



La escucha analítica en el quehacer docente: estrategia para reducir el malestar escolar¹

Analytical Listening in Teaching Practice: A Strategy to Reduce School Discomfort

Mateo García Bedoya ², César Augusto Ramírez Giraldo ³

Para citar este artículo: García Bedoya, M., Ramírez Giraldo, C. A. (2024). La escucha analítica en el quehacer docente: estrategia para reducir el malestar escolar. *Infancias Imágenes*, 23(1), 38-49. <https://doi.org/10.14483/16579089.22098>

Recibido: 24 de abril de 2024

Aprobado: 07 de octubre de 2024

Resumen

El malestar escolar, abordado desde la perspectiva psicoanalítica, se presenta como una manifestación de las divisiones internas del sujeto. Este fenómeno afecta tanto a estudiantes como a docentes, generando tensiones que impactan el proceso educativo. El presente artículo explora cómo la conversación desde el enfoque psicoanalítico puede ayudar a revelar expresiones subjetivas de dicho malestar, permitiendo un análisis profundo de sus manifestaciones.

Jacques Lacan, en su *Seminario. Libro 17: El reverso del psicoanálisis* (1969), sostiene que el sujeto se constituye a través del discurso y el lenguaje, los cuales exponen inconscientemente su incompletud. Según Lacan, el sujeto "no sabe lo que dice" porque no conoce su propio ser, lo que deja entrever su malestar a través de formas como la violencia, la crítica, el desencanto o la rebeldía. Este enfoque permite captar las tensiones escolares y propone intervenir

mediante estrategias que reconozcan estas expresiones para mejorar el ambiente educativo.

Palabras clave: Malestar Escolar, Psicoanálisis, Conversación, Saber, Pulsión.

Abstract

From a psychoanalytic perspective, school discomfort is seen as a manifestation of the subject's internal divisions. This phenomenon affects both students and teachers, creating tensions that have a negative impact on the educational process. This article takes a psychoanalytic approach to explore how conversation can help uncover subjective expressions of discomfort, allowing for a deeper analysis of its manifestations.

Jacques Lacan, in his *Seminar XVII: The Other Side of Psychoanalysis* (2008), argues that the subject is formed through discourse and language, which unconsciously reveal their incompleteness. According

1 El artículo es producto de los resultados de la investigación realizada durante la maestría en investigación psicoanalítica realizada en la Universidad de Antioquia, dicha investigación comenzó el mes de enero del año 2019 y finalizó en diciembre del año 2020.

2 Magister en Investigación Psicoanalítica, Universidad de Antioquia. Candidato a Doctor en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: mateo.garciabe@upb.edu.co.

3 Doctor en filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana. Profesor titular, Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: cesar.ramirez@upb.edu.co.

to Lacan, the subject "does not know what they are saying" because they do not know their own being, thus exposing their discomfort through forms such as violence, criticism, disillusionment, or rebellion. This approach allows for a better understanding of

school tensions and proposes interventions through strategies that recognize these expressions to improve the educational environment.

Keywords: School Discomfort, Psychoanalysis, Conversation, Knowledge, Drive

Introducción

En el contexto educativo, el malestar escolar es un fenómeno complejo que afecta tanto a docentes como a estudiantes, generando tensiones y dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde una perspectiva psicoanalítica, este malestar se presenta como una manifestación de las divisiones y demandas internas de los sujetos en falta. El presente artículo de investigación se enfoca en explorar el malestar escolar a partir de la conversación psicoanalítica, analizando las expresiones subjetivas de incomodidad y sus posibles relaciones con conceptos psicoanalíticos. A través de conversaciones con la comunidad educativa, se busca identificar las formas de nombrar el malestar, con el objetivo de comprenderlo en profundidad y proponer estrategias de intervención efectivas.

Lacan en el *Seminario. Libro 17: El reverso del psicoanálisis* (1969), considera que el sujeto nace en un discurso y se vincula a la institución a través de la palabra. Afirma Lacan que solo con el lenguaje el sujeto existe y, a partir de su uso, se narra inconscientemente las divisiones y la incompletud padecida, mostrando sin saberlo cómo entiende el malestar. Para Lacan: "El sujeto no sabe lo que dice, y por las mejores razones, porque no sabe lo que es" (1955, p. 367). Será precisamente la voz de ese sujeto la que se puede escuchar en la experiencia de trabajo en instituciones educativas y la que permitió percibir la cuestión del malestar, caracterizado como violencia, crítica, desencanto, pereza, sueño, silencio, inconformismo, rebeldía, entre otros.

Metodología

Las conversaciones que a continuación se presentan han sido tratadas con un enfoque analítico desde la llamada: *conversación psicoanalítica*. Se trata de un proceso conversacional que se lleva a

cabo de manera aparentemente natural. Para Brito (2004), en el texto titulado *El método de investigación psicoanalítico y el proceso conversacional en la investigación social cualitativa*, la conversación se da de manera normal y cotidiana. A lo largo de esta, se parte de la ignorancia del saber para arribar a la creación y a la invención. Es un espacio donde confluye la improvisación puesto que no se busca seguir ninguna entrevista realizada previamente sino dar lugar a lo nuevo que dice el sujeto.

Para Miller (2010), la conversación es lo que se instala en el lugar del nombre del padre, es decir, aparece donde se ubica el saber acumulado, la erudición científica que no permite decir nada; es un laboratorio de investigación que parte de la improvisación. No tiene un programa establecido o preguntas estructuradas, simplemente se entabla un diálogo, del cual se espera que emerja lo nuevo. De manera similar, Laurent (2000), en su texto *Lo imposible de enseñar*, considera que en la conversación hay que huir de lo ya sabido. Se busca hallar algo nuevo mediante un diálogo cotidiano. La conversación como método investigativo resulta apropiada en tiempos en el que el Otro no existe.

Finalmente, es preciso que en los diálogos se encarne la virtud de la precisión ante el detalle, como lo expone Miller (1992), en el texto *Clase inaugural del centro Descartes*, la virtud de las ideas claras y distintas —similar al método cartesiano— debido a que ante la duda busca dar certezas. Si bien lo preciso es concerniente al método matemático, la novedad introducida es la de considerarla como una máxima de la investigación analítica, entendida como la capacidad de ver más allá de lo obvio. En palabras de Miller (1992): "Propondría, entonces, como virtud máxima de la investigación analítica, en la enseñanza y práctica del psicoanálisis, la precisión" (p. 142). Esta precisión es entendida como la capacidad de luchar contra la vaguedad

—*lo flou*— Lo importante no es encariñarse con ella, sino luchar en su contra, intentando encontrar con precisión los detalles más pertinentes en las conversaciones, para luego cernir y poder atrapar de mejor manera el fenómeno encontrado.

A continuación, se presentan algunos extractos de las conversaciones obtenidas con la comunidad educativa. En estas, desde sus posibilidades lingüísticas, se narra el malestar que circunda la escuela. Posteriormente, se realiza un análisis de lo dicho desde el psicoanálisis, cuyo propósito es entender, mitigar y proponer alguna salida a lo estructural del malestar.

“A mí no me escuchan”

El primer elemento que aflora en medio de las conversaciones sostenidas con la comunidad educativa sobre el malestar es la expresión: “A mí no me escuchan” (Conversación 1, comunicación personal, octubre 14 del 2020). Esta pone de manifiesto la forma de entender la incomodidad subjetiva frente a la escuela. Desde el punto de vista psicoanalítico, la expresión tiene un valor de significante fundamental, pues evidencia que, entre estudiantes y docentes, existe un malestar que se origina en la falta de escucha.

Un estudiante manifiesta sobre la escucha lo siguiente: “Yo creo que la razón por la que no nos escuchan es que no creen que nosotros tengamos opiniones válidas; nos ven como irrelevantes” (Conversación 2, Comunicación personal, octubre 14 del 2020). Esta declaración implica que los docentes y directivos escuchan a los estudiantes desde el saber puesto en el lugar de comando. Cuando se escucha desde este lugar, emerge el malestar. Este tipo de interacción implica una carencia de escucha, ya que quien habla siente no ser escuchado. El psicoanálisis propone escuchar desde un lugar distinto al del puesto de comando. Sugiere una escucha que provenga de un lugar de encuentro, que propicie la creación y la sublimación, facilitando el deseo.

En el texto titulado *Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico* (1980), Freud discute dos aspectos que deben llamar la atención respecto a la escucha: la escucha del paciente y el encuentro afectivo con él. Para Freud, la escucha implica una

atención flotante que fomenta la escucha atenta. En este tipo de escucha, no se busca percibir solo lo que se quiera escuchar; por el contrario, se entiende como una escucha libre, donde circula la palabra sin ataduras, sin contradicciones, juicios o impedimentos.

En este sentido, el docente está en la obligación de aprender a escuchar analíticamente. Esto implica dejar de lado la escucha que tiene el propósito de dar indicaciones y/o directrices, y adoptar una escucha activa que busque comprender los conflictos de los estudiantes: “No se debe olvidar que las más de las veces uno tiene que escuchar cosas cuyo significado sólo con posterioridad discernirá” (Freud, 1980, p. 112).

Uno de los docentes expresa: “Qué pereza llegar al aula a hablar de un tema y sentir que ellos [los estudiantes] no quieren escuchar” (Conversación 5, Comunicación personal, noviembre 11 del 2020). Esta afirmación abre el debate en torno a lo que esperan los docentes de los estudiantes. [Tres Borja \(2014\)](#) señala que, si el profesorado pudiera reevaluar sus propios conflictos psíquicos, acompañado de un recuerdo más vívido de su infancia, podría adoptar un papel diferente en la educación y, por ende, ser más escuchado.

Esto sugiere que, si un docente, en lugar de transmitir entusiasmo por el saber, se enfoca en transmitir un conocimiento que no tenga en cuenta al estudiante, no puede esperar ser escuchado. La escucha surge como resultado de la trasmisión de un saber alegre. En consecuencia, hay mayor escucha cuando el educador se presenta como un narrador que no solo comparte información, sino que también expone su propia existencia y experiencia de vida, la cual: “deja huella y toca algo de cada subjetividad pues permite reflexionar” ([Tres Borja, 2014, p. 60](#)).

Se puede pensar que hay una íntima relación entre la escucha y la disminución del malestar: el descontento prolifera cuando no hay escucha. Resalta entonces que la escuela, como centro de la convivencia y del diálogo, no posibilita en ocasiones momentos de escucha. Por el contrario, impone sus propias maneras y metodologías, entre las que prima el llamado a los padres —de quienes se espera acciones estrictas frente al comportamiento

de sus hijos—, o en otros casos, la escuela utiliza la citación a coordinación o a rectoría como mecanismo para mediar el malestar. Sobre esto, uno de los estudiantes menciona: “En años pasados tenía muchos problemas en el colegio. Mantenían llamando a mis papás. Me molestaba que las cosas no las hablaban con uno, sino directamente con los papás” (Conversación 1, comunicación personal, octubre 14 del 2020).

Lo anterior implica que a los estudiantes en ocasiones no se les trata como sujetos en condiciones de responder por lo que dice o hacen. Por lo tanto, es posible afirmar que la escuela no considera a sus estudiantes como sujetos de la palabra, sino como objetos, recipientes que deben ser llenados de información y evaluados. Para [Tres Borja \(2014\)](#), el aprendizaje solo se da cuando el enseñante también aprenda, siendo necesario que en este ejercicio de la enseñanza se instaure un vínculo de afecto que haga sentir al estudiante como un sujeto y no simplemente como un objeto. La escucha mutua no se logra fácilmente en el aula. Los estudiantes suelen sentir que son objetos a disposición de la escuela, debido a que, entre otras cosas, el docente se considera a sí mismo como el poseedor del saber, dejando relegado al estudiante a la posición de un objeto que está a merced del “cuidador”. Sin embargo, actualmente queda claro que el sujeto estudiantil, en cuanto sujeto, quiere ser escuchado y hará lo necesario para conseguirlo.

Son las aulas de hoy en día, donde nada se cuestiona, donde se borran las diferencias, pues no hay sujetos, sino objetos o máquinas en adiestramiento. Pero donde sí hay revueltas, sí hay disturbios y donde el profesorado se ve desbordado ante tal descontrol y falta de motivación. ([Tres Borja, 2014, p. 59](#))

La razón que emerge en los diálogos sobre la falta de escucha se relaciona con la percepción de que los estudiantes son carentes y enfrentan numerosos problemas. Para algunos docentes, la falta de atención en clase, la indisciplina, “joder todo el tiempo”, y, en general, el comportamiento disruptivo se interpretan como una falta de preparación por parte del estudiante para tomar decisiones

sobre sí mismo. Esto implica una concepción del alumno como un ser infantil, incapacitado para tomar posturas y para decidir por su cuenta.

Por otro lado, un docente expresa lo siguiente:

Siento inconformidad al tener que dar clase a quien no quiere aprender lo que le estoy enseñando, a veces siento que es una pérdida de tiempo, dar clases a quien no le interesa lo que yo le voy a decir, sino que está ahí porque le toca, porque está obligado por los padres, sin querer seguir el currículo. (Conversación 4, comunicación personal, noviembre 11 del 2020)

Para la escuela, lo que escapa de control y genera problemas se comprende como malestar. En contraste, el psicoanálisis interpreta estas transgresiones como maneras de gozar, entendiendo que son irrupciones al modelo idealizado de la escuela. Se espera que esta sea un lugar donde priman la armonía, la disciplina y el orden, pero se los docentes se enfrentan con una realidad distinta: una realidad liderada por sujetos divididos, que se encuentran en contra de todo ideal. Sin embargo, el malestar, como fenómeno estructural, afecta tanto a docentes como a estudiantes. Para enfrentar esta situación, la escuela recurre al discurso auxiliador del padre de familia, coordinación, psicología, policía, o de quienes insten en la obligatoriedad del cumplimiento del manual de convivencia y de las normas de conducta, creyendo que así puede mitigar el descontento con la institución.

Por su parte, el psicoanálisis se origina en la escucha atenta. Inicialmente, fue concebido como una disciplina que proveía una cura mediante el habla. En el psicoanálisis, se entiende que el sujeto es un ser incapaz de adaptarse, ineficiente y que no puede calificarse así mismo. Por ello, procura generar condiciones para que el hablante acceda a un saber sobre sí mismo. Este saber debe ser propio y adquirido a partir de “tareas, compromisos o responsabilidades”. Para Miller, la práctica psicoanalítica “aborda la especie humana como hablante, según el uno por uno” (2005, p. 251). Con ello, busca que el sujeto logre adaptarse a la institucionalidad, sublimando su pulsión en función del saber, del arte, de la investigación y de la cultura.

“Hay tanto por hacer”

Los docentes y los estudiantes también relacionaron el malestar con la idea de “ambiente pesado”. Este sentimiento surge de la presión por rendir, la asignación de tareas y responsabilidades, así como de la necesidad de ser corregidos y organizados conforme a las exigencias institucionales. Este ambiente negativo se percibe como un sinónimo de malestar.

El psicoanálisis ubica la génesis de esta situación en el intento de la cultura por regular la pulsión. Se debe recordar que el sujeto busca incesantemente la satisfacción pulsional y percibe como frustración o malestar toda regulación o normativa proveniente de la cultura. Un estudiante plantea un ejemplo claro de esto: “Los papás y los profes joden por todo, como que todo lo que se hace está mal para ellos” (Conversación 2, Comunicación personal, Octubre 14 del 2020). El malestar tiende a generalizarse y trasciende los confines de la escuela: “No veía la hora de terminar de estudiar. Aparte, uno llegaba a estudiar y era el mal ambiente. Los profesores encima de uno y, al ellos notificarle todo a los papás, el ambiente seguía en la casa” (Conversación 2, Comunicación personal, Octubre 14 del 2020). Esto implica que la regulación sin importar su proveniencia se percibirá como molestia, puesto que el sujeto, incluido en la escuela, lo único que quiere y espera es gozar.

Freud, en el texto *El malestar en la cultura* (1979), considera que las acciones humanas tiene como meta el alcance del placer. a pesar de que hay placeres que no pueden alcanzarse porque atentan contra la cultura queda como única opción su aplazamiento, es decir, en el sujeto prevalece la intención de obtener placer. Para Flores (2008), “el ser humano nunca deja de aspirar hacia lo extraordinario, lo irrepentible o al placer, aun cuando durante su vida cotidiana advenga más el displacer que el placer. Ante esta situación aparece el placer como un anhelo continuo” (p. 12). A pesar de que se aspira al placer continuo, todos los lugares en la escuela buscan la prohibición o regulación del sujeto. Así, se difunde entre los estudiantes la idea de que los únicos espacios para el “placer” son los descansos. Estos se vuelven espacios en donde los estudiantes “disfrutan”, en contraste con las aulas,

que suelen percibirse como lugares de aburrimiento, molestia, pereza y sueño. Todos los espacios en la escuela, incluido el descanso, se caracterizan por la presencia habitual de un profesor cuya función es observar y limitar el disfrute.

En consonancia con la idea anterior y de acuerdo con las conversaciones obtenidas, se puede pensar que el aula es el lugar contrario al placer, un espacio la prohibición y regulación. Esta concepción del aula difiere de lo planteado por Flores (2008), quien considera que durante la infancia se valora y privilegia el disfrute y el goce: “El placer, la risa o la amistad se colocan por encima de cualquier otro interés” (p. 13).

Freud señala que, ante la prohibición del placer, es necesario que algo sostenga a la sociedad, un principio distinto al del placer. Así, escribe su obra *Más allá del principio del placer* (1979), en la cual aborda aquello que se encuentra más allá del sujeto, que lo lanza hacia el no-límite. De acuerdo con Flores (2008), “ese más allá que alcanza nuestro placer, Lacan lo definió como goce” (p. 22), considerando que es cercano al placer, pero que va más allá de él. Lacan utiliza este concepto para introducir el problema de la satisfacción, articulando el concepto del placer freudiano. Así, plantea que en la escuela se evidencia que cuando el cuerpo busca gozar no suele aparecer el límite. Para Flores: “en la actualidad parece prevalecer una tendencia al goce reconocible no sólo en las adicciones, sino también en la violencia” (Flores, 2008, p. 23)

El concepto de goce es retomado por Lacan en su *Seminario. Libro 20: Aun* (1972-1973). Desde un punto de vista jurídico, señala que solo se goza de un bien, definiendo el goce como lo diferente a lo útil: “El goce es lo que no sirve para nada” (p. 11). No obstante, Lacan considera que el super-yó obliga a gozar, puesto que implica un imperativo de goce.

Es decir, mientras el sujeto desea gozar de lo que hace, los estudiantes refieren que el mal-ambiente, el malestar se ve agudizado por la cantidad de quehaceres impuestos por la escuela. Se trata de un freno al imperativo de goce. Al sujeto le interesa su satisfacción —hacer lo que disfruta— pero cuando aparecen actividades que regulan

y ameritan esfuerzo, concentración y disciplina emerge malestar ante la obligatoriedad de actividades que son entendidas como un freno a las posibilidades de gozar. Sobre esta tensión, otro estudiante expresa: “Siempre me ha molestado que el colegio obliga a hacer cosas que a uno le deberían de nacer” (Conversación 2, Comunicación personal, octubre 14 del 2020).

Cuando las instituciones se expresan desde su lugar de comando, parten de unos presupuestos sobre lo que es fundamental para el sujeto. Por ello, imponen un saber que en ocasiones escapa al interés propio, considerando que del deseo se debe regular, prohibir o potencializar, de acuerdo con sus intereses. El tradicionalismo disciplinario de cada institución agrava el malestar entre los estudiante, pues, al ocupar el lugar del saber, controla toda posibilidad de deseo al considerarlo peligroso.

Lo expuesto hasta ahora abre la posibilidad de un nuevo apartado que con frecuencia apareció en las conversaciones: la idea de “Otra vez lo mismo”.

“Otra vez lo mismo”

En las conversaciones analizadas, *la repetición* apareció con frecuencia, en expresiones como: “Otra vez lo mismo”, “Hay estudiantes insoportables, uno [el profesor] les dice una y mil veces que no hagan ciertas cosas, pero ellos insisten” (Conversación 4, comunicación personal, noviembre 11 del 2020).

En su búsqueda por un principio diferente al placer, Freud (1979) introduce la noción de *compulsión de la repetición*, con la cual considera que, a lo largo de sus vidas, los sujetos tienden a repetir algo, incluso cuando lo aborrecen. En la palabras de Freud: “Si en el caso examinado ese esfuerzo repitió en el juego una impresión desagradable, ello se debió únicamente a que la repetición iba conectada a una ganancia de placer de otra índole, pero directa” (1979, p. 16). [Cordié \(2003\)](#), por su parte, resalta una relación existente entre el goce y la repetición: “El goce es aquello que busca el sujeto más allá de los objetos codiciados, en conductas repetitivas; puede ser tanto el sufrimiento como la muerte” (p. 206).

Ante la poca capacidad de escucha, la inflexibilidad, exigencia, reglas institucionales y las actividades por realizar, se intensifican los deseos transgresores de los estudiantes, quienes buscan ser reconocidos a través de diversos actos. Esto profundiza la indisciplina escolar, que se convierte en un intento de ser escuchados. Para uno de los estudiantes, “se va a la indisciplina porque con el dialogo no se llega a nada, entonces se empieza con las acciones, a no hacer nada en clase, a gritar, a amenazar y esas cosas” (Conversación 1, comunicación personal, octubre 14 del 2020). Otro estudiante indica: “Uno es testigo de compañeros viciosos. También lo hacen en el colegio. No hacen caso, de fiesta en fiesta. Hasta algunos entran en bandas del barrio y ponen en riesgo su vida, es como si no les importara morir” (Conversación 2, comunicación personal, octubre 14 del 2020).

Según el psicoanálisis, estos actos transgresores son estrategias para hacerse notar, para ser reconocido y nombrado. El sujeto entonces tiene la intención de buscar la satisfacción desde el reconocimiento, por lo que la indisciplina implica la búsqueda de cierto goce inconsciente. Se trata de un intento de satisfacción pulsional que parece anular la posibilidad de vínculo social. En consecuencia, se afirma que al sujeto solo le interesa disminuir su malestar estructural al punto que se está dispuesto a morir con tal de gozar. En la escuela, aparece la pulsión, entendida como una fuerza, un empuje que lleva hacia la satisfacción apareciendo conductas violentas, rebeldía, anorexias, etc.

Para [Miller \(2008\)](#), estas situaciones son patologías del acto y se ven incrementadas en la escuela, porque los sujetos buscan huir del aburrimiento, la pereza y el malestar, anhelando obtener otro tipo de goce. La excesiva regulación y prohibición en la cultura se vuelven factores agravantes de este fenómeno. Miller recurre a la historia de los estudiantes para ejemplificar esto. Considera que las fiestas estudiantiles siempre han estado presentes en la educación formal. Para Miller, surgen precisamente porque los estudiantes se aburren y deben encontrar nuevas formas de goce ritualizado para completar su vida.

La escuela tienen un impacto negativo en la formación de los estudiantes cuando, al servicio de la cultura, busca castrar las posibilidades de gozar en la escuela y no considera los motivos de malestar y las necesidades de satisfacción que esta puede generar. En palabras de Miller (2005), “el malestar en la cultura, es en cierto sentido un manifiesto contra las morales de la castración de goce, las éticas de renuncia pulsional” (p. 83). A pesar de esto, la cultura no podría subsistir sin la regulación: para que exista el hecho cultural, se debe tolerar ciertas cuotas de malestar, aunque debe ser tarea del psicoanálisis y de la educación proporcionar herramientas que permitan crear ambientes sublimatorios de la pulsión.

En las conversaciones realizadas, uno de los aspectos que se menciona sobre la pulsión es lo reiterativo. Tanto estudiantes como docentes describen unos comportamientos, como la indisciplina, los gritos, el juego pesado, el sueño, entre otros: “Hubo un punto que al ser tan repetitivo llamaban a los papás por cualquier cosa. Eso fue como una estrategia que implantó el colegio para mantenernos atentos” (Conversación 2, comunicación personal, octubre 14 del 2020).

La pulsión, como fuerza constante e inagotable, se encuentra en una búsqueda incesante de satisfacción. Para Freud, repetir un placer ya vivenciado produce nuevos sentimientos de satisfacción al recordar un placer familiar. Lo reiterativo es expresado por Berenstein (2002) de la siguiente manera: “Lo que comienza siendo el simple movimiento rítmico de la succión ejercitado durante la alimentación se transforma en una repetición automática independiente de toda conexión con la necesidad, en un goce de la pulsión oral” (p. 47).

No obstante, se pudo determinar que la escuela no conoce el concepto de la pulsión, al punto de que cualquier cosa que se escape del orden y de las normativas institucionales es rechazada. Contra esto, se activan mecanismos como: llamado a padres de familia, citación a coordinación, llamado al discurso policiaco o, en algunos casos, la medicación. En este sentido, aquello que desborda las reglas institucionales es percibido como un peligro o como una amenaza, debido a que es de difícil control y dominio, por lo tanto, cuando aparece la

pulsión, la institucionalidad se ve excedida al no comprender completamente como frenar el deseo de satisfacción.

Por último, se pone de manifiesto una actitud transgresora por parte de los estudiantes, la cual es incomprendida por docentes y administrativos. El psicoanálisis, sin embargo, ofrece una posible explicación, aludiendo a que se refiere a un intento de goce del sujeto. Esta situación tiende a repetirse numerosas veces y la escuela, cada vez con mayor frecuencia, busca solucionarla remitiéndose a discursos científicos o médicos, y culminando en la medicación como respuesta en algunos casos.

“Que pereza saber eso... Que aburrimento estudiar”

Otra categoría emergente para describir el malestar se encuentra en expresiones como “qué pereza saber esto” o “qué aburrido estudiar”, que surgieron en las conversaciones realizadas. Estas frases reflejan un conflicto del sujeto frente aquello que llama el saber escolar, Filloux (2000) cree que el saber pedagógico es entendido cómo la compilación de los conocimientos que deben ser adquiridos, considera incluso que la imposición de dicho saber genera aburrimento.

Uno de los docentes participantes expresa: “El colegio es el lugar del conocimiento, lo importante es dar al otro las herramientas para que transforme su vida” (Conversación 4, comunicación personal, noviembre 11 del 2020). Sin embargo, el saber no es lo más importante para los estudiantes, no se priorizan los conocimientos. Para ellos, “lo más importante en la escuela es compartir con los compañeros” (Conversación 1, comunicación personal, octubre 14 del 2020)

A partir de lo anterior, es válido afirmar que el conocimiento impartido en la escuela responde al anhelo del estudiante; más bien, al ser una exigencia institucional, se convierte en una fuente de pereza y aburrimento. Esta situación se ha intensificado en el contexto de la educación virtual causada por la pandemia, específicamente cuando se exige distanciamiento social, pues se viola el principio fundamental de la escuela en cuanto que “lo más importante en el colegio es el acto de socializar, estar con amigos, con los profesores,

con todos". Por lo anterior, se puede afirmar que la virtualidad educativa ha sido generadora de grandes cuotas de malestar dado que implica mayor esmero por saber precisamente sobre lo que menos se quiere saber, es decir, sobre saberes culturales, creando lejanía sobre el saber de la existencia.

La investigadora [Antón \(2012\)](#) considera el aburrimiento como sinónimo de malestar, incluso plantea que se trata de una expresión frecuente en la contemporaneidad, la cual parece contraria al ideal de satisfacción presente en el sujeto. Se ha llegado a creer que la capacidad de asombro y la investigación sexual infantil previenen contra el aburrimiento, precisamente porque alienta e impulsa el interés del saber propio. No obstante, el aburrimiento llega y se impone cuando aparece el "no todo se puede" institucional.

Desde el psicoanálisis, es posible intuir que expresiones como "qué pereza esto" o "estoy aburrido" son un llamado a la presencia del Otro (maestros o padres de familia). De estos, se espera apoyo, aliento en el deseo, y espacios propicios de descubrimiento subjetivo. Sin embargo, para los estudiantes, los docentes y los adultos en la escuela solo están interesados en impartir un saber desde la imposición.

Jacques Lacan analiza la cuestión del aburrimiento en *Las formaciones del inconsciente* (1957). En este capítulo de libro, el autor plantea que el aburrimiento es algo que llega y se instala en el sujeto tal como cuando se quiere "otra cosa". Asimismo, en su clase titulada *La metáfora paterna*, dice: "Bien se puede comer m... pero no siempre la misma. Todo esto es una especie de coartada, de coartadas formuladas, ya simbolizadas, de esto que es esta relación esencial con "otra cosa". (p. 182)

El concepto "otra cosa" da pie para analizar el deseo, cuestión que es profundizada por [Lacan \(1957\)](#) y [Antón \(2012\)](#). Estos autores consideran que el término "otra cosa" se encuentra sostenido por el deseo: "El aburrimiento es lo que mantiene el deseo... de otra cosa, por esto, desde que el hombre llega a alguna parte, espera algo, un mundo mejor, un mundo futuro" ([Antón, 2012, p. 105](#)). En este sentido, solo se podría esperar algo más cuando aparezca el aburrimiento o el fastidio. Por ende, hay un aspecto del aburrimiento o

del malestar que permite la creación, el deseo y la búsqueda de algo mejor, el aburrimiento emerge como un nuevo motor de búsqueda.

El aburrimiento también es analizado por [Miller \(2008\)](#), quien considera que para obtener buenos resultados se necesita un poco de lo nuevo, de lo otro y de la diversidad. Si esto no se presenta, aparece el aburrimiento y el odio entre semejantes. Por su parte, es notorio que en la escuela se busca la homogeneidad, se busca lo igual, la similitud, anulándose lo otro al considerarse peligroso. No obstante, la escuela en el ideal debería de ser el lugar de lo no-semejante, es decir, de lo extranjero, donde se enriquezca la discusión partiendo de la contradicción, favoreciendo así el enriquecimiento del saber.

Por lo tanto, el aburrimiento podría pensarse desde dos ópticas. Por un lado, como una expresión que refleja molestia, tratándose de una sensación de insatisfacción que surge ante la imposición del saber y que está en contravía de la investigación sexual infantil. Por otro lado, el aburrimiento puede conectarse con el deseo, el cual permite "otra cosa", o sea, habilita al sujeto en cuanto deseante, situación que le permite preguntarse y desear saber más.

En relación con el aburrimiento, un docente expresa:

Siento que la escuela es una guardería para niños y jóvenes, es un espacio en el que los papas depositan a sus hijos para entretenerlos hasta que lleguen la universidad, no comprendo si se forma en humanidad, en el ser personas, para que se les llena de contenido, es simplemente transmitirles información sin sentido que olvidaran pronto y todo para que sean parte del sistema, ellos (los estudiantes) no ven la hora de irse luego de 14 años de estudio. (Conversación 5, comunicación personal, noviembre 11 del 2020)

Este fenómeno también se debe a la imposición del saber por parte de la escuela, lo cual genera malestar, aburrimiento e incomodidad, debido a que el sujeto percibe que está obligado a apropiarse de un discurso o de un conocimiento que le es ajeno y que lo aleja de su satisfacción. Para

Martínez (2009), la educación se preocupa más por el saber expuesto que por la existencia misma, mientras que para el psicoanálisis la educación debe de tener su preocupación en el mundo interno del sujeto: “La educación (que se enfoca en “preparar” a grupos para el mundo externo) y el psicoanálisis (que se enfoca en propiciar en individuos el conocimiento de su mundo interno) se sitúan en direcciones opuestas e incluso irreductibles” (p. 137).

El estudiante siente desidia por el conocimiento impartido en la escuela, al considerar que no corresponde a sus intereses. Lo percibe entonces como agresivo, impuesto y anquilosado. Menciona un estudiante:

Para mí, el colegio en muchas cosas es un limitante, desde el área académica hasta el área como persona, porque uno quiere desarrollar sus propios pensamientos o tener su propia filosofía, por así decirlo. Lo que hacen desde el colegio es rechazar todo esto e implementar lo que ellos quieren. (Conversación 3, comunicación personal, octubre 14 del 2020)

De acuerdo con lo anterior, la escuela tradicional aparece como limitante para la subjetividad, ya que, al ser propietaria de un saber fijo, absoluto, evaluable y estereotipado, castra las posibilidades del saber propio, implantando un saber desde mecanismos como el castigo, la evaluación, la prohibición, entre otros.

En *El concepto de escuela*, Miller (2008) considera que en la antigüedad esa institución no era aburrida. No había malestar, porque “la gente se acercaba a tal o cual profesor porque gustaba de su manera de decir las cosas... La gente seguía las Escuelas porque se divertía escuchando al profesor.” (Miller, 2008). El malestar, la pereza, el aburrimiento aparecen con el modo de trasmisión del saber universitario producido por la obligatoriedad del saber: “En el régimen universitario se repite. Es un régimen construido sobre cierta continuidad tradicional que no acepta fácilmente una innovación.” (Miller, 2008). Además, apunta Miller que el saber escolar es expuesto, artificial y no supuesto como el saber del analista.

En consecuencia, aparecen dos formas de saber: el expuesto por la escuela y el supuesto planteado por el psicoanálisis. En el primero, radica la mayor dificultad en la escuela puesto que no forma en la libertad sino en la rigurosidad memorística. Se trata de un saber que es poseído y acumulado. El segundo es un saber supuesto, que no se tiene.

“La solución es la medicación”

A modo de conclusión y ante el malestar emergente, se ponen en marcha algunos mecanismos por parte de quienes tienen por objetivo “educar”. Este concepto viene de la etimología latina *ex ducere* que indica la acción de sacar, guiar, conducir al otro para que salga de su propia ignorancia. Desde esta óptica, el individuo que acude al acto pedagógico es ignorante, no sabe, y es función del docente completarlo. Por esto, se puede determinar que la pedagogía pretende monopolizar el saber y regular lo desconocido del sujeto. Se habla de pretensión, considerando que, para Freud, educar es un ejercicio imposible. Sin embargo, la educación, aliada con el discurso de la ciencia y emparentada con lo que Miller (2005) llamo como *la clínica del medicamento*, busca implantar en las escuelas mecanismos o formas que logren controlar “lo incontrolable”, es decir, la pulsión. Para ello, la psiquiatría utiliza la medicación como mecanismo efectivo de control o de aplacamiento del empuje pulsional.

Cuando en la escuela surge lo “incontrolable”, se activan rutas para aplacar ciertas conductas, entre las que se encuentran: observación en el historial académico, envió a coordinación, llamado de padres de familia o, en otros casos, envió a diversas instituciones médicas, especialmente hacia aquellas que están vinculadas al discurso de la ciencia y en donde prolifera el afán de regulación, a partir de métodos como la medicación. En el texto *Los retrasados no existen*, Cordié (2003) considera que, incluso para las madres de familia, cuando aparece el niño que no se adapta, que no se regula, se acude al discurso médico o a la psiquiatría. Estos médicos son quienes determinan mediante un diagnóstico que “el niño es autista” o “no es como los otros niños” (p. 139).

Según Cueva (2015), la relación entre educación y ciencia se debe a la gran confianza que el

hombre ha depositado sobre la última, al considerarla irrefutable. Por esto, actualmente se atribuye un gran prestigio a las ciencias “objetivas”, las cuales son consideradas la única solución a ciertos problemas, con base en la suposición de que las dificultades de aprendizaje son en su mayoría de origen orgánico. Cueva, sin embargo, advierte que al no respetarse la subjetividad aparecen nuevos síntomas e incluso más complejos.

Para ampliar lo anterior, un docente expresa durante las conversaciones:

Había muchos niños de 5, 4, 3 y 2 años, todos enviados para neuropsicología o psiquiatría, algunos por violencia, por prestar poca atención en clase y posteriormente todos fueron medicados con ritalina, incluso se hacía fila en descanso; eran hasta 20 niños esperando la pastilla. En muy pocos casos había cambios, en otros yo no lo notaba tanto, pero en algunos si pasaba. (Conversación 5, comunicación personal, noviembre 11 del 2020)

La medicación en este sentido se entiende como un intento por frenar el carácter pulsional del hombre. Es una respuesta ante aquello que se escapa, que rebasa la institucionalidad y que pretende anular todo deseo. Para [Debenedetti \(2015\)](#), la medicación tiene como objetivo “normalizar” a los niños que no se ajustan. Se trata, en palabras de la autora, de un silenciamiento, ya que el niño medicado se agota por las pastillas que consume.

En el texto *El psicoanálisis y la educación: estudio de casos de estudiantes nominados con limitación cognitiva* (2017), Pinzon recalca que la medicación modifica la conducta del niño y facilita nuevas formas de selección social. Esto da como resultado el aumento del fracaso escolar, manifestado en los índices de deserción, o retiro del niño de la institución. Pinzon recurre al siguiente ejemplo, hablando en torno a José, un pequeño joven medicado:

Esto hizo que se le conociera como el correcaminos, el loco, el enfermo, los pequeños decían: “que miedo cuando José sale del salón y corre sin control, ese niño es loco, él está enfermo”. Su rendimiento

era aceptable, pero nunca cumplió con escritura y menos con lectura oral de textos. Su memoria era prodigiosa, pero para los docentes siempre fue un problema que la escuela lo aceptará y su misión se tradujo a lograr que lo medicalizarán para encontrar el camino de tenerlo quieto en el pupitre y que se asimilará como igual a los otros, considerándolo como estudiante al parecer autista. El joven fue diagnosticado con un trastorno genético hereditario llamado síndrome de X frágil o síndrome de Martin-Bell, ligado al cromosoma X que produce retraso mental de severidad variable, sin embargo, los docentes insistían que el estudiante tenía autismo. ([Pinzon, 2017, p. 76](#))

Se puede entrever que la medicación, tal como se ha mencionado, tiene como objetivo final eliminar la falta, eliminar el deseo y configurar una individualidad obediente y sujeta al saber institucional. Se busca que como objetivo que el estudiante permanezca quieto en el pupitre. Sin embargo, llama la atención, al igual que a [Cueva \(2015\)](#), que aunque se ha buscado la causa de la inadaptabilidad del sujeto en cuestiones genéticas, recurriendo al medicamento como tratamiento efectivo, aún hoy no se comprueba que el déficit de atención tenga una causa genética.

Conclusión

Durante las conversaciones realizadas, surgieron algunas nociones ligadas al malestar y al psicoanálisis, por ejemplo, la carencia de escucha, la falta de reconocimiento, la pereza, la cantidad de actividades por realizar, etc. Este malestar sugiere que tanto docentes como estudiantes desean ser escuchados y estos últimos, en ocasiones, cometen actos transgresores para lograrlo. En consecuencia, la escuela debe instaurar mecanismos que fomenten una escucha que no parta no desde el lugar de mando, sino que sea atenta, cercana y sin prejuicios. Para ello, es necesario que todos los miembros de la comunidad educativa sean dóciles a cada saber, entendiendo que el saber no es una adquisición ni una conquista sino una construcción entre pares.

El concepto de “Otra vez lo mismo” alude a la compulsión a la repetición. En concordancia con lo que menciona Freud (1920), los estudiantes replican conductas que se aborrecen, como la indisciplina, solo en busca de reconocimiento o satisfacción inconsciente. Esta repetición se intensifica en el entorno escolar cuando las normas y exigencias refuerzan el malestar. En lugar de crear vínculos sociales, los actos transgresores se vuelven una estrategia para ser visualizados. Así, la reiteración del acto transgresor no solo desafía las reglas, sino que también expresa un deseo de ser escuchado y reconocido, incluso a través de conductas disruptivas.

A modo general, en las diversas conversaciones obtenidas es recurrente percibir la necesidad tanto de maestros como de estudiantes de ser escuchados. No se trata, sin embargo, de cualquier tipo de escucha, sino de aquella a la que hemos denominado escucha analítica. La escucha analítica es un mecanismo fundamental para la reducción del malestar escolar en el contexto educativo.

Este malestar en la escuela, manifestado en la percepción de no ser escuchado, genera un ambiente de descontento. La falta de escucha afecta la convivencia y fomenta la indisciplina. El psicoanálisis sugiere la importancia de una escucha activa, no desde el control, sino desde un encuentro que permita el diálogo y la creación. La rigidez institucional, enfocada en el control y la normatividad, refuerza este malestar, haciendo que el goce sea buscado a través de actos de transgresión y rebeldía.

En el marco del psicoanálisis, la escucha busca que los profesionales de la educación puedan brindar un espacio de acogida y comprensión a los sujetos en conflicto, permitiéndoles expresar sus inquietudes, angustias y demandas de manera libre y sin juicios. La escucha analítica facilita la identificación de las causas subyacentes del malestar, promoviendo la reflexión y el autoconocimiento en docentes y estudiantes. Al propiciar un ambiente de diálogo abierto y respetuoso, la escucha analítica se erige como una herramienta poderosa para abordar las tensiones emocionales y psicológicas en el ámbito escolar, fomentando de esta manera un clima de bienestar y aprendizaje significativo.

Referencias

- Antón, M. C. (2012). El aburrimiento. *Perspectivas En Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 9(3), p. 104–109.
- Berenstein, A. (2002). *Vida sexual y repetición*. Madrid: Síntesis.
- Brito, J. G. (2004). El método de investigación psicoanalítico y el proceso conversacional en la investigación social cualitativa. *Empiria.. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 7, 77–98.
- Cordí, A. (2003). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva vision.
- Cueva, M. (2015). *El Déficit de Atención desde el Psicoanálisis, del Trastorno al Síntoma*. [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil].
- Debenedetti, R. (2015). *TDAH y patologización de la infancia : ¿Niños rehenes de una globalización económica?* [Monografía, Universidad de la Republica].
- Filloux, J. (2000). *Campo pedagogico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Flores, L. (2008). Del gozo al goce. *Tramas*, 29, 11–31.
- Freud, S. (1980). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. En: Strachey, J. (Ed.), *Obras Completas* (J. L. Etcheverry, Trad., Vol. XII). (pp. 107-1120). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- Freud, S. (1979). Más allá del principio de placer. En: Strachey, J. (Ed.), *Obras Completas* (J. L. Etcheverry, Trad., Vol. XVIII). (pp. 01-62). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- Freud, S. (1979). El malestar en la cultura. En: Strachey, J. (Ed.), *Obras Completas* (J. L. Etcheverry, Trad., Vol. XXI). (pp. 57-140). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- Lacan, J. (1957). Capítulo IX: La Metáfora Paterna en el Seminario de Jacques Lacan. En: Lacan, J. *Libro 5: Las formaciones del Inconsciente*. (pp. 165-183). Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Lacan, J. (1972). Capítulo I: Del goce en el Seminario de Jacques Lacan. En: Lacan, J. *Libro 20: Aun*. (pp. 09-22). Buenos Aires, Argentina: Paidós

- Lacan, J. (1969). Capítulo VII: Edipo, Moisés y el padre de la horda en el Seminario de Jacques Lacan. En: Lacan, J. *Libro 17: el reverso del psicoanálisis*. (pp. 107-124). Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Lacan, J. (1955). Capítulo XIX: *Introducción del gran Otro*. En: Lacan, J. *Libro 2: El Yo en la Teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica*. (pp. 353-370). Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Laurent, É. (2000). "Lo imposible de enseñar", ¿Cómo se enseña la clínica? Paidós
- Martínez, J. & Larrauri, G. (2009). La asunción del lugar de Sujeto supuesto Saber en el careo con El malestar en la educación. *Tramas*, (31), p. 129–167.
- Miller, J. (1992). *Clase inaugural del centro Descartes*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J. (2005). El otro que no existe y sus comités de ética. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J. (2008). *El concepto de escuela*. Asociación Mundial de Psicoanálisis.
- Miller, J. A. (2010). "Lo postanalítico", *Conferencias porteñas Tomo 3*. Buenos Aires: Paidós
- Pinzon, G. (2017). *El psicoanálisis y la educación: estudio de casos de estudiantes nominados con limitación cognitiva*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Mina Gerais].
- Tres Borja, I. (2014). Sobre la educación y el psicoanálisis: de lo imposible a lo posible. *Norte de Salud Mental*, 12(50), 55–63.

