

La aventura

ANTONIO
SÁNCHEZ*

Introducción

He visto “ladrillos” del saber que enseñan a otros, ¿qué enseñan a otros? [...] quienes no son capaces de diferenciar entre el dato físico que aman por neutral y su especulación nada neutral.

El presente artículo es la reconstrucción de un escrito original sobre una experiencia de acompañamiento de alumnos de psicología en un espacio académico llamado semestre de campo. La primera parte de éste es una descripción somera de los supuestos que el autor muestra en la educación superior; indicar el semblante es condición de posibilidad para hablar de otros. La segunda parte es una descripción de la experiencia, los sujetos y los espacios donde se gestó la aventura. Finalmente se esbozan posibles espacios que tener en cuenta en un nuevo plan educativo y se apunta a la consideración de un sujeto distinto en educación.

La apuesta

El mito aristotélico de la epistemofilia fundó escuelas, pero llegada la época del desenmascaramiento, la hipocresía cedió y entró en crisis la enseñanza, pues en los últimos años sólo se mantiene por su filia utilitaria.

¿A qué le apuesta nuestra educación? En algunos a una educación bancaria como la que critica Freire, que consiste en transmitir contenidos que

puedan ser reproducidos por el maestro para hacerlo sentir al amo, que sirve de algo y está enseñando un saber. Se precisa que el alumno le regrese sus palabras en una dialéctica de reflejo; a mayor fidelidad del regreso de la palabra del amo, más alta es la calificación. Otros tratan de adoctrinar, de modo que el conocimiento no sólo es una búsqueda de fidelidad de contenidos sino de creencias y filiaciones a la corriente propia, que incluye fobias a las corrientes ajenas. Unos más tratan de afiliarlos remitiendo a los sentidos de bienestar y malestar como lo importante, ellos dirán: “como te sienta la propuesta, déjate ir por ella”. Los pragmáticos enfatizan no tanto los contenidos sino la funcionalidad de la práctica, aunque no se piense por qué se hace. Éstos son parientes de los eclécticos y les basta hacer las cosas en los trabajos clínicos, porque es por el bien del paciente, sin preguntarse nunca cómo se constituye ese supuesto del bien del paciente o cliente.

Me parece que analizar la educación hoy implica puntualizar varios aspectos: ¿qué pretendo hacer con un grupo de alumnos en un salón de clases?, ¿educarlos según una serie de objetivos?, ¿y en estos objetivos tiene que constatarse el desarrollo de contenidos, habilidades, actitudes, valores?

Programas como los formulamos ahora creo que tratan de llenar tales requisitos, pero me parece que éstos tienen que ver con la necesidad del educador de seguridad, utilidad, autoafirmación, autosatisfacción, y un modo operativo y práctico

** Maestro en psicoanálisis por el Centro de Investigaciones de Estudios Psicoanalíticos, además cuenta con estudios en Filosofía por el Instituto Libre de Filosofía y Ciencia. Actualmente es coordinador de la Licenciatura en Psicología del ITESO.*

*Por qué no partir
ahora del querer,
interés o apetito
del alumno y de
nuestra
ignorancia.*

de responder las preguntas, pues no hay tiempo para pensar y pensarse en la interacción con los alumnos. Puesto que quien realiza el programa es el maestro, éste se coloca en el papel activo y al alumno lo pone en el papel pasivo; pero como estamos en la época de la democracia¹ y lo interactivo, de pronto entra una sensación de culpa, de no estar haciendo las cosas bien, y queremos que ellos sean activos usando dinámicas o exposiciones hechas por ellos. Disparadores que al no funcionar nos confirman la apatía y el desinterés de los alumnos y el empeño del profesor; unos se lamentan del amo y éste de los esclavos. Hay momentos en que sí funciona este matrimonio,² quizá no tanto por el éxito del saber del maestro sino por su capacidad de movilización del grupo hacia el saber; alguien que ama su saber, trasmite al menos eso, su pasión (los contenidos no son el centro). Diríamos que hay un encuentro afectivo (buena vibra o buen enganche) entre el maestro y los alumnos.

Así, en esta problematización encuentro dos constantes. La primera tiene que ver con que la educación desde el inicio está centrada en la seguridad y actividad del maestro; la segunda con que se ha seccionado la enseñanza del saber en contenidos, habilidades, valores y actitudes.³ El propio resultado del trabajo académico está centrado de un modo muy bancario, y el predominio de la intencionalidad del educador es lo exitoso. De modo que si el alumno aprende es porque estaba previsto eso para el curso (palomita al maestro, supo jugar el juego: domar el querer del alumno).

Los presupuestos de este encuentro educativo son otro punto de simulación. Veamos: creemos que los alumnos vienen porque quieren aprender. Eso suena a que mueren de pasión por estudiar y hasta llegamos a suponer que la epistemofilia es innata. Éstos pueden ser presupuestos del imaginario del maestro, pero la realidad es que los alumnos no llegan con nuestro imaginario sino con el propio y cargados de una inercia de la cual ni siquiera ellos pueden dar cuenta (tampoco los maestros). Muchos entran en la universidad porque les toca, es decir, terminaron la prepa y sigue la universidad, la cual se escoge de acuerdo con lo que

se oferta y es posible en recursos, lugares y tiempos, así como una serie de preferencias incrustadas en sus cuerpos. Por ejemplo escucharon alguna vez que psicología era la neta o tuvieron una clase de psicología en la preparatoria que los marcó, o les late que ahí podrían responder a sus dudas existenciales. Los más descarados admiten que vienen porque quieren el título noviliario de licenciado para ser algo en la sociedad; los hipócritas ni a sí mismos se dicen esto.

Dado que hay poca coincidencia en este encuentro y nunca se verbaliza eso tan humano y decisivo, inicia la batalla, el juego del poder está en la palestra desde el primer día de clases. En este juego de poderes en el que rivaliza el querer de unos y otros sabemos de antemano que el triunfo lo obtiene el amo, pero ¡por Nietzsche!, sabemos que las fuerzas reactivas estarán ahí barruntando por debajo ese poder.

Hay un fenómeno que perciben los maestros y que se formulan en una pregunta: ¿por qué cuando llegan a la carrera tienen al menos ánimo y cuando están terminando hay apatía y resentimiento? Podríamos contestar de muchos modos esta reacción, las siguientes son dos respuestas en el tono de lo que se está diciendo aquí. Una es que el poder está fundado en el querer ser del maestro, quien quiere que las cosas sean de un modo; mientras que por el otro lado hay un alumno al que se ha borrado en sus intentos de afirmación. Esto provoca que los alumnos, en el intento veinte, apliquen una poca de patía para evitar la frustración.

Otra posible causa es que el acercamiento a cualquier saber implica el desencanto propio de quien va simbolizando su imaginario; “las cosas no son como las pensaba”, escuchamos.⁴ La pérdida de ese encanto ingenuo podría verse compensada por la generación de placer-interés en lo nuevo; pero si lo nuevo no es apetecible no está la condición posibilitante del deseo, más aún, de la fruición.

Un posible presupuesto que puede estar presente en este enfrentamiento de poderes es aquello que condensa el lema “la letra con sangre entra”. Aunque ahora no es el golpe físico, sí implica un sometimiento casi absoluto al saber del maes-

tro. Y la inquietud de sí, el querer de los alumnos es anulado porque tenemos un programa formal lleno de contenidos que quizá piensa poco en la posibilidad de integrar intereses particulares, y claro, con grupos de treinta la educación personalizada es una bonita fantasía.

En algunos momentos he afirmado cándidamente: “yo enseñé lo que sé”, y creo que muchos maestros han dicho lo mismo tratando de ser sinceros. Pero por qué no romper ese supuesto, por qué no partir ahora de *dos apuestas distintas*, a saber: del querer, interés o apetito del alumno y de nuestra ignorancia. Claro, la sociedad puede atterrarse porque las instituciones tienen sus proyectos, pues cual omnisapientes quieren el bien de los grupos de acuerdo con sus requerimientos.

Pensemos si considerar estas dos apuestas podría ser condición de posibilidad para hacer de los espacios educativos espacios de subjetivación y no de borramiento del sujeto. Esto puede tener efectos no previstos, porque la construcción del saber y de sí mueve la seguridad de los saberes establecidos.

Otra contradicción factible en nuestras universidades es el requerimiento democrático manteniendo el modelo autoritario del pasado; les damos a los alumnos oportunidad de hablar y participar pero desde una estructura basada en contenidos cerrados, y las evaluaciones siguen siendo positivistas; se forma así un mazacote de democracia educativa con educación bancaria, espíritu humanista y técnicas de recuperación positivista.

Cuando veo la oferta de materias que se le hace a los alumnos de la carrera de psicología, me impresiona nuestro optimismo. Cómo podemos apostar a que los alumnos son vasijas en las cuales podemos vaciar semejante diversidad de contenidos sin que se nos “esquizofrenicen”. Esto del borramiento del alumno no sólo es respecto a no querer escucharlos en sus intereses imaginarios sino además en suponer ingenuamente que al proporcionar o enunciar ciertos contenidos éstos, por arte de magia, se incorporarán en él. Es como pensar que si a una planta por echarle litros y litros de agua crecerá más, o que a estirones de nuestro querer crecerá. Es obvio que no, el tiempo de la

planta es el tiempo de la planta, y los enunciados, por más que se digan, si no está el tiempo⁵ del sujeto no se incorporarán. Por ello quizá las técnicas actuales de revisión de los métodos de educación son intentos generosos de cubrir algunos huecos para que la balsa no se hunda, pero la balsa es vieja y anda a la deriva.⁶

Nuestra universidad ha permitido desde 1998 abrir espacios para pensar la práctica educativa y sugerido, de modo muy pertinente, que esta renovación se cimiente de manera heurística. Siguiendo este espíritu pregunto, ¿por qué no pensar la educación más a modo del arte y la técnica, en la búsqueda o investigación? Ahí donde el saber se construye, se fomenta y tiene una patencia que invita a ser recreada.

Porque ellos también nos llevan tres espacios, una experiencia

Trataré ahora de explicar cómo este análisis de nuestros modos de enseñanza usual se vio enriquecido por la experiencia de acompañamiento de los jóvenes de semestre de campo tanto en Chiapas como en Guadalajara, experiencia que se realizó en 2000.

Gracias a la inquietud de algunos alumnos se creó una experiencia piloto que nos permitió pensar la educación de modo distinto. Se estaba acompañando a dos grupos de alumnos, uno se fue a intervenir en la zona de Chiapas y otro se quedó en Guadalajara a hacer una investigación sobre sexualidad. En Chiapas eran siete alumnos: cuatro mujeres y tres hombres, en Guadalajara cinco mujeres y un hombre. Cursaban el sexto semestre y no adeudaban materias.

Se invitó de manera abierta a los alumnos de sexto semestre, y la selección se hizo con base en entrevistas personales que hicieron los tres maestros acompañantes de la experiencia.

El acompañamiento personal y grupal era un requerimiento para lograr la experiencia. El esquema de acompañamiento para los alumnos de semestre de campo en Guadalajara se concretizó posibilitando dos espacios de trabajo académicos y uno de elaboración-supervisión de la experien-



cia. Fueron tres encuentros de dos horas a la semana (en los siguientes párrafos precisaré la estructura de cada espacio). Aquí presento fundamentalmente los aportes y la estructura del acompañamiento con el grupo de Guadalajara.

Espacio académico

¿Qué se haría en cada espacio? En realidad tenía algo de noción, pero certezas ninguna, así que iniciamos el trabajo. Propuse un esquema y un objetivo para la investigación en sexualidad: “describir las costumbres sexuales de algunos grupos de la sociedad de Guadalajara”. Además de presentarles las metas de la investigación, los objetivos peda-

gógicos y educativos del proyecto, así como la estructura de las sesiones, los papeles que se requerían para este juego, sus funciones y el mecanismo de cada sesión.

Las dos primeras sesiones sirvieron para pensar el objetivo particular de investigación que pudiera estar amparado por el objetivo propuesto. Esto ayudó a centrar las investigaciones, pero la propuesta de las metas no permitía que ellos expresaran sus intereses particulares respecto a la investigación, de modo que ofrecí anular las metas para que ellos crearan sus propios temas de investigación, objetivos y metas. De este inicio sólo sobrevivió el título: “Investigación sobre sexualidad”.

Ya en la mecánica de trabajo se fue evidenciando que en la construcción de su proyecto de investigación había retos que enfrentar relacionados con sus propias necesidades de asumir un saber o un saber hacer. Es decir, después de varios intentos de formular objetivos y de precisar el tema cayeron en la cuenta de que no sabían qué era un objetivo. Y golpeaban sus cabezas diciendo: “Yo ya llevé metodología e investigación, pero ¿qué es un objetivo?” Al ir enfrentando su ignorancia iban haciendo comparaciones de abordaje educativo con el modo normal de impartir clases e iniciaban un discurrir sobre cómo entregaban los trabajos a quemarropa para tener una calificación. Este modo de sobrevivencia educativa es evidente en nuestra práctica cotidiana, donde la demanda de una entrega se hace sin tener en cuenta si lo que se escribe ha sido asimilado o al menos si pasó por el tamiz de la pregunta. Lo valioso es la entrega por la entrega misma para acreditar (¿qué crédito le podemos dar a esto?) el curso; es la finalidad una calificación y no el análisis del proceso para lo que el producto es pensado y repensado al reconocer la insuficiencia. Saben hacer las cosas pero quizá no el cómo y porqué, y el para qué individual del sujeto está excluido, ya que el para qué de la calificación es enfático.

Quizá en su práctica cotidiana los docentes se preguntan poco si lo que quieren es que se les presente un trabajo para otorgar una calificación o que los alumnos aprendan de realizar algo y por qué lo hacen o no. Éste no, es el que queremos ver. Es decir, ¿estamos dispuestos a aceptar que los alumnos se equivoquen y den razón de su equivocación? Más aún, ¿que eso no repercuta en una nota? La nota que sólo afirma una falta a modo del más arcaico sentido de pecado medieval. A ésta se le podría contraponer una falta existente vista en un proceso.

Así, a la vez que iban pensando en el tema y los objetivos recurrían a aspectos metodológicos para ir dándose razón de qué es lo que quieren formular. Iniciaron leyendo sobre las temáticas que les interesaban y se crearon cuatro proyectos de investigación en sexualidad: fantasías sexuales de hombres y mujeres y su efecto en ellos mismos; prácticas sexuales entre mujeres; la vivencia

de la homofobia de los hombres y fantasías de los niños acerca de la sexualidad.

Espacios de elaboración de la experiencia

En el proceso de construcción y puesta en práctica de la inquietud de si el espacio de elaboración de la experiencia vino a ser fundamental para mí, pues ciertos haceres o pensares del alumno tienen relación directa con sus significantes y de ellos quieren dar cuenta para poder avanzar. Es decir, la educación centrada en contenidos y saber hacer (o habilidades) tienen un hilo olvidado; tendríamos que esforzarnos no sólo por saber sino por escuchar el no (otra vez escuchar ese NO) saber del alumno y el maestro.

Veamos el fenómeno de nuevo: ¿qué pasa cuando un alumno tiene el saber, las habilidades pero en la práctica hay una falla o incapacidad?, ¿qué se hace cuando incluso en la teoría los contenidos no son significados? Una mala nota suele ser una reacción ante el bloqueo del alumno, pero la herida que causa la nota es sólo un nuevo énfasis en que la letra con sangre entra. Y, claro, lo que nos causa dolor no se nos olvida, hay una marca civilizadora. Quienes tienen más capacidad la integran a su propio basamento, otros sólo saben de la herida, pero no hay subjetivación.

Este espacio semanal de dos horas se abrió con la pregunta ¿qué tiene que ver la investigación contigo? Ante ella los alumnos mostraban sus inquietudes y permitían que se fuera desplazando. El querer voluntario ante el obstáculo se desliza tratando de aprehender otras razones y sinrazones del pretender primero. De este modo el espacio posibilita incorporar la investigación pero no neutralmente sino reconociendo las parcialidades de los intereses e ir confrontando las mismas preguntas teóricas o los saber hacer desde sí mismo. Pongo sólo un ejemplo: la teoría psicoanalítica sobre sexualidad que se revisó dice que no hay verdad sobre la sexualidad, y en las entrevistas se observa que el saber acerca de ella se aborda poco y pronto sale a relucir la dificultad de ese conocimiento en sus familias e historias. De este modo el habla sobre la sexualidad se convierte un entramado del que no escapan porque es un aspecto

La inquietud de sí es una moneda al aire y está excluida de la escuela. ¿Eso es lo que queremos?

muy humano. Así, el saber, el saber hacer y el saber de sí se entrecruzan, se enlazan en un discurrir en el que la marca de lo sexual está en el discurso y el cuerpo vestido por un lenguaje.

Esta instancia de elaboración o supervisión de la experiencia ha ido provocando que los alumnos de semestre de campo vayan también a terapia. Para los psicólogos creo que esto es una situación normal, pero quiero hacer retórica (en el sentido aristotélico) sobre *el saber de sí*.

Esta sectorización⁷ del saber, en nuestra época, evidencia que el sujeto ha quedado fuera de perspectiva y trata de recurrir a un espacio de reflexión sobre valores, de reflexión humana. Pero ¿qué espacio tiene la universidad para que el sujeto hable de sí (¡claro, como si esto fuera importante!)? Medio inventamos materias humanistas, pero creo que no está perfilado del todo el modo de abordarlos porque se sigue enseñando con la metodología y en el espacio normal de clases. En la tradición jesuítica está ahí, como medio puesto y no, lo de los ejercicios de San Ignacio, pero aun este recurso es poco frecuentado, quizá porque ese modo de saber de sí debe ser repensado para una época fuera del horizonte de la cristiandad y en la que predomina la apuesta utilitaria y positivista.⁸

Así pues, no sé de dónde venga el desprecio por el saber de sí. Pero pensar a Foucault en sus tecnologías del yo inspira saber y saborear las interacciones educativas de otro modo. Sí, saber que la humanidad ha generado en cada época sus propios modos de transmisión y develamiento del yo.

Foucault sostiene que había dos aforismos en el Oráculo de Delfos: concóctate a ti mismo y cuida de ti mismo. Y afirma que el primero predomina en la época moderna y el segundo se dejó de lado ante el pensamiento cartesiano. Creo que en realidad, por lo aquí dicho, los dos axiomas han sido olvidados en la educación actual. De modo que no sería extraño que los lectores de este texto piensen ingenuamente que saber de sí es psicologizar la educación, que la universidad no se puede hacer cargo de eso. Algunos pensadores llegan a afirmar que la universidad moderna está supliendo espacios de moralización que antes guardaba la familia; es una hipótesis bonita, pero ¿acaso el sa-

ber del sujeto era tarea de los padres? Si aceptamos el razonamiento de Foucault y asumimos que ambos axiomas se conjugan, entendemos que la falta de conocimiento de sí implica mayor posibilidad de una falta de cuidado de sí.⁹ De modo que el eclipse o la pretendida desmoralización de la juventud actual podría ser sólo un reflejo de lo que no ofrecemos, que la escuela supone que debe darlo el padre y algunos padres que le toca darlo a la escuela. Sea cual fuere, una verdad evidente es que la inquietud de sí es una moneda al aire y está excluida de la escuela. ¿Eso es lo que queremos?, ¿borrar al sujeto? Si eso se quiere no nos quejemos más de nuestras obras y amémoslas.

Por otro lado, no hay que desconocer que nuestra época ofrece espacios particulares, dispositivos de un encuentro consigo mismo (que es el otro), a eso se le llama psicoterapia. Esta ventaja de un dispositivo muy pensado para los sujetos complementa el espacio de elaboración que la universidad podría ofrecer y en los cuales se puntualiza, se subraya, se marca el bloqueo existente; más aún, el interés de sí. Un aspecto negativo es suponer, con el sentido común, que ese espacio de terapia es para quienes tienen problemas o están locos, quizá eso se deba precisamente a esa exclusión que se ha hecho del saber de sí como presupuesto fundante de las prácticas cotidianas de vida. Por ello en un modelo nuevo de educación no podemos ser ingenuos, los alumnos tienen existencia, una existencia humana esforzante, doliente, inquieta de sí, y no podemos partir del supuesto de que saber de sí es psicologizar. A diferencia de educadores y pedagogos, se podría hipotetizar que no hay generación de saber de sí si no hay a la vez constitución del sujeto, afirmación de sí y de sus inquietudes. Por ello un espacio en el que los sujetos puedan pensar qué y cómo ellos se están jugando en la teoría en su hacer no sólo es indispensable sino *prima* primordial.

Interludio. Aprendizajes y reflexiones

Ahondando en lo dicho arriba y pinchando lo que entendemos por educación, considero que esta experiencia de acompañamiento me aclaró que la simulación de las clases habituales en las que se

regodea mi ego por mi saber transmitido vive para mí aunque el alumno batalla lejos de mis contenidos y sólo un placer por el saber mediado por una buena interacción (o *transfer*) le da sentido a la experiencia clásica de educar. Si provocho placer en el saber considero que mi objetivo se logra en las clases habituales.

Este principio por generar un placer de saber en el otro es lo que permite pensar que el lugar del maestro no es algo que tiene que ver sólo con su poder, consigo mismo como finalidad, es admitir que entre los dos está un tercero al que se deben. Este tercero se colocó durante mucho tiempo en el conocimiento por el conocimiento mismo o en una doctrina de la predeterminación (en la época tecnológica es la productividad por la productividad). Esto ineluctable de la intervención de un tercero ha permitido salvar la relación dual para que la egocracia del maestro o del alumno no devorara la relación; se debían a un otro. Pero ahora podríamos asumir que ese tercero no está fuera del hombre, no es sólo una entidad esotérica y utilitaria sino que tendría que estar fundada en el ser de lo *ferente*, en la fruición que enfrenta tanto al alumno como al maestro a un semblante en presencia para y por la constitución de un saber en el sujeto, un *ordo* de sí y pertinente para la época.

Así, la educación ya no puede ser un impartir clases (*inducere*) ni la vieja práctica de *educare* “criar” (o *educere*, conducir, llevar hacia fuera). Esta última supone que ya está en el sujeto el conocimiento;¹⁰ en nuestro tiempo el adentro y el afuera están en permanente interjuego, de modo que no se trata de conducir a un camino sino de construir los caminos, las metodologías mismas. Esto es pensar el saber como construcción que tiene su savia, sus insumos en los sedimentos del saber tradente humano y las preguntas propias de la época, que recrean lo que se nos ha dado para repensar: ¿cómo nos situamos y hacemos cargo del mundo en un permanente hoy? Por ello lo que hemos llamado educación no puede ser sólo una transmisión de conocimientos ni el rescate de un saber metafísico inserto por algún tipo de reencarnación o genéticamente en el individuo sino sobre todo la escucha del sujeto en ese diálogo permanente con otros pensadores evocando las

inquietudes de su época, no para ser fiel al pasado sino para recrearlo. Nietzsche y Zubiri nos permiten pensar la historia más que como acontecimientos como situaciones de posibilidad no desarrolladas. Se han hecho cosas, pero ¿por qué no se hicieron de otra manera?, ¿por qué no hacerlas de otra manera? Ante la posibilidad del presente de caer en el nihilismo, en suponer que el caos es nuestro creador, está la abertura para la afirmación en que lo *orto* o el caos le den paso a lo *ordo* que con voluntad de poder se afirma en el querer del sujeto.

Las sesiones académicas

Esta disquisición sobre lo que entiendo por educación me permite advertir cómo y desde dónde estoy enfrentando los espacios académicos.

Las sesiones académicas tienen como finalidad que los alumnos puedan ir enfrentando las preguntas pertinentes para generar su saber y su saber hacer. En este caso el tema es la investigación sobre sexualidad en la que, como dije arriba, los pedestres inician su búsqueda y, gracias al libre discurrir sobre el tema, encuentran esa difusa inquietud de saber. En donde al inicio del trabajo, el esfuerzo del maestro, es saber callar e ir apuntando en su libreta aquellas ideas que tratan de generar un *ordo* en el discurrir. Yo como presente no tengo que ir muy aprisa por generar un orden respecto a mí sino sobre todo desarrollar vínculos que permitan fomentar que los pedestres hagan su ruta crítica.

Así, cuando los alumnos tienen una duda se la llevan como pendiente que resolver, es decir, las tareas se generan como resultado del discurrir mismo. Y en verdad nosotros no sabemos qué es eso que los alumnos necesitan saber y que no saben hasta que se enfrentan a la pregunta.¹¹ El proceso de que el pedestre haga su ejercicio de recorrer los textos, en la medida en que vaya y dialogue con los perennes muertos —los autores— es como hallan en un libro no ya letras sino una intención que se encuentra por reflejo de la búsqueda propia.

La participación activa, la presencia de autoridad permite que vayan generando sus límites en

el grupo y en sus quehaceres de búsqueda. Con grupos pequeños la capacidad de encubrir la falta de orden y disciplina, la generación de insumos es más evidente, y la presión positiva del grupo permite que vayan desarrollando sus propios mecanismos de regulación. Una de las ideas que salen con más frecuencia en el transcurso de esta aventura académica es que ahora que ellos tienen tiempo deben organizarlo. Hacerlo o no se vuelve evidente en las sesiones académicas, y en las de elaboración se dice por qué lo hacen o no.

Es interesante la coinfluencia de los espacios académicos y los de elaboración. Por ejemplo, el hecho de verbalizar las dificultades existenciales (en los espacios de elaboración) ante la tarea desbloquea y permite el avance en la investigación. Se encuentran con sus faltas para tratar de enfrentarlas.¹² Así pues, no se trata de generar escenarios hipotéticos de resolución de problemas sino de enfrentar los que se encuentran ahí en la labor cotidiana, esos son bastantes.

Esta investigación, puesto que fue sobre sexualidad, los ha llevado a calar a fondo en diversos materiales y les ha permitido ir discriminando los textos con mayor y menor fundamentación. Además, como decía, están pensando en elementos metodológicos para formular la investigación y aplicar los instrumentos. Y en este proceso de deliberar, ¿qué instrumentos pueden aplicar? Han podido entrevistar especialistas sobre el tema y ver la diversidad de formas de hacer investigación. Encuentran que puede ser cuantitativa, cualitativa o mixta, piensan los pros y contras de una y otra, pero sobre todo asumen la de su preferencia. Esto permite poner al alumno frente al mercado de ideas y no responder (del todo)¹³ a la imposición del modo de investigación del maestro. No se trata de que quien presencia la búsqueda sea cualitativo o cuantitativo, sino de que permita que se vayan generando las preguntas y los modos que los lleven a lo que pretenden.

Por otro lado, el esquema de sesiones académicas en las que quien las presencia tiene más *preguntas y subrayados* que respuestas enfrenta un espacio más de discusión de los contenidos. Por ello se planeó una sesión con el objetivo de determinar cómo se usan las palabras en la investigación.

Fue una sesión de aproximadamente cuatro horas en la que debatieron diversas ideas sobre el sexo y la sexualidad. En este espacio jugué a cuestionar también desde el saber y la reflexión sobre sus autores, pero predominó el discurrir. Es decir, salió a flote la ausencia de terminología sobre el tema y una inconsistencia incluso teórica del mismo. Expresaron que nunca se habían puesto a pensar que el uso de las palabras es un supuesto; todos hablan de sexo y sexualidad, pero parece que no hay verdad al respecto.

Así, para experiencias posteriores habría que planificar esos espacios de discurrir entre ellos con un especialista que sepa del tema y juegue al “abogado del diablo” no sólo para ocultarse en su supuesto saber sino también para permitirse dudar de él.

En resumen, entiendo que se generan varios espacios en esta búsqueda para facilitar las preguntas y dar seguimiento a los encargos que ellos mismo se hacen, para repensar los contenidos teóricos, en los que consultan especialistas en los temas metodológicos o de contenido, en donde puedan mostrar sus resultados parciales a sus pares, en los cuales presenten sus resultados ante profesionistas de estas temáticas y, claro, los espacios de elaboración.

Entrevista personal

Un espacio que no se incluyó en la experiencia de Guadalajara pero sí en la de Chiapas es la entrevista personal con un tutor. Este espacio permite enfrentar al sujeto a aquello que está ahí y no puede salir en el grupo.

Este espacio quizá no fue tan necesario para los de Guadalajara pues tenían más apoyos afectivos y de psicoterapia individual, pero para los alumnos de Chiapas era indispensable.

Aprendizajes para un nuevo plan de estudios

La propuesta curricular a la luz de esta experiencia sería la conformación de cuatro espacios formales: elaboración de la experiencia, sesión académica, sesión teórica y asesoría individual. Los



espacios formales serían de unas 12 horas a la semana, el resto de tiempo en el cual estaban acostumbrados a recibir clases es un vacío que ellos deben llenar organizando sus quehaceres. Estos espacios implican, pues, que el saber se recree en interacciones diferenciadas, que la cátedra no sea el único lugar de transmisión, a saber: alumno-alumnos, alumnos-testigo-alumnos¹⁴; alumnos-

maestro; maestro-alumnos. Este juego de mediación en la construcción del saber y saber hacer en situación tiene como referente el ejercicio de la profesión y los saberes disciplinares.

Desde aquí no se apuesta por una educación sectorizada en materias obligatorias y optativas sino en espacios clave¹⁵ para la profesionalización del alumno: exploración del campo en psicología,

diagnóstico e investigación, intervención, sabiendo que se pueden conllevar la investigación, el diagnóstico y la intervención. Es decir, la apuesta es por generar espacios estructurados con una intencionalidad que permita al alumno *discurrir*, con toda la fuerza que tiene esta palabra: andar, caminar, correr por diversas partes y lugares. Así el discurrir sí estará inmerso en un modelo heurístico de pensamiento.

La apuesta a lo que en la universidad podríamos llamar competencias es poder enfrentar al discurrir como un sujeto que ha de generar una estructura de pensamiento crítica en la que sepa hacerse las preguntas necesarias, recuperar información pertinente, organizar sus espacios de acuerdo con sus propósitos, escuchar sus propias faltas y resistencias, saber argumentar con solidez su saber y hacerse cargo de su propia inquietud y de su palabra en la exposición pública de sus productos.

Esto que parece ¡yupi! es quizá más pesado que la carga actual de materias, pues será enfrentar a los alumnos con su propia inquietud de saber de sí y de las cosas, y al hacerlo no nos imaginamos que primero encontraremos la epistemofilia sino sobre todo los demonios que los habitan. Así, contrariamente a modelos optimistas del saber, asumo con la experiencia que cuando inician la deconstrucción de un saber y el porqué de sus inquietudes, o de cómo están cosidas sus historias con lo que pretenden hacer, enfrentamos un deseo de no saber más, de querer conformarnos con lo sabido... la diferencia es que ahora puede estar más expuesta esa realidad humana para ser elaborada.

El tránsito hacia un amor por el saber implica una primera etapa relevante de exclusión de ese saber, sólo el semblante de que hay ahí una inquietud personal y la confianza y el amor por el presentificador puede permitir que se siga andando, buscando. Y si es con un grupo referencial, habrá momentos de coesperanza y codesesperación.

Así, asumo que la educación es imposible. Por ello el esfuerzo que hacemos no es para lograrla sino para pensar en esa imposibilidad, que en los discursos actuales de la universidad son gritos de prepotencia en alumnos y maestros ante la impotencia.

Discurrentes afirmados, hacia un nuevo sujeto

Aquellos pobres hombres que fueron amamantados en utopías revolucionarias, en el cumplimiento del deber por sí mismo. Los que vivieron del espejismo de creer que el conocimiento era una filia natural, han quedado afiliados a un conocimiento de "ladrillo" y se golpean la cabeza ante lo nuevo, no pueden aceptar que el saber es una declaratoria alegre, un juego de palabras.

Entender este nuevo modo de interacción en la universidad nos permite vislumbrar un sujeto insuficiente; no holístico sino, por fidelidad a lo real, insuficiente. Por ello la venta de la idea de expertés es sólo el intento radical de consumir al sujeto y reducir el saber. Así, el término competencias nos coloca en la sociedad de la competencia, en el comercio capitalista y la ilusión de seres superiores más competitivos, bajo el empoderamiento. Aceptar el sentido de plenitud que supongo hay detrás de estos términos es jugar con el imaginario cientificista y de la sociedad hegemónica que nos arropa, pues la ilusión del paraíso judeocristiano simplemente ha sido desplazada por la del hombre feliz y competitivo que encuentra un paraíso terrenal de acumulación y disfrute de bienes. Sin embargo, lo anterior sólo es la evaporación de un ser que está ahí dividido y atrapado en odios y quereres, en un permanente malestar de la convivencia, de la cultura.

Así pues, asumo un ser menesteroso que anda en búsqueda de una cosa y por ello se ocupa¹⁶ en (y ocupa de) quehaceres.

El discurrir, por lo tanto, ante este dispositivo universitario, tendría como intención fundamental saber sobre sus modos de enfrentamiento de (versiones de) la realidad, pues quizá en esta interacción lo que hacemos es fundamentalmente generar estructuras de enfrentamiento del mundo. En ella, como enuncia Nietzsche citado por Bonvecchio (1997)¹⁷ respecto de la cultura hay una "coincidencia entre problemas personales y cotidianos y problemas eternos y recurrentes". Así, ese ir y venir de lo individual y social (en modos de enfrentamiento) es reconocer que son dimensiones que debemos verbalizar-actualizar pues so-

mos seres enlazados por discursos.¹⁸ A una con Savater, enunciar que somos animales simbólicos posibilita asumir que el discurrir enfrenta esa naturaleza social y una de sus tareas primordiales es encontrar cómo está inserto en la inquietud de sí con sus haceres y cómo estas son las preocupaciones de lo otro(s), sabidas por un lenguaje, insertas en un discurso.

El saber de sí en el saber de las cosas, esta experiencia de elaboración académica, puede posibilitar que el sujeto se afirme en su discurso. Dado que el producto de esta experiencia es una investigación que enfatiza la problematización más que la aplicación de los instrumentos, el discurrir, sabiendo en dónde están los nudos de discusión, responderá, afirmará, firmando su documento.¹⁹ Supongo que si un sujeto sabe problematizar podrá encontrar las diversas formas de respuesta, porque reconoce cómo está construida la problematización. Así pues, el saber, el saber hacer, la valoración de la realidad, las habilidades, las actitudes serán efectos del modo cómo se posiciona el discurrir ante la investigación o la tarea acordada.

Notas

1. Creo que una aberración causa de tantas quejas de los actores en educación tiene que ver con que se tiene en esta época un gran aprecio por lo democrático, pero los modos de educación siguen siendo autoritarios o mentirosamente democráticos.
2. Un colega me comentó una investigación sobre qué maestros eran los mejor evaluados y con mayor éxito en sus clases; al parecer descubrían que esto no tenía que ver con la metodología sino con la constancia y credibilidad del maestro en su arte, en su modo de hacer las cosas. Los resultados de tal investigación, que justifica los modos habituales, quizá sólo evidencia que lo fundamental en la interacción es un aspecto muy humano tanto de alumnos como de maestros, a saber: el deseo de seguridad de tal modo que su metodología, sus objetivos y contenidos son patas de palo para los mancos.
3. Es interesante que en congresos recientes efectuados en Guadalajara sobre la educación media y superior insistan en que lo afectivo se ha hecho a un lado en la formación, es una ilusión que después quieren rellenar; lo que está fuera no son sólo los afectos sino también el sujeto y su división constitutiva.
4. La frustración es muestra de la caída del imaginario y un acceso a la simbolización.
5. Aquí entramos en un aspecto problemático: el tiempo del alumno. ¿Cómo esperar a que generen sus preguntas, sus inéditas preguntas? Retomo este aspecto más adelante.
6. ¿Por qué sostenemos esta farsa de la educación? Lacan, en el seminario 17, nos da una pista para pensar esto al diseccionar el discurso del amo y de la universidad: “la verdad del discurso del amo está enmascarada” (Lacan), “la verdad del amo es el esclavo” (Hegel) ¿Por ello no le podemos dar personalidad al esclavo?, ¿se acabaría el amo? Lo anterior a nivel de posicionamiento, pero avancemos un poco más: el discurso del amo, de la ciencia, excluye el saber de lo mítico (¿su propio mito sostenido como discurso de verdad?); por otro lado, el discurso del análisis nos devela el saber disjunto, el sujeto dividido y la castración del amo. ¿Podemos hacer algo distinto en educación a la luz de este velo que cae?
7. Cuando hablo de sectorización me refiero a la fragmentación del saber y a la exclusión del sujeto como entidad sustantiva de conocimientos, habilidades, actitudes. Partir del sujeto como sustantivo nos permite tener los pies en la tierra, ya no se trata de crear actitudes éticas o habilidades sino de crear un espacio para que el sujeto se opere a sí mismo. El cómo necesariamente atraviesa por el develamiento de la fractura del sujeto.
8. Es importante ponderar cómo los ejercicios de San Ignacio tuvieron un impacto en la historia porque hicieron posible en el horizonte de la cristiandad que el sujeto (así lo dice Ignacio) pudiera encontrar la voluntad de Dios en sí y no sólo como enseñanza de la jerarquía, pero lo fundamental que no descubrí en ningún libro de análisis de los ejercicios dado por creyente es que los ejercicios generan “el modo nuestro de proceder” (padre Arrupe) gra-

- cias a que incluyen al sujeto en un “discurso inédito” (Barthes). Como una tecnología de develamiento del yo es valiosa a expensas de que purguemos el contenido teológico por uno más antropológico.
9. Esta no es la promesa de la felicidad, pero sí el reconocimiento de que el saber de sí puede precipitar al sujeto a hacerse cargo de sí, de tal modo que a la sugerencia griega de “cuida de ti” le podremos añadir, la de “cuídate de ti mismo”.
 10. El de que esté en el sujeto el conocimiento es un supuesto no del todo exacto, nos recuerda el *Menón* de Platón, ese resto de saber del sujeto no es conocimiento sino saber sabiendo... un presente progresivo.
 11. Ahora que esta idea me ha encarado me parece absurdo cómo se puede apostar en una educación clásica por objetivos, en la que aprenderán una serie de cosas; cómo podemos suponer que porque me lo proponga ellos lo aprenderán, más aún aprehenderán; qué va a conocer el alumno en la aventura de un curso; espero que dé cuenta de aquellos rasgos que quedan en el saber verbalizado y por la elaboración, dejando siempre el espacio de que muchos de los saberes y saber haceres serán sabidos en el futuro por retrovisión.
 12. El enfrentamiento a la falta de saber o saber hacer va generando en los sujetos reacciones de inconformidad y agresión o autoagresión (fantasías de destrucción de sus trabajos). Si la incertidumbre no es verbalizada obstruye la creación.
 13. Es interesante evidenciar que de algún modo, por lo que saben de mí, traten de responder en su investigación desde el saber psicoanalítico, el tema de sexualidad también lo permite... Aquí es importante considerar que tiene sus ventajas y desventajas. Una ventaja es que en los espacios de discusión teórica se puede cuestionar más para que profundicen, la desventaja es que si me apasiona el tema la sesión se convierte en discurso del maestro y vuelva al vicio magisterial. Este espacio donde el saber se instituye como saber del amo es importante, sí, pero en otro espacio del que hablaré más adelante.
 14. La palabra maestro, referida sólo a quien habla desde la cátedra, tendríamos que valorarla y desplazarla. ¿Cuántos verdaderos catedráticos he visto en mi vida? Pocos, los más son proselitistas de un saber religiosamente guardado, otros más bien merolicos, pero también he encontrado otros que testifican el desarrollo del otro. La presencia del lugar del maestro tendría que pensarse en cómo se juega desde ese lugar en los distintos espacios, que sería tema de otro artículo.
 15. Este pensar en los espacios de intervención e investigación ha sido fruto de las reuniones que tenemos en el departamento, en las que participamos los encargados de academia. Ha sido un espacio privilegiado de creación. Nos hemos permitido discurrir, recrear la ecuación para una nueva currícula.
 16. En los dos sentidos propios de Jalisco, necesita y se hace cargo de, se emplea.
 17. Esta cultura de estado tiene una doble tarea: modelo intelectual represivo y generar la separación de la cultura de los problemas personales remitiéndolos, y por lo tanto neutralizándolos, hacia la esfera de la privacidad. Claudio Bonvecchio, *El mito de la universidad*, Siglo XXI, México, 1997, p.47.
 18. Aquí creo que hay una deuda histórica con el señor Lacan, quien evidenció que un discurso es un lazo social. Desde aquí podemos vislumbrar que lo que permite el sostenimiento de viejas instituciones como la iglesia no es tanto su beatitud sino la religación por el discurso, un discurso que (Dios) nos ampare.
 19. En el momento en que iniciaron la construcción de sus marcos teóricos, y no se enfatiza una calificación sino la construcción de un producto que se prometieron en presencia de otros, verbalizan su miedo a las afirmaciones que harán en sus trabajos y, dicho por ellos, que firmarán; “no está en juego una calificación sino mi nombre”. Propiciar espacios donde el alumno sea capaz de afirmar es suponer que el espacio de problematización con los teóricos se dilucida, y este proceso puede generar no sólo seres receptivos (resentidos) sino afirmados.