas a múltiples elementos del método de enseñanza. El (B4) correlaciona con 9 factores, el (B5) con 7, el (B6) y el (B10) con 9 cada uno, y el (B8) y (B9) con 8 factores distintos.

Conclusión 2ª. Estos resultados subrayan la relevancia de estos cinco factores en la configuración de un perfil docente eficaz y su influencia positiva en el rendimiento académico, según la percepción del profesorado.

Por su parte, los factores (B2) y (B3) presentan un menor número de correlaciones, vinculándose con solo cinco factores del método de enseñanza.

Conclusión 3ª. Se observa que la mayoría de las correlaciones entre los factores del profesorado se concentran en dos variables, una de ellas el método de enseñanza (C). Por tanto, reforzar este ámbito resulta clave para mejorar las condiciones que permiten al profesorado incidir positivamente en el rendimiento académico.

Cabe señalar que los factores (C9) y (C10) son los únicos que correlacionan con todos los factores del profesorado, mientras que el uso del libro de texto (C1) solo se relaciona con la planificación metodológica por curso (B4).

Tabla 2. Correlaciones con el método de enseñanza²

Variable	Factores	EL PROFESORADO									
		B1.	B2.	B3.	B4.	B5.	B6.	B7.	B8.	B9.	B10.
EL MÉTODO DE ENSEÑANZA	C1.				0,058						
	C2.				0,449	0,465	0,409				0,429
	C3.						0,421		0,429	0,422	0,408
	C4.			0,415	0,424		0,453		0,440	0,452	0,434
	C5.				0,404	0,429	0,445		0,465	0,492	0,464
	C6.		0,416		0,407	0,441	0,478		0,602	0,522	0,559
	C7.		0,456	0,520	0,536	0,481	0,521		0,493	0,475	0,516
	C8.		0,461	0,489	0,484	0,456	0,520		0,429	0,447	0,448
	C9.	0,406	0,482	0,503	0,553	0,585	0,572	0,420	0,481	0,510	0,497
	C10.	0,421	0,477	0,587	0,541	0,441	0,516	0,401	0,436	0,476	0,487

Fuente: Elaboración propia

² Notas de interpretación de Tabla 2.

B1. Asistencia y puntualidad: el uso efectivo del tiempo en el aula

B2. Disponibilidad y el uso adecuado de los recursos del aula

B3. Práctica pedagógica: Cualificación docente / Atención a la diversidad / Liderazgo / Expectativas / Programación vs práctica

B4. Criterios sobre Metodología didáctica para cada curso.

B5. Procedimientos para evaluar los aprendizajes del alumnado, de manera competencial

B6. Criterios para organizar la atención a la diversidad y realizar las AACC adecuadas para el alumnado con NEAE (PAD).

B7. Expectativas del profesor/a ante el alumnado.

B8. Coordinación entre tutores y especialistas en Primaria, ESO y BACH. Y entre tutores y equipo directivo.

B9. Acción tutorial: orientación al estudiante y a la familia

B10. Trabajo en equipo en el centro: cooperativo y colaborativo

C1. El uso del libro de texto

C2. La existencia de las programaciones: didácticas (PD); Unidades de Programación (UP) y Situaciones de Aprendizaje (SA)

C3. Los criterios pedagógicos para la elaboración del horario de las materias

C4. Los criterios pedagógicos para organizar los agrupamientos del alumnado

C5. La Concreción del Tratamiento transversal de la educación en valores.

C6. La coordinación Inter etapas entre cursos, ciclos y etapas (distritos)

C7. La metodología didáctica: unificación de criterios

C8. Los criterios para la selección de materiales curriculares y de recursos didácticos.

C9. Los criterios específicos para diseñar los procesos de evaluación

C10. El enfoque pedagógico del docente

Correlaciones de la variable del profesorado con la del centro educativo

Entre los factores que registran un menor número de correlaciones con la variable centro educativo (ver Tabla 3), destacan —según los datos obtenidos— los identificados como (B1) y (B7), ya que no presentan ninguna correlación con los factores que integran dicha variable. A este grupo de escasa vinculación se suman también el factor (B2), que se relaciona con los factores (D1), (D2), (D5), (D7) y (D12); el factor (B3), que muestra correlación con: (D1), (D2), (D5), (D7), (D8) y (D12); el factor (B4) que interactúa con (D1), (D5), (D7) y (D12) y el (B) que lo hace con los (D5), (D7), (D12) y (D13).

Conclusión 1ª. Según la opinión del profesorado encuestado, estos siete factores ejercen una influencia desigual sobre el rendimiento académico, con valoraciones que varían entre un impacto moderado y la ausencia total de incidencia.

Cuatro son los factores que presentan el mayor número de correlaciones significativas con factores del centro educativo: (B6) que lo hace con 8 factores, el (B8) y (B9) que se vinculan con 12 factores cada uno y el (B10) que correlacionan con todos los factores del centro educativo excepto con el (D2).

Conclusión 2ª Los resultados obtenidos destacan la significación de estos cuatro factores en el desarrollo de un centro educativo de calidad, reflejando, desde la perspectiva del profesorado, su impacto directo en el rendimiento académico del alumnado.

Resulta llamativo que, tratándose de variables representativas de las características que conforman un centro educativo, el profesorado no establezca ninguna relación entre la asistencia y puntualidad del alumnado ni las expectativas del docente hacia este con dichas características.

Conclusión 3ª Este hallazgo pone de manifiesto la necesidad de fortalecer los vínculos entre ambos factores vinculados al profesorado y los rasgos que definen un centro educativo eficaz, como vía para favorecer una mejora en el rendimiento académico del alumnado.

Tabla 3. Correlaciones con el centro educativo³

Variable	Factores	El profesorado									
		B1.	B2.	B3.	B4.	B5.	B6.	B7.	B8.	B9.	B10.
El centro educativo	D1.		0,519	0,463	0,428		0,410		0,406	0,433	0,422
	D2.		0,443	0,415							
	D4.								0,475	0,430	0,440
	D5.		0,441	0,478	0,456	0,431	0,518		0,509	0,526	0,542
	D6.						0,462		0,453	0,472	0,431
	D7.		0,433	0,468	0,453	0,477	0,482		0,430	0,465	0,498
	D8.			0,407			0,465		0,465	0,471	0,435
	D10.								0,427	0,411	0,415
	D11.								0,413		0,412
	D12.		0,428	0,471	0,449	0,427	0,567		0,503	0,522	0,500
	D13.					0,400	0,442		0,507	0,494	0,496
	D14.						0,414				0,405

Fuente: Elaboración propia

³ Notas de interpretación de Tabla 3.

- B1. Asistencia y puntualidad: el uso efectivo del tiempo en el aula
- B2. Disponibilidad y el uso adecuado de los recursos del aula
- B3. Práctica pedagógica: Cualificación docente / Atención a la diversidad / Liderazgo / Expectativas / Programación vs práctica
- B4. Criterios sobre Metodología didáctica para cada curso.
- B5. Procedimientos para evaluar los aprendizajes del alumnado, de manera competencial
- B6. Criterios para organizar la atención a la diversidad y realizar las AACC adecuadas para el alumnado con NEAE (PAD).
- B7. Expectativas del profesor/a ante el alumnado.
- B8. Coordinación: entre tutores y especialistas en Primaria, ESO y BACH. Y entre tutores y equipo directivo.
- B9. Acción tutorial: orientación al estudiante y a la familia
- B10. Trabajo en equipo en el centro: cooperativo y colaborativo
- D1. Oferta educativa
- D2. Recursos
- D4. Disponibilidad cultural del entorno: oferta cultural
- D5. Existencia de Desayuno, Comedor escolar y Acogida temprana
- D6. Existencia de un Plan de recreos (CEIP) y organización de las guardias (IES)
- D7. Actualización, Difusión y Participación de los documentos institucionales del centro (PEC, PC, NOF, PGA y Memoria final...)
- D8. Existencia de proyectos que favorezcan la convivencia y las relaciones: coordinación y diálogo para prevenir conflictos
- D10. Aplicación de las normas: equipo gestión convivencia
- D11. Aplicación de Protocolos: Acoso escolar; Violencia de género; acompañamiento al alumnado Trans*
- D12. Existencia de Plan de Evaluación interna del centro, colaboración en la Evaluación externa y propuestas de mejora.
- D13. Existencia de Proyectos y Programas de innovación e investigación educativa y actividades de formación del profesorado
- D14. Existencia de Plan de control y seguimiento del absentismo y abandono escolar.

Correlaciones de la variable del profesorado con la del contexto familiar

Los resultados expuestos en la Tabla 4 reflejan un patrón de correlaciones poco habitual entre los factores que caracterizan al profesorado y aquellos vinculados al contexto familiar.

En concreto, cinco factores asociados al profesorado —(B1) Asistencia y puntualidad, (B2) Recursos del aula, (B4) Planificación metodológica, (B5) Evaluación competencial y (B7) Expectativas del profesor— no presentan ninguna correlación significativa con los factores del entorno familiar. Este hecho contrasta con el supuesto habitual en el discurso pedagógico y en la práctica cotidiana, que tiende a asumir una interdependencia estructural entre el ejercicio docente y la implicación familiar.

Por el contrario, otros cinco factores sí muestran cierto grado de correlación con variables del ámbito familiar. Así, (B3) Práctica pedagógica, (B6) Atención a la diversidad y (B9) Acción tutorial establecen vínculos significativos con cuatro factores familiares cada uno. El factor (B10) Trabajo en equipo lo hace con tres, y el (B8) Coordinación interetapa se relaciona con dos.

Un hallazgo especialmente revelador es que uno de los factores familiares más relevantes según la literatura pedagógica, las expectativas de las familias sobre el futuro académico de sus hijos (E5), únicamente se correlaciona con la práctica pedagógica del profesorado (B3). Esta relación aislada contrasta con la ausencia de vínculos entre E5 y otros factores considerados clave en el ámbito docente.

Conclusión: Los resultados evidencian una desconexión notable entre los factores del profesorado y del contexto familiar, algo inesperado desde la teoría educativa contemporánea. Esta escasa correlación subraya la necesidad de reforzar los vínculos entre acción docente e implicación familiar, especialmente en lo relativo a la práctica pedagógica, el clima del aula y las expectativas compartidas. Fortalecer esta interacción puede contribuir significativamente a mejorar la equidad y la eficacia del sistema educativo.

Tabla 4. Correlaciones con el contexto familiar⁴

Variable	Factores	EL PROFESORADO									
		B1.	B2.	B3.	B4.	B5.	B6.	B7.	B8.	B9.	B10.
EL CONTEXTO FAMILIAR	E1.			0,406			0,459		0,469	0,520	0,475
	E2.			0,406						0,426	
	E4.			0,426			0,414				
	E5.			0,413							
	E6.						0,439			0,427	0,401
	E7.						0,422		0,438	0,491	0,446

Fuente: Elaboración propia

Correlaciones de la variable del profesorado con la de los servicios concurrentes.

Los datos recogidos en la Tabla 5 muestran un patrón atípico de correlaciones entre los factores vinculados al desempeño y características del profesorado y aquellos relacionados con los servicios concurrentes al sistema educativo. En particular, cinco de los factores docentes —(B1) Asistencia y puntualidad, (B2) Recursos del aula, (B4) Planificación metodológica, (B5) Evaluación competencial y (B7) Expectativas del profesor— no

⁴ Notas de interpretación de Tabla 4.

- B1. Asistencia y puntualidad: el uso efectivo del tiempo en el aula
- B2. Disponibilidad y el uso adecuado de los recursos del aula
- B3. Práctica pedagógica: Cualificación docente / Atención a la diversidad / Liderazgo / Expectativas / Programación vs práctica
- B4. Criterios sobre Metodología didáctica para cada curso.
- B5. Procedimientos para evaluar los aprendizajes del alumnado, de manera competencial
- B6. Criterios para organizar la atención a la diversidad y realizar las AACC adecuadas para el alumnado con NEAE (PAD).
- B7. Expectativas del profesor/a ante el alumnado.
- B8. Coordinación: entre tutores y especialistas en Primaria, ESO y BACH. Y entre tutores y equipo directivo.
- B9. Acción tutorial: orientación al estudiante y a la familia
- B10. Trabajo en equipo en el centro: cooperativo y colaborativo
- E1. Acciones en el centro para mejorar la relación familia-escuela (PAC y PAT)
- E2. Formación de los padres: ayudar en las tareas/ implicación familiar
- E4. Implicación familiar (asistencia a reuniones, tutorías).
- E5. Expectativas de los padres ante el estudio y el futuro de sus hijos
- E6. Participación de alumnado y familias: colaboración con el profesorado en efemérides, aula abierta, etc.
- E7. Implicación de la comunidad educativa e instituciones del centro (AMPA, Consejo Escolar)

presentan ninguna correlación significativa con los factores correspondientes a los servicios de apoyo externo.

En contraste, otros cinco factores del profesorado sí manifiestan correlaciones relevantes. Específicamente, los factores (B3) Práctica pedagógica y (B6) Atención a la diversidad se relacionan significativamente con tres factores de los servicios concurrentes, mientras que (B8) Coordinación interetapa y (B9) Acción tutorial muestran asociaciones con seis y cinco factores respectivamente del EOEP, CEP e Inspección educativa. De forma destacada, el factor (B10) Trabajo en equipo se vincula de manera significativa con los siete factores del ámbito de los tres servicios.

Entre los hallazgos más significativos, se observa que la oferta formativa de los Centros del Profesorado (CEP), representada por el factor (F1), únicamente presenta una correlación sólida con los planes de formación orientados al trabajo en equipo docente (B10), con una magnitud de $r = 0,400$. Asimismo, resulta especialmente relevante la escasa influencia que el asesoramiento y la supervisión de la inspección educativa parecen ejercer sobre los factores docentes en relación con el rendimiento académico.

Conclusión: Los resultados ponen de manifiesto una desconexión estructural entre los factores asociados al profesorado y los servicios concurrentes, siendo particularmente llamativa la limitada incidencia de la inspección educativa sobre las prácticas y percepciones del profesorado en relación con el rendimiento académico. Esta desvinculación sugiere la necesidad de revisar y fortalecer los mecanismos de articulación entre los servicios externos y la práctica docente.

Tabla 5. Correlaciones con los servicios concurrentes⁵

Variable	Factores	EL PROFESORADO									
		B1.	B2.	B3.	B4.	B5.	B6.	B7.	B8.	B9.	B10.
LOS SERVICIOS CONCURRENTES	F1.										0,400
	F2.								0,409	0,408	0,412
	F4.			0,406			0,489		0,447	0,484	0,436
	F5.			0,414			0,460		0,446	0,484	0,463
	F6.			0,407			0,464		0,437	0,483	0,457
	F7.								0,432	0,434	0,431
	F8.								0,401		0,408

Fuente: Elaboración propia

Correlaciones de la variable del profesorado con la del ámbito laboral docente

A partir del examen de los datos presentados en la Tabla 6, pueden extraerse varias consideraciones significativas. En primer lugar, se constata que únicamente cuatro de los diez factores que componen el ámbito laboral del profesorado —concretamente los factores (G2), (G8), (G9) y (G10)— muestran correlaciones significativas en relación con el rendimiento

⁵ Notas de interpretación de Tabla 5.

- B1. Asistencia y puntualidad: el uso efectivo del tiempo en el aula
- B2. Disponibilidad y el uso adecuado de los recursos del aula
- B3. Práctica pedagógica: Cualificación docente / Atención a la diversidad / Liderazgo / Expectativas / Programación vs práctica
- B4. Criterios sobre Metodología didáctica para cada curso.
- B5. Procedimientos para evaluar los aprendizajes del alumnado, de manera competencial
- B6. Criterios para organizar la atención a la diversidad y realizar las AACC adecuadas para el alumnado con NEAE (PAD).
- B7. Expectativas del profesor/a ante el alumnado.
- B8. Coordinación: entre tutores y especialistas en Primaria, ESO y BACH. Y entre tutores y equipo directivo.
- B9. Acción tutorial: orientación al estudiante y a la familia
- B10. Trabajo en equipo en el centro: cooperativo y colaborativo
- F1. La Oferta formativa de los CEP: planes de formación
- F2. El Asesoramiento de los CEP: en redes y proyectos del centro
- F4. El asesoramiento psicológico y conductual del EOEP: modificación de conductas, materiales específicos, ...
- F5. El asesoramiento escolar del EOEP: Organización del aula, metodología, agrupamientos, diseños de actividades singulares,
- F6. Colaboración del EOEP con los tutores sobre los planes de Acción Tutorial (PAT), Orientación Profesional, Programas de Diversificación (PDC), y Programaciones didácticas y Situaciones de aprendizaje
- F7. Información y asesoramiento del servicio de Inspección
- F8. Supervisión del servicio de Inspección

académico, desde la percepción del colectivo docente. Este hallazgo sugiere una influencia limitada de los elementos laborales sobre los resultados educativos.

En segundo lugar, se observa que el factor (B1), correspondiente a Asistencia y puntualidad, no establece ninguna relación significativa con los cuatro factores laborales mencionados. No obstante, el factor (G9) —uno de los que sí presenta correlaciones relevantes— se asocia con la totalidad de los factores analizados, con la única excepción de (B1), lo que refuerza la idea de una desconexión entre la formación docente promovida institucionalmente y ciertas dinámicas laborales.

Finalmente, cabe señalar que las correlaciones detectadas son puntuales y no siguen un patrón sistemático, lo cual evidencia cierta dispersión en las asociaciones entre variables.

Conclusión: Del análisis se desprende que las correlaciones entre los factores del profesorado y los del ámbito laboral son escasas y se concentran en un número reducido de factores. Esta circunstancia permite inferir que, desde la perspectiva docente, la situación laboral no constituye un determinante de primer orden en lo que respecta al rendimiento académico del alumnado.

Tabla 6. Correlaciones con el ámbito laboral docente⁶

Variable	Factores	EL PROFESORADO									
		B1.	B2.	B3.	B4.	B5.	B6.	B7.	B8.	B9.	B10.
A. LABORAL	G2.			0,468	0,401						0,406
	G8.		0,400			0,400	0,425		0,443	0,424	0,477
	G9.		0,430	0,482	0,489	0,485	0,493	0,431	0,454	0,468	0,502
	G10.						0,413		0,441	0,409	0,435

Fuente: Elaboración propia

Discusión, conclusiones y líneas de investigación

El análisis de las correlaciones entre factores del profesorado y las seis variables resultantes del análisis factorial, revela patrones de asociación desiguales y, en muchos casos, escasamente significativos. En lo referente a la variable alumnado, varios factores docentes —entre ellos la asistencia, la evaluación competencial, las expectativas del profesorado, coordinación inter-etapa, la acción tutorial y el trabajo en equipo— presentan escasa o nula correlación, lo que sugiere una influencia limitada sobre los aspectos personales del estudiantado. No obstante, factores como la práctica pedagógica y la planificación metodológica muestran relaciones más sólidas, subrayando su relevancia en el rendimiento académico.

⁶ B1. Asistencia y puntualidad: el uso efectivo del tiempo en el aula
B2. Disponibilidad y el uso adecuado de los recursos del aula
B3. Práctica pedagógica: Cualificación docente / Atención a la diversidad / Liderazgo / Expectativas / Programación vs práctica
B4. Criterios sobre Metodología didáctica para cada curso.
B5Procedimientos para evaluar los aprendizajes del alumnado, de manera competencial
B6. Criterios para organizar la atención a la diversidad y realizar las AACC adecuadas para el alumnado con NEAE (PAD).
B7. Expectativas del profesor/a ante el alumnado.
B8. Coordinación: entre tutores y especialistas en Primaria, ESO y BACH. Y entre tutores y equipo directivo.
B9. Acción tutorial: orientación al estudiante y a la familia
B10. Trabajo en equipo en el centro: cooperativo y colaborativo
G2. Dotación de profesorado en general
G8. Programa anual de Formación del profesorado
G9. Evaluación y revisión de los procesos de enseñanza y de la práctica docente,
G10. Programa en los centros de Acogida y desarrollo del profesorado en prácticas, de los provenientes de la lista de empleo y del incorporado al centro anualmente.

Respecto al método de enseñanza, se observa una concentración de correlaciones en factores como la evaluación competencial y la coordinación docente, lo cual refuerza la idea de que la organización y la coherencia metodológica influyen positivamente en los resultados del alumnado. Sin embargo, la falta de asociación entre algunos elementos clave, como el uso del libro de texto, y la mayoría de los factores docentes plantea interrogantes sobre su vigencia pedagógica.

En el caso del centro educativo, destaca la importancia de la acción tutorial, la atención a la diversidad y la coordinación inter-etapa, que mantienen múltiples vínculos con características estructurales del entorno escolar. No obstante, otros factores, tradicionalmente valorados como esenciales, no presentan relación alguna con el contexto institucional, evidenciando una desconexión funcional.

Esta tendencia se mantiene al analizar la relación entre el profesorado y el contexto familiar, donde sólo la práctica pedagógica y la atención a la diversidad establecen vínculos significativos. Algo similar ocurre con los servicios concurrentes, especialmente con la inspección educativa, cuya escasa correlación con la práctica docente pone en cuestión su capacidad de incidencia en el rendimiento académico.

Finalmente, los factores laborales muestran una influencia limitada, con correlaciones puntuales y sin un patrón definido, lo que sugiere que el entorno profesional no constituye un factor determinante en la mejora del rendimiento académico desde la percepción del profesorado.

Cabe añadir que los factores que estructuran el sistema educativo no guardan relación significativa con la mejora del rendimiento académico del alumnado. Esta percepción evidencia una desconexión entre el marco normativo vigente y la práctica docente cotidiana, lo que sugiere que el profesorado otorga escasa relevancia a las disposiciones legislativas como motor de mejora educativa. Tal distancia entre legislación y realidad escolar plantea la necesidad de revisar los mecanismos de implementación normativa, así como de fortalecer su vinculación con las condiciones reales del ejercicio docente y el aprendizaje en el aula.

Bibliografía

- Agenda 2030. Hacia una estrategia española de desarrollo sostenible. Gobierno de España.
https://transparencia.gob.es/transparencia/dam/jcr:69584062-4118-405e-95b3-4a349167c36b/PlanAccion_implementacion_Agenda2030.pdf
- Castejón Costa, J. L. (1996). Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros. Editorial Club Universitario (ECU).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=186348>
- Cobrerros, L., & Gortazar, L. (2023). Todo lo que debes saber de PISA 2022 sobre equidad: La equidad educativa en España y sus comunidades autónomas en PISA 2022 (EsadeEcPol Insight #50, diciembre). EsadeEcPol.
- De Sixte, R., Jáñez, A., Ramos, M., y Rosales, J. (2020). Motivación, rendimiento en matemáticas y prácticas familiares: Un estudio de su relación en 1º de Educación Primaria. *Psicología Educativa*, 26, 67–75. <https://doi.org/10.5093/psed2019a16>, citado en González- Primo et al (2022) (Pág 2)
- Estudio internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias TIMSS 2023. Recuperado de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/timss/timss-2023.html>
- Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS). Recuperado de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pirls.html>
- García-Cepero, M. C., Proestakis, A. N., Lillo, A., López, C., & Muñoz, E. M. (2022). Desafíos de la diversidad cultural en el rendimiento académico: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54(1), 1-15.
- Grasso Imig, P. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior / Academic performance: a conceptual journey that approximates a unified definition for the higher level. *Revista de Educación*, 0(20), 89-104. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4165
-

- Guaña-Moya, E. J., & Arteaga-Alcívar, Y. (2023). Estrategias pedagógicas para gestionar la diversidad cultural en el aula: Un estudio de caso en Ecuador. *Revista Científica Kosmos*, 7(2), 45-62.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* Routledge, citado en González- Primo et al (2022) (Pág 2)
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Modificación de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado (BOE). Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- López, C. A. S., Pinargote, A. V. G., Peñafiel, M. A. L., & Bravo, J. M. A. (2023). Educación virtual: acompañamiento al estudiante en tiempos post-pandemia, Ecuador
- López-Vélez, A. L., & Turrión, P. (2024). Educación intercultural y rendimiento académico: Perspectivas y desafíos para el siglo XXI. *Nexus Research Journal*, 12(1), 23-40.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La construcción infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Antonio Machado.
- Martínez-Otero, V. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Moreira Mora, T. E. (2009). Factores endógenos y exógenos asociados al rendimiento en matemática: Un análisis multinivel. *Revista Educación*, 33(2), 61-80.
- Nerici, I. G. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapelusz.
- Nguyen, T. H., & Williams, J. (2022). The impact of cultural diversity on academic achievement: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 112, 101926.
-

- Orozco Morales, N., & Osorio García, P. A. (2024). Aplicación de modelos de inteligencia artificial en pruebas estandarizadas para la optimización del rendimiento académico en educación superior. *Innovando en la Galaxia de la Inteligencia Artificial*, 9, .<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1605>
- Ortiz-Sandoval, E., & Fonseca-Bautista, D. (2023). "Diversidad cultural y rendimiento académico en América Latina: Tendencias y perspectivas". *Revista Ingenio Global*, 4(2), 78-95.
- Patel, S., & Chen, X. (2021). Cultural intelligence and academic performance: The mediating role of intercultural competence. *Journal of International Students*, 11(3), 528-545.
- Redondo Blasco, V., & Martínez Abad, F. (2024). Revisión sistemática sobre la relación resiliencia-rendimiento académico del alumnado en educación obligatoria: Análisis de evaluaciones a gran escala. *Aula Abierta*, 53(1), 37-45.
- Rey, F., & Jabonero, M. (Coords.). (2018). *Sistemas educativos decentes*. Fundación Santillana. Recuperado de <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/04/888955.pdf>
- Suárez-Riveiro, J. M., Martínez-Vicente, M., y Valiente-Barroso, C. (2020). RA según distintos niveles de funcionalidad ejecutiva y de estrés infantil percibido. *Psicología Educativa*, 26, 77–86. <https://doi.org/10.5093/psed2019a17>, citado en González- Primo et al (2022) (Pág 2)

Enseñanza de la historia, presentismo y cultura de paz: A propósito de la “memoria justa” como herramienta en programas formativos de los jóvenes

Miguel Felipe Dorta Vargas

Resumen

La categoría “Pensar históricamente” guarda una relación entre los criterios epistemológicos de la lectura del pasado y la utilidad de estos al momento en que los jóvenes establecen dentro de los espacios escolares el análisis de la historia de su entorno y su relación con la realidad (la enseñanza de la historia). Dicha relación no ha sido siempre fructífera, ya que entre la historia profesional y la enseñanza de esta hay una brecha en la que intervienen de manera directa docentes, alumnos e historiadores profesionales y otros agentes sociales, de manera indirecta, históricamente interesados en el control de las imágenes del pasado de la sociedad (la institucionalidad de la historia pública por el Estado) o la ciudadanía misma. Además del histórico choque, tanto el presentismo como el uso acotado de la información evidente en las Tics (reels, tiktok, IA), han hecho que la ciencia histórica se encuentre en una crisis epistémica (ausencia de criterios de veracidad y objetividad, entendidos como procesos cognitivos y metodológicos de las ciencias sociales) y que tiene implicaciones graves cuando los estudiantes interactúan con los procesos significativos sobre el pasado, los espacios de enunciación y el poder comprender críticamente los fenómenos que su acontecer actual lo impacta y lo singulariza y/o colectiviza. Por ello, en un ejercicio que pueda darle aliento a esta crisis, se propone la incorporación de la «memoria justa» como una herramienta para la construcción no solamente de alternativas pedagógicas novedosas y críticas para el estudio del pasado, sino que también sirva para el entendimiento de una cultura de paz desde los espacios áulicos.

Palabras claves. Pensar históricamente, Memoria justa, Historia, Enseñanza de la Historia, Educación de Derechos Humanos, identidades.

Introducción

La presente investigación tiene como objetivo principal observar el debate actual que existe entre historiadores profesionales y docentes de la enseñanza de la Historia en la estructuración de los conocimientos del pasado que se dictan a los jóvenes preuniversitarios en los espacios áulicos y el impacto que tienen los mismos en su formación del pensamiento crítico. Si bien, la historia es una de las principales asignaturas o materias intervenidas por el Estado en función de establecer una “identidad nacional” en los estudiantes, la discusión no debería de centrarse en los conocimientos que ambos profesionales intentan establecer como pertinentes o no, sino más bien en los criterios que tienen que tomar en cuenta a la hora de invitar a los alumnos a “pensar históricamente” o de escribir la historia.

Ante ello, centramos nuestra atención en la urgencia que los jóvenes viven nuestro tiempo en función del “presentismo” y de la desvinculación con el pensamiento histórico, dada la caída de los criterios de verdad, objetividad y veracidad. Dicha imposibilidad de los jóvenes por construir identidades como sujetos históricos, también queremos indagar sobre otro fenómeno que está muy ligado al presentismo, como lo es la aparición de los discursos memoriosos evocativo, que vinieron a competir con la historia por las formas de escribir el pasado. Ante ello, y con la necesidad atender problemas propios de la ciencia histórica en el aula escolar, se propone una resemantización del concepto “memoria” por el de “memoria justa” del sociólogo Hugo Vezzetti (2013) para atender problemas históricos del pasado reciente y que tenga una profunda resignificación en los jóvenes y su presente en pro de la cultura de paz.

La enseñanza de la historia, un debate de muchas voces

El estudio del pasado y sus implicaciones en el fortalecimiento de los conocimientos formativos en los programas escolares (especialmente de los de jóvenes preuniversitarios), lo cual podríamos llamar enseñanza de la Historia o Educación histórica, ha pasado por una serie de claroscuros y callejones sin salidas, que cada día más hace que se evidencie un profundo abismo e incertidumbre entre aquellas dos fronteras epistemológicas de la mencionada ciencia: la investigación de los procesos del pasado y la enseñanza y actualización de los mismos. De esta forma, miembros de ambas comunidades han indicado que esta situación se ha presentado dado los fines que persiguen cada uno de los espacios disciplinares antes mencionados.

En el caso de los historiadores, explican que la carencia de la actualización de los programas indicativos escolares evidencia el reemplazo de la disciplina científica por una instrumentalización del pasado por parte de los grupos hegemónicos que intentan controlarlo o regularlo (es decir, la escritura de la historia) desde instancias institucionales del Estado⁷ (a través de los libros de texto o los rituales escolares de las efemérides nacionales que se inscriben en la historia “magistra vitae”), así como también la falta de capacitación en los estudiantes preuniversitarios acerca de los procesos del pasado a escalas locales, regionales y universal y que muchas veces se ven comprometidos sus aprendizajes por el afán de una memorización o memorabilia, sin dejar que el joven se resemantice en la construcción de sus códigos identitarios y de sus referencias en presente por el peso que tiene la idea de “cohesión social o nacional”. En el caso de los docentes profesionales, consideran que el desarrollo cognitivo de “pensar históricamente”, el cual fue promovido desde entre la década de 1970 y 1990 con la ayuda del pensamiento psicogenético piagetiano, dio resultados según las indicaciones metodológicas que la historia profesional expuso para el campo del sistema escolar; a partir de ese entonces, en el campo de la formación de la enseñanza de la Historia aparecieron nuevas problematizaciones, como fueron, según Plá (2012), “la didáctica de la historia, diversas miradas socioculturales a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la conjunción de habilidades de pensamiento y representaciones sociales” (p. 163). De todo ello, el resultado final fue -o ha sido- la capacitación de aquellos profesionales en las escuelas formadoras de docentes (pero también a través de otras formas más ordinarias educativas, en las que se cuentan, cursos de formación, posgrados, talleres y otros), la renovación de nuevos materiales didácticos, la manera de escribir la historia y la construcción de nuevas interpretaciones del pasado desde una la psicología cognoscitivista dentro de la escuela.

⁷ Indica el clásico trabajo de Josefina Vázquez de Knauth, *Nacionalismo y educación en México*, que: “la existencia nacional, sin duda un sentimiento de unión que surge naturalmente, aunque se fortalece con la expansión lenta de la conciencia de que existe, no implica necesariamente la aparición de un nacionalismo. Por tanto, no basta aclarar el cómo surgieron las naciones para entender la aparición de los nacionalismos. Dobbs enumera seis elementos para que el nacionalismo aparezca: a) territorio más o menos definido; b) un gobierno común; c) contacto estrecho entre sus miembros; d) características distintivas de su población (sobre todo el uso de un mismo lenguaje); e) intereses comunes y f) cierto grado de sentimiento y de voluntad de llevar a cabo tareas comunes. [Boyd C. Shafer, en su libro *Nationalism, Myth and Reality*] menciona sólo cuatro: a) deseo de unidad; b) expansión del poder de la nación-estado; c) desarrollo de la conciencia cultural nacional y d) conflicto entre naciones diversas”, detonado, evidentemente, a través de la propaganda política -al fin y al cabo, es una identidad política- y la educación”. (Vázquez de Knauth, 1970, p. 6)

En este debate abierto en la actualidad, autores como Rey (2017) y Alphen (2012) vienen indicando que la actividad de la enseñanza del pasado en los jóvenes ha revelado una profunda preocupación sobre la poca información actualizada que aquellos tienen sobre su pasado nacional o universal, dada la limitación de aquella a contenidos políticos o episódicos y a la construcción o invención de mitos políticos propios de la misma “reescritura patrioter”, que se traduce en una apatía de los estudiantes por esos temas y los sitúa en sujetos desprovistos de un pensamiento crítico. Mientras que investigadores como Plá (2012) sostiene que la enseñanza, por las características de sus complejidades a la hora de construir significados sobre el pasado y de enseñar, impulsa a los docentes frente a grupo a buscar tratar de “ocultar, mitigar o excluir a los diferentes antagonismos inherentes en las interpretaciones del pasado” (pp. 175-176), especialmente la del Estado, a través de la construcción de estrategias didácticas, mecanismos de evaluación, finalidades de los aprendizajes esperados, proyectos escolares, entre otros, lo que se transforma en una “acción política”. De tal forma que el autor en cuestión planea una posibilidad de hacer cada vez más reflexiva la enseñanza de la historia:

Se entiende por pensar históricamente la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular. Esta acción de pensar el pasado se ha construido histórica y culturalmente en Occidente desde principios del siglo XIX y tiene como finalidad la producción normada de significaciones sobre el pasado. Asimismo, el pensar históricamente no es un proceso estructurado en el que se requiere ir estableciendo estadios de desarrollo para avanzar progresivamente hacia una forma de pensamiento profesional, signo que se desarrolla desordenadamente, determinado por el uso de las estrategias en prácticas específicas... (Plá, 2005, p. 16)

Ahora bien, entendiendo las palabras de Plá, la situación de la enseñanza de la Historia se traduce en los aprendizajes adquiridos por el alumno en clases con la ayuda de los docentes, aun cuando sean intervenidos por la discursiva institucional o docente de los contenidos del pasado. Sin embargo, tanto profesionales de la historia como maestros han afirmado que cuando llegan los jóvenes a los salones universitarios adolecen de una preparación por parte del grado anterior al momento de solicitarles conocimientos previos del quehacer científico del pasado: *¿Qué es el tiempo histórico? ¿Cuáles son los principales elementos del estudio de la historia? ¿Qué es una fuente histórica? ¿Cuál*

es la función de la veracidad histórica? ¿Qué es la causalidad? ¿La historia es predicción o profecía? Si bien se puede ver que el estudiante no tiene una comprensión de estos elementos que constituye el estudio del pasado -y que, en muchos libros de textos institucionales, públicos y privados, se enseñan esos contenidos-, cuando se le pregunta: *“¿Por qué no le interesa la historia?”*, comúnmente la respuesta es: “Es aburrida”, “son demasiados temas de política o historia militar”, “la historia es escrita por los vencedores”....

En las respuestas y otras resistencias de los estudiantes podemos ver que tanto el sistema escolar como la educación tradicional aun activa, por un lado, que ha abandonado una metodología conectada con la ciencia histórica: la causalidad y la consecución de los procesos históricos y la presencia de sus indicios en el hoy día tal y como lo evidencian las fuentes; mientras que, por el otro, ha habido una constante recurrencia a la enseñanza memorialista que explica el típico “ya no” de la demoledora concepción evolucionista del pasado muy establecida en esos fines del Estado y sus “ausencias” de saberes. Bajo narrativas estructuradas en el aula, el docente tradicional se ha adornado de un “didactismo” sin intenciones propiamente de la ciencia en cuestión, de una idea del pasado como “testimonialidad” y “descripción” propias de la narrativa, de una presunción retórica o “deontológica” y, por último, de un sustrato del horizonte ideológico del mismo que ha incidido en las formalizaciones de las actividades áulicas -a lo que podríamos considerar una forma de “control” en términos foucaultianos-, tal y como lo afirman autores, como Topolski (2004) y Olivé (2004). De tal manera que a esto se le imprimen dos problemas adicionales: el docente de enseñanza de la Historia y la función de este en la escritura de la historia (imaginación) ante el receptor estudiante (lector), lo que espera la institucionalidad de la educación de la historia.

Si bien hay docentes casi nunca privilegian una enseñanza de la Historia en sus estudiantes desde el predominio de lo esperado por la institucionalización de los procesos históricos sino apela a un interés por la didáctica, Ronald Evans (1989), en una investigación que desarrolló a finales de la década de 1980, explicó que existen al menos cinco tipos de docentes de la educación histórica los cuales están mezclan sus concepciones del pasado que dictan en el salón de clases con “sus antecedentes, creencias y conocimientos previos”; a los que llamó: a) el narrador de historias, b) el historiador científico, c) el relativista/reformista, d) el filósofo cósmico y, e) el ecléctico. Con ello, evidencia la diversidad de docente en el campo de la enseñanza de la historia.

Tabla 7 Los docentes de la enseñanza de Historia, según Evans (1989)

Tipología del docente	Orientación de la clase de Historia	Presupuesto filosófico	Lugar de enunciación del docente	Didácticas en el aula
Narrador (Contador de historias de personajes y acontecimientos relevantes y fascinantes, pero no se cuestiona el significado)	No analiza el pasado a través de los métodos sino de sus acontecimientos. Idealiza y esencialista	Filosofía analítica.	Para él, la historia se trata de conocimientos culturales (cultura general). La historia es una cuestión de “gente culta” (conservadores moderados de izquierda o derecha).	La clase se centra en su persona. Su habitual recurso didáctico es la exposición y la narración.
Científico (Explicación del pasado bajo la premisa de la “historia problema” y la comprensión del pasado que otorga el	Consideran que es útil aplicar una investigación científica apropiándose en muchas ocasiones de los métodos de las ciencias	Filosofía analítica y positivista.	Considera que existe una idea del progreso. Suelen buscar conclusiones razonadas en sus alumnos y	Cree en la rigurosidad de la ciencia y de la fidelidad de las pruebas. Toma con mucha atención las

método científico)	naturales. Intenta descubrir la verdad y cree que la historia es totalizante y generalizante.		tratan de mantenerse ajenos a una parcialidad ante temas morales (liberales moderados)	fuentes primarias.
Relativista/Ref ormista (Relaciona el pasado del presente y ve en la historia una base fundamental para la comprensión de las cuestiones actuales: ante problemas y métodos nuevos, nuevos objetos)	Consideran que la presencia de los métodos de la historia profesional sirve para la toma de decisiones del presente, pero al mismo tiempo no se casan con ninguno; ya que promulga la idea de la imposibilidad de la objetividad científica de los métodos de las Ciencias Sociales.	Filosofía analítica relativista.	Dado a que cuestionan los procesos y sus métodos de estudio para una mejor comprensión, buscan orientar sus trabajos en “una visión más clara de un mundo mejor” desde la justicia social en democracia (progresistas de la nueva izquierda).	Estimulan en los estudiantes la necesidad de su propio cuestionamiento del pasado para comprender el presente. Relacionan en los jóvenes el conocimiento del pasado para que puedan crear contingencias en un

				futuro mejor. Recurren a muchos conceptos complejos de las Ciencias Sociales en las horas de clases.
Filósofo cósmico (Apela a las leyes generales - religiosa- para relacionar los acontecimientos del pasado y considera que es lo más importante del estudio de la historia. Con ello, consideran que la teoría es primordial para entender el pasado: especulativo)	Considera que hay metamodelos definitivos en la interpretación de la historia; además, piensan en lo cíclico del tiempo histórico y consideran que tiene profundos significantes en el futuro, argumentan la idea de civilización (universalización).	Especulativo. Como son metahistorias adoctrinadas por una teoría de interpretación del pasado están ordenados en el metafísico, el empírico y el cósmico.	Providencialistas y pesimistas que consideran que cualquier pasado es mejor que el presente y el futuro (conservadores derecha).	Apegan el análisis de la enseñanza de la Historia desde una teoría o interpretación evolucionista (cósmica). Consideran a las generalizaciones del pasado como algo viable. Utilizan una

				variedad de técnicas de enseñanza. Todo pasado siempre fue mejor.
Ecléctico (Incluyen dos o tres métodos para la enseñanza de la Historia de los anteriores y no le interesa los apegos teóricos o de estilos de enseñanza)	Consideran que, más que modelos de impartir la enseñanza de la Historia, todos se enfocan en el estilo de hacerlo y la modifican ante los grupos. Extrae fundamentos e ideas de diferentes tradiciones.	Eclecticism o.	Pragmáticos. Buscan ejemplos en sus maestros y una ausencia de convicción es políticas.	Hacen hincapié en la variedad e interés del alumno por el estudio del pasado. Modifica las planeaciones dependiendo de la presión de la enseñanza.

Nota: Elaboración propia. Evans (1991, pp. 61-94). [Original en Theory And Research In Social Education, summer 1989. Vol XVII, n.o 3, pp. 210-240.]

Tal y como se puede ver, hay una dificultad de encuadrar a los docentes de la enseñanza de la Historia cuando utilizan varias estrategias (enseñanza y escritura) para que los jóvenes se sientan identificados en la comprensión del pasado –podría recomendarse la historia “a contrapelo” de Walter Benjamin– que intenta establecer para romper con el discurso oficial. Lo que permite a las “aspiraciones” del docente y lo que “debe” enseñar –“goce”, argumenta desde el psicoanálisis lacaniano Javier

Dosil, desde una educación cerrada⁸ – evite impactar de manera negativa en las identidades de los jóvenes preuniversitarios.

La historia como “magistra vitae” en tiempos de la memoria

Ahora bien, Vilar (2001), en relación con la categoría de “Pensar históricamente”, asegura:

“Pensar históricamente” —y tanto peor si ello significa caer en el “historicismo”— implica situar, medir, fechar, sin cesar. En la medida de lo posible, ¡claro está! Pues nada es más necesario para un saber, que tener conciencia de sus límites. De lo cual, por cierto, se preocupan muy poco las disciplinas orgullosas de situarse fuera de la historia. [...]

juegos televisados, biografías populares, películas político-policiacas, reconstrucciones aproximadas de ciertos 'ambientes', todo ello lleva al hombre de la calle a pensar la historia sentimentalmente, moralmente, en función de individuos. Yo me permito considerar que el conocimiento histórico es de otra naturaleza. Este consiste en comprender y en esforzarse por hacer comprender los fenómenos sociales en la dinámica de sus secuencias. (p. 20-22)

No es casual que los historiadores profesionales se vean cada vez más involucrados en hacer un exhorto ante la sociedad de las intenciones de los gobiernos en controlar la imaginación de los pueblos, la poca consulta a la comunidad mencionada o la falta de actualización y veracidad de los temas escolares que se vean de la mano con las nuevas investigaciones por aquellos (en México hay casi 50 instituciones dedicadas al conocimiento del pasado y, seguramente, tienen al menos un posgrado). Pero además de esta querella que parece bizantina, uno de los problemas actuales que la sociedad ha venido viviendo en todas sus esferas (incluida la educativa, Pedagógicas y Ciencias Sociales en general) ha sido la crisis de los metarrelatos. Después de la década de 1980, dado los acontecimientos relevantes entre el mundo capitalista y el desastre que experimentó el extinto mundo soviético, se evidenció cada vez más una fragilidad en la necesidad de construir un mundo idealizado. La llamada,

⁸ Dosil (2016) señala que la educación histórica suele encausarse en dos polos explícitos: la historia cerrada y una historia abierta. La primera representa el goce (una transgresión más allá del principio del placer hasta encontrar dolor) y la segunda un deseo (el objeto que no existe, el faltante de cognoscitivismo). Esto realmente tiene que ver con la formación del joven que comienza a cuestionar no solamente a la institución escolar sino los métodos de estudios y lo que le pueda permitir al mismo contradecir los conocimientos adquiridos que vienen tanto de los manuales de historia escolares como de las interpretaciones de los mismos docentes. Desubicar a los estudiantes de su contexto como sujeto histórico es una de las promesas de la historia oficial, salvo el relato nacional que, evidentemente, quiere crear una identidad nacional para su capricho. (pp. 280-303.)

y casi perdida, “Utopía” terminó desencadenando un desinterés por aquello que estaba latente como “hija de la modernidad” de fines del siglo XVIII, y que había generado las leyes de la filosofía de la historia en razón del futuro de aquellos que se abanderaron con una determinada lucha. (Traverso, 2018) Desprovistos de la historia totalizante, comenzó a “desaparecer” la “*magistra vitae*” en su oferta de explicaciones, lo cual afectó también a la manera de concebir los regímenes del tiempo. (Hartog, 2007)

Todo ello impactó en una nueva forma de pensar el tiempo a finales del siglo XX y el mundo comenzó a “desplazarse” (Renán, 2012) en un proceso en el que la “Memoria” y sus limitaciones (relaciones dialécticas como recuerdo/olvido, individual/colectivo, de elección consciente/inconsciente, inventadas/verdaderas) se posicionaron del centro de diversas atmósferas sociales y culturales (literatura, medios de comunicación, documentales, cine de ficción, reels, monumentos, museos, escuela, etc.) con la necesidad de “escribir” en presente un acontecimiento esencialmente traumático. Esto permitió que la memoria, en palabras de Andreas Huyseer (2007), se volviera “un Tropos universal” que pudiera recurrir a una retórica alrededor de los discursos sobre la memoria traumática, pero a su vez, dice Huyseer (2007), “puede servir como recuerdo encubridor o bien bloquear simplemente la reflexión sobre historias locales específicas” (p. 18) en aras de las políticas del mismo fenómeno globalizador, mercantilizador y fechitizador, hasta el punto de volverse en una “moda” obsesiva de una sociedad de consumo. Si bien podemos o no estar de acuerdo con las palabras de Huyseer, lo verdaderamente impactante ha sido la intencionalidad de querer preponderar desde el presente unos acontecimientos más que otros poco convenientes hasta arrastrarlos al olvido, en aras de una memoria que simplemente solvente las deudas justas de los protagonistas en el pasado. Esto, a final de cuentas, es una sociedad desmemoriada, o que simplemente no entiende el peso del pasado en las acciones de su propio presente. Por no hablar de la llamada “la reescritura de la historia”, esa farsa por parte de grupos que intentan establecer una narrativa que se vincula más con el sentimentalismo de dolor o trauma hasta de lo evocativo, dejando de lado la objetividad de los hechos. ¿Acaso no se parece todo esto a la institucionalización del pasado en unos tiempos globalizados?

Si bien en la escritura del pasado podemos pensar que muchas veces una memoria colectiva como individual u obras de ficción son muchos más valiosas que un libro de investigación histórica, esto pone en evidencia esa competencia por el monopolio de la descripción o comprensión de los tiempos pretéritos (Chartier, 2020, p. 62). Sin embargo, asegura Chartier (2020) la ciencia histórica transformó a aquellas (tanto a la “memoria” como a la ficción) en objetos de estudio que, según las preguntas (hipótesis) al momento de tener contacto con la misma, se desprenden “sus lugares de inscripción, formas de transmisión y usos ideológicos” (p. 64). Con esta operación metodológica que buscó conocer al “otro” en su tiempo y espacio, la memoria se transformó en una fuente de uso histórico al lado de la crónica, la fotografía o el archivo. Así que, aquel relato patrio que buscaba legitimar, integrar y excluir en

términos de sujetos nacionales; “discurso” que institucionaliza o decreta un pasado desde el presente, comenzó a mirarse bajo la lupa de la metodología propuesta por Pierre Nora y sus “les Lieux de la memoire”, u otras aportaciones que se han realizado en torno al tema, para ver las interconexiones de la experiencia, el conocimiento, las miradas que se tienen del tiempo y las múltiples formas de la escritura de la historia⁹.

La memoria justa: una herramienta del conocimiento histórico en tiempos de Historia reciente

Lo que mejor ha podido sacar provecho a esta crisis (que no ha sido la única en la humanidad) en el campo de la historia –su enseñanza e investigación–, es, primero, que el joven puede conseguir una historia o memoria que le permita construir su identidad y resignificación ante su presencia actual, bajo una “subjetividad acumulada” del mundo, el espacio y el tiempo. Segundo, quizás el problema más arriesgado, es que en el afán de una sociedad obsesionada con el boom de la “memorialización”, los jóvenes universitarios premien más la reescritura o sobreinterpretación que la misma operación científica para poder conocer y valorar los hechos en sus dimensiones espacio y tiempo.

Sin embargo, los jóvenes de hoy han experimentado no solamente una aceleración del tiempo sino también un bombardeo de información sobre cuestiones del pasado en presente a través de las producciones de las industrias culturales y las redes sociales. A pesar de todo ello, imbuidos en un presentismo inerte siguen en una indefinición de identidades. Por “identidades” me refiero, tomando la palabra de Gumbrecht (2010), a aquellas que no solamente singulariza a los jóvenes (umbrales simbólicos) sino que también los colectiviza (en términos de una “acción política”) gracias al enriquecimiento cognitivo que fueron adquiriendo en el ámbito escolar y social, y que los definen a través de sus características afines y cambiantes y de las formas de comprender los mundos cotidianos (pp. 36-37). Ante ello, Ortega Ruiz (2013), indica:

El miedo a la incertidumbre y a la “peligrosa” subjetividad, el vértigo que produce la inseguridad de la contingencia y la ansiosa búsqueda de la verdad definitiva, han condicionado una práctica educativa que nos ha situado ante el hombre universal, sin tiempo ni espacio. (pp. 401-422)

⁹ Koselleck indica que las tres formas de experiencia, que abarcan desde la percepción de lo único hasta la conciencia de lo repetitivo y el conocimiento de las vivencias ajenas que no son directamente observables, encuentran su contraparte en tres enfoques distintos de la escritura histórica: la crónica, que se centra en el registro de eventos singulares; las historias universales de la Ilustración, que emplean comparaciones y paralelismos para comprender patrones y conexiones más amplias; y la historia como reescritura, que se apoya en métodos críticos para un conocimiento acumulativo y progresivo. (Koselleck, 2001).

Estamos de acuerdo que no todas las identidades (incluida la de los jóvenes) pueden estar congeladas en el tiempo, pero el tiempo histórico parece haberse detenido para ellos. Identidades que van desapareciendo por la monetización que hoy podemos ver en las redes sociales y otros ciberespacios (parte de una teoría del mercado bajo un paradigma de carácter pragmático-competitivo), hacen –o indican– que las actividades socio-históricas de los universitarios de recién ingreso postpandémico (2022) se perciban como simples “usuarios” –“registros”– y no como sujetos constructores de procesos. Nos encontramos ante un presentismo que intenta una relativización tanto de las identidades de los jóvenes como de la objetivación de estos ante fenómenos propios del conocimiento, como lo fue la memoria en la época en que era prisionera de las narraciones episódicas de la historia oficial o de las testimoniales-descriptivas que se presentaban como verdades irrefutables. Con todo ello, lo que es preocupante, es que las identidades, hoy día, corren el peligro en caer en el olvido para el caso de la historia (como sucede eventualmente con las memorias individuales y colectivas)¹⁰; lo que en relación a la pedagogía, sería la pérdida del pensamiento crítico.

Ante los embates de ambas formas de escribir la memoria y la historia en las propuestas de enseñanza en los salones de los jóvenes y pensando en que el pensamiento histórico es una de los más asechados por parte de las políticas neoliberales que intenta erradicar de las aulas, al mismo tiempo, que el resto de las humanidades y Ciencias sociales; nos colocamos en una incertidumbre del qué podemos hacer con los criterios de objetividad, verdad y consenso en un presente en el que la “verdad” reposa en la vorágine tecnológica/digital y las leyes del mercado. ¿Qué podríamos hacer para acercar a los jóvenes a un pensamiento más crítico? ¿Cuáles podrían ser los temas del pasado que han quedado desprovisto del interés de la escritura de la historia que podrían impactar en la formación de los alumnos?

Tomando en consideración lo anterior, podríamos decir que la enseñanza de la Historia o el “pensar históricamente” posee una multiplicidad de interrogantes que van más allá del ámbito tradicional de la investigación histórica y exploran otros entornos de reflexión social, como por ejemplo, las condiciones de acceso a la educación, los métodos pedagógicos empleados, los materiales didácticos utilizados, los discursos predominantes y los que son marginados, así como las ideas, símbolos y

¹⁰ El libro de *Vecinos. El exterminio de la comunidad judía de Jedwabne* de Jan T. Gross, 2000, explicó que el crimen orquestado a la población judía en la comunidad Jedwabne fue perpetuada por los mismos vecinos antes de que llegaran los nazis al lugar. Esto trajo consigo una vergüenza por el Estado polaco en ese año, luego que durante mucho tiempo afirmaran que se trataba de un “Sitio de martirologio del pueblo judío. La Gestapo hitleriana y la gendarmería quemaron 1600 personas vivas el 10 de julio de 1941”. Con el libro, aquel mito quedó derrumbado, al transformarse en una responsabilidad del mismo pueblo polaco. Por otro lado, se encuentra el caso de la memoria de Rigoberta Menchú (*Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, 1982) que desde 1998 han sido cuestionados los testimonios hasta volverse una fuente poco confiable en relación con los usos y abusos de estas narrativas.

modelos que se fortalecen o se debilitan. También se aborda la concepción de la nación y la sociedad que se promueve, junto con la influencia del diseño curricular en las interacciones entre los procesos de aprendizaje y su impacto en aspectos éticos, en las formas de ser y pensar, en la percepción del individuo como actor histórico, en la proyección del futuro, y un amplio abanico de temas relacionados, tal y como lo han sostenido las investigaciones de Argüello (2022) y Plá (2023). Es importante, lo in indica Ricœur (2003, p. 648) introducir en la escritura de la historia el “haber-sido” que nos han brindado las huellas del pasado.

Con lo anteriormente mencionado, en una misma propuesta intercultural y de cultura de paz, valdría la pena ver las tensiones de las resistencias en los procesos históricos, con la finalidad de comprender las diversidades abyectas y problematizar los contextos de violencia física, simbólica y cultural a los que se han sometido pueblos y que han realizado procesos de reconstrucción del tejido social en, aquellos que algunos, como Rubio (2012), llaman “la historia del tiempo presente¹¹”; lo cual podría impactar en la misma educación para la paz y los derechos humanos, más que lo plasmado en los libros de textos sobre aquellos (o información de las oficinas y domicilio postal) donde se puede acudir. Para ello, me atrevería a pensar en la necesidad de una pedagogía subalterna que, sin ser iconoclasta, permita repensar la escritura de la misma historia oficial y cuales elementos podemos replantear de la hechura de esos relatos del pasado que en algún momento parecieron estar naturalizados, objetivos y neutrales, por un lado, y rescatar la concepción de la memoria, , por el otro; ya que esta, como lo afirma Mendoza García (2015), hoy día “viaja en una ruta, la de los grupos, la de la pluralidad”. (p. 163)

Pero, incluso a través de una enseñanza de la Historia basada en proyectos, podría incorporarse nuevas y novedosas conceptualizaciones de la “memoria” en los programas formativos de la cultura de paz, para que las fuerzas que intentan controlar la imaginación de los pueblos no destierren aquellas experiencias al olvido, y se pueda tener una ciudadanía más activa y responsable ante el dolor de la otredad y menos indiferente ante los demás. Como lo hemos venido diciendo, se trata de un trabajo que no cristalice esas imágenes estáticas que carecen de interrogantes en presente, sino más bien que los mismos cuestionamientos puedan servirle a los jóvenes a construir nuevos espacios de dialogo intergeneracional, en la incorporación de la investigación

¹¹ En aras de una conceptualización de la Historia del tiempo presente, Graciela Rubio dice: “El pasado reciente, es un marco temporal para pensar la enseñabilidad de la experiencia social de la ciudadanía. Su consistencia histórica se sustenta en el peso que adquirieron; la fractura de los aprendizajes históricos de la convivencia; la justificación discursiva de la eliminación del otro; la implantación de una ruptura indefinida del tiempo colectivo; la aplicación calculada de la violencia; la destrucción simbólica y real del cuerpo del otro enemigo; la instalación de la incertidumbre y el miedo permanente. Se requiere la construcción de una pedagogía de la memoria que contribuya a la formación ciudadana, que abra su dimensión temporal en perspectiva vital (constitución de subjetividades) y que vincule dicha condición a una existencia política con sentido” (Rubio 2012, p. 390).

oral, el contraste de fuentes, las analogías y los paralelismos, los métodos y técnicas, la vinculación del pasado con otras problemáticas que sean abordadas por otros campos disciplinares y, por último, la escritura de la historia a través de medios tradicionales u otros. Ya que, en relación con la receptividad de estos temas por parte de los alumnos, dice Dussel (2005):

Una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo. El museo como escena pedagógica nos invita a reencontrarnos con ese pasado, a decidir qué ver; en otras palabras, a hacernos cargo de la responsabilidad que tenemos como parte de la sociedad en que vivimos. En este sentido, nos deja una intranquilidad que probablemente sea su enseñanza más valiosa, si es que nos animamos a aprenderla.

Todos estos elementos pueden contribuir a una experiencia escolar en la “escritura de la historia” más acorde con los fines que espera la misma historia profesional, por un lado, y a las exigencias identitarias que los jóvenes requieren en sus dudas sobre el pasado que los impacta hoy día, así como también a lo que se presenta en los manuales escolares a través del pensamiento y la acción, la problematización y toma de posiciones frente a las injusticias, actividades de debate y dialogo creativo e incluyente en pro de una verdadera enseñanza de la Historia acorde con “pensar históricamente”.

A la par de estas indagaciones objetivales, y con la necesidad de que la “memoria” (como campo de estudio y enseñanza de “pensar históricamente”) no tenga que recurrir a la idea gubernamental amnistiada del “perdón y olvido” (lo cual es una posición muy cómoda desde los grupos que intentan controlar el pasado) que, al mismo tiempo, que no nos introduzca en todo este abanico de singularidades o acepciones de la palabra; se propone la conceptualización de la “memoria justa”, acuñada por el sociólogo Vezzetti (2013), que indica lo siguiente:

La memoria justa, entonces, se arraiga en un fundamento ético-político, un horizonte de deberes y trabajos que busca elaborar los obstáculos que una comunidad enfrenta para rememorar las divergencias, los conflictos, incluso los crímenes, de una manera relativamente apaciguada [...] Y la condición de una buena política de memoria, de una relación eficaz entre política y memoria, entre acción sobre el pasado y acción sobre el presente, es que el pasado sea recuperado en el punto en que incorpora un compromiso de responsabilidad y de deuda. (p. 55)

Con ella, Vezzetti intenta establecer un punto de inflexión en la necesidad de una memoria plural, que permita reconocer el desacuerdo de las partes y elaborarlo, no solamente enfocado en la construcción de nuevos héroes por parte de los que fueron abatidos por el Estado durante la dictadura argentina (1976-1983) sino más

bien retomar el compromiso de la verdad y la objetividad del análisis de las responsabilidades, los métodos empleados y las consecuencias terribles para no volver más a ellas. Ante esto, evidentemente se trata de separar los tiempos. Por un lado, el pasado y la furia que producen los rencores dado el dolor de aquellas víctimas y sus familiares en la reparación de los daños (memoria herida) y, por el otro, el presente, como un momento de reconstruir esas responsabilidades examinadas de cara a lo que fueron las violencias en términos culturales, políticos y sociales en pro de una recuperación social en un Estado de Derecho y poder lograr superar el trauma (Vergangenheitsbewältigung) desarrollado en el pasado y que aún está en el presente.

A manera de cierre

Los docentes de la educación histórica de los diversos niveles tenemos una responsabilidad apremiante en transformar con nuestras prácticas y la dupla de aquella con los temas de cultura de paz, así como también ejercitar el pensamiento crítico con la indagación de nuevas investigaciones por parte de las y los profesionales de la ciencia histórica: de tal manera que hablamos de una retroalimentación entre ambas disciplinas con la finalidad de estimular el interés del pasado por los jóvenes preuniversitarios¹². Asimismo, es necesario despolitizar la memoria (una posible ofensa en estos tiempos de susceptibilidades adjetivales), lo cual implica que se busque avanzar en una sociedad más justa y responsable en su quehacer democrático, ya que al momento en que aquella se logra establecer en pequeños grupos, tienden a tener un mayor recelo por el control de aquellas imágenes del pasado: una “memoria herida” es una “memoria manipulada”. Situación similar que ocurre con los museos de la memoria y otros “lugares”, que mantienen una parcialidad evidente (libros de texto, por ejemplo).

Si tenemos en cuenta estos espacios y sus luchas en el terreno de lo social, para una cultura de paz dentro de las aulas universitarias es necesario que (a través de los programas formativos que llevan en alguna parte el mismo nombre), por un lado, estar conscientes que se trata de una, como afirma, Salgado Medina et al., (2022) “construcción en la que sus pilares son la justicia, de solidaridad, la compasión y la equidad, [estén] dominadas por el respeto y la tolerancia al otro, indisolublemente unidas a la idea de libertad” (p. 179) y, por el otro, evitando estas ideas culturalistas y ontológicas, que buscan naturalizar y banalizar los procesos de justicia, ya que los mismos corresponden a una temporalidad muy específica, que no surgieron por añadiduras ni mucho menos han existido desde un pasado remoto y que, al mismo

¹² Tal y como lo plantea Dosil, “La habilidad como historiador del docente, por el contrario, debiera servir para tantear los elementos constitutivos de la cultura, reconocerlos bien como obstáculos, bien como fórmulas de resistencia, y plantear una práctica educativa que facilite el paso del registro de la necesidad al del deseo” (Dosil, 2016, p. 290).

tiempo, pueden perderse o desaparecer; algo similar al ser humano en estos tiempos de normalización, cosificación y monetización. Todo ello, en la formación de nuestras generaciones de docentes, que abarca desde la primera infancia hasta la juventud de 23 años, se enfatiza la promoción de un aprendizaje de alta calidad basado en principios humanistas, carácter inclusivo, equitativo y colaborativo, así como por su valoración de la diversidad cultural. Destaca la importancia de cultivar una "responsabilidad ciudadana" arraigada en valores positivos como la honestidad republicana, el respeto a la dignidad humana, la igualdad de género y el respeto a las creencias individuales, además de promover una cultura de la no violencia y la protección del bien común.

Bibliografía

- Alphen, F. van y Sarti, M. L. (2012, 12-14 de septiembre). Aprendizaje de la historia escolar: Identidad nacional y construcción crítica [Ponencia]. I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación de la Flacso-Argentina, Buenos Aires, Argentina. Flacso.
- Argüello, D. y Plá, S. (2022). Currículum, pensamiento crítico y conocimiento social en el bachillerato latinoamericano. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 25(49).
- Argüello Nevado, D. C. (2023). La historia en la escuela: el derecho a conocer el pasado y el deber de cuestionarlo. En *Historia ¿para quién?*. (pp. 91-102) INEHRM
- Chartier, R. (2020). Presentismo del pasado. *Estudios Sociales*, 30(58), 61-74.
- Dosil, J. (2016). La función del sujeto en la formación de docentes en Historia. Tzintzun. *Revista de Estudios Históricos*, (60), 280-303.
- Dussel, I. (2005). Enseñar lo in-en enseñable: Reflexiones a propósito del Museo del Holocausto de Estados Unidos. *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, 3.
- Gumbrecht, H. U. (2010). Lento presente. *Sintomatología del nuevo tiempo histórico. Escolar y Mayo*.
- Hartog, F. (2007). Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencia del tiempo. Universidad Iberoamericana.
- Huyssen, A. (2007). En busca del futuro perdido, *Cultura y memoria en tiempos de globalización*. FCE.
- Koselleck, R. (2001). Cambio de experiencia y cambio de método. Un apunte histórico-antropológico. En *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. (pp. 43-92) Paidós.
- Mendoza García, J. (2015). Sobre memoria colectiva. Marcos sociales, artefactos e historia. UPN.
- Olivé, L. (2004). La exclusión del conocimiento como violencia intercultural. *Polylog. Foro para la filosofía intercultural*, 5, 1-14.
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 71(256), 401-422.

- Plá, S. (2005). Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato. Plaza y Valdés, Colegio Madrid.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales, (84), 161-184.
- Rey, M. V. (2017). De la historia académica al aula escolar. El impacto de la investigación histórica en las representaciones de la historia republicana construidas en los textos escolares y los medios de comunicación. Pontificia Universidad Católica Del Perú, Instituto Riva-Agüero.
- Ricœur, P. (2003). La memoria, la historia, el olvido. Trotta.
- Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena: Bases para una pedagogía de la memoria. Estudios pedagógicos, 38(2), 375-396. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200023390>
- Salgado Medina, R. M., Dorta Vargas, M. F. y Ruiz de la Torre, G. (2022). ¿Educar para la paz? Los vacíos desde las propuestas curriculares en la formación de docentes en México. En E. Ávalos Reyes, D. Lesteime y F. Guzmán Marín (Coords.), Reflexiones en torno a la formación docente: aportes desde América Latina (pp. 165-203). Fundación Agora, UPN, Universidad Nacional de Rosario, Editorial Arandu.
- Silva, R. (2012). Memoria e historia: entrevista con François Hartog. Historia Crítica, 1(48), 208-214. <https://doi.org/10.7440/histcrit48.2012.10>
- Topolski, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. En M. Carretero y J. F. Voss (Comps.), Aprender y pensar la historia. Amorrortu.
- Traverso, E. (2018). Melancolía de Izquierda. Marxismo, historia y memoria. FCE.
- Vázquez de Knauth, J. (1970). Nacionalismo y educación en México. El Colegio de México.
- Vezzetti, H. (2013). Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos. Siglo XXI.

