

LA SUBJETIVIDAD DOCENTE ANTE LAS DIFICULTADES DE LA TRANSMISIÓN DEL SABER EN PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

SUBJECTIVITY TEACHING TO THE DIFFICULTIES OF TRANSMISSION OF KNOWLEDGE IN SECONDARY EDUCATION TEACHERS

CARLOS VARELA NÁJERA
PILAR DEL CARMEN SANTOYO PEREDA

RESUMEN

En la realidad educativa hay una serie de fenómenos que aquejan la subjetividad docente. Las formas de expresión del malestar de estos profesionales interpelan a los estudiosos de la educación en cuanto al sentido que debe otorgarse a sus problemáticas y las formas de tratarlas. Una dificultad que incide se relaciona con los problemas en el proceso de enseñanza. En torno a ello, el objetivo en este trabajo es explorar las dificultades en la transmisión del saber escolar en profesores de secundaria. La perspectiva teórica atiende el diálogo entre psicoanálisis y pedagogía. Bajo el enfoque cualitativo, se hizo un estudio de caso de una escuela secundaria pública de Culiacán, Sinaloa. Los sujetos fueron cuatro profesores de matemáticas y tres de ciencias. La estrategia de recolección de información fue la entrevista en profundidad. Como resultados, destacan las dificultades de los docentes en cuanto al saber que se maneja en la asignatura, el escaso interés de los alumnos, el miedo a la asignatura y la educación deficiente que adquirieron en la escuela primaria. Concluimos que la resistencia de los alumnos frente a la oferta de los saberes escolares se vive en los profesores a nivel de impotencia, posibilitando mecanismos que fijan las dificultades como un síntoma de difícil solución, pues no hay un cuestionamiento sobre la función docente.

PALABRAS CLAVE: Transmisión del saber, subjetividad docente, educación, psicoanálisis.

ABSTRACT

inside the educational reality a series of phenomena reveal themselves and trouble the educational subjectivity, the ways that these professionals express their discomfort question the scholars of education about the meaning that they should give to their problems and the way to solve them, one of the difficulties it's related to the problems in the educational process, build around it, the objective of this work consists in performing an exploration of the difficulties in the transmission of academic knowledge in high school teachers, the theoretical perspective attends dialogue between psychoanalysis and pedagogy, under a qualitative approach it has been made a case study of a public high school in Culiacan, Sinaloa, subjects were four math teachers and three science teachers, an in-depth interview was used as the strategy to collect data, the results highlight the difficulties for the teachers regarding the knowledge that the subject requires, the little interest from the students and the deficient education acquired in elementary school. We arrived to the conclusion that the resistance of students against the supply of school knowledge live teachers in impotence, making possible some mechanisms that set the difficulties as a symptom of difficult solution, because there is no questioning of the own teaching function.

KEY WORDS: Transmission of knowledge, educational subjectivity, education, psychoanalysis.

INTRODUCCIÓN

Puede pensarse el docente como el sujeto que adquiere un saber formal sobre pedagogía y didáctica, que le permite vincular a las nuevas generaciones con los saberes de la cultura. Diremos que esa tarea no se consigue de manera automática, sino que se incorpora como un proceso complejo que pone en juego una suerte de lazos afectivos y simbólicos, además de los contenidos que deben enseñarse. Desde esta perspectiva, la docencia no se comprende sólo como la transmisión de un saber científico, sino también de saberes que tocan lo más íntimo del sujeto, su historia particular, su singularidad, lo cual puede ser una posibilidad para el aprendizaje, o bien un obstáculo a nivel subjetivo en el alumno y en el docente.

En esa tesitura, el psicoanálisis plantea que la condición de posibilidad para el aprendizaje es un vínculo que se denomina de transferencia, desde el cual se incorporan procesos inconscientes que determinan las formas de apropiación del saber y de establecer lazos con los otros. Esto nos lleva a interrogar aquello que los docentes consideran que obstruye los procesos de aprendizaje en los alumnos, pregunta dirigida a la producción de conocimiento sobre sus dificultades en torno a la transmisión del saber escolar, cuya relevancia de análisis estriba en lo que algunos autores plantean como una crisis de transmisión que afecta la escuela y sus agentes, y a la que es necesario aproximarnos mediante la investigación.

Al respecto, Dussel (2005) analiza una serie de transformaciones culturales y sociales que en contextos como Francia, España y Latinoamérica, permiten visibilizar algunos cambios en la profesión docente, principalmente aquellos que afectan las formas de transmisión del saber de la cultura de las generaciones adultas a los jóvenes, así como la identidad que asumen los educadores frente a los nuevos escenarios. Condiciones como los cambios en la estructura del sistema educativo y la organización escolar a partir de la aparición de los Estados nacionales, la masificación de la educación, las formas de reproducción social, las nuevas demandas que la sociedad dirige a la escuela (generalmente excesivas), la emergencia de pedagogías no directivas –que tramitan nuevas autoridades– y tecnologías de la información son algunos factores que, según la autora, favorecen la aparición de

conflictos en el vínculo intergeneracional y las formas de apropiación de los saberes escolares.

Para el caso de Latinoamérica, Dussel identifica la estrecha relación entre el profesorado y la construcción de los Estados nacionales como uno de los rasgos característicos de la docencia. Así, el docente se configura como un funcionario del Estado que aparece como actor fundamental en la formación de una ciudadanía nacional. Persiste cierta idea generalizada que antiguamente permitió definir la labor docente como un trabajo individual, un oficio personal, cuya relación con el saber letrado le otorgaba al profesor una autoridad legítima en el salón de clases. Gozaba de prestigio social en una institución que promovía una sólida alianza con las familias para la educación de los jóvenes, pero, como señala la autora, la escuela se transformó, como también las familias y la sociedad. A pesar de ello, se siguen preservando en el imaginario algunas de las características que definieron la profesión docente antiguamente y que hoy dan cuenta de la desproporción entre la concepción de hacer docencia y las formas de aprender de las nuevas generaciones.

Las condiciones en que se sostiene la crisis de transmisión son también analizadas por Zerbino (2007), quien ubica en primer lugar la fractura en las relaciones de autoridad y de transmisión cultural entre generaciones, donde resultan evidentes los problemas en el vínculo maestro-alumno, al existir una sociedad que paradójicamente sobrevalora la juventud –como versa la canción *I want to be forever young*–, pero, a su vez, desestima sus formas de ser. Por otro lado, acudimos ante jóvenes que desautorizan las experiencias y saberes de los adultos. Curiosamente, a este fenómeno le corresponde el auge del constructivismo «natural», que sostiene que el sujeto aprende solo y que la función del maestro es simplemente guiar o facilitar ese proceso (Dussel, 2005).

Como segunda condición, la discusión discurre sobre la pluralización de las tecnologías de transmisión, la cuales trazan una nueva relación con el conocimiento que para algunos resulta problemática. Según Pérez (1998), las nuevas tecnologías de la información aparecen como instrumentos del consumismo, de gratificación para los jóvenes, donde lo que importa será la sensibilidad, más que la racionalidad; los universos simbólicos, más que los

materiales. Esto es lo que la posmodernidad generó en el plano de lo social (en Paz, 2007).

Es importante señalar también el planteamiento que hace Paz (2007) respecto a la crisis de la enseñanza, al decirnos que la introducción de tecnologías y medios de comunicación se ha convertido en un reto cultural para las escuelas, que vuelve visible la brecha entre la cultura desde donde enseñan los maestros y desde la que aprenden los jóvenes. Frente a estas diferencias, las escuelas y sus agentes tienen pocas respuestas adecuadas, pues las diferencias culturales acarrearán muchas resistencias en cuanto a su aceptación y diálogo, sobre todo cuando se cree que el ordenador reemplazará la figura del docente.

El tercer aspecto que sostiene esta crisis obedece, para Zerbino (2007), a la consolidación de una nueva religión denominada científicismo: se desprende de la degradación de un discurso científico cada vez más ligado a la lógica del mercado, que permite argumentar que hay ciertos sujetos capaces e incapaces, cuyo tratamiento obedece a criterios técnicos y científicos –entendido por científico todo aquello que suprime al sujeto y la subjetividad– para ignorar o desechar las dimensiones políticas del acto educativo, en favor de artilugios técnicos y didácticas de la novedad o la motivación. Ciertamente, ello contribuye a construir lo que Lacan (1988 [1959-1960]) denominó «culpas objetivas», cuyas consecuencias se observan en la ética contemporánea en cuanto a que nadie se hace responsable de nada. Así, un docente puede argumentar que su alumno no aprende, o no tiene interés en hacerlo, porque padece algún déficit que se lo impide, no porque su trabajo pedagógico no genere su interés.

Por último, se identifica algo del orden de la política y la norma que rige en cada sociedad. Históricamente, han existido arbitrariedades y formas de abuso de poder por gobernantes, que han posibilitado un escenario social donde no se reconoce el límite entre lo permitido y lo prohibido. Para Dussel (2005), esa condición afecta la relación con la autoridad en un sentido amplio, pues esa cultura política que marcó a las generaciones que sufrieron años de dictadura y tragedias de las que no era permitido hablar en los espacios sociales, principalmente los escolares, hoy es cuestionada por los jóvenes que pueden acceder a mayor educación, como demostró el movi-

miento juvenil denominado *los pingüinos* en Chile, o las manifestaciones recientes de estudiantes mexicanos exigiendo el reconocimiento a sus capacidades y un país más democrático. Todo ello revela un sistema en crisis que coloca en el mismo lugar a la institución escolar y la función de sus agentes, que no les resta más que apegarse al discurso dominante o nadar contracorriente con la posibilidad de ser censurados o reprimidos.

En torno a estos referentes, y contemplando la función docente como una tarea compleja que debe sostenerse en un panorama social bastante incierto, nuestro objetivo es explorar qué dificultades en la transmisión del saber escolar se manifiestan desde la subjetividad de los profesores de una escuela secundaria pública de Culiacán, Sinaloa, configurado como la interrogante que guio el trabajo de investigación.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

El diálogo entre psicoanálisis y pedagogía ha sido un trabajo continuo desde la tradición freudiana. Tal posibilidad se establece a partir de que ambas prácticas, cada una de forma particular, ponen en el centro de su acción la relación con el otro; es decir, ambas operan con sujetos y, a su vez, con la palabra. Los puntos de encuentro de estas disciplinas son diversos. En este trabajo cobran relevancia conceptos como deseo, pulsión, transferencia y saber, que desde el punto de vista psicoanalítico no pueden pensarse sin la categoría de inconsciente; en el campo pedagógico, Rabant (2001:74) abre la cuestión al definirlo como

[...] un espacio constituido por la intervención de una función de saber, en tanto que un pedagogo la representa para un (unos) alumno (s). Pero esta función puede tener distintas modalidades, o varias formas de intervención: el saber puede provocarse de varias maneras en este campo, no tanto según las personas que están involucradas, sino según el corte que en él opera el deseo y según la distribución de los lugares que inaugura en este campo con su afuera, con lo que excluye o, por el contrario, representa.

Bajo esa idea, la reflexión gira en torno a que el punto de partida del trabajo educativo es la transmisión de saberes entre docentes y alumnos, siempre y cuando se tome en cuenta el lugar que ocupa el deseo de cada uno, y que haya un saber que no sólo es el de los conocimientos académicos que se transmiten y aprenden, sino un saber inconsciente caracterizado por ser algo a producir en el ámbito de la relación con el otro.

Sobre el deseo de enseñar

Aunque la función docente obedece a un acto sostenido por un saber adquirido en los años de formación, la cual inscribe al sujeto en un discurso que es el de las ciencias de la educación, diremos que puede darse a condición de que ahí aparezca un deseo que lo coloque como agente de saberes que pueden transmitirse a otros. Cordié (2007) plantea que el deseo de enseñar puede originarse en una vocación y ligarse a motivaciones personales más o menos conscientes, por lo que la función del enseñante no exige neutralidad, ya que revela todos los aspectos de la persona sin procurar-le recursos para controlar los efectos de esa revelación.

Cuando Lacan (2013-[1962]) se refiere al deseo del enseñante, lo hace a partir del vínculo entre el sujeto y el saber, argumentando que ahí donde la cuestión del enseñante no se plantea hay profesor. Con ello se interroga si es posible una enseñanza que dé como resultado un saber; entonces, Lacan (2013-[1969]) propone pensar los tipos de discurso como formas de lazo social, desde los cuales puede concebirse la posición que asume el docente en cada uno, recordando que para este autor la estructura discursiva se forma de cuatro lugares: el agente, el otro, la verdad y la producción.

Como buen universitario, el educador generalmente se apega a este discurso que ubica el saber en el lugar dominante o lugar del agente (S₂); en el lugar de la verdad está el amo (S₁), que sería el garante de ese saber. Al respecto, Lacan (2013-[1969]) expresa que es precisamente porque el amo ocupa ese lugar que toda pregunta por la verdad resulta aplastada. El docente, al que ubicaría en el lugar del otro, es el conservador y transmisor de los grandes autores (Juránville, 1992), de modo que el saber que tiene por encargo transmitir siempre corresponde a un Otro –Descartes, Newton,

Darwin, Dios, etc.—, no a una producción inédita. Lo que toda esta maquinaria del discurso produce es lo que Lacan concibe como el sujeto en falta, un sujeto impotente respecto al discurso universitario —ahí su falla—, pues ni hablar de que pueda ubicarse como amo de un saber, posición que generalmente se hace asumir al alumno, quien muchas veces debe tomar los dichos de sus profesores como verdades incuestionables, condición de un sinfín de malentendidos que se dan en las escuelas.

En esa lógica, saber y poder están en consonancia, donde la educación aparece como un ejercicio del poder, pues se supone que alguien posee más saber que el otro y, por tanto, tiene la autoridad para transmitírselo; si el docente, desde el *discurso universitario*, asume el saber de la ciencia como un saber acabado y totalizador, obtura las posibilidades de que ahí emerja un deseo. Por ello, Lacan ubica el saber entre el registro de lo simbólico y lo real, pues obedece a los significantes que circulan en la cultura y, a su vez, a lo imposible; es decir, hay un saber enigmático, que no se sabe, que instala la dimensión de la ignorancia. Desde ese lugar, el docente puede ubicar que siempre hay una falta de saber, que lejos de generarle malestar e impotencia lo mueve en una búsqueda incesante; como plantea Coriat (1994), lo que el enseñante comunica, para que fructifique en su práctica, deberá hacer lazo con el saber inconsciente del que escucha.

En cuanto a la dimensión subjetiva en el docente, Baietto (2008) introduce una idea paradójica al afirmar que la pasión de formar es búsqueda de un idéntico a sí, imagen ideal que tiene su origen en la infancia, por lo que la relación de formación es la prosecución siempre retomada. El dominio que se busca del otro será el corolario, impregnado de agresividad, incluso de deseos mortíferos (como el caso del artista que destruye su obra); el docente, al no reconocer la presencia de este tipo de relación en el acto de formar, podrá resentirlo como falla angustiante, como malestar, pues algo en el alumno escapa siempre a esa condición de dominio, algo que él mismo desconoce, su propia alteridad, diremos, algo del orden de su deseo, que debe estar posibilitado en la dinámica del intercambio cultural educativo. El problema que observamos es que por lo regular el influjo del discurso universitario limita estas posibilidades.

El enigmático deseo de saber

Resulta problemático para algunos asumir la afirmación freudiana de que el interés por el saber tiene relación con la curiosidad sexual en el infante, y es precisamente una relación de continuidad, a partir de que el sujeto se interroga por su origen mismo y dependiendo de la respuesta del adulto es que se origina una forma singular de interés por las cosas del mundo. Sin pretender un desarrollo amplio de la constitución subjetiva y el origen del deseo, diremos que los primeros encuentros del *infans* (quien no posee aún lenguaje) con el otro en el momento de la crianza lo marcan en su devenir como sujeto, en sus formas de apropiación de la cultura, de lo simbólico.

Las huellas de esa relación primordial lo inscriben en el mundo del lenguaje, en una historia familiar, en los enigmas del cuerpo, propio y el de los otros, así como de la sexualidad, y en el circuito pulsional que determina su relación con los objetos. La pulsión es un concepto fundamental en psicoanálisis, pues marca la búsqueda incesante de objetos de satisfacción y es precisamente por la falta de objeto que colme al sujeto que se precipita en esa búsqueda. Freud nombra diversas pulsiones. La que adquiere relevancia en educación es la «pulsión epistemofílica», que viene a convertirse en deseo de saber, pero ¿cómo puede involucrar la pulsión el saber?

Al respecto, Cordié (2007) afirma que todo lo concerniente al saber está anclado en lo pulsional y que el lenguaje común lo hace patente. Afirmaciones como el *gusto* por saber, el *apetito* de aprender, *devorar* libros, *anorexia* escolar, implican esa relación. Asimismo, el goce que procura al intelectual el manejo de las ideas, la posesión de un saber cada vez más vasto que le permite afirmar su narcisismo, o el gusto del niño por el conocimiento de sí mismo y del mundo con el objetivo de comprender y crearse un lugar en él, son formas en que opera la pulsión, de manera sublimada diremos, pues es este proceso (de sublimación) el que civiliza el desborde pulsional –que marca el interés prioritario en el propio cuerpo y el de las figuras parentales– y hace al niño dirigirse a objetos culturales más aceptables, como los que ofrece la escuela.

En cierto momento, el niño se hace preguntas fundamentales, como: ¿de dónde vengo, cómo nacen los niños, qué hicieron papá y mamá para

tenerme? Al no encontrar respuesta satisfactoria, inventa lo que freudianamente se conoce como «teorías sexuales infantiles», que alimentan ciertas creencias como la historia de la cigüeña, o que mamá fue embarazada a partir de un beso. Freud (2011-[1908]) señala que el tiempo de construcción de esas teorías es un tiempo de producción de un saber, que posteriormente será velado por la represión, y donde antes se encontraba ese saber queda una especie de olvido, un rechazo a querer saber; el inconsciente, por tanto, se constituye de ese saber rechazado que sigue operando en el sujeto.

En torno a ello, Brignoni (2003) reflexiona que la producción de ese saber que es inconsciente está articulado a una satisfacción, por lo que para que el sujeto aprenda algo debe extraer satisfacciones en ese nivel, que no significa que el niño aprende sólo si le gusta lo que le ofrecen, sino con encontrar un lugar que ni siquiera él mismo sabe que está buscando. Por ejemplo, «hacerse ver» en un espacio especial; incluso, «hacerse castigar» en sus fracasos escolares. En esa lógica, su consentimiento para aprender está movido por este tipo de motivaciones inconscientes, que el educador no tiene los medios ni por qué conocer los contenidos, pero sí contemplar que operan a la hora en que su oferta educativa sea aceptada por el niño.

A lo que nos dirigimos es precisamente a sostener que la relación del sujeto con el saber involucra una suerte de lazos afectivos que hunden sus raíces en lo inconsciente, y que el docente también se involucra a ese nivel con su acto de educar lo quiera o no. La demanda de aprender que dirige al alumno pone en juego una dinámica transferencial, sin la cual el trabajo educativo se vería imposibilitado.

La transferencia en el vínculo educativo

Es en el texto *Sobre la Psicología del Colegial*, de 1914, donde Freud trabaja el amor de transferencia en el campo de la educación, el autor relacionaba este concepto al amor precisamente porque involucra un lazo afectivo con el otro, de tal modo que consideraba que el tipo de vínculo que se establece con el profesor es fundamental para el acercamiento o distanciamiento del trabajo con éste; por tanto, para el acceso al conocimiento. De ese modo, dice:

Los cortejábamos o nos apartábamos de ellos, imaginábamos su probablemente inexistente simpatía o antipatía, estudiábamos sus caracteres y formábamos o deformábamos los nuestros, tomándolos como modelos. Despertaban nuestras más potentes rebeliones y nos obligaban a un sometimiento completo, atisbábamos sus más pequeñas debilidades y estábamos orgullosos de sus virtudes, de su sapiencia y de su justicia. En el fondo los amábamos entrañablemente cuando nos daban el menor motivo para ello, mas no sé si todos nuestros maestros lo advirtieron. Pero no es posible negar que teníamos una particularísima animosidad contra ellos, que bien pudo haber sido incómoda para los afectados. Desde un principio tendíamos por igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración. El psicoanálisis llama «ambivalente» a esta propensión por las actitudes antagónicas tampoco se ve en aprietos al tratar de demostrar el origen de semejante ambivalencia afectiva (2011-[1914]:248).

Este sentimiento de ambivalencia en el vínculo con los otros del que habla Freud tiene una herencia afectiva que data de los primeros encuentros del niño con las figuras parentales, a quienes aprende a amar, pero también a odiar. Ciertamente, el acceso a la adolescencia da cuenta de esta capacidad de crítica hacia los adultos que en la infancia resultaban tan venerados, por lo que los afectos ambivalentes dirigidos a la figura del docente son una suerte de actualización, a manera de futuro anterior, del lazo primario con los padres, o quienes cumplan esa función. Por ello, cuando aparece la transferencia en el vínculo social no todo es positivo; hay una parte negativa que pone el odio o el rechazo en el primer plano de la relación, con la misma intensidad en que aparecería el amor; los lazos en el contexto escolar no están exentos de esta lógica afectiva, tan poco cuestionada en el ámbito de la docencia.

Para Gioffredo (2009), la transferencia es el acto de la palabra. Cada vez que un sujeto le habla a otro hay transferencia, transferencia simbólica, donde sucede algo que cambia la naturaleza de los que están involucrados. Así, si la palabra toca al otro es precisamente porque hay transferencia. Ese tocar al otro con la palabra puede verse cuando el acto del docente *promueve* en el alumno el interés por aprender, ahí donde ese interés es no natural;

es decir, se produce un cambio de posición del alumno respecto al saber que le ofrece el docente, y se crean las condiciones para que ahí surja un vínculo que en pedagogía se reconoce como educativo, sólo posible si hay transferencia de trabajo.

El vínculo educativo es planteado por Núñez (2003) a partir de un dispositivo ternario formulado por Herbart (1983), que pone en juego tres elementos organizados a manera de triángulo que no cierra en su base, a saber: el agente, el sujeto y los contenidos de la educación. Tal formulación da cuenta del vacío en que se asienta el acto educativo, ya que en la educación de los otros no todo está dado de manera premeditada, no hay recetas o métodos para proceder con todos por igual; más bien, se produce una confrontación del maestro y el alumno con el saber de manera particular, siendo siempre el saber el referente obligado que ata a ambos sujetos a un destino humano, a pertenecer a la cultura, al universo simbólico; si este eje se pierde, la relación docente-alumno queda sometida en el registro imaginario que construye un vínculo de *tú a tú*, donde el docente difícilmente es garantía o representante de la cultura.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este trabajo se desarrolló bajo el enfoque cualitativo de investigación, pues consideramos que la complejidad que se configura en un hecho educativo y, por tanto, social, así como la dimensión subjetiva que opera en el mismo no puede reducirse a datos estadísticos, variables objetivas o a la experimentación. Coincidimos con esta metodología, pues se dirige a la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones (Martínez, 2008). Como reflexiona Eumelia Galeano, en este tipo de investigación no se presenta una estrategia estándar, sino la coincidencia de varias estrategias que se «combinan, se cruzan, se confrontan y se complementan, imprimiéndole al proceso investigativo flexibilidad y creatividad» (Galeano, 2007).

Recurrimos al método de estudio de casos con orientación intrínseca, en el cual cobra valor la particularización del fenómeno estudiado y otorga la

posibilidad de analizar en profundidad las manifestaciones subjetivas, sin la exigencia de generalizarlas, pues lo que interesa es el caso en sí, sus rasgos más particulares y complejidad (Stake, 1995); como señala Geertz (1987), la obsesión por generalizar un caso puede resultar en una extrapolación inadecuada que inscribe lo particular en un modelo ejemplar, equivalente a cualquier ejemplo, y ahí se reduce su complejidad interna. Bajo esa lógica, el testimonio de los sujetos puede adquirir un valor paradigmático a la hora de dar sentido al fenómeno de estudio.

La escuela como caso

La escuela secundaria pública perteneciente al contexto de Culiacán, Sinaloa, en la que desarrollamos esta investigación, se configura como nuestro caso. Está ubicada en la periferia de la ciudad y por ser de turno vespertino cuenta con poco alumnado que el director escolar describe como «los rechazados de otras escuelas». Su estructura consiste en dos aulas de primero, dos de segundo y dos de tercer grado, con un total de 135 alumnos. La planta docente se constituye por 20 profesores. Los informantes clave fueron seleccionados a partir de datos proporcionados por los directivos del centro escolar, quienes argumentaron que las asignaturas de Matemáticas y Ciencias representan mayor reto para la mayoría de los alumnos, y en los profesores que las imparten se expresa la queja constante por la falta de interés en la materia y el bajo aprovechamiento. Participaron siete profesores: cuatro de Matemáticas y tres de Ciencias (sus características se describen en el apartado de Resultados).

La estrategia de recolección de información fue la entrevista en profundidad, la cual «trata de una conversación con un alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su fin o intencionalidad planeada determina el curso de la interacción en términos de un objetivo externamente prefijado (no obstante, al permitir la expansión narrativa de los sujetos, se desenvuelve como una conversación cotidiana»; Sierra, 1998:297). Según Alonso (1994), la relevancia de esta estrategia estriba en que permite adentrarse en ese lugar comunicativo de la realidad donde la palabra vehiculiza el conocimiento de la experiencia personalizada, biográfica e intransferible (en Valles,

1999). En la primera parte de esta entrevista se identificaron algunas características sociolaborales de los profesores; asimismo, se exploraron las dificultades en torno al proceso de transmisión de los contenidos de la asignatura. Las preguntas centrales que orientaron esa búsqueda fueron:

- Considerando su experiencia como docente, ¿qué problemas observa usted en los profesores de esta escuela secundaria respecto a la enseñanza de la asignatura?
- ¿Cuáles considera que son las asignaturas que implican mayor reto para la enseñanza por los profesores y para el aprendizaje por los alumnos?; ¿a qué atribuye ese hecho?
- ¿Qué es lo que se le presenta a usted como mayor dificultad en el proceso de enseñanza de la asignatura que imparte?; ¿por qué considera que sea así?
- Algunas investigaciones afirman que trabajar con adolescentes implica un reto para la profesión. ¿Qué opinión le merece esa afirmación?
- ¿Qué considera que obstruye a sus alumnos apropiarse del saber de la asignatura que usted imparte?

A partir de estas interrogantes, se buscó identificar las zonas de incidencia de la problemática respecto a la transmisión del saber escolar. Las recurrencias en las formas de nombrar las dificultades por los profesores permitió identificar dos aspectos: lo que ellos consideran que complica su labor educadora y lo que obstruye al alumno apropiarse del saber que ellos transmiten, condición que se analiza a la luz de los conceptos de deseo y transferencia planteados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir del objetivo trazado en cuanto a conocer las dificultades en la transmisión del saber escolar en profesores de secundaria, se exponen los elementos empíricos que dan cuenta de las vicisitudes por las que atraviesa la subjetividad de estos profesionales, al verse impedidos en su función educativa por ciertas condiciones sociales y subjetivas que identifican en sus

alumnos; si bien lo que nombran los profesores es visto en la particularidad del caso de la escuela en que se realizó el estudio, deja verse el fenómeno de la crisis de transmisión que afecta la mayor parte de los sistemas educativos, principalmente en lo concerniente al vínculo entre las generaciones adultas y los jóvenes.

En la tabla 1 se muestran algunos datos sociolaborales de los profesores, los cuales cobran particular relevancia para esta investigación, ya que permitieron hacer una distinción en su discurso de acuerdo con la asignatura impartida. Podemos señalar que las demás variables resultan significativas. Sin embargo, a la hora de identificar las recurrencias en el decir de los profesores, los criterios de edad, sexo, años de servicio, grado en que imparte clases u otro, no resultaron tan determinantes, como sí lo fue la materia impartida.

TABLA 1. Características sociolaborales de los profesores

CARACTERÍSTICAS									
SUJETO	EDAD	SEXO	FORMACIÓN INICIAL	GRADO ACADÉMICO	ANTIGÜEDAD LABORAL	ESTADO LABORAL ACTUAL	GRADO	NÚM. DE ESCUELAS EN QUE LABORA	OTRAS FUNCIONES
Profesor de Matemáticas (PM1)	46	Mujer	Licenciatura en Matemáticas	Licenciatura	18 años	30 horas base	1º	2	Ninguna
Profesor de Matemáticas (PM2)	38	Mujer	Ingeniería Industrial	Maestría	15 años	20 horas base	1º	2	Ninguna
Profesor de Matemáticas (PM3)	52	Hombre	Licenciatura en Administración	Licenciatura	28 años	Profesor de Tiempo Completo	2º	3	Delegado sindical
Profesor de Matemáticas (PM4)	32	Hombre	Normal Superior	Maestría	12 años	10 horas base	3º	1	Ninguna
Profesor de Biología (PB1)	48	Mujer	Licenciatura en Ciencias Naturales	Licenciatura	17 años	24 horas base	1º	2	Coordinador académico
Profesor de Biología (PB2)	30	Mujer	Licenciatura en Ciencias Naturales	Licenciatura	6 años	12 horas base	1º	2	Ninguna
Profesor de Física (PF1)	48	Hombre	Ingeniería Bioquímica	Licenciatura	25 años	Doble plaza	2º	2	Director de primaria

Fuente: Elaboración propia.

Los hallazgos obtenidos a partir del testimonio de los profesores obedecen a las dificultades que encuentran como docentes en el proceso de enseñanza. Asimismo, a lo que consideran que complica en el alumno apropiarse del saber de la materia y que de manera directa se convierte en un obstáculo a su labor educadora. El sentido que los profesores le otorgan a los problemas en la transmisión de los contenidos escolares se expresa en la siguiente tabla:

TABLA 2. Recurrencias en las formas de nombrar las dificultades en la enseñanza de la asignatura por los profesores

ASIGNATURA	DIFICULTADES DEL DOCENTE	DIFICULTADES DEL ALUMNO
Matemáticas	Formación deficiente del alumno en la escuela primaria	Temor a la asignatura
Ciencias (Biología y Física)	Desinterés del alumno	Contenidos de la asignatura

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra, hay un déficit de formación académica y falta de interés en los alumnos que obstruye la transmisión del saber escolar, condiciones en las que se sostiene la imposibilidad de los profesores para vincular al alumno en el aprendizaje de dos asignaturas que para la mayoría resultan «complicadas». Esta queja generalizada se convierte en el punto ciego que produce la certeza del sujeto sobre un fenómeno que se da en las escuelas como: «el alumno no tiene los conocimientos necesarios», el cual obtura la posibilidad del profesor de interrogarse sobre su práctica y de concebir al alumno como alternativa epistemológica (Paz, 2007). Tal parece que el fracaso del alumno en determinada asignatura obedece a su falta de saber, a su desinterés, no a la forma en que el docente imparte la materia, lo que se deja leer en las siguientes expresiones:

PM1: Todo viene desde el inicio, desde que el niño está en la primaria; si no sabe sumar, se le complica mucho, porque a veces es tan sencillo encontrar

el valor de un número que basta con un 7 por 7, pero los alumnos no lo hacen, no multiplican, no se ponen a pensar, prefieren usar la calculadora y no trabajan el cerebro. Todo eso se pierde porque no llevan una secuencia. Yo siento que desde la primaria no llevan esa frecuencia. Tengo 18 años en esta escuela y desde que inicié en la generalidad de los alumnos puedo observar eso.

PM2: Es algo a lo que nos enfrentamos los maestros, porque ellos ya vienen arrastrando eso de que las matemáticas son difíciles, porque siempre se los han inculcado; también porque así viene el alumno de primaria con problemas con las operaciones y el alumno no tiene mucho interés; son pocos los que quieren o que les gusta la materia.

PF1: Yo veo el problema en los alumnos desde hace muchos años atrás. Están en tercero de secundaria y no saben cuánto es 5 por 8; quieren sacar la calculadora, por qué, porque en las primarias no les han puesto atención; es raro el tiempo. Nosotros estudiábamos, teníamos que saber de rigor las tablas, no había las facilidades de la calculadora y todas esas cosas. Antes no, y nos lo aprendíamos, y ahora también se pudiera, pero estos alumnos no quieren pensar.

PB1: No a todos los alumnos les van a gustar las ciencias. No estamos seguros de ello. En biología, como es conocer su cuerpo, quieren descubrir; entonces, les fascina la biología y tenemos muy buenos resultados. Les gusta la estructura de la materia y están interesados en lo que ven, pero cuando hablamos de átomos, lo que no observamos, lo microscópico, ese es el problema. Tenemos que hacer teatro y maroma para que les pueda interesar la clase, que les guste; entonces, hacemos los experimentos, hacemos algunas prácticas, tareas, algunos ejercicios, pero que sean como jugando, que hagan loterías, son clases lúdicas, son juegos que ellos mismos se inventan para poder entender.

PB2: A ellos [los alumnos] no tener esas ganas de querer entender los porqués de las cosas simplemente lo hacen por una calificación; no lo hacen porque

quieran aprender. Nosotros hacemos que ellos apliquen sus conocimientos en la vida real y si tienen una actitud de enfado, flojera, pues este lo hago al aventón, con la letra peor del mundo. Ahí es donde uno presenta una dificultad, porque no quieren aprender; simplemente quieren hacer la tarea, que uno les revise cualquier trabajo, pero no aprender.

Para Medel (2003), cada vez que se pone en marcha la acción educativa será en función de la idea que se tenga del sujeto, es decir, en lo que se piensa del otro en la relación educativa, a sabiendas de que ese otro obedece a un tiempo que no es el de la demanda escolar, sino al tiempo subjetivo. Esa disarmonía entre la demanda que establece el agente y la respuesta que da el sujeto produce regularmente malestar en el educador. A decir de la autora, la educación debe trabajar para que la articulación de ambos sea posible, lo que implica sostener y respetar los tiempos individuales para que los sujetos puedan inscribirse en la cultura. Culpabilizar al otro de la propia dificultad del docente conlleva de manera implícita una pedagogía del castigo, que no permite trabajar con la responsabilidad de sujeto, instalando con frecuencia dispositivos de control en la práctica educativa y que tienden a fijar los problemas.

La dificultad del alumno en cuanto al interés y apropiación del lenguaje lógico-matemático y científico (un lenguaje que no se presta al equivoco, a la interpretación, que no permite poner en entredicho la validez de los enunciados, o que surja un cuestionamiento de los códigos, obturando así la palabra del sujeto) ordena un espacio donde éste no puede manifestarse en la singularidad de su deseo; por tanto, surge la resistencia hacia este tipo de saber, donde el alumno no logra reconocerse en un universo que no deja ningún lugar para el deseo y el goce, esa ausencia de falta angustia (Dumas, 2008). Por ello es fundamental interrogar la dimensión afectiva que se juega en el aprendizaje de este lenguaje. Tal hecho es percibido en la práctica por lo profesores, pues narran ese temor ante las matemáticas y las ciencias por la mayoría de sus alumnos, expresando lo siguiente:

PM4: El alumno, en cuanto sabe que es la materia de ciencias o de matemáticas, es negativo. Yo, como profesor, llevo, me presento y les digo: soy el maes-

tro tal, doy tal materia, y ya con eso se asustan. Ellos mismos se autoevalúan, se cierran, dicen que desde que están en la primaria no la entienden, se auto-cierran. Les digo que no le tengan miedo. ¿Qué es lo que se maneja en matemáticas? Se maneja la suma, la multiplicación, la división; en secundaria van a conocer los exponentes, la raíz cuadrada, pero ellos ya tienen las cuatro operaciones básicas: saben sumar, saben multiplicar; entonces les pregunto que a qué le tienen miedo. Lo único son las letras que van a conocer. Luego me dicen: profe, las ecuaciones no las he visto, no las voy a entender, y les pregunto que cómo las van a entender si no las han visto, que primero las conozcan y ya veremos, pero ellos le tienen miedo a esta materia.

PM3: En el caso de mi materia, como que es algo que el alumno ya trae de que la matemática es difícil, que es complicada. La van a ocupar siempre, aunque digan que no, la van a necesitar. Lo ven como: ay, matemáticas, y ya dicen, no soy bueno para las matemáticas. Es que el alumno a veces no comprende. Es lo que yo veo. Le falta comprender más la lectura. Creo que ahí radica el problema en la comprensión lectora.

PB2: Cuando hablamos en biología de alguna enfermedad, los alumnos se asustan. Cuando vimos el aparato reproductor me hacían cada pregunta: ¿qué pasa, maestra, si pierdo un testículo, qué pasa maestra si pierdo el pene, puedo morir, maestra? Tienen que ser prácticas que les interesen, modelos que ellos vean, llevarlos de lo micro a lo macro para que lo puedan ver. Así es como uno intenta que los muchachos comprendan lo hermoso que son las ciencias, ya que son el porqué de todas las cosas, lo que somos, lo que vemos y lo que sentimos. Eso es la ciencia.

PF1: Cuando habla uno de ciencias, de biología, pues se pone muy interesante la práctica, porque son cosas de la vida, de biodiversidad, de reproducción. Se quedan serios, escuchan, preguntan, pero si estamos en una clase de ciencias en física y que no ven en la práctica si prendió el foquito, conductores y aislantes, pero no se van al fondo de por qué sucedieron las cosas. Tienen que poner una conclusión y al ellos no tener esas ganas de querer entender los porqués de las cosas, simplemente lo hacen por una calificación; no lo

hacen porque quieran aprender. Nosotros hacemos que ellos apliquen sus conocimientos en la vida real, y si tienen una actitud de enfado, flojera, pues este, lo hago al aventón, con la letra peor del mundo. Ahí es donde uno presenta una dificultad, porque no quieren aprender; simplemente quieren hacer la tarea, que uno les revise cualquier trabajo, pero no aprender.

Esa distinción que establecen los profesores en cuanto a la posición del alumno respecto al saber lógico-matemático y al que ofrece la asignatura de biología, por ejemplo, permite comprender la relevancia de dar un espacio a la palabra del sujeto, si bien en matemáticas no se interroga por qué $2 \text{ más } 2$ es igual a 4 , lo que le da cualidad de saber absoluto. En el caso de biología, el sujeto logra simbolizar mediante el lenguaje lo que de su cuerpo y condición sexual le angustia al adolescente. En este lugar es donde el profesor logra vincular al alumno en la transferencia de trabajo, dando la posibilidad de que el deseo opere, siempre orientado por esos saberes que pueden ser cuestionados y requeridos para dar sentido a la vida del sujeto, logrando así el lazo afectivo que señala Freud (2011-[1914]); es fundamental para lograr el acercamiento a las tareas a realizar; y desde Lacan (2013-[1969]) esta simbolización mediante el lenguaje genera un lazo social entre profesor y alumno a través del discurso desde el otro.

En el decir de los profesores, se deja ver esa cultura facilista en los adolescentes que hace que no se impliquen por el aprendizaje, condición que viven como impotencia que los desborda en un malestar de difícil solución. Eso es lo que se reconoce en el triángulo herbartiano (Herbart, 1983) como *incompletud*. Tal característica determina que en el trabajo pedagógico no todo está dado; por tanto, se trata de ver las posibilidades que se tienen para encontrar nuevas formas de hacer docencia, sin quedar fijado en un circuito donde la queja constante introduce al docente en un callejón sin salida, quedando así el síntoma fijado en el sujeto sin posibilidades de simbolizar el malestar. De lo que se trata es de pasar de la impotencia a lo imposible como causa de deseo, eso que lleva al docente a interrogarse sobre su función educadora y no quedar fijado en la constante denuncia del otro.

CONCLUSIÓN

A partir del cuestionamiento sobre las dificultades en el proceso de transmisión del saber escolar a profesores de secundaria, pudimos dar cuenta de aquellas condiciones que limitan su función educativa. Esas condiciones son en todos los casos referidas al alumno, cuya falta de disposición para dejarse enseñar deviene el principal obstáculo, principalmente para los profesores que dominan el saber matemático, a quienes cuesta más trabajo crear el vínculo del alumno con dicho saber. Si bien sosteníamos que el acto de enseñar es impulsado por un deseo particular que anida al agente, lo que se observa en el caso de estos profesores es que su deseo queda aplastado frente a la falta de respuesta del sujeto. De esa apatía surge la imposibilidad de que el fenómeno de transferencia lleve a buenos términos la relación entre profesor y alumno, pues lo que queda en el primer plano es el malentendido, ya que, como mencionan, no comprenden esa resistencia a la materia.

En el caso de los profesores de ciencias, particularmente de biología, surge un posicionamiento distinto frente al problema que plantea la tarea de enseñar, pues es precisamente el saber de la materia lo que permite interesar al alumno a partir de interrogarse sobre la subjetividad. Es ahí donde el vínculo educativo se convierte en una posibilidad en el ejercicio de la docencia, donde la apertura del profesor para abordar ciertos temas de interés para sus alumnos construye un puente de diálogo entre ambos. Diremos, pues, que para el caso de la escuela secundaria, el saber que se maneja en la asignatura se contempla como un elemento fundamental a la hora de definir, lo que posibilita o determina el límite al proceso de transmisión de ese saber al alumno.

La crisis de transmisión de la que hablamos en el inicio de este trabajo plantea a la escuela como un espacio incierto para el vínculo del sujeto con los saberes de la cultura. Esa crisis es vivida de un modo singular e intransferible por los agentes y da cuenta de las manifestaciones de malestar o síntomas subjetivos que viven estos profesionales, que se expresan en un no saber o no estar a la altura de las circunstancias, así como los profesores manifiestan no saber cómo interesar al alumno, cómo implicarlo en el trabajo o hacerlo responsable, cómo hacer que le guste la materia, que no le

tema, dichos que denotan la imposibilidad de soportar un vínculo entre el agente y el sujeto, que en lugar de ser sostenido por la transferencia de trabajo queda impregnado de la denuncia y culpabilización del otro, obturando las posibilidades de hacerse cargo del acto de enseñar y de que ahí surja un deseo, tanto del docente para la transmisión, como del alumno para la apropiación del saber.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue posible gracias a la valiosa participación y constante disposición de los profesores de secundaria; al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) por haber otorgado beca de investigación para la realización de estudios de maestría, y a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa, la cual ofrece posgrados de calidad orientados hacia la formación de investigadores.

REFERENCIAS

- BAIËTO, M.C. (2008). Clínica y formación. María Jiménez y Rodrigo Páez (comp.), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*. México: Siglo XXI.
- BRIGNONI, S. (2003). Experiencias. El saber inconsciente y los contenidos culturales. Tizio Hebe (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- CORDIÉ, A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- CORIAT, E. (1994). La paja y el grano en la transmisión del psicoanálisis. Ponencia presentada en las *Jornadas de la Escuela Freudiana de Buenos Aires*. <<http://www.efba.org/efbaonline/coriat-01.htm>>.
- DUMAS, G. (2008). Matemáticas y afectividad. María Jiménez y Rodrigo Páez (comps.), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*. México: Siglo XXI.
- DUSSEL, I. (2005). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente en IPE-UNESCO. Seminario Internacional La Renovación del Oficio del Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI. Buenos Aires: IPE, UNESCO. <<http://www.unter.org.ar/imagenes/10063.pdf>>.

- FREUD, S. (2011-[1914]). Sobre la psicología del colegial. *Obras completas*. Tomo XIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (2011-[1908]). Sobre las teorías sexuales infantiles. *Obras completas*. Tomo IX. Buenos Aires: Amorrortu.
- GALEANO, M.E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Colombia: La Carretera.
- GEERTZ, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- GIOFFREDO, R. (2009). Posición subjetiva del docente. Una investigación sobre los efectos de los estudios de posgrado. *Comunidad Virtual Russel*. <<http://www.comunidadrussell.com>>.
- JURANVILLE, A. (1992). *Lacan y la filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- HERBART, J. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. España: Humanitas.
- LACAN, J. (1988-[1959-1960]). *La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- LACAN, J. (2013-[1969]). *Seminario 17. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- LACAN, J. (2013-[1962]). *Seminario 10. La angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTÍNEZ, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- MEDEL, E. (2003). Experiencias: el sujeto de la educación. Hebe Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. España: Gedisa.
- NÚÑEZ, V. (2003). El vínculo educativo. Hebe Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. España: Gedisa.
- PAZ, H. (2007). La educación frente a las culturas juveniles que se configuran desde las nuevas tecnologías. *Revista Universidad Eafit*, 147. Colombia: Universidad Eafit.
- RABANT, C. (2001). Definir un campo pedagógico. J. C. Filloux (comp.), *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- STAKE, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- SIERRA, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. J. Galindo (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.
- VALLES, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis.
- ZERBINO, M. (2007). *Intervenciones en situaciones de alta complejidad*. <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/zerbino.pdf>.

Síntesis curricular

Carlos Varela Nájera

Doctor en Educación. Psicólogo, profesor e investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Líder del Cuerpo Académico Psicología y Gestión Educativa.

Correo:

carlosvarela85@hotmail.com

Pilar del Carmen Santoyo Pereda

Licenciada en Psicología. Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Maestra de Enseñanzas Especiales. Responsable de control y trámite en la Dirección de Educación Secundaria de la Secretaría de Educación Pública y Cultura (Sepyc).

Correo:

psantoyopereda@gmail.com