

# Raíces de la agresividad en la escuela y formas de autoridad en el aula

Marlon Sneyder Moncada Staper

Trabajo de grado presentado para optar al título de  
Magister en Educación

Dirigido por:  
Guillermo Bustamante Zamudio

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación

Bogotá –Colombia 2026

## Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN .....	3
LA CONDICION HUMANA .....	5
Papel del lenguaje en la condición humana .....	6
Reorientación de la violencia y educación.....	15
COMO SOSTENER EL VACÍO EN LA ENSEÑANZA .....	25
Producción de vacío como acto sublimatorio de agresividad .....	31
ARQUETIPOS PEDAGÓGICOS.....	42
El Edipo y la posibilidad de una monarquía virtuosa .....	42
Demagogia y poder perdido en la escuela narciso .....	49
La mediación, la herencia y riesgo de exclusión con la aristocracia pedagógica...	58
APLICACIÓN TEÓRICA Y PERFILACIÓN DE ARQUETIPOS PEDAGOGICOS.....	65
Ejes analíticos.....	65
Metodología.....	66
RESULTADOS Y TENSIONES ENTRE TEORÍA Y ESTADISTICA.....	72
Ciencias humanas 1 .....	73
Ciencias naturales 1 .....	82
Ciencias humanas 2 .....	88
Ciencias naturales 2 .....	97
Ciencias puras .....	106
Ciencias del deporte .....	113
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES.....	121
Bibliografía .....	127
ANEXOS .....	129

## INTRODUCCIÓN

La condición humana es un concepto que, en primera instancia, resulta difícil de definir. Con frecuencia, se la pretende fijar en una significación cerrada y absoluta, bajo la idea de que, desde un marco disciplinar, es posible ofrecer una aclaración definitiva. Esa tentación se comprende si se considera que toda disciplina tiene como propósito comprender el fenómeno; de ahí la inclinación a formular explicaciones de carácter universalista.

Esta exigencia que dirigimos a las ciencias en general, y a las ciencias humanas en particular, busca producir estabilidad, firmeza, luz y claridad, de modo que el mundo pueda ser aprehendido plenamente mediante un conjunto de significantes bien ordenados; esa es, precisamente, la pretensión de toda ciencia.

Sin embargo, esta aspiración, aunque necesaria para organizar el saber, corre el riesgo de silenciar la dimensión cambiante y desafiante de cuanto existe. Más que plantear esta tensión en términos de objetividad y subjetividad, resulta más fecundo concebir la subjetividad como un elemento explicativo que, sin renunciar a su especificidad, aspira a una rigurosidad con pretensiones objetivas.

Esta rigurosidad, entendida como un compromiso con la precisión y la coherencia del análisis, permite al pensamiento psicoanalítico conservar su potencia interrogativa frente a la experiencia humana, sin reducirla a categorías rígidas. Cuando un concepto se clausura en una definición fija, corre el riesgo de convertirse en dogma y de perder su capacidad de interpelar, transformarse y abrirse a nuevos horizontes de interpretación. La rigurosidad en psicoanálisis, lejos de orientarse hacia una verdad cerrada, promueve una apertura a la singularidad del sujeto; así, el pensamiento psicoanalítico se nutre de la tensión entre lo estable y lo mutable, entre lo dicho y lo no dicho, y fortalece su aptitud para suscitar nuevas perspectivas y nuevos cuestionamientos.

En el texto *Ajedrez infinito*, de Luis Fayad, se presenta una metáfora sugerente y significativa para comprender la naturaleza epistemológica del conocimiento, aplicable a cualquier disciplina. Leoncio, el personaje principal, se resiste a aceptar la derrota y sostiene que, con el paso del tiempo, tanto las reglas del juego como la percepción del mundo podrían cambiar. Este gesto no constituye simplemente una negativa a perder, sino una apuesta que pone en cuestión la pretensión de un saber definitivo.

Desde esta perspectiva, el acto de cuestionar aquello que se da por verdadero resulta crucial, pues abre la posibilidad misma del saber. El psicoanálisis, en particular, ofrece una mirada fundamental al respecto. El conocimiento de un fenómeno humano —y, en este caso, de la condición humana— no puede entenderse como una acumulación estática de saberes, sino como una producción continua en torno a lo que el psicoanálisis concibe como una falta estructural.

En este orden de ideas, la discusión sobre un fenómeno no es susceptible de agotarse, pues es un proceso permanente. Se trata de definir y redefinir, de precisar y reajustar, de formular nuevas preguntas y, a partir de ellas, elaborar también nuevas respuestas.

Leoncio, con su gesto, encarna una postura que puede leerse tanto como terquedad cuanto como sabiduría. No solo pone en cuestión el “jaque mate” como jugada definitiva, sino también el sistema de certezas sobre el que se sostiene la idea de un saber absoluto o, en este caso, del agotamiento de las jugadas posibles. El psicoanálisis se inscribe precisamente en esta lógica: no busca establecer verdades universales, sino aspirar a una objetividad que se construye desde la subjetividad, sin que ello constituya un obstáculo. Su apuesta consiste en mostrar que toda certeza alberga un punto ciego, un vacío que impulsa a seguir interrogando y explorando. Desde esta perspectiva, la condición humana puede comprenderse con especial fecundidad a partir de un andamiaje psicoanalítico.

## LA CONDICION HUMANA

La condición humana constituye un campo en el que disciplinas como la biología, la sociología e incluso la historia pueden desempeñar un papel relevante. Sin embargo, esa no es la perspectiva que orienta este análisis, pues su comprensión exige una aproximación capaz de asumir la tensión entre lo universal y lo particular, lo estructural y lo contingente, lo consciente y lo inconsciente. En este sentido, Braunstein (1980, pág, 85.) afirma: “Pero ¡oh sorpresa!, todo este saber [biológico] no agregó nada ni tuvo ningún efecto constitutivo sobre el saber psicoanalítico y, a la inversa, el discurso psicoanalítico sobre los sueños y la sexualidad no influía sobre el saber biológico”. Esta desconexión pone de relieve la necesidad de abordar la condición humana desde una perspectiva que desborde las explicaciones biológicas y atienda, más bien, a las dinámicas simbólicas y subjetivas que son propias del psicoanálisis.

Para abordar la comprensión de la condición humana, es preciso afirmar que esta no puede pensarse con anterioridad al lenguaje. Este aspecto resulta fundamental para distinguir aquello que nos hace humanos, pues el lenguaje, en tanto porta una peculiaridad que deja un “resto”, incide de manera decisiva en la constitución del sujeto. Por ello, conviene considerar la condición humana como un efecto del lenguaje o, más precisamente, como una consecuencia directa de la exposición del ser humano a él.

En este sentido, como señala Braunstein (1980, pág, 89.), “El sujeto del que habla [el psicoanálisis] tiene un cuerpo, sí, pero un cuerpo hecho por el discurso y por el deseo del otro que ha ido inscribiendo sus huellas en él. El cuerpo del que habla el psicoanalista no es el organismo sino el cuerpo como organización libidinal, como sistema de representaciones centrado imaginariamente en el ‘yo’ del enunciado, el efecto imaginario inducido por el orden simbólico a partir de la

represión originaria”. Desde esta perspectiva, la condición humana no puede reducirse a la materialidad del organismo: el cuerpo está atravesado por el lenguaje, el deseo y las inscripciones simbólicas que constituyen al sujeto.

Este planteamiento subraya que el lenguaje no solo constituye la subjetividad, sino que también configura el cuerpo como un espacio simbólico en el que se inscriben las marcas del deseo y de la cultura. La irrupción del lenguaje introduce una discontinuidad decisiva, que no es un cambio más, sino un fenómeno que redefine de manera profunda la esencia misma de lo humano. En este sentido,

la teoría lingüística del significante, a través de la obra de Lacan, tuvo el efecto de desplazar la problemática psicoanalítica. [...] El psicoanálisis debe buscar ahora su fundamentación en el plano de las ciencias sociales (‘conjeturales’ prefiere designarlas Lacan) y abandonar el terreno hasta entonces especulativo de la fundamentación biológica (Braunstein, 1980 pág, 86.).

Esta perspectiva lacaniana destaca que el lenguaje, al constituir la subjetividad, desplaza al psicoanálisis de las explicaciones biológicas y lo sitúa en un campo simbólico y social, en el que la condición humana se comprende como efecto del orden significante.

## PAPEL DEL LENGUAJE EN LA CONDICIÓN HUMANA

La condición humana no puede pensarse con anterioridad al lenguaje, pues es este el fundamento a partir del cual se configura la existencia misma del ser humano. Con su irrupción, se instaura una discontinuidad decisiva que transforma radicalmente la experiencia vital. La exposición al lenguaje produce un resto en el que se manifiesta la manera singular como cada uno se comunica, estructura el pensamiento y establece vínculos con los otros.

Este “residuo lingüístico” redefine también de manera profunda nuestra identidad, al modelar tanto la forma en que nos percibimos como la manera en que interactuamos en sociedad. La exposición continua al lenguaje no solo hace posible la transmisión de ideas y emociones, sino que además produce subjetividad; en ese

sentido, no solo nos permite comunicarnos, sino que también determina la forma en que construimos nuestra individualidad y comprendemos el mundo. Por ello, la condición humana puede concebirse como un efecto del lenguaje: somos seres constituidos e inevitablemente definidos por el sistema simbólico en el que estamos inmersos.

En este contexto, el lenguaje no es únicamente una herramienta de comunicación, sino, ante todo, una estructura simbólica que delimita las posibilidades y los límites de la experiencia humana. La entrada en el lenguaje instaura una tensión entre lo que puede ser dicho y aquello que permanece innombrable: eso que escapa a las palabras, pero cuya existencia se revela por sus efectos, muchas veces en forma de síntoma. De este modo, se produce en el sujeto un vacío estructural que busca colmarse de manera constante mediante significaciones, es decir, a través de objetos vicarios que intentan —en vano— obturar la falta. Este vacío, inherente a la condición simbólica, fundamenta la dinámica social y subjetiva del ser humano y constituye un punto de partida para comprender cómo la violencia emerge como una dimensión estructural de lo humano.

### *Violencia como parte de la condición humana*

La violencia surge como un efecto del lenguaje, en la medida en que este media las normas, los valores y las tradiciones que estructuran las dinámicas sociales. Al nombrar y categorizar —operaciones necesarias para comprender el mundo—, el lenguaje produce también jerarquías y exclusiones que pueden traducirse en formas de violencia, ya sea simbólica, como la discriminación, o material, como los conflictos físicos. En este sentido, la cultura aparece como una respuesta simbólica a la pulsión humana, entendida no como un instinto biológico, sino como un impulso desencadenado por la exposición al lenguaje. Esta pulsión, nacida de la interacción con el orden simbólico, impulsa al sujeto a buscar significación y pertenencia, mientras el lenguaje establece marcos que canalizan, moderan o reprimen esos deseos.

El lenguaje, al modelar la subjetividad humana, hace posible la interacción y la construcción de significados compartidos, pero introduce también una fractura inherente: un vacío simbólico entre aquello que puede articularse y aquello que permanece como un resto inefable, inaccesible a la simbolización. Este vacío genera una tensión que transforma los impulsos “prelingüísticos” —carentes de una simbolización posible— en pulsiones, es decir, en deseos mediados por el lenguaje que emergen al confrontarse con los límites de lo simbolizable.

Así, la condición humana se define por una división estructural entre estas pulsiones, que aspiran a ser simbolizadas, aunque ello resulte, en última instancia, imposible, y las demandas culturales que regulan su expresión. De este modo, se configura la existencia del sujeto en el marco de la sociedad: un sujeto que cree conocerse, aunque tal conocimiento no sea más que una pretensión ilusoria.

Desde esta perspectiva, el ser humano no nace con una esencia fija ni con un contenido predeterminado que lo defina de manera inmutable. Por el contrario, es a través de su inmersión en el lenguaje como se produce una insatisfacción constitutiva, un malestar que estructura su singularidad y, al mismo tiempo, vela el acceso directo a lo inconsciente, ese ámbito de lo automático e irreflexivo que resiste toda tentativa de formalización. Aunque dar cuenta de ello pueda parecer un esfuerzo condenado al fracaso, constituye la única vía para aproximarse a aquello que, por su propia naturaleza, escapa a toda definición completa y a toda representación acabada.

Por otro lado, el lenguaje, en tanto sistema simbólico, ejerce una violencia estructural al organizar la expresión del deseo, las identificaciones y la formación de la subjetividad. El orden simbólico posee un carácter universal, pues rige para todos; sin embargo, el síntoma es siempre singular. Se trata, entonces, de hacer uso de un elemento de naturaleza universal (el lenguaje) para responder a lo particular de cada sujeto. Lejos de ser un simple medio de comunicación, el lenguaje constituye un entramado que porta las huellas históricas, sociales y culturales del “Otro”, es decir, del sistema simbólico que precede al individuo.

La idea del deseo no puede plantearse con anterioridad al lenguaje, pues es en el momento en que el ser humano ingresa en él cuando queda violentamente constituido como sujeto, inscrito en un orden simbólico que lo despoja de un supuesto estado primigenio y lo somete a normas, prohibiciones y expectativas que inicialmente no comprende. Esta violencia simbólica, inherente a la entrada en el lenguaje, lo vincula con un legado que lo excede y le ofrece un marco de inscripción. Sin embargo, sigue habiendo en el lenguaje algo que lo perturba y que no alcanza a conocer del todo, aunque sea precisamente a través de él como puede llegar, al menos parcialmente, a comprenderlo.

La violencia del lenguaje, que obliga al sujeto a alinearse con la tradición cultural, genera también un vacío: un resto innombrable que no puede articularse por completo. Ese vacío impulsa una reelaboración singular, en la que el sujeto, inicialmente desorientado frente a la cultura, confronta sus normas y valores con su propia experiencia, ya sea resistiendo o transformando la coerción del “Otro”. Aunque el cuerpo no esté programado para hablar, el lenguaje se presenta como una posibilidad que, aun sin ser plenamente adecuada, constituye el único medio disponible para articular la existencia.

La subjetividad que se configura de este modo no es uniforme ni fija, sino singular y cambiante, determinada por la tensión entre la violencia simbólica del lenguaje, que la moldea, y los esfuerzos del sujeto por expresar su propia particularidad. En este proceso, la relación con la cultura no supone una aceptación plena, sino un diálogo conflictivo en el que el sujeto negocia su identidad y confronta las restricciones del lenguaje mediante actos de creatividad, desafío o resistencia (Halliday, 1998, p. 25).

La experiencia humana está intrínsecamente mediada por el orden simbólico, que configura las percepciones, los deseos y las relaciones con el “Otro”. Este “Otro” no se limita a las personas con las que interactuamos, sino que, como se ha señalado anteriormente, abarca también el sistema cultural y social que nos preexiste e impone reglas, expectativas, prohibiciones y opciones: posibilidades de acción, roles e identidades que el sujeto puede asumir, aunque siempre dentro de los límites del orden simbólico propuesto por el lenguaje.

La relación con el semejante está, por lo general, mediada por ese “Otro” en contextos regulados por normas sociales, como el trabajo o la familia, aunque dicha mediación puede atenuarse en interacciones afectivas espontáneas, sin desaparecer nunca por completo del sistema simbólico. La subjetividad, entendida de este modo, es tratada por Braunstein (1980) como “sujeto-soporte”, en el sentido de una posición abstracta constituida por el lenguaje y el inconsciente, y no como un organismo biológico ni como una entidad autónoma:

Que quede claro: el sujeto-soporte de las estructuras (ideología, lengua e inconsciente) no es el organismo biológico en algún momento de su maduración. El sujeto-soporte es el que habrá de, y el que no podrá dejar de insertarse en la estructura que existe antes de él y que le asigna un lugar en su seno. El sujeto-soporte es un presupuesto abstracto, condición de existencia de la estructura (Braunstein, 1980, pág. 91).

Esta subjetividad, por tanto, no es estática ni homogénea, sino fluida, diversa y contingente, siempre constituida en su relación con el lenguaje y en constante diálogo con la autoridad simbólica del Otro.

La violencia, más allá de ser un simple estallido de furia o un acto aislado, manifiesta el malestar estructural que define la condición humana, tal como puede inferirse de Freud en *El malestar en la cultura*. La vida humana es como el cauce de un río: cada río sería una experiencia humana singular, y aquello que determina que sus aguas sean más turbulentas o más apacibles sería la relación entre sus dos orillas. En una de ellas se sitúa el deseo; en la otra, los límites que impone la sociedad. Bajo estas condiciones, el río se ve modelado por el lenguaje, que no solo vehicula nuestras emociones y pensamientos, sino que también traza los límites que contienen y redirigen nuestros impulsos.

La violencia, así, puede materializarse cuando el sujeto se ve incapaz de fluir libremente entre los elementos que, de una orilla, crean condiciones favorables al ideal del yo (ideal simbólico) y, de la otra, sostienen el yo ideal (ideal imaginario); esta interacción provoca choques internos —como la angustia y la culpa— o externos —como las agresiones y los conflictos—. En estas condiciones, lejos de

considerar la agresión como una suerte de accidente, puede entenderse como un producto inevitable de la interacción entre el sujeto, el lenguaje y el orden simbólico.

Con la constitución de estas dos figuras clave —el ideal del yo, de orden simbólico, como el molde que la sociedad ofrece al sujeto para ajustarlo a sus expectativas, a la manera de un uniforme escolar que debe vestir; y el yo ideal, de orden imaginario, como una imagen de perfección que el sujeto persigue sin llegar nunca a alcanzarla por completo— se genera una tensión constante, tejida en el entramado mismo del lenguaje.

Aquí tenemos que abarcar un terreno algo más amplio. Habíamos logrado esclarecer el sufrimiento doloroso de la melancolía mediante el supuesto de que un objeto perdido se vuelve a erigir en el yo, vale decir, una investidura de objeto es relevada por una identificación. En aquel momento, empero, no conocíamos toda la significatividad de este proceso y no sabíamos ni cuan frecuente ni cuan típico es. Desde entonces hemos comprendido que tal sustitución participa en considerable medida en la conformación del yo, y contribuye esencialmente, a producir lo que se denomina su carácter (Freud, 1923 pág. 32).

No es que el sujeto desee ser libre, pues ello implicaría asumir la responsabilidad por su propia existencia; más bien, anhela la sujeción, en la medida en que esta le otorga una identidad definida dentro del mapa cultural, aunque al mismo tiempo le imponga trayectorias prefijadas. La violencia emerge cuando el sujeto intenta quebrar ese molde o apartarse de esos caminos, ya sea mediante palabras hirientes, exclusiones sociales o actos físicos. En este sentido, el agresor necesita la existencia de la ley, pues es precisamente su transgresión lo que le permite construir y afirmar su identidad.

Las peligrosas pulsiones de muerte son tratadas de diversa manera en el individuo: en parte se las torna inofensivas por mezcla con componentes eróticos, en parte se desvían hacia afuera como agresión, pero en buena parte prosiguen su trabajo interior sin ser obstaculizadas... Es asombroso que el ser humano, mientras más limita su agresión hacia afuera, tanto más severo —y por ende más

agresivo— se torna en su ideal del yo. A la consideración ordinaria le parece lo inverso: ve en el reclamo del ideal del yo el motivo que lleva a sofocar la agresión. Pero el hecho es tal como lo hemos formulado: Mientras más un ser humano sujete su agresión, tanto más aumentará la inclinación de su ideal a agredir a su yo (Freud, 1923 pág. 55).

La subjetividad, entendida como una escultura esculpida por el lenguaje, no preexiste a él. Somos seres hablados antes de hablar, como si naciéramos en un escenario cuyo guion ya estuviera escrito. El lenguaje, al inscribirnos en el orden simbólico, hace que nuestras pulsiones se conviertan en deseos regulados por la cultura; hay lenguaje y, por tanto, pulsión y, en consecuencia, deseo, como un río encauzado por diques.

Bajo la lógica freudiana, podría afirmarse que esta canalización constituye el precio de la civilización, pues, para vivir en común, renunciamos a la satisfacción inmediata de nuestros impulsos, como quien cede una parte de su libertad para construir un puente que haga posible la vida colectiva. Sin embargo, esta renuncia produce un malestar estructural, una herida que no termina de cerrarse, porque el deseo nunca alcanza una satisfacción plena. La violencia, entonces, puede entenderse como el vapor que escapa de una olla a presión: una reacción ante el calor de esa insatisfacción contenida. “Con estas violencias la naturaleza se alza contra nosotros, grandiosa, cruel, despiadada; así nos pone de nuevo ante los ojos nuestra endeblez y desvalimiento, de que nos creíamos salvados por el trabajo de la cultura” (Freud, 1923, p. 55).

### *La violencia en el contexto escolar*

El fenómeno de la violencia en el contexto educativo puede analizarse, desde el psicoanálisis, como un síntoma del malestar estructural descrito por Freud en *El malestar en la cultura*. Dicho malestar surge de la tensión entre las pulsiones individuales y las restricciones impuestas por el orden simbólico, mediado por el lenguaje, que configura la subjetividad y regula la vida en sociedad. La educación, en tanto espacio de socialización, procura canalizar estas pulsiones hacia formas

socialmente aceptables; sin embargo, este proceso produce el vacío estructural ya señalado, que puede manifestarse en formas de violencia tanto física como simbólica.

Ahora el poder de esta comunidad se contrapone, como «derecho», al poder del individuo, que es condenado como «violencia bruta». Esta sustitución del poder del individuo por el de la comunidad es el paso cultural decisivo. Su esencia consiste en que los miembros de la comunidad se limitan en sus posibilidades de satisfacción, en tanto que el individuo no conocía tal limitación (Freud, 1923, p. 94).

El lenguaje, en cuanto elemento que constituye al sujeto al inscribirlo en el orden simbólico mediante normas, valores y expectativas culturales, actúa como un marco que define su identidad, incluido el ideal del yo —las expectativas sociales interiorizadas— y el yo ideal —la aspiración a una perfección imaginaria—. En el ámbito educativo, el lenguaje transmite estas normas a través de las reglas escolares, pero también restringe la satisfacción inmediata de las pulsiones, generando frustración. Así, por ejemplo, un estudiante que encuentra limitaciones para expresar su enojo puede canalizarlo en actos violentos, como insultos o agresiones, como forma de dar salida a una pulsión reprimida.

Freud plantea, así, la idea del síntoma como una *formación sustitutiva* que emerge cuando una pulsión —como la agresión— no logra manifestarse de manera directa y queda relegada al inconsciente.

Los rasgos básicos de la formación de síntoma están estudiados desde hace mucho tiempo, y —lo esperamos— expresados de una manera inatacable. Según eso, el síntoma es indicio y sustituto de una satisfacción pulsional interceptada, es un resultado del proceso represivo. La represión parte del yo, quien, eventualmente por encargo del superyó, no quiere acatar una investidura pulsional incitada en el ello. Mediante la represión, el yo consigue coartar el devenir consciente de la representación que era la portadora de la moción desagradable. El análisis demuestra a menudo que esta se ha conservado como formación inconsciente (Freud, 1925, p. 94).

En el contexto educativo, la violencia se presenta, entonces, como un síntoma que sustituye la pulsión insatisfecha, resultado del conflicto entre el deseo del sujeto y las exigencias del entorno escolar. Este conflicto, según Freud, es inherente a la civilización, pues la vida en sociedad exige la renuncia a las pulsiones para hacer posible la convivencia. La educación, al reforzar estas normas, reproduce una violencia simbólica en la medida en que pretende homogeneizar las pulsiones, reprimir la singularidad del sujeto; esto genera un malestar que puede traducirse en comportamientos disruptivos. Sin embargo, la norma, aunque se opone a la satisfacción pulsional al imponer límites, constituye también una condición de posibilidad para la convivencia, el aprendizaje y la estructuración del sujeto en el orden social.

La educación, al operar sobre ese vacío que deja el lenguaje al no abarcar la totalidad de la experiencia humana, busca regular las pulsiones para alinear al sujeto con las expectativas culturales. Sin embargo, este proceso genera lo que ya se ha señalado como un “conflicto interno”, pues la represión de las pulsiones no las elimina, sino que las transforma, por ejemplo en distintas formas de violencia, como la autocrítica, la ansiedad o la agresión hacia los otros.

Desde el psicoanálisis, el vínculo educativo no se reduce a la imposición de normas orientadas a suprimir la violencia, sino que la reconoce como un síntoma que comunica una pulsión insatisfecha. Esto implica descifrar su dimensión simbólica, explorando qué busca expresar el sujeto y de qué modo el contexto cultural contribuye a su manifestación. Así, por ejemplo, un acto violento en el aula puede dar cuenta de una dificultad para integrar las demandas del Otro en la subjetividad del estudiante. Entonces, la educación se puede configurar como un espacio de negociación en el que el sujeto puede articular su singularidad sin quedar reducido a un conjunto de reglas universales.

La educación procura regular nuestras pulsiones más básicas mediante el lenguaje, con el fin de hacer posible la inserción del sujeto en la vida social. Aunque este proceso resulta necesario para la convivencia, exige una renuncia que, en muchos casos, obliga al sujeto a reprimir aspectos fundamentales de sí mismo. Tal

sacrificio genera una frustración interna que, si no encuentra vías de elaboración, puede manifestarse en forma de violencia.

La melancolía se singulariza en lo anímico por una desazón profundamente dolida, una cancelación del interés por el mundo exterior, la pérdida de la capacidad de amar, la inhibición de toda productividad y una rebaja en el sentimiento de sí que se exterioriza en autorreproches y autodenigraciones y se extrema hasta una delirante expectativa de castigo (Freud, 1925, p. 242).

Por ejemplo, cuando un niño aprende a no expresar su enojo mediante golpes, interioriza una norma cultural que privilegia el autocontrol sobre el impulso. Sin embargo, esta represión no elimina el deseo subyacente, sino que lo desplaza hacia otras formas de violencia sobre sí mismo, como la autocrítica excesiva o el resentimiento contenido. Desde la perspectiva de *El malestar en la cultura*, de Freud, este fenómeno expresa la tensión entre las pulsiones individuales y las exigencias del orden simbólico.

En conclusión, en la escuela este malestar se manifiesta en la tensión entre los deseos individuales y las normas colectivas. La violencia, en este sentido, no constituye simplemente un problema que deba erradicarse, sino también un indicio de la falta inherente al sujeto, de ese vacío que puede dar lugar tanto a la frustración como a la creatividad. La educación, al trabajar con ese vacío, puede convertirse en un espacio de resignificación que permita al estudiante canalizar sus pulsiones hacia formas constructivas como el diálogo, la creación artística o una relación apasionada con el saber.

## REORIENTACIÓN DE LA VIOLENCIA Y EDUCACIÓN

Pensar la posibilidad de operar sobre la concurrencia de la violencia en la educación demanda, ante todo, dejar de lado la idea de que el quehacer pedagógico se desarrolla en un plano neutral y puramente técnico, ajeno a la incidencia de variables que alteran la linealidad de la relación entre los dos actores implicados: profesor y estudiante.

La escuela no es un espacio esterilizado en el que los contenidos se transfieren de un lado a otro; por el contrario, se trata de un escenario atravesado por el deseo de sus actores, por su falta constitutiva e incluso por el malestar que cada uno alberga desde su inscripción en el lenguaje. Un ejemplo de ello puede ser el profesor que detesta su profesión y permanece en ella porque no encuentra otra opción, o el estudiante que aún no puede tomar decisiones de manera autónoma.

En este sentido, toda experiencia educativa se halla estructuralmente atravesada por aquello que Freud situó como el precio inevitable de la cultura: la renuncia pulsional, la regulación del goce y la persistencia de una agresividad que no desaparece, sino que busca vías de tramitación.

Parece, más bien, que toda cultura debe edificarse sobre una compulsión y una renuncia de lo pulsional; ni siquiera es seguro que, en caso de cesar aquella compulsión, la mayoría de los individuos estarían dispuestos a encargarse de la prestación de trabajo necesaria para obtener nuevos medios de vida (Freud, 1927, p7.)

Desde esta perspectiva, la violencia no puede pensarse como un fenómeno externo que irrumpe ocasionalmente en la institución escolar, ni como una desviación corregible mediante dispositivos disciplinarios o protocolos de control, tal como se ha pretendido plasmar en la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, establecida por la Ley 1620 de 2013<sup>1</sup>, en la que se definen acciones de prevención, promoción, atención y seguimiento de casos de acoso, violencia o conflicto.

Por el contrario, la agresión se presenta como un efecto estructural del lazo social, inseparable de los procesos de subjetivación que la propia educación pone en juego. La escuela, en tanto espacio privilegiado de transmisión simbólica, condensa de manera particularmente intensa las tensiones entre deseo y ley, entre identificación y separación, entre la promesa de formación y la imposibilidad que la atraviesa.

---

<sup>1</sup> Congreso de la República de Colombia, 2013.

Esta imposibilidad no remite a una falla repentina ni a una carencia general desprovista de un orden metodológico para su comprensión; desde el psicoanálisis, se entiende más bien como algo constitutivo del Otro. Allí donde la pedagogía cerrada y la ley prometen eficacia y eficiencia, el psicoanálisis recuerda la existencia de un resto inasimilable que resiste a toda domesticación y a toda pretensión de contención.

En este escenario, la relación profesor/estudiante no puede comprenderse sin atender a las dinámicas emocionales que la atraviesan. El profesor no ocupa únicamente el lugar de transmisor de saber, sino que deviene soporte de identificaciones, proyecciones y demandas que exceden su conciencia (en ese sentido hablaremos de relación *transferencial*).

Así, abordar la violencia en el campo educativo implica interrogar la lógica misma de la transmisión, el estatuto del saber, el currículo y la posición del enseñante frente al imposible que lo estructura. Lejos de proponer soluciones inmediatas o recetas normativas, se trata de pensar de qué manera la educación puede devenir un espacio de tramitación simbólica de la agresividad, en lugar de limitarse a su mera represión o a su retorno bajo formas más crudas.

Freud ya había señalado que, en la transferencia, no se trata de lo que el analista quiere ni de lo que el paciente espera, sino de cómo se pone en juego, en el lazo, una repetición de deseos inconscientes. Para que la transferencia opere, el analista acepta su lugar como soporte de un deseo que no le pertenece, un deseo que incluso puede adquirir formas hostiles o amorosas que escapan a su control. De modo semejante, el maestro, en el acto de enseñar, queda atravesado por identificaciones y proyecciones del alumno; lo ético, entonces, consiste en no capturar ese movimiento en beneficio de su propio narcisismo.

La anécdota de Lacan en Caracas prolonga este razonamiento. Allí, al encontrarse con un grupo de discípulos que lo esperaban como maestro supremo, Lacan respondió con una negativa a reconocerse en ellos. Esa destitución del lugar de “padre fundador” revela una lógica análoga a la de Manuel de Falla, no apropiarse del efecto en el otro, no identificarse con la obra cristalizada en la repetición de discípulos obedientes. En lugar de eso, dejar abierta la

imposibilidad, sostener el vacío que permite que el otro se constituya en su propio recorrido (Ahumada, 2024, 45:46 - 46:09)<sup>2</sup>.

Desde Lacan, en el plano imaginario, la enseñanza puede entenderse como una suerte de espejo en el que el maestro pretende formar al alumno a su imagen y semejanza, transmitiéndole no solo contenidos, sino también modos de ser. El riesgo, en este punto, consiste en recaer en una pedagogía que convierte la diferencia en desviación y que busca homogeneizar. Si el otro es reducido a ser como yo, ya no hay verdadera posibilidad de diálogo, discusión, intercambio o relación, sino más bien un movimiento unidireccional de carácter narcisista.

El maestro no es dueño del saber, sino un mediador de la lengua y de los símbolos. Y, en el plano de lo real, aparece el imposible, aquello que no puede ser dicho completamente, lo que se escapa al lenguaje y que, sin embargo, estructura tanto la enseñanza como el [psico]análisis. Lo Real es lo que vuelve imposible controlar el efecto en el otro, lo que obliga a aceptar que siempre habrá un resto inasimilable (Ahumada, 2024, 47:32– 47:58).

Este reconocimiento de lo imposible contrasta con la lógica política, entendida en términos de control poblacional, que suele prometer justamente lo contrario: orden, vigilancia y convivencia pacífica, bajo la idea de que todo es posible para todos, de que todo tiene solución y de que todo puede ser planificado.

La pedagogía misma, cuando se alinea con este discurso político, incurre en la ilusión de la eficacia: el maestro pasa a ser concebido como una suerte de ingeniero social de la primera infancia, capaz de programar resultados siempre que disponga de los recursos adecuados —y, a veces, ni siquiera eso—. Sin embargo, el psicoanálisis enseña otra cosa: que el sujeto no es un objeto moldeable, que siempre hay un núcleo opaco, un vacío que resiste a toda técnica de manipulación. En suma, el acto ético de enseñar, al igual que el psicoanálisis, parte de un imposible para abrir condiciones de posibilidad; desconocer ese imposible impide incluso pensar aquello que se juega en torno de la falta.

---

<sup>2</sup> Como se trata de una conferencia, anoto el lapso en el que se encuentra la cita,

El caso de Manuel de Falla, entonces, se vuelve ejemplar. El campesino que silba su música encarna ese resto que escapa a la intención del autor. La obra se desprende de su origen y adquiere vida propia. Si el compositor hubiera insistido en reclamar su autoría, habría intentado reabsorber en el imaginario lo que ya se había desplazado al orden simbólico del uso social. Pero al aceptar el desconcierto, se enfrenta con el real: la música ya no es suya. En esa destitución hay una enseñanza fundamental: la transmisión auténtica no se confunde con la apropiación, sino con el dejar ser (Ahumada, 2024, 31:03– 32:24).

Freud lo subrayaba al conducir su idea de pulsión: la pulsión nunca se satisface por completo, siempre bordea su objeto sin alcanzarlo plenamente.

Introduzcamos dos términos: llamamos objeto sexual a la persona de la que parte la atracción sexual, y meta sexual a la acción hacia la cual esfuerza la pulsión. Si tal hacemos, la experiencia espigada científicamente nos muestra la existencia de numerosas desviaciones respecto de ambos, el objeto y la meta sexuales, desviaciones cuya relación con la norma supuesta exige una indagación a fondo (Freud, 1905, p. 126).

En la enseñanza ocurre algo semejante: el saber nunca se transmite de manera exacta; siempre algo se pierde y otra cosa se inventa en el trayecto. Es como si el alumno no recibiera exactamente aquello que el maestro cree dar, sino que produjera un saber propio a partir del encuentro. En su relación con el maestro, solo resuena aquello que, para el estudiante, resulta significativo: 60 %, 30 % o apenas un 5 %. Pretender cerrar ese proceso mediante métodos de control equivale a desconocer la lógica del inconsciente, que opera en el estudiante en términos de meta y pulsión.

De ahí que la función del maestro no radique en garantizar la asimilación total del currículo, sino en sostener el deseo de saber en toda su potencia. Este deseo no es cuantificable, sino una posibilidad de apertura: un espacio en el que la pulsión del estudiante pueda encontrar su propio cauce a través del saber y no de la

violencia. El docente cumple su función más decisiva cuando logra suscitar más interrogantes que certezas.

Del mismo modo, el psicoanalista opera desde una posición de no querer saber. No se presenta como quien posee la verdad sobre el paciente, sino como quien sostiene el espacio para que la verdad del inconsciente pueda decirse. Su acto consiste en retirarse lo suficiente para que el otro hable, pero también en estar presente lo necesario para que ese decir tenga un destinatario. Esa oscilación entre presencia y ausencia, entre sostener y destituirse, constituye la ética del análisis y puede también arrojar luz sobre la enseñanza (Ahumada, 2024, 15:26–16:24).

Esta distancia entre la intención del enseñante y el efecto que produce en el alumno puede pensarse a partir de dos fórmulas contrastantes: por un lado, “te quiero, aunque no lo quieras”; por otro, “te deseo, aunque no lo sepas”. La primera responde a la lógica de la intención, en la que el maestro o el padre imponen un querer sobre el otro: “haré de ti un buen alumno”, “serás aquello que espero de ti”. Se trata de una lógica tiránica, porque no respeta la singularidad del otro, sino que busca inscribirlo en un molde predeterminado. La segunda fórmula, en cambio, abre un campo distinto: “te deseo, aunque no lo sepas” implica que el deseo opera más allá de la voluntad y del control; no se trata de imponer un camino, sino de sostener un vacío a partir del cual el otro pueda articular su propio decir.

En este punto, se hacen visibles los tres registros de Lacan: el Imaginario, que sostiene las imágenes de lo que un alumno “debería ser”; el Simbólico, que organiza la transmisión a través del lenguaje, las palabras y los discursos; y el Real, que se encarna en el imposible mismo, en aquello que no puede ser dicho ni enseñado, pero que, sin embargo, causa la enseñanza. El maestro que pretende dominar el efecto queda atrapado en el Imaginario, aferrado a la imagen de sí mismo en el alumno. Quien acepta la lógica del significante sabe que lo Simbólico organiza el campo, pero también que siempre habrá un resto imposible. Y quien reconoce lo Real comprende que es precisamente ese imposible lo que hace de la enseñanza una experiencia viva, y no un simple traspaso mecánico de información.

En sus textos sobre la transferencia, Freud muestra que, en el psicoanálisis, el efecto no es el producto directo de lo que dice el psicoanalista, sino de la manera

en que eso resuena en el deseo del analizante. Del mismo modo, en la enseñanza no se trata de transmitir datos como si fueran objetos cerrados, sino de suscitar un movimiento que despierte en el alumno una elaboración singular. Enseñar no es llenar un recipiente vacío, sino abrir un campo de deseo y de palabra (Recalcati, 2026, p. 31).

La intención es diferente del efecto: la enseñanza no es un discurso meramente informativo; en ella, el efecto opera más como una suerte de refrán poético: no dicta lo que “debe entenderse”, sino que evoca, hace vibrar y produce resonancias.

La enseñanza verdadera tiene algo de lo fantástico, pues no se limita a impartir enunciados vacíos, sino que toca el plano de la enunciación, allí donde cada sujeto encuentra su modo singular de hacer con lo recibido. Por eso resulta tan ilustrativa la comparación con el tiro con arco en la tradición zen: el maestro no indica dónde poner los pies ni cómo tensar la cuerda; simplemente dice: “eso dará en el blanco”. La enseñanza consiste, así, en suscitar una experiencia, no en controlar todos los detalles del aprendizaje (Ahumada, 2024, 48:17–49:14).

En esta lógica, la experiencia de vida del Otro se convierte también en una metáfora de la enseñanza. A través de esas vivencias se transmite lo esencial de una vida que no puede reducirse a lo general ni a aquello que todos comparten. Una enseñanza que borra lo singular bajo las categorías universales que pretende imponer el currículo es una enseñanza empobrecida. La verdadera transmisión se juega, más bien, en las formas, los manierismos, los estilos y las particularidades propias de los sujetos; tanto en el profesor como en el estudiante, esos rasgos, aun cuando no encajen en las clasificaciones, marcan la diferencia de cada uno.

Al reflexionar sobre estas cuestiones, es posible pensar la enseñanza no solo como un oficio, sino como un acto profundamente humano en el que se entrecruzan el deseo, el lenguaje y la imposibilidad.

En este sentido, Freud mostraría que la educación no puede escapar a la transferencia, es decir, a la dimensión del deseo inconsciente que circula entre el profesor y el estudiante. Lacan, por su parte, llevaría esta intuición un poco más lejos al situar la enseñanza en el cruce de los tres registros. Así, el maestro que verdaderamente enseña no es aquel que controla lo que el estudiante aprende, sino

aquel que acepta que sus alumnos no pueden captar la totalidad y que lo decisivo no es la mera reproducción de conocimientos, sino el surgimiento de una singularidad.

El imposible del que se ha hablado no constituye, en sí mismo, un fracaso, sino una oportunidad para la transmisión de algo trascendental. No resulta extraño considerar la enseñanza un arte, pues es precisamente la expresión singular del maestro lo que atrae, más que el conocimiento en sí mismo. Enseñar con pasión, aunque sea poco, puede ser mucho más fecundo que enseñar mucho sin alma.

Hablar de la enseñanza implica siempre rozar un límite: aquel que se abre entre lo que se quiere enseñar y lo que el estudiante desea aprender. La invitación no consiste en comprender lo imposible, pues, como la palabra misma lo indica, se trata de aquello que no puede resolverse, y no existen recursos pedagógicos capaces de anticipar cómo opera ese vacío en la singularidad de los sujetos.

Si se ignora esta dimensión, lo imposible suele disfrazarse de impotencia. Entonces se lo confunde con el fracaso del profesor o con la incapacidad del alumno, y se cree que no se pudo enseñar porque faltaron claridad, método o disciplina. Sin embargo, la reflexión es más radical: aun con el mejor método, siempre subsiste un hiato insalvable entre la intención de quien enseña y el efecto que se produce en el otro. Ese desfase no depende de la habilidad del enseñante, sino que es estructural (Ahumada, 2024, 02:06–02:33, segunda sesión).

Ahora bien, ¿qué es exactamente lo imposible en la enseñanza? Lo que aquí se propone es el nombramiento de la singularidad. Lo singular no puede reducirse a una clase ni a una categoría general; remite a aquello más propio de cada sujeto y, por ello mismo, a lo que resulta indescifrable, irreductible e inclasificable. Ni siquiera el propio sujeto logra comprenderlo del todo. Precisamente porque no cabe ni en lo universal ni en lo particular, lo singular se sitúa en el lugar de lo imposible.

Para precisar este punto, pueden introducirse tres categorías tomadas de la teoría de los conjuntos: lo singular, lo particular y lo universal. Lo singular remite a lo propio de cada sujeto, a su manera única de sufrir, hablar, pensar o crear. Lo particular permite escoger elementos de esa singularidad para hacer clases (tipos clínicos, por ejemplo, en el psicoanálisis: neurosis, psicosis y perversión).

Finalmente, lo universal reúne los grandes conjuntos (Ahumada, 2024, 09:06–12:33, segunda sesión).

Los procesos de aprendizaje operan en distintos niveles (singular-particular-universal), tanto en el profesor como en el estudiante. El sufrimiento singular de cada uno se expresa en sus síntomas (únicos, propios). En ese sentido, corresponde al maestro reconocer esa singularidad y otorgarle el lugar que merece, sin pretender universalizarla, pues ello resulta imposible.

El problema se hace evidente cuando el acercamiento al estudiante parte de consideraciones universales y no de su singularidad. Dictar categorías objetivas e intentar imponerlas al alumno, esperando además que sean asimiladas sin más, solo contribuye a recrudecer el malestar que ya lo habita. La propuesta consiste en invertir esa lógica: partir de lo singular, permitir que lo inclasificable haga resonar al otro y, desde allí, encontrar modos particulares o universales de articularlo (Ahumada, 2024, 14:08– 15:33 segunda sesión).

Por otro lado, se deduce que esta resonancia no puede producirse ni garantizarse de manera deliberada. Se trata de un acto que toca al otro sin intención calculada, en la medida en que parte de una disposición propia que atiende al propio vacío. Por ello, es un acto sin cálculo, surgido del vacío mismo del profesor y que, con suerte, puede llegar a tener efecto en el estudiante.

Los ejemplos ayudan a volver tangible esta idea. En *El zen en el arte del tiro con arco*, de Eugen Herrigel, se muestra cómo un maestro japonés enseña sin ofrecer instrucciones explícitas. El aprendiz occidental pide técnicas claras: cómo pararse, cómo tensar la cuerda, cómo apuntar. Pero el maestro responde con frases mínimas: “eso dará en el blanco”. No indica el procedimiento; más bien, evoca un movimiento interno que solo puede descubrirse en la experiencia. El verdadero aprendizaje acontece cuando el alumno deja de querer controlar el resultado y, en ese desprendimiento, la flecha alcanza el blanco. Aquí, la enseñanza no es directiva, sino evocadora (Ahumada, 2024, 18:08– 19:14 segunda sesión).

De este modo, enseñar se convierte en un acto de destitución del maestro como autor, en la medida en que este aparta de sí algo sin poder esperar ni garantizar su recepción, aunque ese sea, al menos para él, su propósito. La imposibilidad

estructural aparece entonces como el verdadero núcleo. No constituye el fracaso de la enseñanza, sino aquello que la hace posible. El profesor que reconoce este imposible no se aferra a la ilusión de un control absoluto; sabe que la discontinuidad entre lo que quiere transmitir y lo que el otro recibe es insalvable. Sin embargo, esa brecha no es un defecto, sino el espacio en el que emerge el aprendizaje como acto singular.

En este sentido, la relación entre intención y efecto nunca es lineal. El docente puede planear su clase, organizar contenidos y estructurar ejercicios, pero lo que acontece en el estudiante no coincide plenamente con ese diseño. El alumno escucha, asocia, se distrae, imagina, resiste: todo ello forma parte de lo que Lacan llamaría el campo del Otro, un campo que no se encuentra bajo el dominio del maestro. Pretender anular esa distancia equivale a desconocer la lógica misma de la enseñanza. El gesto ético del profesor consiste, más bien, en sostenerla y en permitir que el vacío opere.

Lo que se enseña se enlaza con discursos previos, con significantes que atraviesan al sujeto y con experiencias que exceden su voluntad. En este sentido, la enseñanza no es un acto de creación *ex nihilo*, sino un trabajo con restos, huellas y trazos que se reactivan. El profesor aparece, así, como un eslabón en una cadena más amplia, y no como el origen soberano de un saber.

Desde esta perspectiva, ¿la enseñanza se revela como un proceso intersubjetivo? Si bien es cierto que no hay maestro sin alumno, ni alumno sin maestro, esa “intersubjetividad” no es simétrica ni transparente; está atravesada por la opacidad del lenguaje, por la discontinuidad entre intención y efecto, y por lo Real (pulsional), que irrumpe bajo la forma de lo imposible. Enseñar es, entonces, trabajar con esa opacidad: una práctica que no busca disiparla, sino habitarla.

Atendiendo a la naturaleza de la pulsión, es imperativo señalar que sus finalidades no se agotan en el tránsito lineal hacia la creación, sino que se debaten fundamentalmente entre los destinos de la represión o la sublimación. La represión opera en el escenario escolar como el mecanismo primordial de la cultura para contener la lógica pulsional, es la ley impuesta que fuerza al sujeto a ocultar de forma inconsciente su cuota de goce con el propósito de lograr cohesión

institucional. Sin embargo, esta operación nunca es simple ni permanente. El elemento reprimido no desaparece, sino que se deposita en lo inconsciente bajo una alta investidura afectiva, retornando de manera sintomática a través de la neurosis. La escuela que se sostiene únicamente sobre la censura y el silenciamiento de los cuerpos no pacifica el malestar, sino que lo encierra, impulsando al deseante en un resentimiento sordo que puede minar el lazo pedagógico.

## **COMO SOSTENER EL VACÍO EN LA ENSEÑANZA**

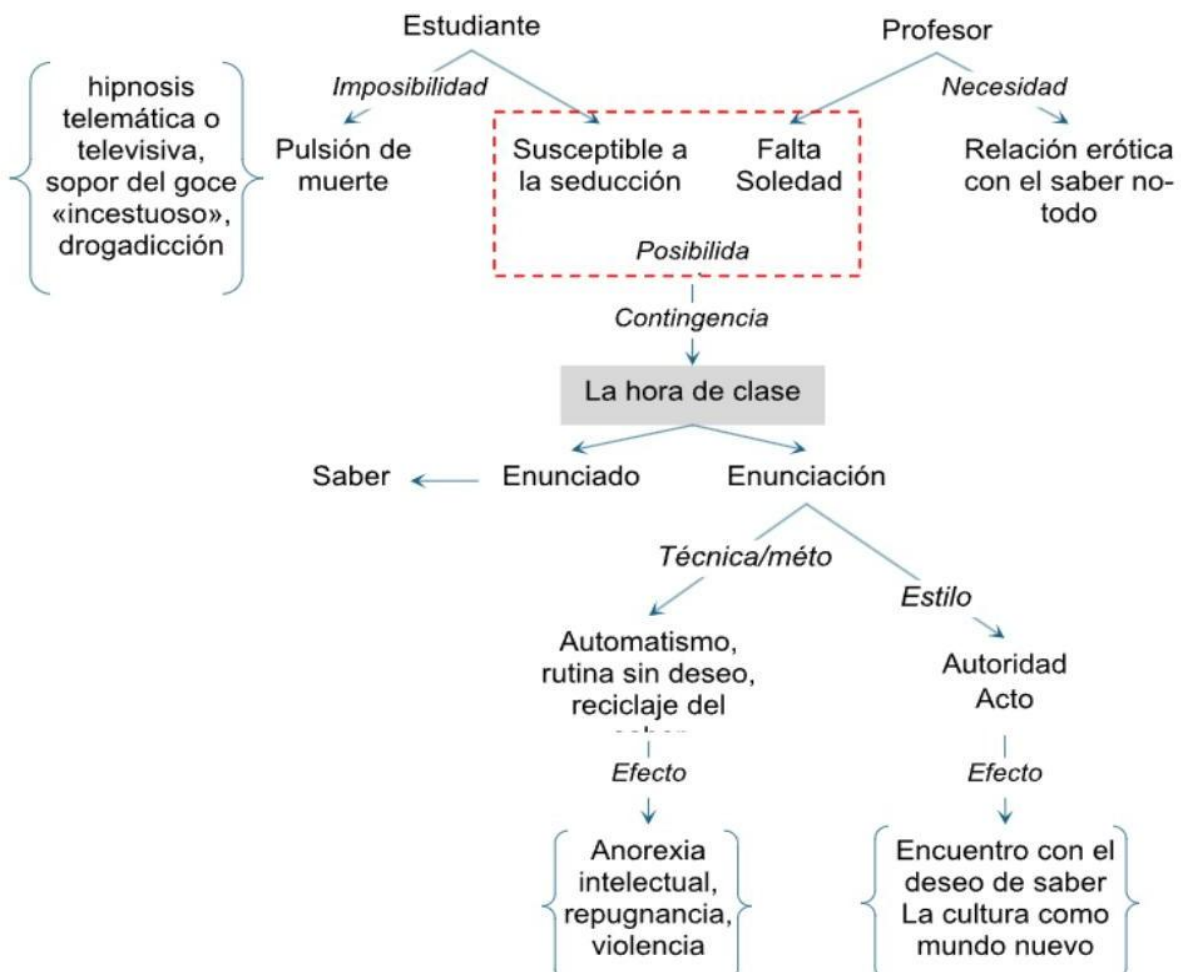
En este marco, la figura del maestro cambia radicalmente. Ya no es quien controla, sino quien acepta perder el control; no es quien garantiza, sino quien se deja sorprender; no es el autor de los aprendizajes, sino quien se destituye de esa pretensión. Su fuerza no radica en dominar, sino en sostener el vacío, en alojar lo imposible y en permitir que algo de su propio deseo entre en juego con el deseo del alumno.

La enseñanza no consiste, entonces, en transmitir simplemente lo sabido, sino en abrir un espacio para lo no sabido y para la sorpresa. No se trata de reproducir lo universal, sino de acoger lo singular; no de dominar el efecto en el estudiante, sino de aceptar su contingencia. El reconocimiento de este imposible no debilita la labor del profesor; por el contrario, la humaniza, al hacerlo partícipe de un acto que lo excede, en la medida en que no lo comprende del todo, y que lo transforma al advertir sus efectos tanto en sí mismo como en el estudiante. Quizá allí resida la verdadera enseñanza: en saber que no se enseña exactamente lo que se quiere, sino aquello que se logra evocar; en aceptar que lo esencial se transmite siempre a través de un resto, de un malentendido, de un imposible que, precisamente por no resolverse, mantiene abierto el deseo de saber.

En el estudiante habita, como señala Freud, una fuerza de la que no es posible sustraerse: la pulsión de muerte. Esta se manifiesta en conductas repetitivas, en la búsqueda de un goce excesivo y en la tendencia a disolver los límites que sostienen la vida anímica. La droga, los videojuegos, la televisión que sumerge en el sopor y el goce “incestuoso” que suspende la distancia simbólica constituyen expresiones contemporáneas de esa pulsión, que amenaza con arrastrar al sujeto hacia el

automatismo y el vacío.

Lacan lo diría, en otros términos: lo Real irrumpe como aquello que resiste a ser simbolizado, como esa dimensión que no puede ser integrada ni por la palabra ni por la imagen y que, en el joven, se traduce en una imposibilidad, en un agujero frente al cual emerge la susceptibilidad a la seducción de placeres inmediatos. Ese lugar de vulnerabilidad no constituye un simple déficit moral o social, sino la marca estructural de la condición humana, siempre expuesta al exceso del goce y a la fragilidad de sus defensas.



Esquema elaborado por el profesor Guillermo Bustamante<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Seminario “La hora de clase y la formación”. Maestría en Educación de la UPN, segundo semestre de 2025.

El profesor, por su parte, no se presenta como un “yo lo sé todo”, sino como aquel que se relaciona con un saber “no-todo”, lo que significa que el saber nunca está cerrado: siempre queda algo por fuera, algo imposible de abarcar por completo. Su relación con el saber no parte de una posición de totalidad —pues el conocimiento es inagotable—, sino de su propia carencia y de su necesidad. El profesor enseña porque también está atravesado por la incompletud del saber, porque trabaja desde su vacío, y su función no consiste en clausurar preguntas, sino en sostenerlas en el terreno de la enunciación (Recalcati, 2020).

En su estructura profunda, el vínculo entre maestro y estudiante se sostiene en una economía libidinal, en una circulación del deseo que organiza la relación con el saber. La enseñanza, en este sentido, es una práctica atravesada por la pulsión, el goce y la ley. Allí donde el maestro enseña y el alumno aprende, no circula únicamente conocimiento: circula también libido, es decir, la energía psíquica que inviste objetos de deseo y, en este caso, figuras de autoridad que dan forma a la experiencia del sujeto en la cultura.

La educación, así, no es un simple ejercicio de instrucción ni una mera técnica de aprendizaje, sino un espacio de transferencia en el que el deseo se desplaza, se refracta y encuentra sus cauces simbólicos. El aula, como escena del lazo social, se constituye en el lugar donde el *Eros* encuentra su límite, donde el goce se organiza y donde la pulsión se orienta hacia la forma cultural del saber.

Todo vínculo pedagógico implica, necesariamente, una gestión del deseo. La enseñanza solo es posible allí donde el deseo está presente y se convierte en el eje que articula la acción y la reacción del sujeto; en consecuencia, el aprendizaje genuino supone una tramitación del objeto *a*. Así, el motor de la educación no reside en amontonar conocimientos, sino en la apertura de esa falta que emerge en el encuentro con el saber.

El maestro, en tanto depositario simbólico de la Ley, encarna la distancia estructural respecto del objeto del saber. Su función no es colmar ni llenar, sino sostener el vacío; no atiborrar con información, sino mantener abierta la posibilidad del deseo. En ello reside la autenticidad de su autoridad: en el modo en que habita

su propia falta. De su pasión por enseñar puede surgir, entonces, la pasión por aprender del estudiante. La transmisión, en este sentido, no es una operación de contenidos, sino una economía de la falta compartida.

Aquí se hace visible la dimensión simbólica: el profesor representa la norma, el orden discursivo, el lugar de la palabra que organiza, pero, al mismo tiempo, se confronta con la imposibilidad de saturar el campo del saber. Es precisamente esta incompletud la que abre la posibilidad de que la transmisión educativa no se reduzca a un depósito de contenidos, sino que se constituya en una relación erótica con el saber, donde “erótica” no implica sexualidad, sino el movimiento del deseo que vincula al sujeto con aquello que le falta (Recalcati, 2020).

La “hora de clase”, como la cita Recalcati, se configura entonces como un espacio de contingencia en el que se decide el rumbo de la experiencia educativa: puede devenir repetición automática y mortífera o, por el contrario, apertura al deseo y a la cultura como mundo nuevo. Si la enseñanza se reduce al enunciado, al producto cerrado del saber, el riesgo es caer en el automatismo, en la rutina sin deseo, en el reciclaje vacío de contenidos que no producen ningún efecto en el estudiante; aprender por aprender, sin generar un valor para la vida o, en otras palabras, sin propiciar un aprendizaje significativo.

El efecto de este camino es la anorexia intelectual, la repugnancia hacia el saber, visible de algún modo cuando recitamos de memoria algo sin siquiera detenernos a pensar por qué. ¿Por qué aplicar un modelo pedagógico aparentemente exitoso para memorizar, pero no para formar? ¿El resultado final? La violencia como rechazo hacia ausencia de apertura de horizontes; el conocimiento deja de aparecer como algo valioso, como un fin en sí mismo, como aquello que alimenta el alma y que, por tanto, constituye un bien.

Así, esta situación puede interpretarse como un cierre del registro simbólico, una clausura en la que el saber deja de operar como promesa de sentido frente a aquello que irrumpe desde el orden de lo real y se convierte en un objeto muerto, en un significante vaciado de significación, incapaz incluso de ofrecer una posibilidad especulativa de definición. En este sentido, Freud nos recuerda que, cuando la

pulsión no encuentra una vía adecuada de tramitación, retorna en forma de síntoma; en este caso, como violencia o como rechazo radical.

Por el contrario, cuando el acto educativo se sitúa en la enunciación —es decir, no solo en lo que se dice, sino en cómo se dice, en el acto mismo de hablar y de dirigirse a otro—, aparece la dimensión del estilo. Puede tratarse incluso de un tema en apariencia aburrido, pero la forma y los manierismos que emplea el profesor para enseñarlo resultan mucho más trascendentales.

Es allí donde el profesor deja de ser un mero repetidor de fórmulas para convertirse en un sujeto que arriesga su palabra, que pone en juego su deseo y su autoridad, no como imposición, sino como acto. Este acto, inscrito en el registro simbólico, sostenido por la singularidad del imaginario y siempre confrontado con lo real, puede tener como efecto el encuentro del estudiante con su propio deseo de saber. No se trata de imponer el deseo del profesor sobre el alumno, sino de hacer posible que el estudiante descubra en sí mismo ese movimiento erótico hacia el saber, esa apertura a la cultura como mundo nuevo.

En este punto es necesario recordar que, según Lacan, el Imaginario estructura las identificaciones. El estudiante no aprende únicamente por la vía de la repetición de contenidos, sino también por la identificación con la figura del profesor, con su estilo y con la manera en que encarna su relación con el saber (Recalcati, 2020).

El riesgo propio de esta dimensión reside en su posible deslizamiento hacia la fascinación narcisista o la dependencia; pero, al mismo tiempo, constituye una condición de posibilidad para que el estudiante pueda proyectarse en una relación viva con el conocimiento. Freud ya había señalado que toda relación está atravesada por el amor transferencial, que no equivale a un simple enamoramiento, sino a la puesta en juego del deseo en el lazo con el otro. La enseñanza se sostiene, precisamente, en esa transferencia; sin ella, el saber se desvanece.

La pulsión de muerte, en este escenario, no desaparece. Permanece siempre latente como una fuerza estructurante. Así, la clase puede devenir aburrimiento, repetición estéril, manifestación de ese malestar que Freud, de algún modo, puso en evidencia en *El malestar en la cultura*. Pero, al mismo tiempo, esa pulsión puede empujar al sujeto a buscar nuevas formas de tramitación, a desplazarse hacia el

saber e inventar mediaciones simbólicas que le permitan salir del circuito mortífero. El profesor, en este contexto, abre un espacio en el que la pulsión puede orientarse hacia la curiosidad y hacia el deseo de comprender.

Desde la perspectiva de los tres registros lacanianos, puede decirse que la clase se juega en tres planos simultáneos: en lo Simbólico, porque organiza el discurso, las normas y las significaciones; en lo Imaginario, porque articula identificaciones y proyecciones; y en lo Real, porque siempre se confronta con aquello que no puede ser dicho, con lo que desborda las palabras, con la imposibilidad de colmar definitivamente la falta.

El arte del profesor consiste en saber moverse entre estos tres registros sin reducir la experiencia educativa a ninguno de ellos. Si queda atrapado solo en lo Simbólico, la clase se convierte en un ritual vacío; si permanece en lo Imaginario, corre el riesgo de caer en la seducción y la dependencia; si se enfrenta únicamente a lo Real, se expone al caos y al sinsentido. Solo en la articulación de los tres se abre la posibilidad de que la enseñanza sea un acto transformador.

Por otro lado, la anorexia intelectual, como lo señala el esquema, constituye un síntoma del fracaso de esta articulación. En ella, el saber deja de aparecer como promesa y se convierte en una carga insoportable. La pulsión de muerte toma entonces la delantera y se expresa como rechazo, violencia o apatía (Recalcati, 2020).

En cambio, cuando el acto del profesor introduce un estilo, un modo singular de relacionarse con el saber, se produce un efecto distinto: el encuentro del estudiante con su propio deseo. Este encuentro no constituye una garantía ni un resultado mecánico, sino un acontecimiento; sucede o no sucede, se da en la contingencia propia de la clase, en esa franja temporal en la que confluyen las necesidades del profesor, las imposibilidades del estudiante y el azar del acto.

Freud advertía que la cultura es siempre un campo de tensiones entre *Eros* y *Tánatos*, entre la pulsión de vida y la pulsión de muerte. La escuela, en tanto institución cultural, reproduce esa tensión en cada clase. El desafío no consiste en eliminar la pulsión de muerte, lo cual sería imposible, sino en hacerla trabajar, en ponerla al servicio de un movimiento que haga posible la transmisión simbólica y la

apertura de nuevas significaciones. El profesor no es un domador de pulsiones, sino un mediador que, al sostener su propia relación erótica con el saber, posibilita que el estudiante se reencuentre con la suya.

Así, la clase no es simplemente un espacio de instrucción, sino un escenario en el que se juega la condición humana en su núcleo más radical: la falta que nos mueve, la imposibilidad de completud y la tensión entre la pulsión de vida y la pulsión de muerte.

## PRODUCCIÓN DE VACÍO COMO ACTO SUBLIMATORIO DE AGRESIVIDAD

Los diálogos de Platón, cuya figura central es Sócrates, constituyen un pilar fundacional del pensamiento occidental, no solo por su contenido filosófico, sino también por su singular modo de producción del conocimiento. A través de recursos como la mayéutica, entendida como el arte de interrogar hasta hacer emerger una verdad, se desestiman las certezas al revelar la propia ignorancia como punto de partida del saber, y se instaura un modelo en el que la dialéctica trasciende lo puramente filosófico para mostrarse incluso como una metodología de investigación.

Esta herencia clásica, basada en el diálogo, sienta las bases no solo para estructurar y fortalecer el pensamiento crítico, sino también para plantear una condición necesaria del sujeto en su relación con el conocimiento y, posteriormente, con la formación. Dicha articulación entre lenguaje, verdad y subjetividad anticipa una serie de problemáticas epistemológicas que, hoy en día, disciplinas como el psicoanálisis retoman para explicar el porqué del comportamiento humano.

Una escena fundante en este sentido puede encontrarse en *El banquete* de Platón, donde conviene destacar el encuentro dialógico entre Sócrates y Agatón, cuyo eje central de discusión es el saber. Las circunstancias en que ocurre ese encuentro resultan, en un primer momento, especialmente llamativas: la llegada tardía de Sócrates a la cita, más que entenderse como un acto de irrespeto hacia Agatón, configura una dinámica importante en relación con la enseñanza. Ese gesto

socrático puede leerse como una metáfora según la cual el maestro llega tarde al encuentro con el estudiante, porque este ya posee un saber previo.

La pregunta, en este orden de ideas, sería: ¿qué tiene el maestro para ofrecer si el estudiante ya sabe? La respuesta se encuentra precisamente en la dinámica misma del vacío. El maestro no aporta un contenido adicional que se superpone al saber que el estudiante ya posee; más bien, lo que acontece es una suerte de terremoto que interrumpe y agrieta el pavimento sólido de sus certezas. Su llegada tardía encarna, entonces, la idea de que no hay transmisión sin desacuerdo, sin desajuste temporal, sin una diferencia que obligue a replantearse lo ya sabido.

Desde esta perspectiva, nunca se puede “llegar a tiempo”, porque llegar a tiempo implicaría coincidir con el otro en su saber, confirmarlo en sus certezas y clausurar la posibilidad misma de la formación. Casi como un acto de onanismo que niega incluso la singularidad del profesor, el acto pedagógico auténtico exige, por el contrario, que el maestro “llegue tarde”, para que el estudiante pueda romper con lo ya existente. Es en ese momento cuando se produce el efecto formativo, no como adquisición de un saber positivo, sino como una experiencia dicotómica de satisfacción y malestar.

El maestro, en este caso Sócrates, muestra que el saber no se transmite como una sustancia que se vierte de un recipiente a otro, sino como una búsqueda que abre posibilidades hacia algo tan inagotable como el conocimiento mismo. Por otro lado, conviene resaltar la disposición y la expectativa de Agatón ante la llegada de Sócrates, pues ello pone de manifiesto una condición necesaria para el encuentro con el saber. Dicho de otro modo, la enseñanza se funda en la falta: en la necesidad de que exista un otro dispuesto a aprender y otro, igualmente atravesado por esa falta, dispuesto a enseñar, más allá de su condición de maestría. Así, la relación pedagógica se sitúa en la transferencia del deseo, y no en el dominio del saber como supuesto elemento capaz de tramitar el vacío.

Desde una perspectiva psicoanalítica, esta escena permite aislar una condición fundamental para pensar la transmisión del saber y la función del maestro. La ilusión escolar, como se advierte en el ejemplo analógico de Agatón, consiste en suponer que el maestro es portador de un saber pleno y que, por su sola proximidad o

contacto, puede transmitir el conocimiento. Sin embargo, se trata en realidad de un trabajo bidireccional, y no unilateral.

En clave contemporánea, esta fantasía se reactualiza en la figura del docente tecnocrático, concebido como repositorio y transmisor de información, experto absoluto o garante de respuestas definitivas, cuya sola presencia bastaría para colmar la supuesta carencia del alumno. Esta representación encuentra su correlato más preciso en la lógica de las tecnologías digitales contemporáneas, particularmente en la idea ilusoria de que el saber funciona como una base de datos ilimitada, siempre disponible, inmediata y exhaustiva.

En ese orden de ideas, el profesor pasa a ser concebido como un buscador provisto de un algoritmo integrado, capaz de satisfacer en todo momento las demandas del usuario con solo formular las preguntas correctas. Así, se lo imagina como un autómatas que permite descargar información y que, además, deja preparado el botón de instalación en el propio usuario.

Sin embargo, ni el profesor es una base de datos que almacena, ordena y calcula, ni el estudiante es un ordenador que ejecuta programas. El algoritmo propio de esta lógica no interroga el sentido de una pregunta ni se ve afectado por ella. Entendida de este modo, la enseñanza queda despojada de su dimensión subjetiva y libidinal. El conocimiento no es un objeto consumible: posee espesor y sentido, y ambos se construyen en la relación entre profesor y estudiante.

Del mismo modo, esta lógica produce, paradójicamente, saturación, dispersión y estrés, con el consiguiente empobrecimiento del conocimiento. Bajo tales condiciones, ¿quién querría enseñar o aprender? En lugar de formar sujetos, se producen usuarios a la espera de soluciones anestesiadas, respuestas que no perturban, sino que satisfacen, y que no obligan al movimiento.

Bajo esta lógica, el saber solo puede operar como algo que se busca en tanto objeto erotizado, en el sentido que Lacan otorga al *agalma*: aquello que brilla precisamente porque no se posee, porque no se deja capturar ni agotar en una apropiación plena. El saber no atrae por su disponibilidad total, sino por su carácter esquivo, por el resto que siempre permanece ausente y que mantiene en movimiento el deseo.

En este escenario, el profesor no enseña desde un supuesto saber ni desde la posición de un Otro completo, sino desde su propia carencia, que se manifiesta de manera constante en el deseo de querer saber más sobre su arte y que se hace visible en el acto pedagógico. Por lo tanto, es lícito afirmar que lo que se transmite al estudiante no es solo conocimiento en cuanto tal, sino también el deseo de saber.

Ese movimiento pendular del profesor es, precisamente, lo que resulta atractivo en una clase. La formación implica que el enseñante esté investido no solo de conocimiento, sino también de energía libidinal. De ahí el gesto particularmente llamativo de Sócrates como maestro, al hacer evidente su condición de *erastés*, amante del saber, frente a la de Agatón, que lo idealiza como *erómenos*, objeto amado y supuesto poseedor de una verdad plena.

Sócrates se rehúsa a ocupar ese lugar de objeto y devuelve el movimiento hacia el estudiante: el objeto —el saber— no es Sócrates, sino un Otro que se halla en la misma condición que su discípulo, intentando también dar trámite al vacío. Lo que se erotiza, en este caso, es la forma de buscar ese objeto. Con ello, invierte la relación imaginaria entre maestro y discípulo: el maestro no ofrece el saber como algo ya tramitado, sino que se presenta como un estudiante más, invitando al otro a hacer lo mismo. En esta inversión se juega la esencia misma de la transferencia, entendida no como identificación pasiva, sino como desplazamiento del deseo.

La transferencia, en su sentido más profundo, no es un amor dirigido a la persona del maestro, sino al modo en que este tramita su falta. Lo que el estudiante desea del maestro no es su saber en sí, sino su manera de desear saber; no se trata de negar la falta, sino de hacerla propia. Freud, en *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921), mostró que todo vínculo humano está estructurado por este juego de identificaciones: amamos en el otro el modo en que se relaciona con su deseo, más que el contenido mismo de aquello que posee. No se trata, entonces, de producir certezas ni de colmar el vacío, sino de poner en juego la ilusión misma de su posible colmamiento.

A la luz de esto, vale la pena señalar que en la escuela se despliegan numerosas dinámicas orientadas a saturar el vacío, en lugar de reconocerlo y sostenerlo como el acto virtuoso que puede llegar a ser; de hecho, esta misma lógica pretende

abolirlo. Sin embargo, como muestra Freud en *El malestar en la cultura*, ese vacío reaparece bajo nuevas formas: la violencia, la indiferencia, la ansiedad por el rendimiento. Los síntomas son variados y cambian de una persona a otra, pero la escuela se convierte en uno de los escenarios privilegiados donde estos brotan y, de manera particular, donde emerge la agresividad, que, más que un mero acto conductual, constituye la manifestación de un intento fallido, a la luz de la cultura, de tramitar la falta. En sí misma, la agresividad no es algo que deba borrarse, sino algo que habría que intentar sublimar.

Como bien señalaría Freud, la sociedad exige ciertas renunciaciones pulsionales, y la educación, como brazo simbólico de la cultura, repite esa operación. La entrada del sujeto en el orden del lenguaje y de la ley implica la represión de la satisfacción inmediata; sin embargo, cuando ese proceso no encuentra mediación, cuando el sujeto no logra tramitar su pérdida, la pulsión retorna en su forma más elemental de expresión: la agresión.

La agresividad en la escuela no es otra cosa que la expresión más cruda de un sufrimiento que no encuentra palabra ni forma. Es la manifestación de un sujeto que no ha logrado hacer de la falta una posibilidad de elaboración y de creación. De allí se desprenden dos vías posibles de tramitación: una orientada hacia la vida y la creación, y otra que se expresa a través de la muerte y la destrucción.

La primera, como bien lo señala Freud, tiende a la unión, al lazo y a cierta armonía; la segunda, en cambio, se orienta hacia la desintegración y la repetición estéril y mortífera. La formación, en tanto acto de transferencia, solo cobra sentido en la medida en que logra sublimar la destrucción en creación y convertirla, por tanto, en trabajo constante. Por eso, la labor de la escuela consiste en producir vacío en un recipiente ya lleno: habrá múltiples formas de intentar colmarlo, pero solo una en la que pueda surgir el deseo de saber.

En este punto, una analogía puede resultar útil. Pensemos en una clase de sociales. Imaginemos a un profesor que, al iniciar una lección sobre la Revolución francesa, pregunta a sus estudiantes qué entienden por libertad. Las respuestas, cargadas de frases hechas y repeticiones del discurso común —muy probablemente heredadas de aprendizajes previos o simplemente del ámbito doméstico, donde la

*doxa* circula con naturalidad—, llenan el aula con nociones como “libertad es hacer lo que uno quiera” o “libertad es no tener reglas”.

Entonces, en lugar de corregir de inmediato o de saturar la escena con explicaciones, el profesor introduce una pregunta que descoloca a los estudiantes: “¿Y si la libertad también implicara aceptar límites?”. El silencio que sigue, ese desconcierto, no opera como corrección ni como imposición de contenido, sino como la apertura de un vacío en el que el pensamiento de los estudiantes puede comenzar a tener lugar. Al igual que el maestro que irrumpe en las certezas del alumno sembrando dudas sobre su propio saber, la tarea pedagógica no consiste en llenar cabezas con más conocimientos —pues los estudiantes ya llegan con ellos—, sino en hacer tambalear esas certezas para que el deseo de saber pueda emerger.

Puede pensarse, en términos generales, que el estudiante dispone de un mecanismo automático de respuestas que se activa cada vez que se le plantea una pregunta o una situación que exige tomar posición. En lugar de abrir un proceso de elaboración, este mecanismo repite fórmulas ya disponibles: opiniones comunes, lugares compartidos, enunciados que circulan sin autor. No se trata de ignorancia, sino de una forma de saber saturado, cerrado sobre sí mismo. Allí donde podría emerger una pregunta propia, la *doxa* responde de inmediato, asegurando continuidad y evitando la incomodidad del no saber.

En este sentido, la *doxa* funciona como una defensa frente al vacío. Al reproducirse sin interrupción, impide que el sujeto se confronte con aquello que no domina y, por lo mismo, bloquea el surgimiento del deseo de saber. El reto pedagógico no radica en la ausencia de contenidos, sino en el exceso de respuestas ya dadas; en este marco, la formación consiste en introducir un corte en ese funcionamiento automático, producir un hiato que suspenda la repetición y permita que el pensamiento deje de operar como reflejo para comenzar, por fin, a trabajarse como elaboración.

La *doxa*, entendida en clave psicoanalítica, constituye una cristalización de lo imaginario: la opinión común que simplifica lo complejo y reduce el conflicto a fórmulas cuya pretensión es el control. En la cultura contemporánea, la *doxa* adopta

con frecuencia la forma del discurso capitalista, que exige rendimiento y elimina la falta como si fuera, en sí misma, algo negativo.

En la escuela, esto se traduce en metodologías que buscan eliminar el sufrimiento inherente al aprender y convertir el aprendizaje en una experiencia placentera y exenta de resistencia. Sin embargo, la formación no consiste en suprimir aquello que incomoda, sino en reelaborarlo. “Llenar el vacío es dejar de sufrir”, dicta el sentido común; no obstante, esa aspiración conlleva la clausura del deseo, en la medida en que pretende eliminar la pulsión misma (Recalcati, 2020, p 52.).

En este punto, el duelo se vuelve una categoría central para pensar la formación. Desde una lectura psicoanalítica, el duelo no consiste en suprimir el vacío mediante objetos sustitutivos, sino en realizar el trabajo que permite aceptar la pérdida sin anular el deseo. En el campo educativo, esto implica reconocer que no hay saber pleno, que no todo puede ser comprendido de manera inmediata y que aprender supone siempre renunciar a la ilusión de dominar por completo el conocimiento.

En el duelo, el mundo se ha hecho pobre y vacío; en la melancolía, eso le ocurre al yo mismo. El enfermo nos describe a su yo como indigno, estéril y moralmente despreciable; se hace reproches, se denigra y espera repulsión y castigo... El duelo es, por regla general, la reacción frente a la pérdida de una persona amada o de una abstracción que haga sus veces, como la patria, la libertad, un ideal, etc. A raíz de idénticas influencias, en muchas personas se observa, en lugar de duelo, melancolía (y por eso sospechamos en ellas una disposición enfermiza) (Freud, 1917, pp. 243).

Es indefectible que, tanto el estudiante como el docente, atraviesen el duelo por el saber total, por la respuesta definitiva y por la promesa de un aprendizaje sin conflicto. Solo a través de ese trabajo se hace posible una relación más fecunda con el conocimiento: una relación que no busca colmar el vacío, sino trabajar con él.

En contraposición, la lógica doxática y capitalista busca huir del duelo, pues lo interpreta como fracaso o como pérdida de rendimiento. En lugar de tramitar la falta,

propone su negación: “nadie debería sufrir” —se piensa—, porque el sufrimiento es leído como algo negativo en sí mismo. De este modo, encuentran lugar en las aulas metodologías que prometen placer inmediato, eliminación del esfuerzo y satisfacción constante; más grave aún cuando son los propios profesores quienes respaldan esa posición.

Por tanto, la melancolía toma prestados una parte de sus caracteres al duelo, y la otra parte a la regresión desde la elección narcisista de objeto hasta el narcisismo. Por un lado, como el duelo, es reacción frente a la pérdida real del objeto de amor, pero además depende de una condición que falta al duelo normal o lo convierte, toda vez que se presenta, en un duelo patológico (Freud, 1917, pp. 248).

Sin embargo, al cancelar el duelo se cancela también la posibilidad de relanzar el deseo. El duelo, lejos de ser un obstáculo, es precisamente lo que hace posible la perseverancia en el trabajo con el vacío, aun sabiendo que este nunca podrá colmarse por completo. Es en ese intento repetido y estructuralmente abierto donde la formación se inscribe como proceso: no para anular el sufrimiento, con el que es preciso aprender a tratar, sino para transformar la pulsión en trabajo creativo. Sin esta mediación, el vacío deviene insoportable o intenta colmarse mediante objetos de consumo repetitivo.

Ese automartirio de la melancolía, inequívocamente gozoso, importa, en un todo como el fenómeno paralelo de la neurosis obsesiva, la satisfacción de tendencias sádicas y de tendencias al odio que recaen sobre un objeto y por la vía indicada han experimentado una vuelta hacia la persona propia (Freud, 1917, p. 249).

El maestro, al igual que Sócrates, sostiene la falta e incluso logra volverla fecunda, ya sea por medio de preguntas o, si se quiere, de recursos más creativos; no la suprime. Su función no consiste en ofrecer respuestas cerradas, sino en formular preguntas que devuelvan al estudiante la responsabilidad de hacerse cargo de su búsqueda y de su duelo. En este sentido, enseñar de este modo es también,

en cierta forma, “curar”, en tanto acto que reintroduce la posibilidad de tramitar el sufrimiento por vías simbólicas: el ejercicio, el juego, el aprendizaje o la creación, entre otras.

La transferencia pedagógica, en este sentido, no es un simple afecto entre maestro y alumno, sino el campo en el que se juega la transformación del *erómenos* en *erastés*, del amado pasivo al amante activo. El alumno, movido inicialmente por el amor al maestro, descubre que lo que en realidad ama es el modo en que el maestro desea. Y, cuando lo descubre, puede comenzar a desear por sí mismo. Así, el maestro auténtico no busca ser amado, sino propiciar que el otro encuentre su propio camino (Recalcati, 2020, p 31.).

Este “acallar el amor” no implica frialdad, sino respeto por la diferencia. La autoridad auténtica, diría Recalcati, no se impone por la fuerza, sino por la renuncia: el maestro renuncia a ocupar el lugar del saber absoluto para sostener, en cambio, el lugar del deseo. Esa renuncia abre la posibilidad de que el estudiante asuma la suya. Cuando el maestro intenta colmar el vacío del alumno con su propio saber, lo priva de su deseo; cuando, por el contrario, lo acompaña a tramitar su falta, lo forma. En esa diferencia radica el sentido profundo de la formación como acto contingente.

La contingencia, en este contexto, significa que el encuentro entre maestro y alumno no está garantizado: puede ocurrir o no. Pero, cuando acontece, transforma. Por eso, resulta arriesgado afirmar que exista una técnica capaz de asegurar la enseñanza o la formación; solo cuando la transferencia se activa, cuando el deseo del maestro suscita el deseo del alumno, puede hablarse de un aprendizaje verdadero.

Sin embargo, y volviendo a la escuela, esta parece haber olvidado, por momentos, este elemento. En su afán por controlar el conflicto y la angustia, se ha vuelto incapaz de producir vacío. Cuando se priorizan los protocolos, los contenidos y las calificaciones, puede perderse la experiencia de la falta. Y sin falta no hay deseo; sin deseo, no hay formación. La agresividad que emerge en muchos contextos educativos puede leerse como el retorno de esa falta negada: cuando el vacío no se simboliza, se expresa. La violencia aparece entonces como el modo

más primitivo de responder a la frustración, una manera de negar el límite mediante la acción.

Freud ya había advertido que toda cultura exige represión, y que toda represión genera resentimiento. La escuela, como institución cultural, está destinada a reproducir esa tensión. Pero el modo en que la asuma definirá su destino: puede intentar suprimir la agresividad por la vía del control y la sanción, lo que no conduce sino a la reproducción misma del malestar, o puede sublimarla, transformándola en un trabajo constante de simbolización. En este sentido, producir vacío no significa producir pasividad, sino abrir un espacio en el que la agresión pueda volverse creadora.

La sublimación, recordemos, es la operación mediante la cual la pulsión puede transformarse en formas socialmente más aceptadas, sin perder por ello su intensidad. En el campo educativo, equivale a convertir la energía destructiva en curiosidad, y el impulso de dominar, en impulso de comprender. No obstante, conviene subrayar que esta operación requiere tiempo, mediación y trabajo constante; pero, sobre todo, exige la presencia de un Otro que no se confunda con el ideal, sino que muestre su falta. El docente, entonces, no es el amo que impone ni el amigo que complace, sino el mediador que sostiene el deseo en tensión.

La figura de Sócrates reaparece aquí como emblema. Con su ironía, no busca humillar, sino abrir grietas en la *doxa* del interlocutor, aunque en ocasiones pueda parecer lo contrario. Su saber no consiste en ofrecer respuestas, sino en la conciencia y la afirmación constante de su no saber. En términos lacanianos, Sócrates encarna el deseo del analista: aquel que no desea el bien del otro, sino su deseo. Su función es provocar el movimiento, no dirigirlo. Al decir “solo sé que no sé nada”, Sócrates muestra, en su vacío, la posibilidad permanente de un nuevo comienzo para quien ha pasado y sigue pasando su tiempo en la búsqueda del objeto perdido.

En la escuela contemporánea, la tarea frente a la agresión no se limita, entonces, a instaurar una autoridad para generar control. La autoridad auténtica no reprime: orienta; no castiga: significa. La legitimidad del profesor proviene, por tanto, de su falta: el maestro vale porque su búsqueda del objeto contagia.

El estudiante que agrede, que desafía, que transgrede, confronta el límite para comprobar si el Otro existe. Cuando el maestro responde con violencia o con indiferencia, confirma la inconsistencia del Otro simbólico; cuando responde con palabra y reflexión, muestra que hay ley y que hay sentido. De ahí la importancia de sostener la transferencia, no como identificación imaginaria, sino como trabajo del deseo.

El desafío pedagógico consiste, entonces, en producir vacíos creadores. No vacíos desesperantes, sino espacios en los que la falta pueda ser pensada, elaborada y compartida. La formación, entendida así, también en relación con la agresión, implica la simbolización de la pérdida por otros medios. Pero el sufrimiento, como decía Freud, es constitutivo de la condición humana, y su elaboración —no su supresión— es lo que nos hace sujetos. Si la escuela es un espacio de formación y no de domesticación, ofrecerá modos simbólicos de tramitar ese sufrimiento: la palabra, el arte, el pensamiento, el diálogo.

Por último, si la escuela se asume como lugar de encuentro entre generaciones, asumirá esta ética del vacío. No ha de ser un refugio frente al malestar, sino un espacio para hacerlo consciente y trabajar con él, no contra él... abrazar la sombra, diría Carl Jung.

# ARQUETIPOS PEDAGÓGICOS

## EL EDIPO Y LA POSIBILIDAD DE UNA MONARQUÍA VIRTUOSA

En principio, el acto pedagógico y la escuela misma plantean retos especialmente significativos en los tiempos modernos. La escuela, en tanto representación de la autoridad simbólica, ha perdido su voz: una voz sostenida por el acuerdo social y que, de la mano de planteamientos y tendencias más liberales, ha visto desvanecerse también la figura del padre. De este apenas quedan vestigios, una suerte de cadáver famélico cuya función ya no sería otra que la de servir como instrumento legitimador de una política tecnocrática orientada a un sistema de producción en serie a gran escala (Recalcati, 2020, p. 68).

Desde el canon freudiano ya se advertía que todo avance de la sociedad produce una reacción en el individuo: una cierta incomodidad que surge cuando el individuo tiene que renunciar a una parte de sus impulsos, de su goce. Esa renuncia remite al inconsciente del sujeto, que lucha contra los condicionamientos morales impuestos por la norma social y busca alcanzar, de una u otra forma, algún grado de goce irrestricto. Cuando ello no es posible, se genera angustia, y son precisamente estas condiciones las que hacen posible —o no— su adaptación social; en el peor de los casos, darán lugar a una agresividad estrechamente ligada a la ansiedad que acosa su inconsciente.

En la escuela, este fenómeno se manifiesta de manera particular en la resistencia al aprendizaje, en los conflictos constantes y en una energía pulsional que ya no encuentra cauces adecuados para expresarse; el problema reside en el modo en que lo hace. Cuando la palabra pierde fuerza para mediar y orientar, el espacio educativo se llena de tensiones que reflejan ese malestar.

Esa es la lectura que propone Massimo Recalcati al analizar las transformaciones contemporáneas de la escena educativa. Su perspectiva articula la clínica psicoanalítica con la escuela para pensar cómo se ha modificado la función del docente, cómo se ve afectada la transmisión de la cultura y por qué la autoridad ya no opera del mismo modo que antes, a partir de figuras clásicas del psicoanálisis como Edipo, Narciso y Telémaco.

En este sentido, este apartado partirá de la leyenda edípica como eje orientador. A partir de ella, se analizará su correspondencia con dos formas de ejercicio del poder presentes en la figura aristotélica de la monarquía —virtuosa— y de la tiranía —degenerada—, con el fin de desplegar un análisis en clave psicoanalítica. Se buscará mostrar, así, cómo opera una suerte de autoridad monárquica pedagógica, de qué manera puede degenerar en tiranía y cuáles son sus implicaciones para la práctica docente y para la escuela.

La figura de Edipo, desde el punto de vista desarrollado por Recalcati, no se entiende únicamente como un mito freudiano, aislado de su contexto y limitado a expresar el vínculo pulsional roto con el padre o con la ley. Se trata, más bien, de una figura que permite estructurar y organizar la relación entre generaciones y de la que, en cierta medida, se nutre simbólicamente toda forma de autoridad; para efectos inmediatos, en este caso, la escuela (Recalcati, 2020, p. 18).

En esta suerte de monarquía pedagógica, entendida como modelo virtuoso, el maestro encarna una autoridad anclada en la tradición, la cual no es necesariamente negativa en sí misma. Existen principios irrenunciables que dan forma a la cultura y a la convivencia con el otro, y que traen consigo un peso simbólico. En este sentido, la violencia contenida como energía pulsional puede verse sublimada en la función de contención que ejerce el maestro.

El límite y la Ley funcionan como estructuras que canalizan la agresividad y evitan su paso al acto destructor de la civilización. Así, toda forma de autoridad — en este caso, la virtuosa— se funda sobre una economía de la violencia. El límite simbólico encarnado por el profesor no elimina la pulsión agresiva, sino que la transmuta: transforma la energía destructiva en energía constructiva y formativa. Bajo esta condición, la escuela actúa como un dispositivo cultural en el que la

agresividad encuentra, en la palabra del maestro y en la norma, una posibilidad de reelaboración. Cuando esta mediación se debilita, la violencia retorna al aula bajo formas sintomáticas, como la indiferencia, la burla o el sabotaje de la clase.

Esa legitimidad, desde un punto de vista pedagógico tradicional, estaba garantizada por el orden institucional y por el pacto social, en cuyo marco el docente ocupaba un lugar protagónico en el proceso de aprendizaje del estudiante y, por ello, imponía respeto. En términos psicoanalíticos, aquello que garantizaba la palabra del maestro era el Gran Otro, instancia avalada por la significación social y sostenida, a través de la tradición, por los elementos jerárquicos que marcan la diferencia generacional, el lugar del Padre y, desde esa posición, la operación de la Ley simbólica en la formación del sujeto (Recalcati, 2020, p. 12).

Este orden relacional puede describirse como el gobierno de uno —la monarquía—, aunque no por ello equivalga necesariamente a un bloque autoritario y mecánico. La perspectiva aristotélica ofrece una apertura del concepto, en la medida en que entiende la monarquía como una forma virtuosa de autoridad, ya que el gobernante actúa con prudencia en favor del bien común. En la escuela, el maestro puede asumir rasgos semejantes, determinando de manera adecuada los tiempos de trabajo, sin perder el rigor, y seleccionando contenidos pertinentes para afrontar los desafíos de un mundo globalizado, del que no es posible sustraerse y que se presenta como un principio de realidad en clave psicoanalítica. Por lo tanto, le corresponde encarnar la palabra que introduce al alumno en el mundo de la cultura como tal.

Ahora bien, como se ha dicho anteriormente, el verdadero maestro no es quien “posee todo el saber”, sino quien sabe relacionarse con la imposibilidad del saber, con ese “no-todo” que constituye el conocimiento como falta y que, precisamente por ello, se convierte en motor del deseo de saber (Recalcati, 2020, p. 6).

Desde este punto de partida puede surgir la legitimidad del maestro monárquico, en la medida en que esta se sostiene en su función de posibilidad sublimatoria. En otras palabras, su labor consiste en orientar la pulsión hacia formas culturales que estructuran la vida —el arte, la ciencia, el trabajo—; por ello, la educación y la

formación, como tales, tienen necesariamente que incomodar, sacar de la zona de confort y evitar toda forma de estancamiento.

Todo vínculo pedagógico implica una gestión del deseo. No se enseña sin deseo, como tampoco se aprende sin pérdida. Lo que anima el acto educativo no es la acumulación de conocimiento, sino la falta que se produce al confrontarse con el saber. El maestro, en tanto depositario simbólico de la Ley, encarna la distancia estructural respecto del objeto del saber (Recalcati, 2020, p. 29). Allí reside la autenticidad de su autoridad: en una economía de la falta compartida.

Por otro lado, la degeneración de esta monarquía pedagógica en tiranía pedagógica constituye una forma degradada del vínculo libidinal. Allí donde el maestro se erige como poseedor absoluto del saber, se rompe el equilibrio entre *Eros* y Ley que sostiene el acto educativo. El saber deja de operar como causa del deseo y se convierte en objeto de dominio. Lo que el docente “enseña” ya no es el trabajo de la falta, sino el modelo mismo del sometimiento.

La palabra del maestro pierde entonces su carácter simbólico y adquiere una dimensión imperativa: ordenar, disciplinar, someter. En este contexto, la función del maestro se desplaza de mediador del deseo a administrador del goce y, por esa vía, produce malestar.

El maestro tirano encarna al padre del mito freudiano anterior al asesinato primordial: aquel que goza sin límite, concentra el acceso a los objetos de deseo e impide a los otros el derecho a desear. En el aula, este padre reaparece en la figura del docente que monopoliza el saber, goza del ejercicio del poder y convierte la enseñanza en una escena de sumisión. Su voz, en lugar de representar la Ley simbólica que regula y tramita la pulsión, se transforma en una orden que obstaculiza la pasión por aprender.

El maestro tirano se sostiene, inconscientemente, en la ilusión de completud. No reconoce su falta, no se deja interpelar por el no saber y, precisamente por ello, su palabra no enseña. Una cosa es despertar temor y otra, muy distinta, suscitar odio. El temor puede tener una función práctica, siempre que se halle orientado por un propósito formativo; cuando no es así, dicho acto resulta inútil.

Por otro lado, la enseñanza tiránica niega el principio mismo de la transferencia: no hay lugar para el deseo del alumno, porque el deseo del maestro lo ocupa todo. El estudiante ya no desea saber, sino agradar; no pregunta, repite; no obedece porque quiera, sino de manera mecánica e irreflexiva. En lugar de formarse, se adapta; en el mejor de los casos, se engaña a sí mismo y engaña también al Otro. En esta economía libidinal alterada, el vínculo pedagógico se convierte en una forma sutil de violencia simbólica: el otro no es convocado a hablar, sino a callar.

El poder tiránico del maestro produce efectos inmediatos en la estructura del lazo escolar. El estudiante, confrontado con un Otro que no encarna una vía de tramitación de la falta, responde con agresividad. La violencia en la escuela no surge del exceso de autoridad, sino de su perversión: cuando la autoridad no simboliza el límite, sino que goza de él. Si la Ley opera como un principio que orienta el deseo, se vive como una mediación que conduce la pulsión hacia la cultura; de lo contrario, el aula se transforma en un campo de fuerzas en el que la pulsión de muerte se activa ante el exceso despótico.

En suma, el docente tirano es, en realidad, un sujeto capturado en el circuito cerrado de su propio goce. No enseña porque desee transmitir, sino porque necesita reafirmar su consistencia imaginaria. El acto pedagógico se convierte entonces en una escena de su narcisismo, en la que el estudiante aparece solo como un espejo donde el maestro busca la confirmación de su saber absoluto. Reducido a espectador, el alumno deja de ser sujeto de deseo para convertirse en objeto de validación del goce ajeno, sin ser invitado él mismo a participar de un deseo propio. Esta es una de las formas más puras de alienación en el campo educativo: cuando el estudiante deja de desear y pasa a someterse al deseo del Otro (Recalcati, 2020, p. 36).

La única salida posible frente a esta economía del goce es la restitución del vacío. Enseñar, en su sentido más profundo, consiste en producir falta. Cuando el profesor encarna a la vez el límite y la promesa, introduce el principio de realidad, pero lo hace de tal manera que el deseo no se extinga. Esa es la diferencia entre la Ley simbólica —la de la monarquía— y la ley dictatorial —la de la tiranía—: la primera estructura el deseo; la segunda, lo aniquila.

La tiranía pedagógica intenta eliminar el sufrimiento inherente al aprendizaje, pero no hace sino generar un sufrimiento mayor; su lógica podría resumirse así: para sufrir más, mejor sufrir menos. Busca expulsar la falta del aula por la vía de la violencia y, al hacerlo, elimina la posibilidad misma de la formación. Aprender implica dolor, pérdida y frustración; la tiranía, sin embargo, pretende abolir ese duelo, ofreciendo en su lugar certezas prefabricadas e impuestas por la fuerza.

Podríamos decir, entonces, que la tarea del docente consiste en reintroducir el vacío allí donde la cultura contemporánea ha instalado el exceso. En tiempos de goce inmediato, de estimulación constante y de hiperconectividad, el verdadero acto pedagógico consiste en hacer lugar a la falta, interrumpir la continuidad del placer, frustrar la inmediatez y producir silencio. La educación no puede competir con el mercado del goce; su función es otra: orientar el deseo sin destruir al otro (Recalcati, 2020, p. 12).

La economía libidinal de la docencia tiránica reproduce, así, la lógica del mito del padre primordial: todos los placeres concentrados en uno solo, todos los deseos prohibidos a los demás. Pero ese goce, como todo goce absoluto, es insostenible. Tarde o temprano, los hijos —en este caso, los alumnos— se rebelan. En la escuela, esa rebelión adopta la forma del malestar, del cinismo o de la indiferencia. El estudiante, confrontado con una Ley que no lo reconoce, responde con un rechazo anticipado al aprendizaje.

¿De dónde proviene este goce? Por un lado, de la repetición burocrática del saber, en la que el docente se convierte en mero administrador de contenidos que se reiteran sin cesar. De este modo, la enseñanza pierde sorpresa y apertura, y el conocimiento se transforma en un archivo muerto de información que no toca ni transforma a quien aprende, casi como ocurre con una oración repetida mecánicamente, aun cuando parta de un propósito concreto, como la búsqueda de favores divinos. Desde Freud, la repetición compulsiva implica una clausura del deseo. La tiranía pedagógica convierte así la escuela en una máquina de reproducciones, donde la sorpresa y la alteridad son incluso castigadas.

Conviene mencionar, además, otro efecto propio de este tipo de escuela tiránica: el cierre del horizonte de posibilidades. Esta institución no promueve la sublimación,

sino que la bloquea. La pulsión queda entonces atrapada en regresiones que producen más desgaste que convivencia.

El paso de la monarquía a la tiranía no constituye, por tanto, solo un cambio de estilo, sino el colapso de la función mediadora que hace del maestro un facilitador del deseo. La tiranía pedagógica anula la posibilidad misma del encuentro al someterlo a una lógica de control y repetición. La idealización de la figura del padre convive, en estas condiciones, con pulsiones agresivas que pueden manifestarse en distintos momentos históricos.

Un ejemplo de ello puede encontrarse en la traducción histórica de esas tensiones en procesos revolucionarios, como los de 1968 o 1977. En este sentido, la monarquía pedagógica produce una tensión que puede abrir procesos de crítica e innovación, siempre que la figura de la ley lo permita, o bien derivar en formas destructivas, como una revuelta sin posibilidad de diálogo (Recalcati, 2020, p. 11).

De este modo, el conflicto o la agresión pueden entenderse no tanto como un problema, sino como algo constitutivo del aprendizaje. Sin fricción, sin la posibilidad de salir de la zona de confort, no hay chispa que obligue a reelaborar las propias representaciones. Cuando la monarquía funciona adecuadamente, ese conflicto se inscribe y se elabora; cuando degenera en tiranía, lo más probable es que dé lugar a un duelo melancólico exteriorizado sobre el Otro y, por supuesto, a una polarización que, bajo la premisa tiránica, vuelve imposible todo acto formativo.

Vale la pena pensar la presencia de la ley o del límite como condición de posibilidad de la sublimación. Si la Ley se reduce a una prohibición vacía o a un instrumento del goce del profesor, el intercambio queda arrastrado hacia la violencia. Si, por el contrario, el límite se trabaja como una condición creadora, y se asume que la educación, como tal, tiene que incomodar, entonces la función edípica puede transformarse en un motor generativo.

## DEMAGOGIA Y PODER PERDIDO EN LA ESCUELA NARCISO

El mito de Narciso, desde una perspectiva filosófica, resulta sumamente sugerente y, aunque no constituye un mito fundante del psicoanálisis, sí ofrece un punto de referencia valioso para caracterizar ciertas dinámicas subjetivas que se manifiestan en la vida cotidiana y que también se proyectan en la literatura. Narciso aparece como un joven incapaz de reconocer al otro: toda su carga pulsional erótica se dirige hacia sí mismo, hasta el extremo de enamorarse de su propio reflejo en el agua. Esa fascinación por su imagen constituye lo que Lacan denominará la trampa de lo imaginario (Recalcati, 2020, p. 21).

El encierro en el espejo del yo clausura toda posibilidad de encuentro con el semejante. Allí no hay apertura a la alteridad, sino un goce repetitivo, estéril y vacío, pues el otro no opera como mediador ni como instancia que limite o desplace la centralidad del yo. Por el contrario, queda subordinado al dominio del goce narcisista: el mundo entero sale de la ecuación y todo se concentra en el capricho yoico, convertido en único referente de satisfacción.

Si trasladamos esto a una metáfora tomada de las funciones matemáticas, podemos reconocer que cada persona se expresa con ritmos y formas distintas. Hay quienes se asemejan a una función lineal: firmes, constantes, sostenidos en principios que orientan su recorrido sin grandes desviaciones. Otros recuerdan a una parábola: se elevan en la euforia hacia una cima fugaz y luego descienden por la pendiente de la melancolía. También encontramos sujetos semejantes a funciones cúbicas, llenos de giros inesperados, oscilantes entre la duda y la esperanza.

Existen procesos internos que crecen como una exponencial: la confianza o el amor apenas se insinúan y, de pronto, se desbordan sin medida. En contraste, hay aprendizajes que se asemejan a un logaritmo: intensos al inicio, pero cada vez más sutiles, como si la vida enseñara con un ritmo más lento. En este entramado, cada ser humano es un mapa de curvas emocionales en el que razón y corazón dialogan. El narcisismo, sin embargo, anula ese acto dialógico: impide el despliegue de

trayectorias, sofoca los giros y las repeticiones vitales, porque reduce toda referencia a un único punto fijo, el yo que se contempla y se basta a sí mismo.

Si esta lógica se traslada al ámbito educativo, emerge la figura de la escuela narcisista: un espacio dominado por la primacía de la imagen, la autorreferencialidad, el consumo inmediato y la dificultad para sostener un vínculo duradero y elaborado con el saber y con el Otro. En este marco, el conocimiento tiende a reducirse a una experiencia visible, medible y rápidamente consumible, más cercana a la lógica del espectáculo que a un verdadero trabajo de simbolización.

Este modelo se expresa en una institución educativa que se define a sí misma como democrática, horizontal, inclusiva y plenamente abierta a las tecnologías. Sin embargo, dicha apertura tecnológica, lejos de operar necesariamente como mediación simbólica, suele funcionar como refuerzo del régimen imaginario: pantallas, plataformas y dispositivos se convierten en extensiones del yo, privilegiando la inmediatez, la satisfacción rápida y la circulación de signos sin elaboración (Recalcati, 2020, p. 20).

El estudiante ocupa un lugar central, casi privilegiado, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, de inmediato surgen preguntas fundamentales: ¿en qué medida esta centralidad resulta realmente positiva?, ¿cuál es el papel que corresponde al docente en el proceso de formación?, ¿qué riesgos corren el saber y su transmisión cuando la figura del maestro se desdibuja hasta volverse irrelevante?

*A priori*, y aplicando la lógica aristotélica de las formas de gobierno virtuosas y degeneradas, podría decirse que la escuela democrática es, en sí misma, una forma “virtuosa”, aunque su riesgo inmediato radica en degenerar en una suerte de demagogia educativa. En esta última emerge la figura del “profe chévere”: el profesor apreciado por todos, cuyas clases son entretenidas, espectaculares, casi semejantes a un parque de diversiones. El problema es que, bajo esta lógica, toda producción estudiantil adquiere un valor puramente subjetivo, desligado de criterios de rigor, profundidad o esfuerzo.

El trabajo académico se convierte entonces en un “todo vale”, donde el espectáculo desplaza a la formación y la lúdica, en lugar de articularse con la transmisión del saber, termina por sustituirla. La consecuencia es la pérdida de la transposición didáctica: ya no se trata de mediar los contenidos de manera accesible y significativa, sino de ofrecer al estudiante una gratificación inmediata, sacrificando el tiempo largo y exigente que toda formación requiere.

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (Chevallard, 1991, pp. 45).

Si bien esta descripción corresponde a una escuela demagógica, su forma virtuosa no se define por poseer rasgos radicalmente distintos. La democracia pedagógica, aunque supone un gobierno horizontal en el que la relación entre profesor y estudiante parece ofrecer el mejor escenario de aprendizaje para ambos, no siempre establece con claridad los límites; el hecho de que el estudiante acceda a su proceso formativo más por la vía de una guía que de una tutoría plantea problemas particularmente interesantes.

Se trataría de una institución en la que los estudiantes tienen voz, en la que los mecanismos de participación garantizan una experiencia educativa plural y en la que la libertad no equivale a capricho, sino a corresponsabilidad. Aquí conviene introducir el concepto kantiano de Ilustración. Para Kant, la Ilustración significa la “salida del hombre de su autoculpable minoría de edad”, es decir, la capacidad de pensar por sí mismo sin depender de una autoridad externa.

En clave pedagógica, esto implica que la participación estudiantil auténtica no consiste en abolir la función del docente. Por el contrario, supone el reconocimiento simbólico de su lugar y la aceptación libre de su autoridad, sin necesidad de imponerla por la fuerza. No se trata de disolver las jerarquías del saber, sino de promover la mayoría de edad intelectual: que los estudiantes aprendan a argumentar, a cuestionar y a formular juicios propios sustentados en la razón. La

verdadera libertad, por tanto, no consiste en hacer lo que dictan la emoción o el deseo inmediato, sino en actuar conforme a principios racionales que uno mismo reconoce como válidos; y esa validez se sostiene en la relación con la Ley. No hay alguien que obligue a obedecerla: se la acepta como efecto de la razón.

Partiendo de la posibilidad de un éxito parcial de la democracia pedagógica, puede decirse que esta solo se sostiene cuando la ley, la razón y el principio de mediación organizan la vida en común. La ley no existe para otorgar goce, sino para hacer posible un bien mayor, aun a costa del sacrificio de una parte de este. Si la horizontalidad se convierte en borramiento del papel docente y si la libertad se confunde con la gratificación inmediata, entonces la democracia degenera en demagogia. En la escuela, esa degeneración se expresa cuando las pasiones de los estudiantes son manipuladas por un docente que busca popularidad antes que formación, o cuando la institución se pliega al mercado del entretenimiento en lugar de sostener la transmisión de saberes.

Ante estas dos perspectivas, y tomando como eje el mito de Narciso, con sus resonancias en el narcisismo primario y secundario, el estadio del espejo, la función del Otro, la evaporación del padre, el goce, el deseo y la sublimación, se hace evidente el riesgo de la escuela narcisista contemporánea. Esta corre el peligro de transformarse en una verdad pedagógica degradada, en un régimen dominado por la seducción de imágenes vacías y por metodologías orientadas a medir un éxito superficial, pero olvidadas de lo esencial: la transmisión de aquello que nos hace propiamente humanos. Esa transmisión no es un simple dato ni una forma de entretenimiento, sino el acceso a la cultura y a los principios que hacen posible el encuentro con el Otro y, en consecuencia, la producción del deseo como motor de subjetividad y de creación. Frente a este panorama, se impone la tarea de reorientar la escuela narcisista hacia una forma virtuosa, capaz de devolver a la educación su dignidad, su profundidad y su necesidad social e histórica.

En la concepción clásica, Narciso muere fascinado por su propia imagen, incapaz de reconocer que lo que ama no es a un otro, sino a un reflejo. Freud retoma esta figura para pensar el narcisismo primario, es decir, la etapa en la que la libido

se encuentra volcada sobre el yo, y el narcisismo secundario, cuando la libido retirada de los objetos retorna nuevamente al yo.

El narcisismo primario que suponemos en el niño, y que contiene una de las premisas de nuestras teorías sobre la libido, es más difícil de asir por observación directa que de comprobar mediante una inferencia retrospectiva hecha desde otro punto. Si consideramos la actitud de padres tiernos hacia sus hijos, habremos de discernirla como renacimiento y reproducción del narcisismo propio, ha mucho abandonado. La sobrestimación, marca inequívoca que apreciamos como estigma narcisista ya en el caso de la elección de objeto, gobierna, como todos saben, este vínculo afectivo... (Freud, 1914, pp. 72).

En la escuela narciso, la escena se repite una y otra vez, los estudiantes ya no se relacionan con el saber cómo con un otro que interpela y cuestiona, sino como con un simple reflejo de sí mismos. La educación se convierte en espejo, calificaciones que devuelven solo la medida del rendimiento, pantallas que repiten “likes” y validaciones, plataformas digitales que reducen el aprendizaje a gráficos coloridos de progreso. El saber, mediado por algoritmos, se ofrece como consumo inmediato, TikTok resume en 30 segundos lo que a un profesor le tomó horas de estudio y a un autor tal vez años de investigación. La lógica que domina aquí es la misma de la publicidad dirigida en YouTube, algoritmos que saben más de nuestros gustos que nosotros mismos, moldeando no solo lo que vemos, sino también lo que llegamos a pensar como conocimiento válido.

La libido sustraída del mundo exterior fue conducida al yo, y así surgió una conducta que podemos llamar narcisismo. Ahora bien, el delirio de grandeza no es por su parte una creación nueva, sino, como sabemos, la amplificación y el despliegue de un estado que ya antes había existido. Así, nos vemos llevados' a concebir el narcisismo que nace por replegamiento de las investiduras de objeto como un narcisismo secundario que se edifica sobre la base de otro, primario, oscurecido por múltiples influencias (Freud, 1914, p. 73).

Es claro que este tipo de escuela suele invocar la idea de democracia como un horizonte emancipador, un ideal donde la horizontalidad, la participación y la igualdad serían condiciones obligatorias para el aprendizaje. Sin embargo, si se examina el funcionamiento libidinal del vínculo educativo, queda claro que incluso la democracia mejor entendida, incluso aquella que Aristóteles describió como una forma virtuosa del gobierno de muchos, no basta para garantizar formación. Y no porque la democracia sea indeseable como proyecto educativo o político, sino porque en el campo educativo, cualquier forma de horizontalidad absoluta elimina la condición estructural del deseo.

La relación con el otro es, constitutivamente, asimétrica. Si el Otro es igual, ya ni siquiera hay relación, sino repetición. La relación pedagógica requiere una diferencia, una desigualdad fundante, no en términos de poder autoritario, sino de posición simbólica. Allí donde el maestro es reducido a un par y el estudiante a un individuo cuya opinión vuelve válido cualquier enunciado, la estructura del deseo se aplana, la formación se debilita y la pulsión se repliega sobre sí misma.

La democracia pedagógica parecería suponer que maestro y estudiante ocupan el mismo nivel en la circulación del saber. Pero, entonces, ¿qué tendría el maestro para enseñar? Esta lógica transforma el acto educativo en un simple intercambio de perspectivas que desembocan en un mismo punto, pues ambas serían igualmente válidas, sin necesidad de recurrir a premisas de orden objetivo ni a criterios mínimos de rigor. Así, el saber se iguala al gusto y la formación se confunde con la mera expresión.

En términos psicoanalíticos, este modelo democrático elimina la función del Otro. Ya no hay un punto de referencia simbólico desde el cual se pueda tramitar la falta, orientar la pulsión o transformar la agresividad. El maestro deja de ser el *erastés* que encarna el amor por el saber y que provoca la conversión del estudiante en *erómenos*, aquel que se deja afectar por el saber del Otro, para convertirse en un facilitador complaciente cuya presencia no introduce ni tensión ni límite (Recalcati, 2020, p. 24).

La consecuencia es clara: sin la asimetría que introduce el límite, la corriente pulsional pierde la vía que le permitiría encauzarse y sublimarse en algo distinto. La

pulsión de muerte, desprovista de un marco simbólico que la oriente, retorna sobre el propio sujeto, ya sea en forma de reproches, autolesiones, desvalorización, autosabotaje o melancolía. La escuela horizontal no puede contener ni reorientar la agresividad, porque se ha negado a sí misma el instrumento simbólico mediante el cual el sujeto tramita la falta: la Ley.

Una escuela puramente democrática es estructuralmente incapaz de transformar la violencia: esta sólo se reelabora si existe un tercero simbólico que medie la relación imaginaria entre el yo y el otro. Si todos somos iguales, si la palabra del maestro no pesa más que la del estudiante, no hay tercero posible: solo queda el enfrentamiento entre dos egos.

La demagogia pedagógica nace cuando la autoridad se desplaza de la Ley simbólica hacia el goce yoico. Si la legitimidad del docente no proviene de su función, sino del afecto que suscita, del carisma o de su capacidad de agradar, entonces el maestro deja de estar regulado por el saber y pasa a estarlo por el goce del grupo, algo que, de por sí, es inestable: hoy puede ser el mejor profesor, siempre y cuando no exija; en el momento en que lo hace, produce malestar. La demagogia no solo no corrige los problemas de la horizontalidad, sino que los duplica: exagera el narcisismo de los estudiantes, convierte al docente en objeto de una demanda insaciable y sitúa todo el proceso de formación en una ilusión de dominio.

En la lógica demagógica, el vínculo educativo se sostiene en el gusto y en la popularidad. Los estudiantes exigen entretenimiento y el maestro, para no perder el “favor” del grupo, se somete a sus caprichos. Así, el saber pierde su lugar y es reemplazado por el espectáculo. Desde una perspectiva libidinal, la demagogia consume la relación educativa y transforma el aula en un circuito cerrado de goce. Sin límite ni resistencia, la agresividad no encuentra un lugar donde reelaborarse y, por tanto, rebota sobre el mismo escenario que la produce: la escuela se convierte en un espacio saturado de violencia (muchas veces dirigida al propio sujeto).

La paradoja se estructura de este modo: cuanto más democrática pretende ser la escuela, más se ve obligada a recurrir a mecanismos demagógicos para sostener artificialmente el vínculo. Y cuanto más demagógica se vuelve, más se desintegra la posibilidad misma de formar. No es extraño, entonces, que, cuando se borra la

diferencia estructural entre maestro y estudiante, emerja una suerte de emocionalidad desbordada.

Un ejemplo analógico puede encontrarse en una asamblea en la que, en nombre de la igualdad absoluta, se decide que todas las voces valen exactamente lo mismo, sin distinción de función ni de responsabilidad. Al comienzo, el clima parece festivo y participativo: todos hablan, todos opinan, nadie corrige ni orienta. Sin embargo, ante la ausencia de una instancia que ordene la palabra y delimite los tiempos, la discusión deriva rápidamente en gritos, susceptibilidades y adhesiones afectivas más que argumentativas.

Para sostener la cohesión del grupo, quien coordina la asamblea comienza entonces a recurrir a gestos de empatía, concesiones emocionales y promesas implícitas de satisfacción, desplazando el debate racional, como ocurre con frecuencia en ciertas formas de corrección política. Lo que se presenta como horizontalidad termina produciendo una inflación afectiva que desborda a los participantes y bloquea toda elaboración colectiva, de manera semejante a lo que ocurre en la escuela cuando se borra la diferencia estructural entre maestro y estudiante y el vínculo solo puede sostenerse a fuerza de emocionalidad excesiva.

Aclarado este punto, conviene insistir en que *la educación incomoda*. Esto significa sacar al estudiante de su zona de confort, confrontarlo con lo que no sabe, con lo que le resulta difícil, con aquello que lo frustra. A veces, reconocer que la única certeza es que no hay certeza definitiva sobre nada constituye, en sí mismo, un acto de virtud. Como sostiene Paulo Freire, “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 2024, p 22.). Y esas posibilidades emergen en la tensión, no en la complacencia. Si la escuela se limita a divertir, el estudiante nunca saldrá de su burbuja ni experimentará el peso del mundo ni la dificultad de pensarlo.

Finalmente, reducir al maestro a un payaso equivale a condenar la educación a la caricatura y a la banalidad. Se le exige entonces realizar malabares retóricos, contorsiones absurdas para explicar una idea y trucos baratos para mantener la atención de un público indefectiblemente distraído. Convertir la enseñanza en una payasada implica transformar el aula en un circo mediocre, poblado de gestos

vacíos, risas forzadas y espectáculos ridículos, mientras el verdadero aprendizaje queda relegado. Esta degradación convierte al docente en un animador sin dignidad y a la educación en un espectáculo grotesco que apenas entretiene.

Este proceso no se detiene, sino que opera como un efecto de bola de nieve. Cuanto más se exige entretenimiento, más se empobrece el vínculo con el saber; y cuanto más se empobrece ese vínculo, mayor es la necesidad de intensificar el espectáculo para sostener la atención. El docente queda atrapado en una espiral: sobreactúa su función para no perder legitimidad, mientras el estudiante, cada vez menos dispuesto a tolerar la frustración y el esfuerzo, refuerza esa misma demanda.

La escuela no puede salvarse repitiendo el pasado, apelando sin más a una visión edípica de la educación, pero tampoco puede sobrevivir entregada al espectáculo del presente, esclavizada al placer vacío y apartada de la *eudaimonia*. Porque la *eudaimonia* no es un entretenimiento efímero ni un aplauso fácil, sino la realización plena del ser, el florecimiento que surge cuando el conocimiento y la virtud se encuentran.

Es lo más deseable de todo, sin necesidad de añadirle nada; pero es evidente que resulta más deseable, si se le añade el más pequeño de los bienes, pues la adición origina una superabundancia de bienes, y, entre los bienes, el mayor es siempre más deseable. Es manifiesto, pues, que la felicidad es algo perfecto y suficiente, ya que es el fin de los actos (Aristóteles, 1989, p.143).

Una educación orientada a la *eudaimonia* invita al estudiante a explorar, a equivocarse, a descubrir su capacidad de pensar y sentir profundamente, a construir sentido y propósito. Se trata de un acto de creación compartida, en el que el aula se convierte en un laboratorio de vida, en un espacio donde las preguntas importan —por más ridículas que parezcan— y cuyo valor no puede medirse en risas ni en puntos.

## LA MEDIACIÓN, LA HERENCIA Y RIESGO DE EXCLUSIÓN CON LA ARISTOCRACIA PEDAGÓGICA

La crisis pandémica de 2020 y los efectos que produjo redefinieron el vínculo con el Otro y la práctica docente, convirtiendo el debate entre violencia y educación en un asunto más vigente que nunca. La ausencia de presencialidad puso en cuestión la posibilidad de una enseñanza verdadera y de la sublimación pulsional bajo la hegemonía tecnológica. Este quiebre no es solo un obstáculo, sino también un punto de partida para examinar si hubo formación y si el malestar encontró cauces simbólicos, privilegiando los efectos subjetivos por encima de los rendimientos que exige la burocracia educativa.

Esa imposibilidad no es lo mismo que fracaso o impotencia, pues es estructural: nunca hay comunión plena con el otro. Esto obliga a reconocer que los efectos de enseñanza son siempre testimoniales, íntimos y discontinuos, y que, aun cuando lleguen a evidenciarse de algún modo, su despliegue pertenece a un futuro incierto. La erotización del saber puede acontecer a los cinco años, a los diez, a los veinticinco, puede no ocurrir nunca o, simplemente, constituirse como un proceso continuo.

Este planteamiento conduce a interrogar el lugar del docente. Enseñar implica aceptar una cierta destitución, en la medida en que el efecto en el alumno no puede atribuirse plenamente al profesor. Esta destitución subjetiva contrasta con la lógica cultural de Occidente, centrada en el prestigio y en la imagen del “buen maestro”. En cierta forma, lo mejor que puede hacer el profesor es hacer visible su falta y, aun así, operar desde ella, en aras de crear un estilo que resulte atractivo para el estudiante en su acercamiento al conocimiento. Asumir que los efectos de la enseñanza no se determinan linealmente y que lo que se produce en el otro escapa al control del agente constituye, incluso, un desafío (Recalcati, 2020, p. 73).

En áreas como las artes, esta discontinuidad se revela con mayor fuerza: el talento, la creatividad y la singularidad del estudiante no pueden reducirse a lo que el maestro transmite. Allí, el docente se enfrenta a algo que lo excede, y que tampoco le corresponde comprender del todo. Las formas en que se manifiesta el

deseo del estudiante, suelen suscitar aversión, pues resultan extrañas a la luz de la cultura. Enseñar, entonces, no consiste en garantizar resultados, sino en acompañar la emergencia de aquello que surge en el otro, incluso más allá de lo que el maestro esperaba.

Este punto nos conduce a un elemento tratado anteriormente: la dimensión ética del asunto. Si el maestro desconoce lo imposible de su labor, corre el riesgo de instalarse en una posición tiránica. Esta fórmula corresponde al vector de la intención, en el que la voluntad del maestro se impone como medida del proceso, negando las particularidades del estudiante.

Hoy, cuando la figura del maestro se ha debilitado frente a la lógica del mercado, la cultura digital y el narcisismo generalizado, reaparece la necesidad de volver a pensar qué significa enseñar, qué significa transmitir y qué significa asumir la responsabilidad de preparar a las nuevas generaciones para un mundo que habrán de heredar.

La figura de Telémaco se presenta, entonces, como una tercera clave analítica y simbólica para esta tarea: la del hijo que busca la palabra del padre ausente, que espera su regreso no para repetirlo ni para matarlo, sino para recibir un legado. En esta figura se inscribe una visión de la escuela como espacio de transmisión significativa, de mediación intergeneracional y de construcción del porvenir colectivo (Recalcati, 2020, p. 28).

Bajo el eco de la aristocracia aristotélica, la labor del docente se redefine como el “gobierno de los mejores”, entendiendo esto no como una forma de elitismo, sino como la primacía de la virtud sobre la técnica. Frente a una educación mercantilizada o reducida al prestigio, este esquema propone una escuela fundada en la autoridad simbólica, donde la legitimidad del maestro radica en su honestidad frente al saber y en su capacidad de sostener una ética orientada al bien común, alejada de toda lógica de posesión o de jactancia intelectual.

En la Escuela-Telémaco, la noción aristotélica de aristocracia se desplaza del “gobierno de los mejores” hacia la autoridad de quienes testimonian. Si para Aristóteles la aristocracia era el gobierno de quienes poseían la virtud (*areté*) necesaria para buscar el bien común, en esta nueva escuela el maestro aristócrata

es aquel que encarna la virtud de la integridad simbólica. Esta excelencia no radica en la instauración del maestro-amo, sino en la capacidad de sostener una palabra que abra lugar al testimonio del estudiante. Se trata de una aristocracia del deseo, donde el mérito moral del docente se vuelve digno de emulación por parte del estudiante, en la medida en que el profesor tiene la ventaja de haber transitado primero el camino de la falta.

En este sentido, el docente aristócrata asume la responsabilidad ética de orientar ese malestar del estudiante hacia el bien común. El maestro no es quien reprime la violencia mediante el autoritarismo —lo cual solo alimentaría el superyó cruel del alumno—, sino quien ofrece su palabra como un objeto con el cual el estudiante puede vincularse. La violencia disminuye cuando el “goce mortífero” —el consumo de objetos, la droga, el automatismo tecnológico— es sustituido por el deseo de saber. La autoridad del docente “aristócrata” radica, así, en su capacidad de transformar la hostilidad inherente al encuentro con el Otro en una oportunidad de creación.

La violencia contemporánea es, con frecuencia, una reacción frente a un vacío simbólico. Recalcati sugiere que, ante la ausencia de una figura capaz de sostener una promesa, el estudiante se precipita al abismo de lo Real. Freud diría que se trata del retorno de una agresividad que no ha logrado orientarse hacia un fin socialmente valioso. En consecuencia, la tarea de la escuela-Telémaco consiste en ofrecer un “viaje” —el viaje del legado— que funcione como vía de tramitación para esa energía destructiva.

A diferencia de la escuela-Narciso, donde imperan la confusión de roles y la “orgía de los pretendientes” —es decir, el goce sin ley—, la aristocracia de Telémaco reclama una jerarquía necesaria, aunque no tiránica. El maestro ocupa el lugar de la autoridad porque representa un “remanente del padre”: no es el héroe infalible, sino alguien que, reconociendo su propia incompletud, sabe señalar un camino. Su mérito no proviene de una herencia socialmente otorgada, sino de su capacidad para sostener la promesa de la sublimación. El docente aristócrata es aquel que logra que el estudiante renuncie al “goce mortífero” del consumo inmediato para

acceder a una vida más rica, mediada por la cultura y por el lenguaje (Recalcati, 2020, p. 29).

Ahora bien, como se ha desarrollado en las precisiones anteriores, para Aristóteles toda forma pura de gobierno contiene la semilla de su propia corrupción. La aristocracia —el gobierno de los mejores en virtud de su excelencia— degenera en oligarquía cuando la búsqueda del bien común es sustituida por el interés privado de quienes detentan el poder.

De manera semejante a la tiranía pedagógica, esta degeneración comienza cuando el docente deja de ser un testimonio vivo del saber para convertirse en propietario del saber. En la oligarquía pedagógica, el conocimiento ya no opera como un “cuerpo erótico” que se ofrece al deseo, sino como un capital que se administra para ejercer dominio (Recalcati, 2020, p. 27).

Esto se hace patente no solo en el ejercicio del poder por parte del profesor, sino también en la conformación de un grupo elitista de estudiantes que logra adaptarse y sostener el ritmo impuesto. La degeneración del gobierno pedagógico no es, por tanto, unilateral, sino multilateral: involucra tanto al docente como a aquellos estudiantes que, al acompañarse con ese ejercicio del poder y legitimarlo, contribuyen a consolidarlo. En este entramado, se ignoran sistemáticamente las singularidades de quienes no logran ajustarse a los patrones de rendimiento y temporalidad definidos por ese oligopolio simbólico entre profesor y alumnos aventajados, produciendo exclusión, silenciamiento y una falsa apariencia de mérito y eficacia educativa.

En la escuela oligárquica, el profesor que teme enfrentarse a su propia falta busca desesperadamente un espejo que le devuelva una imagen de completud. Los estudiantes que “siguen el ritmo”, aquellos que captan rápidamente el enunciado sin interrogar la enunciación, se convierten en ese espejo. El profesor abusa entonces de su poder al ignorar la singularidad del resto, aunque ilusoriamente crea reconocerla, al validar únicamente a quienes refuerzan su posición de sujeto supuesto saber.

Por su parte, los estudiantes aventajados alimentan la ilusión de que el saber es una propiedad privada. Al seguir un ritmo frenético o elitista, actúan como cómplices

de una estructura que clausura la pregunta y premia la repetición automática. Este oligopolio pedagógico desconoce las particularidades y, al imponer un patrón único de ritmo, ejerce una violencia simbólica sobre quienes no pueden o no quieren ajustarse a ese estándar.

De este modo, al no haber lugar para la falta ni para el tiempo de comprensión propio de cada sujeto, el malestar se intensifica. El estudiante que queda fuera del círculo del oligopolio experimenta el saber como algo ajeno y hostil. Aquello que no puede ser simbolizado dentro de ese ritmo acelerado irrumpe como lo Real. El estudiante excluido del pacto entre el maestro y la élite cae así en un agujero simbólico. Al no ser reconocido en su singularidad, su única respuesta posible es el síntoma: la apatía, la “anorexia mental” o, en el peor de los casos, la violencia disruptiva como forma de hacerse notar (Recalcati, 2020, p. 47).

Para Aristóteles, la aristocracia era deseable porque los mejores trabajaban en favor de la elevación del resto. En la oligarquía pedagógica ocurre lo contrario: los mejores se repliegan sobre sí mismos para conservar su privilegio de cercanía con el poder del docente. Así se pierde la idea del legado de Telémaco, pues el viaje del saber ya no se configura como una búsqueda de identidad compartida, sino como una carrera de obstáculos cuyo objetivo consiste en dejar atrás al Otro. La enseñanza deja entonces de ser un cuerpo erótico y se convierte en un instrumento de segregación.

En un escenario de oligarquía pedagógica, donde el docente y una élite de alumnos aventajados monopolizan el sentido y el ritmo del aula, la formación y la agresión dejan de operar como procesos educativos para convertirse en mecanismos de rechazo y de síntoma. En este contexto, la formación ya no busca la transformación subjetiva del alumno —el “viaje de Telémaco”—, sino la validación de un estatus.

Para la élite aventajada, la formación opera como un proceso de identificación especular con el profesor. El alumno no desea el saber ni una verdadera relación con la cultura, sino llegar a ser aquello que el maestro necesita, o simplemente conservar su lugar de privilegio. Se trata de una formación narcisista: aprenden a repetir lo que el código cultural demanda, pero, si tienen la oportunidad, harán lo

que el anillo de Giges hace posible en los hombres. No hay aquí erótica del saber, sino erótica del poder.

Para los excluidos, en cambio, la formación sencillamente no acontece. Se transforma en una instrucción fallida. Al ignorarse sus ritmos y particularidades, el saber se les presenta como un objeto extraño y hostil. En tales condiciones, el aula se convierte para ellos en un espacio potencial de violencia. El estudiante clausura su capacidad de aprender como mecanismo de defensa frente a un sistema que lo violenta simbólicamente y, por ello, se siente legitimado para ejercer esa misma violencia, ya sea contra sí mismo o contra los demás.

Cuando la palabra y la ley simbólica fallan, porque se convierten en instrumentos de una oligarquía, la agresión emerge como la única vía de expresión de una pulsión que no ha podido ser sublimada. La agresión simbólica del docente y de la élite se manifiesta, ante todo, en la indiferencia. Es la agresión de no ver al otro. Al imponer un ritmo que desconoce lo singular, el docente ejerce una violencia estructural: le dice al estudiante que no es suficiente y que su existencia en el aula carece de valor simbólico.

La agresión reactiva del estudiante excluido puede entenderse, entonces, como un acto en el que la única manera de tramitar el vacío es a través del síntoma. Más que una simple expresión de violencia, puede leerse como un llamado desesperado al reconocimiento por parte del Otro. El estudiante parecería pensar: “si no puedo participar del banquete del saber —de la formación—, entonces rompo la mesa”.

La violencia, el grito, el golpe o el sabotaje son las formas en que el estudiante intenta quebrar el espejo narcisista del profesor y de su élite, para recuperar, aunque sea de manera destructiva, un lugar en la escena.

La formación auténtica es, por definición, una forma de sublimación: la transformación de la energía pulsional, agresiva o sexual, en algo culturalmente valioso, como el conocimiento.

En suma, en la oligarquía pedagógica la sublimación resulta inexistente. En la élite, la sublimación es falsa: no pasa de ser una mera adaptación orientada a obtener reconocimiento social. En el resto de los estudiantes, la energía pulsional queda sin rumbo, pues el maestro no convoca el deseo; esa energía no se

transforma en curiosidad ni en una productividad singularizada por el interés propio del estudiante, sino en resentimiento hacia la escuela.

Para concluir, la estabilidad de la apuesta Telémaco depende de una autoridad que no se funde en el poder, sino en la integridad del testimonio. La escuela degenera en un oligopolio del saber cuando el docente no encarna una virtud, en sentido aristotélico, capaz de reconocer la singularidad de cada estudiante frente a la tiranía del ritmo uniforme. Solo al romper el pacto narcisista con las élites estudiantiles será posible transformar el malestar y la agresión en un deseo de saber compartido. Así, la verdadera formación surge cuando la ley del maestro aloja la falta y permite que la cultura se ofrezca como un bien común, y no como una herramienta de exclusión. En este equilibrio ético reside la promesa de la sublimación: pasar del goce mortífero de la violencia a la vitalidad erótica de una formación que, al reconocer su propio valor, abre posibilidades para todos.

## APLICACIÓN TEÓRICA Y PERFILACIÓN DE ARQUETIPOS PEDAGOGICOS

A continuación, se presenta una aplicación de la teoría desarrollada: una serie de encuestas profesores y estudiantes de grado 11. A los resultados, se les aplica una estadística. La idea es diagnosticar la naturaleza del lazo pedagógico teniendo en cuenta las tensiones entre autoridad, saber y deseo. El aula es un escenario en el que se juega una lógica política donde se perfilan elementos de agresividad. Busco identificar de qué manera la posición del docente frente a la Falta —frente al no saberlo todo— y frente a la Ley —como marco normativo— incide en el destino de la pulsión del estudiante: entre sublimación creativa y violencia reactiva.

### EJES ANALÍTICOS

El análisis se estructura a partir de las tres figuras arquetípicas virtuosas de la pedagogía desarrolladas en el marco teórico y de sus respectivas contrapartes degeneradas. Esto permitirá evaluar si la autoridad se mantiene dentro de un espectro virtuoso o si, por el contrario, ha caído en alguna forma de degeneración.:

	Arquetipo	Lógica Política	Figura Mítica / Contraparte
Profesor	Monárquico	Virtuosa	Edipo (Ley)
	Tirano	Degenerada	Padre Primordial abusador
	Aristócrata	Virtuosa	Telémaco
	Oligarca	Degenerada	Círculo de Élités
	Democrático	Virtuosa	Sujeto Ilustrado
	Demagogo	Degenerada	Narciso

## METODOLOGÍA

Para perfilar a cada docente, se utilizó un cuestionario que rastrea indicadores del lazo social, la gestión de la agresividad, la naturaleza de la ley y el legado que puede generar el proceso formativo. Este instrumento operó bajo la lógica de test proyectivo, cuya finalidad no fue la recolección de datos objetivos estáticos, sino funcionar como un dispositivo para la explicitación de elementos subjetivos. Al enfrentarse a los elementos situacionales del cuestionario, el estudiante "impone o proyecta su propia estructura" sobre el estímulo (Vives Gomila, 2026), exteriorizando un espectro de tensiones elementos útiles para la perfilación docente.

El beneficio de este enfoque radica en su capacidad para transformar la respuesta estadística en un mapa de síntomas; es decir, permite captar la experiencia escolar como conjunto organizado para localizar el malestar o la transferencia en el aula. Metodológicamente, el test proyectivo se aplicó de manera homogénea a un grupo de 21 participantes (estudiantes de grado undécimo de un Colegio Bilingüe de la Localidad de Tunjuelito) por cada uno de los campos epistemológicos analizados, garantizando una base simétrica para la lectura de las frecuencias y regularidades grupales. Las preguntas analizadas se agrupan de la siguiente manera:

Tópico	Muestra	Pregunta
Manejo del error y evidencia de la falta	si el docente admite errores o los percibe como una afrenta personal.	1
Inclusión pedagógica y atención	qué forma se visibiliza el alumno y si existe un monopolio de conocimiento (rasgo oligárquico).	2, 6
Fijación de la autoridad e instauración de límites	si el orden dentro del aula emana del respeto simbólico docente o del miedo a la volatilidad del profesor.	3, 7, 11
Elemento de sublimación	si el estudiante transforma la frustración en acto creador o si solo acumula resentimiento y aburrimiento.	4, 8, 9
Legado y posteridad	si el saber que imparte el profesor es visto como un "tesoro" para la ser libre o como una carga sin valor impuesta por la tradición muerta.	12, 13, 14

También se realizan preguntas abiertas que revelan sutilezas de carácter emocional. El propósito es proporcionar matiz a las preguntas cerradas, permitiendo un equilibrio cualitativo para entender mejor los datos obtenidos, buscando un análisis más integral de las respuestas y un diagnóstico más certero del perfilamiento docente.

- 1. Pregunta:** Cuando alguien le hace una pregunta difícil al profesor o le señala un error que cometió en el tablero, ¿cómo reacciona él/ella generalmente?
  - A. Se alegra, admite que no lo sabe todo y nos invita a investigar la respuesta juntos.
  - B. Se molesta o se pone a la defensiva, como si dudar de él fuera una falta de respeto.
  - C. Ignora la pregunta o cambia de tema rápidamente.
  - D. Se ríe y dice que "lo importante es que nos llevemos bien", sin importar mucho la respuesta técnica.
  - E. Ninguna de las anteriores
  
- 2. Pregunta:** ¿A qué grupo de estudiantes le presta más atención el profesor durante la clase?
  - A. Principalmente a los 3 o 4 alumnos que siempre entienden todo rápido y participan mucho.
  - B. Nos involucra a todos.
  - C. A nadie en particular; parece que solo le interesa terminar de explicar su tema y ya.
  - D. A los que son más divertidos o le caen mejor, haciendo que la clase sea más un parche que una lección.
  - E. Ninguna de las anteriores
  
- 3. Pregunta:** Cuando el salón se vuelve un caos o hay mucho ruido, ¿qué hace el profesor?
  - A. Usa las reglas del colegio con firmeza pero con calma, logrando que volvamos a trabajar.
  - B. Empieza a gritar o a castigar a todo el mundo con rabia para imponer miedo.

- C. No hace nada o intenta "caernos bien" para que hagamos "silencio, por favor", pero nadie le hace caso.
  - D. Solo regaña a los que "siempre portan mal", mientras deja que sus favoritos sigan hablando.
  - E. Ninguna de las anteriores
- 4. Pregunta:** ¿Cómo te sientes después de salir de una clase con este profesor?
- A. Siento que aprendí algo difícil pero valioso; me dejó pensando.
  - B. Siento que perdí el tiempo; nos divertimos o no hicimos nada, pero no aprendí nada importante.
  - C. Salgo cansado o estresado porque sentí que solo fue seguir órdenes y copiar.
  - D. Siento que la clase no era para mí, sino solo para los "genios" de adelante.
  - E. Ninguna de las anteriores
- 5. Pregunta:** En qué sentido lo que más le interesa al profesor en el desarrollo de la clase tiene que ver con las siguientes cláusulas. (por ejemplo: que sigamos las reglas, que aprendamos a pensar, caernos bien a todos, o demostrar cuánto sabe), ¿qué dirías tú y por qué?
- 6. Pregunta:** ¿Alguna vez has sentido que en esta clase "no existes" o que al profesor le da igual si aprendes o no, porque solo se enfoca en unos pocos?
- A. Nunca; el profesor siempre busca formas de incluirnos a todos y nota cuando alguien se queda atrás.
  - B. A veces; siento que el profesor tiene a sus "favoritos" y el resto somos solo espectadores.
  - C. Casi siempre; si no eres de los mejores o de los que mejor se portan, eres invisible.
  - D. No me importa; la clase es tan relajada que cada uno hace lo que quiere y nadie se siente presionado.
  - E. Ninguna de las anteriores

7. **Pregunta:** Cuando hay un problema grave entre compañeros o alguien desafía al profesor, ¿cuál es el sentimiento que domina el salón?
- A. **Miedo o tensión:** Todos nos callamos por temor a un castigo injusto o a los gritos del profesor.
  - B. **Respeto y calma:** El profesor pone orden sin perder el control y nos ayuda a entender qué pasó.
  - C. **Burlas o desorden:** Nadie toma en serio el problema y el profesor no sabe cómo manejarlo.
  - D. **Incomodidad:** El profesor ignora el problema y sigue con su clase como si nada pasara.
  - E. Ninguna de las anteriores
8. **Pregunta:** Cuando la materia se pone difícil o te sientes frustrado por no entender, ¿qué suele pasar después?
- A. El profesor me ayuda a usar esa rabia para esforzarme más y terminar creando algo genial.
  - B. Me guardo la frustración y termino odiando la materia o queriendo dañar algo.
  - C. Me rindo y me pongo a hacer otra cosa (celular, molestar) porque sé que igual no me van a explicar.
  - D. No me frustro porque el profesor siempre nos da la respuesta o nos pone una nota fácil para que no suframos.
  - E. Ninguna de las anteriores
9. **Pregunta:** En las clases que son "muy fáciles" o donde no hay reglas claras, ¿cómo te sientes realmente por dentro?
- A. Aburrido, vacío y siento que mi esfuerzo no vale nada.
  - B. Libre y feliz de no tener que hacer nada difícil.
  - C. Extraño que el profesor nos exija algo de verdad para sentir que estoy creciendo.
  - D. Aprovecho para hacer otras cosas, pero al final siento que perdí el tiempo.
  - E. Ninguna de las anteriores

**10. Pregunta:** Cuando alguien se porta "mal" o estalla en clase (grita, tira algo, se burla), ¿crees que ese compañero está intentando decir algo que no puede con palabras?

**11. Pregunta:** ¿Para qué crees que sirven las reglas y la disciplina que exige este profesor en su clase?

- A. Para que podamos trabajar en paz y realmente aprendamos algo que nos sirva para la vida.
- B. Para que él/ella demuestre quién manda y nadie se atreva a decir nada.
- C. Las reglas no están claras o cambian todo el tiempo, así que no sirven de mucho.
- D. Sirven para que los que siempre ganan sigan ganando y los demás nos quedemos callados.
- E. Ninguna de las anteriores

**12. Pregunta:** Cuando el profesor explica un tema difícil (historia, literatura, fórmulas), ¿cómo te hace sentir respecto a eso?

- A. Siento que es un "tesoro" o una herencia que él nos está entregando porque es importante.
- B. Siento que es algo aburrido y muerto que solo tengo que memorizar para pasar el examen.
- C. Siento que es solo una excusa para que el profesor hable de sí mismo o haga chistes.
- D. Siento que es una herramienta de tortura que usa para rajarnos.
- E. Ninguna de las anteriores

**13. Pregunta:** ¿Sientes que este profesor es alguien a quien podrías acudir si necesitas un consejo sobre tu futuro o tu camino en la vida?

- A. Sí, porque, aunque es exigente, se nota que sabe por dónde va el camino y quiere que yo también lo encuentre.
- B. No, me da miedo que me juzgue o me castigue si le muestro mis dudas.
- C. No, lo veo más como un compañero o un "parce", no como alguien que sepa

- más que yo sobre la vida.
- D. No, él solo habla con los que ya tienen el futuro asegurado.
  - E. Ninguna de las anteriores

**14. Pregunta:** ¿Este profesor te hace sentir que vale la pena esforzarse hoy para lograr algo mañana?

- A. Sí, me transmite la idea de que estudiar me da herramientas para ser libre y heredar el mundo.
- B. No, solo me hace sentir que debo cumplir con tareas para que no me griten.
- C. No, parece que todo da igual mientras "vivamos el momento" y no haya estrés.
- D. Solo si eres de sus favoritos; para los demás, parece que el futuro ya está perdido.
- E. Ninguna de las anteriores

**15. Pregunta:** Si hoy fuera tu último día en el colegio y tuvieras que llevarte una sola cosa que este profesor te "heredó" o te enseñó ¿qué sería y por qué crees que te servirá en 10 años?

## RESULTADOS Y TENSIONES ENTRE TEORÍA Y ESTADÍSTICA

A menudo se puede pensar que al aplicar una metodología estadística los números no mienten, pero en la investigación social y en este caso en particular, la confirmación o la negación teórica de una estadística puede ser muy suspicaz dada su frecuencia (porcentajes). Al iniciar este apartado metodológico, es imperativo reconocer la tensión estructural que existe entre el "uno por uno" de la experiencia subjetiva y los datos en bruto.

Esta investigación se asienta sobre conceptos como la falta, el deseo y la dinámica del ejercicio pedagógico, categorías que pertenecen al orden de lo incalculable. Por ello, el uso de preguntas cerradas y procesamiento estadístico en este trabajo no se propone como una verdad final, sino como un mapa de síntomas que requiere ser leído más allá de la cifra fría y calculada.

La función básica de los instrumentos estadísticos es medir el estado de las variables e indicadores, *“El valor del muestreo radica en la posibilidad de conocer el comportamiento de una población infinita, a partir de un subconjunto. Este procedimiento aporta una valiosa solución [...] podemos conocer las características que nos interesan.”* (Galindo Cacerez, 1998, p 13.)

Pero en la investigación educativa esa medición no puede considerarse literalmente, pues resulta difícil expresar en términos cuantitativos variables como la motivación, cualidades de la personalidad, valores éticos, aprendizaje, calidad de la enseñanza, o el mismo hecho de hallarse bajo la presión del profesor que lleva a cabo el instrumento.

El problema central del método cuantitativo es la tendencia a capturar el enunciado (el contenido de la respuesta) mientras se pierde la enunciación (el deseo o el malestar de quien responde) *“En la mayoría de los casos, los determinantes más importantes tienen que ver con la disponibilidad de recursos materiales [...] los resultados obtenidos tienen ciertas restricciones y determinados niveles de precisión.”* (Galindo Cacerez, 1998, p 22.) algo que de una u otra manera se evidencia incluso en lo tendenciosas que pueden resultar algunas preguntas.

Si Aristóteles nos advertía sobre la degeneración de la aristocracia en oligarquía y la monarquía en tiranía, el rigor estadístico corre un riesgo similar, convertirse en una oligarquía-tiranía metodológica que prioriza los ritmos de la mayoría o los sesgos del investigador y margina las particularidades de aquellos que no encajan en la norma.

No obstante, lo que la evidencia gráfica nos muestra es, precisamente, indicios del lugar donde reside la verdad del sujeto, pero hay que verlo con la conciencia de que existen los vicios propios de la objetividad, la subjetividad y la posibilidad idealista de que se puedan conjugar mediante un método omnijetivo. Por lo tanto, las estadísticas aquí presentadas se ofrecen como un "remanente de lo Real", una huella necesaria pero sujeta a discusión que solo cobra sentido cuando se la hace hablar a través de la teoría bien sea refutándola o confirmándola.

Con esto no se busca medir el éxito de un proceso de verificación teórica, sino señalar los puntos donde por ejemplo el malestar en la cultura se hace visible a través de una medida, reconociendo que el saber auténtico siempre aloja una parte de lo imposible que ningún porcentaje podrá capturar jamás.

Se definen seis campos epistemológicos y por cada uno se hará un perfil:

- ciencias humanas 1
- ciencias naturales 1
- ciencias humanas 2
- ciencias naturales 2
- ciencias puras
- ciencias del deporte

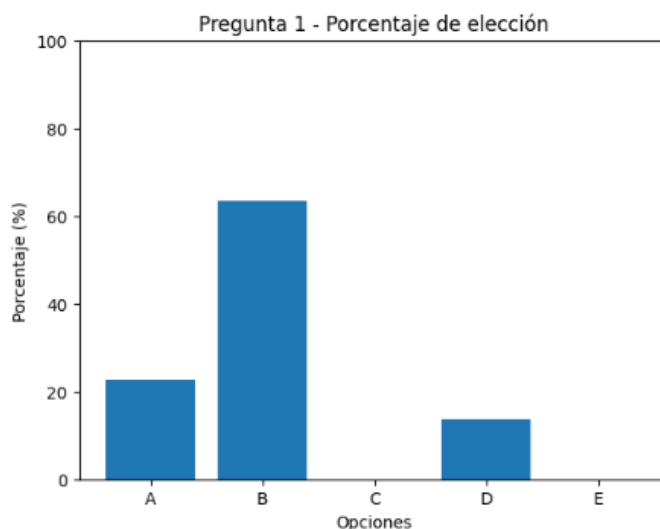
## CIENCIAS HUMANAS 1

### 1. *La Ley como mercado narcisismo del maestro:*

En una Monarquía Virtuosa, la Ley está por encima del profesor y del alumno, el profesor, por lo tanto, actúa como un servidor que representa esa Ley. Sin embargo,

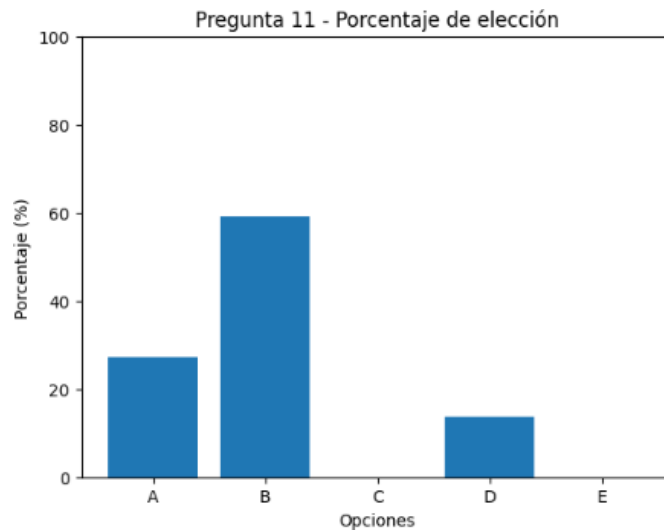
en los resultados de Ciencias Humanas 1 vemos que la Ley se confunde con la voluntad del docente:

El manejo del error (pregunta 1): Con más del 60% en la opción B, queda claro que el docente percibe el error no como un proceso de aprendizaje, sino como una afrenta personal.



Al ponerse a la defensiva, el docente niega su propia Falta. Se posiciona como un "Sujeto Supuesto Saber" absoluto (sin fisuras), lo cual es la base del discurso tiránico. Si el profesor no puede fallar, el alumno no puede crear, solo puede obedecer.

Por otro lado, en la pregunta 11 cerca de un 58% de los estudiantes (opción B) tienen claro que las reglas sirven para que el profesor "demuestre quién manda". Así, la fuente de la agresión es la relación asimétrica despótica. No es la disciplina la que molesta, es el goce que el profesor parece tener al imponerla. El alumno detecta que el profesor no regaña para que el salón mejore, sino para reafirmar su poder.



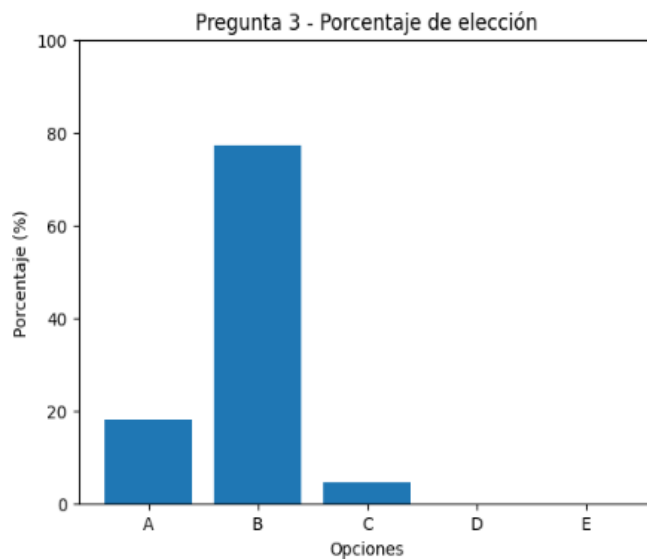
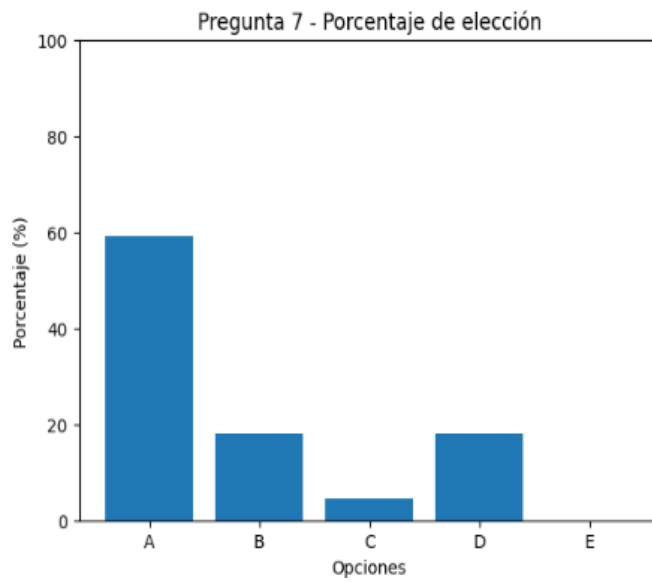
## *2. El uso del terror como regulador del lazo social.*

En la Tiranía la característica más predominante es la forma en que se gestiona la agresión a través del miedo, en lugar de la carga que posee el simbolismo de la palabra.

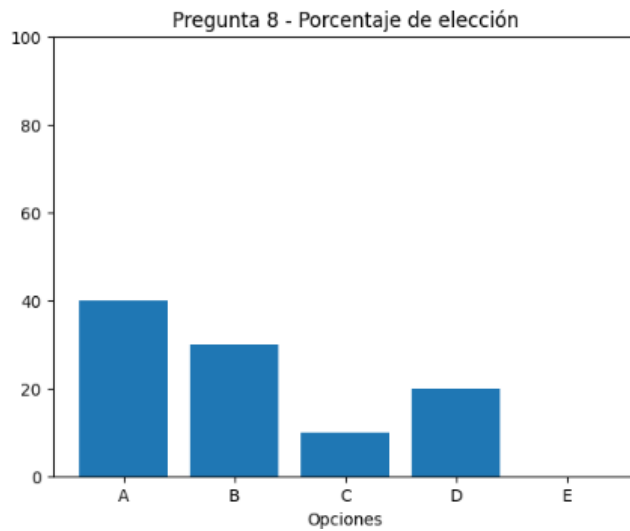
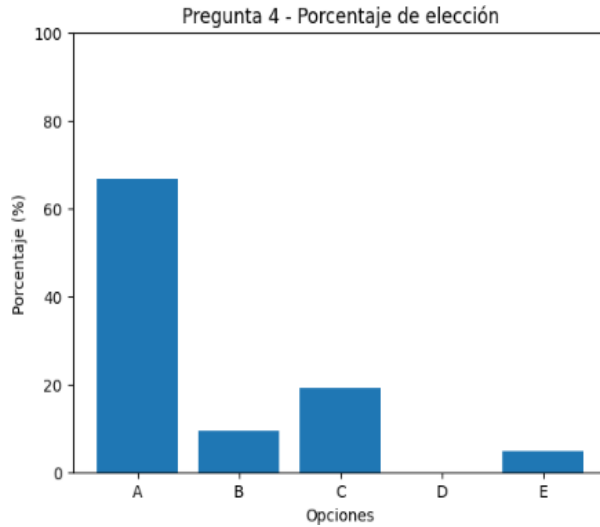
El dominio del grito (Pregunta 3 y 7): Una gran mayoría de los estudiantes eligieron la opción B de la pregunta 3 (gritos y castigos con rabia) y poco más de la mitad en la opción A de la pregunta 7 (miedo y tensión) confirman que el lazo social en Sociales está mediado por la pulsión de muerte.

En ese caso, la Ley no es una regla que protege a todos, sino un arma que el profesor dispara. Cuando la Ley se vuelve impredecible o violenta, el alumno deja de ser en primera instancia un sujeto que desea aprender, para convertirse en alguien que sólo quiere evitar ser agredido.

Como consecuencia, esta puede ser la fuente de la agresión reactiva de los estudiantes para con este profesor. El alumno no se porta bien por respeto, sino por supervivencia, pero la agresión está latente y se manifiesta de forma esporádica y por otras vías.



El orden que se establece con respecto al profesor no es un orden basado en el respeto a la norma escolar, sino en el temor a su estallido. Esto genera una paz artificial en el salón, pero por dentro algunos reportan estar "cansados o estresados" (Pregunta 4, opción C).



En términos de sublimación (Preguntas 4 y 8 aunque no tanto esta última) vemos el éxito de la transmisión. El 66% sale de clase sintiendo que aprendió algo "difícil pero valioso". En este sentido, el éxito no es que la clase sea "feliz" o "divertida" (eso sería Demagogia), sino que sea significativa.

En la pregunta 8 los datos se fragmentan y revelan el fracaso de la función mediadora:

- 38 % (A) logran usar la rabia para crear algo genial (Sublimación exitosa).
- 28 % (B) se guardan la frustración y terminan odiando la materia o queriendo dañar algo.

- 19% (D) ni siquiera sienten frustración porque el profesor les da la respuesta fácil (posiblemente un mecanismo de "paz comprada").

Por lo tanto, se puede decir que el profesor de Ciencias Humanas 1 puede ser un "motor de frustración" que no siempre entrega las herramientas para tramitar la falta. Al no admitir su propia falta (Pregunta 1), el docente no le enseña al alumno a lidiar con su propio vacío. El resultado es el odio al saber y generación de agresión.

En un mundo de "Escuela-Narciso" donde los profesores a veces buscan ser populares o amigos de los alumnos, este profesor se posiciona en el lugar de la diferencia. Al no ser un "par" de los alumnos (no es "parce", no es demagogo), marca una distancia necesaria. Esa distancia es la que permite que el saber sea visto como algo que viene de un lugar más alto, algo que hay que salir a buscar. Los alumnos lo respetan porque él respeta el saber que enseña.

El profesor logra que el alumno soporte la frustración de no entender o la tensión del regaño en pos de tal vez un bien mayor, el conocimiento. La agresión no se queda en el aire, se "sublima" en el estudio de la materia.

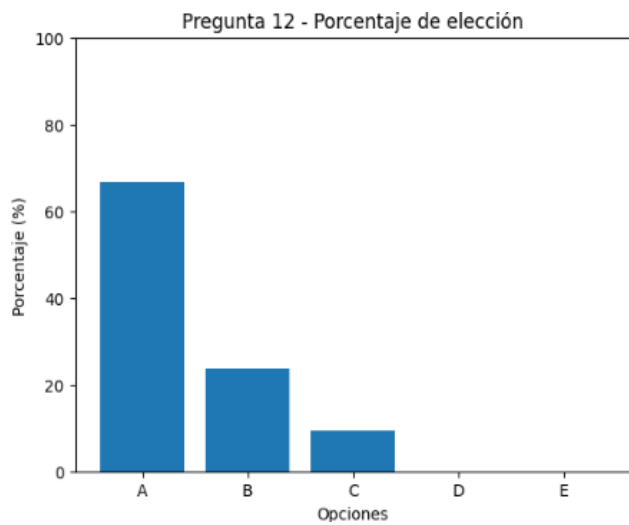
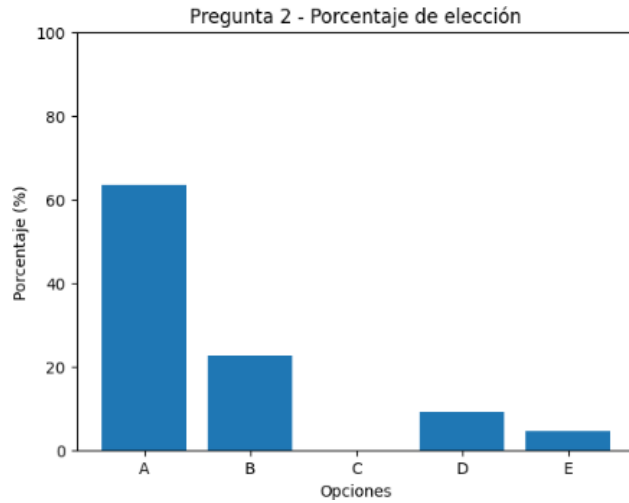
### *3. La Paradoja con elementos virtuosos:*

Lo interesante es que se muestra con una suerte de transmisión del legado, pero sin empatía, donde hay destreza del profesor en cuanto a su área del saber, pero de los 21 estudiantes la mayoría siente que ignora a los alumnos, sin embargo, con matices.

Esta atención selectiva se plasma en los resultados de la pregunta 2, donde el 66 % dicen que le presta atención a los 3 o 4 que entienden rápido.

Aquí aparece el rasgo Oligárquico a pesar de que se esté tratando de una Tiranía. El profesor utiliza a los "mejores" como un espejo de su propio narcisismo ("yo soy buen profesor porque ellos saben").

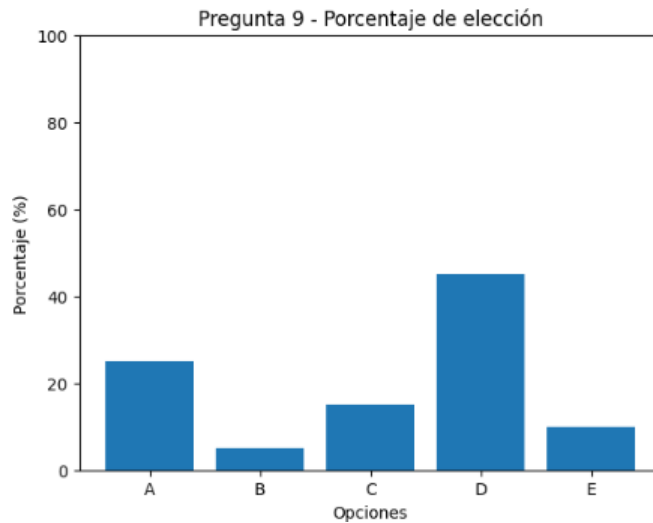
Esto es un rasgo de degeneración de las oligarquías que se estableció en la base teórica, pero se compensa con el hecho de que 66% sienten que el contenido es un "tesoro" (Pregunta 12).



Claramente se puede tratar este tipo de arquetipo como una Tiranía con elementos virtuosos de otros arquetipos como la aristocracia incluso; no obstante, hay que considerar al docente como un déspota con respecto al saber. De los alumnos emana un respeto, pero no en el buen sentido de la figura simbólica del maestro, si no por la consistencia en cuanto al costo beneficio y la encarna en el saber de tal forma que los estudiantes sienten que, aunque el camino es tortuoso y lleno de gritos, al final hay algo real que heredar.

#### 4. La reacción del estudiante ante una necesidad de ley tiránica:

La pregunta 9 es reveladora: 42% —la mayoría para efectos de esta pregunta— admiten que si no hubiera reglas (Demagogia), se aburrirían o sentirían que pierden el tiempo.



Esto muestra que los estudiantes de once de este colegio prefieren a un Tirano antes que al Demagogo. Aunque sufren la tensión de esta ciencia, la prefieren porque esa exigencia les da una sensación de "crecimiento" que el vacío de otras materias puede que no les esté dando. La agresión aquí no se sublima por amor, sino por la necesidad de sobrevivir a una autoridad fuerte.

Por otro lado, vale la pena señalar que el docente puede considerarse como un Monarca que por momentos pierde su valor simbólico, por efectos de su uso de fuerza excesiva. En la medida en que se degenera en tiranía, deja de usar su propia falta como puente hacia los alumnos, pero mantiene en pie el Legado simbólico ya que lo ofrece de manera sólida y que se sostiene por sí misma a pesar del costo emocional de su clase.

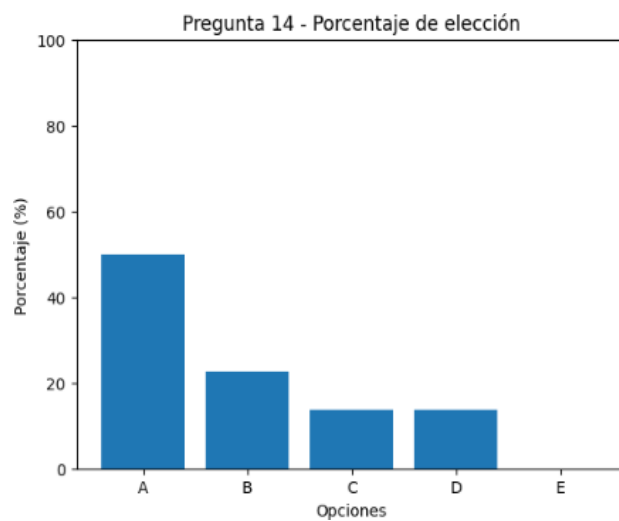
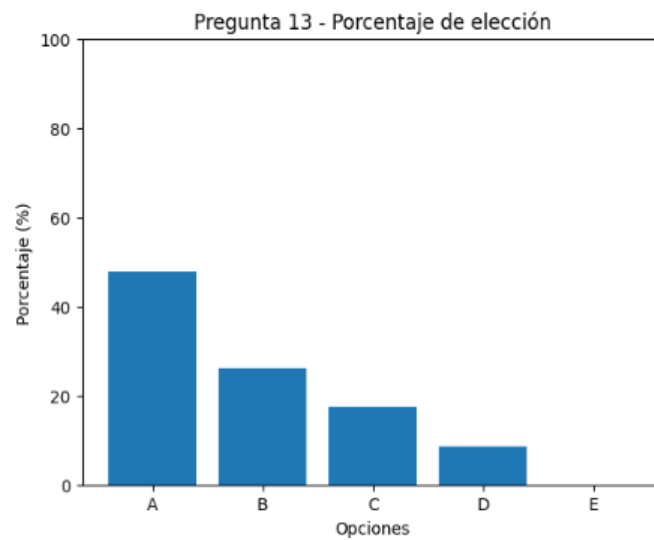
#### 5. El Saber cómo elemento preponderante:

Desde el arquetipo teórico desarrollado, el Tirano —dada su naturaleza— anula el deseo.

No obstante, aunque el profesor es percibido como alguien que grita o se pone a la defensiva, la mayoría de los estudiantes reconocen abrumadoramente que hay algo en él que merece ser escuchado.

Se pueden abstraer algunas cosas desde el eje virtuoso de la Monarquía, y en consonancia con la Aristocracia. Telémaco es el hijo que espera el regreso del padre para que ponga orden en la casa invadida por los pretendientes (el caos).

Según pregunta 13 y 14, 52% ven en el profesor a alguien a quien pedir un consejo de vida y 52% sienten que les da herramientas para "heredar el mundo" y ser libres.



En este sentido parece extraño que un Tirano pueda poseer elementos virtuosos y sea visto como alguien que da libertad. Sin embargo, en este caso, el sentir de los estudiantes es una suerte de "Es duro, pero justo". De alguna manera se puede entender esto como el arquetipo monárquico del profesor rescatándolo de su propia Tiranía.

El éxito en la transmisión de este docente probablemente puede radicar en que él mismo es un sujeto deseante. No es un burócrata. Los alumnos detectan que él ama su materia y, por consiguiente, genera "contagio simbólico" frente al vacío, ellos terminan amándola materia también, a pesar de los gritos. Como bien se podría deducir desde Recalcati, el objeto del saber se vuelve deseable solo si el maestro muestra que él mismo está capturado por ese deseo.

La sublimación no es solo para pasar el examen, muy propio del profesor burocrática Tirano, sino para la vida. Al ver el saber cómo un "tesoro", los estudiantes están realizando una sublimación erotizada, aunque el vínculo con el docente sea agresivo.

Para concluir este análisis de Ciencias Humanas 1, se puede decir adicionalmente que la calidad de la sublimación en esta materia tiene contrastes: los estudiantes no son pasivos, están procesando un material riguroso de clase bajo un régimen de autoridad fuerte. El saldo de esta disposición es ambivalente, se logra reconocer un legado y valoran la exigencia, pero la falta de empatía y el uso del miedo impiden que la sublimación sea plena para todos los estudiantes.

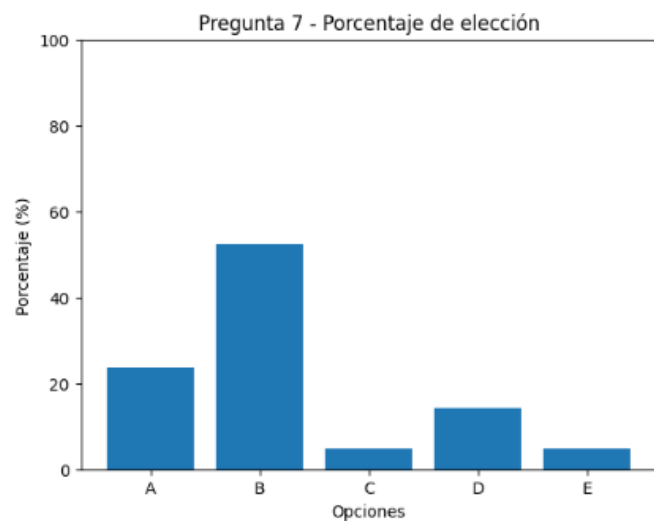
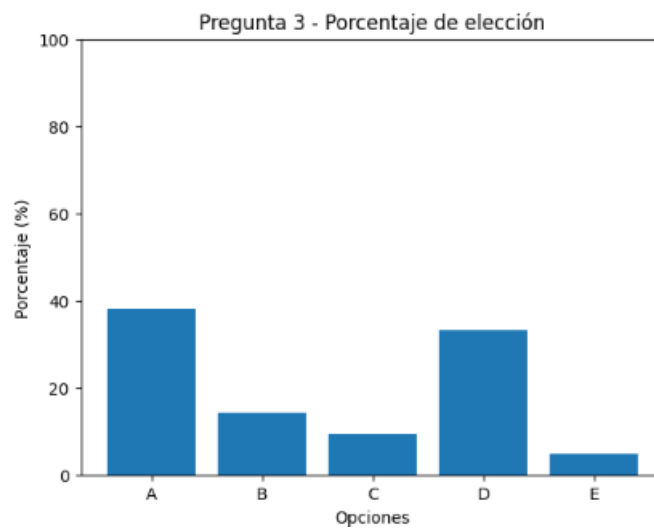
## CIENCIAS NATURALES 1

### *1. Arquetipo preponderantemente Aristócrata:*

Para profundizar en el arquetipo de Ciencias Naturales 1, hay que entender que se está ante una Aristocracia Virtuosa, pero con matices en el sentido teórico de este trabajo. En este escenario, la autoridad no se impone por el miedo (como en la Tiranía) ni se diluye por la complacencia (como en la Demagogia): se sostiene sobre el Testimonio.

En la Aristocracia Virtuosa, el profesor no necesita gritar para que haya silencio. El silencio ocurre porque el alumno está capturado por la propuesta del profesor.

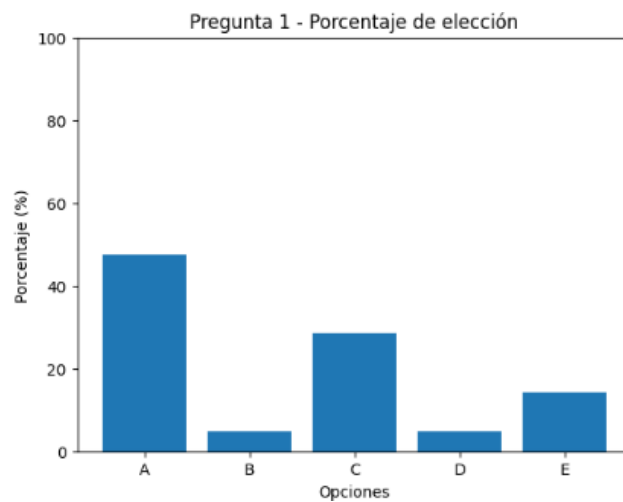
Esto se evidencia en las preguntas 3 y 7, donde la mayoría de los alumnos afirman que el profesor pone orden con calma y firmeza. Esto indica que el docente ha logrado el "Triunfo de la Ley Simbólica". Los alumnos no respetan al profesor como persona (fuerza física o gritos), sino que respetan la función que ocupa. La agresión se disuelve porque el espacio está "lleno" de una actividad que tiene sentido, pero la pregunta 3 resulta un problema.



## 2. Ciencias Naturales como "Sujeto en Falta":

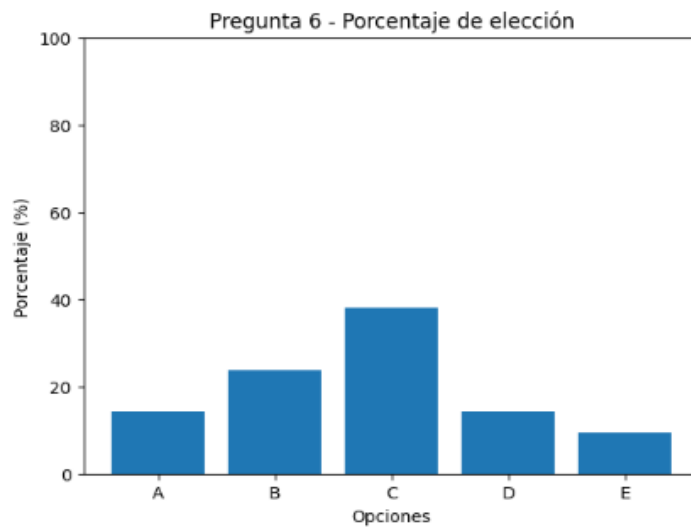
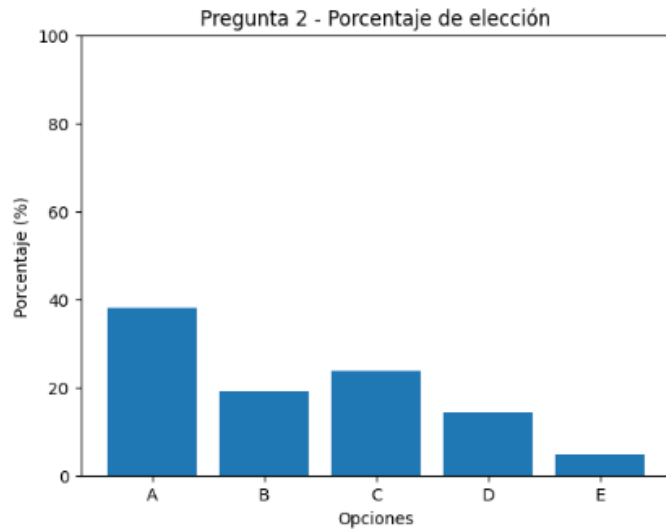
Este es el rasgo más distintivo y el que lo separa de la "Tiranía de Ciencias Humanas 1". En la pregunta 1, 47% señalan que el profesor se alegra ante las preguntas difíciles y admite que no lo sabe todo.

Un Aristócrata no es un Dios que lo sabe todo, es un explorador con más experiencia. Al admitir su error o su falta, el docente humaniza el saber. Esto permite que los estudiantes no sientan miedo a fallar, sino curiosidad por investigar. Se pasa de una escuela tradicional a un enfoque constructivista.



## 3. La sublimación popular contra la exclusión:

En la Oligarquía se trabaja para unos pocos, aquí la estadística muestra un esfuerzo parcial porque todos los estudiantes se sientan incluidos. La evidencia se muestra con la pregunta 2 y 6 con 38% respectivamente. Los estudiantes sienten que el profesor los involucra en el tema de forma muy parcial.

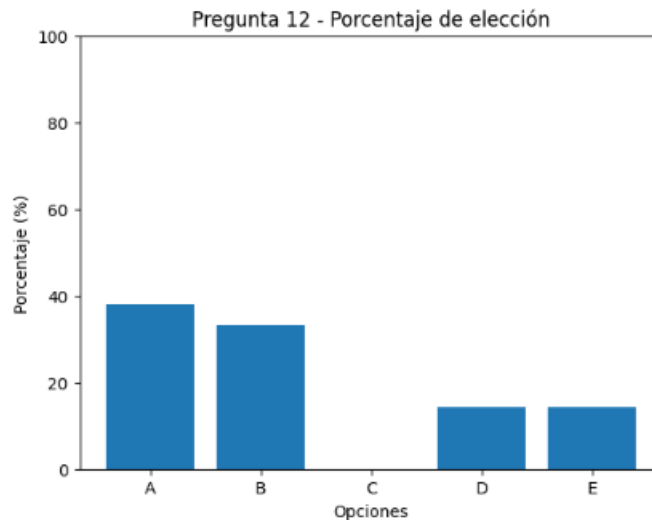


En este sentido, se entiende que el profesor no deja un “Legado” significativo desde su área.

#### 4. *El conocimiento Natural como objeto de amor.*

La pregunta 12 rastrea una lógica positiva matizada. La mayoría ve la clase como un "tesoro" aunque hay división al respecto. El objeto de estudio (fórmulas, reacciones) deja de ser un dato muerto, pero solo para estudiantes aventajados. El

profesor actúa como el "Padre Ley" que no castiga, sino que abre mundos siempre y cuando se esfuercen.

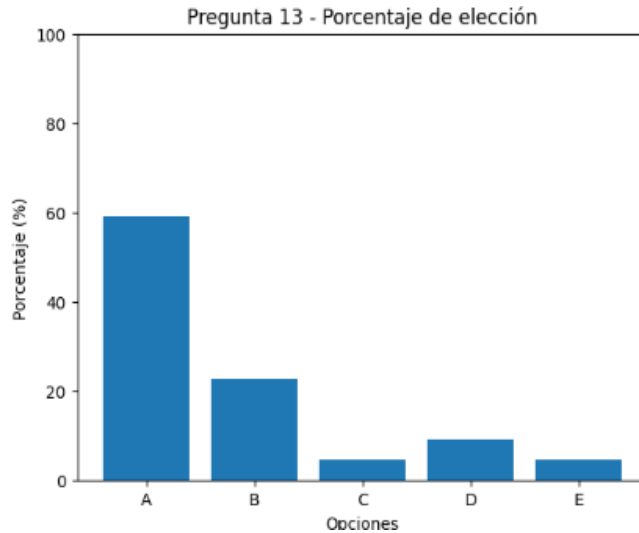
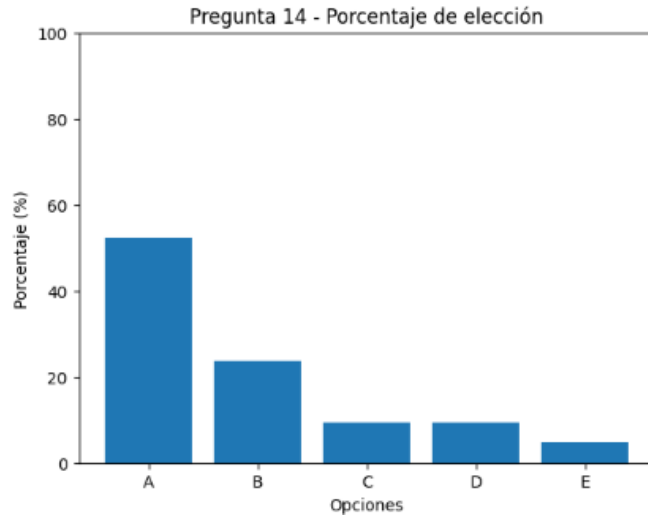


#### 5. *Gusto por el estilo:*

El 58% siente que estudiar esta materia les da herramientas para "ser libres y heredar el mundo". Este es el núcleo del mito de Telémaco. Telémaco no quiere ser una copia de Ulises, quiere que el regreso del padre le permita recuperar su propia casa y su propio destino.

Con un 55% en la opción A de la pregunta 13 y 52% en la 14, el docente sigue siendo una figura a la que los alumnos acudirían por un consejo de vida. El Eje Telémaco funciona para la mayoría, que ve en él a un guía que les da herramientas para el futuro.

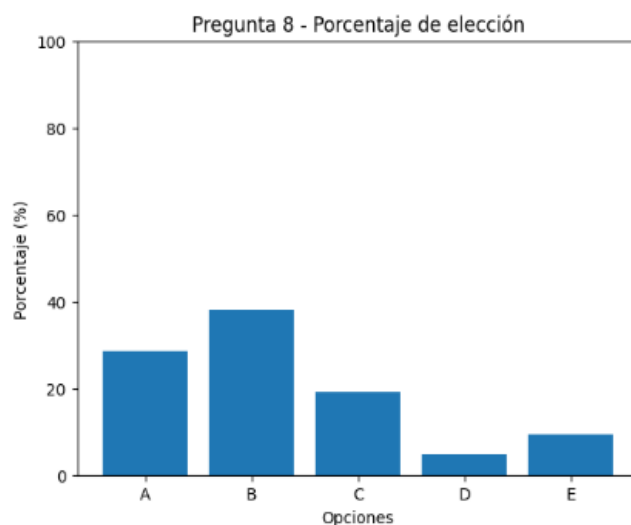
En Ciencias Naturales 1, el docente no forma sujetos parecidos a él, sino personas libres. El saber que enseña el profesor funciona como una guía: les da seguridad para enfrentar lo que viene. La transmisión aquí es un acto desinteresado, no de control.



### 6. La Fuente de la Agresión y de la Frustración:

Este es el punto donde hay que matizar un poco la buena perfilación gracias a la pregunta 8: menos de la mitad logran sublimar la rabia (A), mientras que en una proporción parecida (B) se guardan la frustración y termina odiando la materia.

En ciencias naturales, la agresión no se está tramitando tan bien como pensábamos. Hay un grupo significativo (casi el 40%) que está acumulando resentimiento. Al sentirse "invisibles" (Pregunta 6), la frustración de no entender la materia no se convierte en creación, sino en odio silencioso hacia el objeto de estudio.



Como conclusión para el profesor de Ciencias Naturales 1 encontramos que estamos ante un docente que es un maestro para los herederos, pero un Oligarca para los que saben menos.

Logra una transmisión brillante con quienes tienen el deseo despierto (Eje Telémaco potente), pero falla en el alojamiento de aquellos que tienen más dificultades, generando un foco de agresión interna (frustración guardada) que podría estallar en cualquier momento.

## CIENCIAS HUMANAS 2

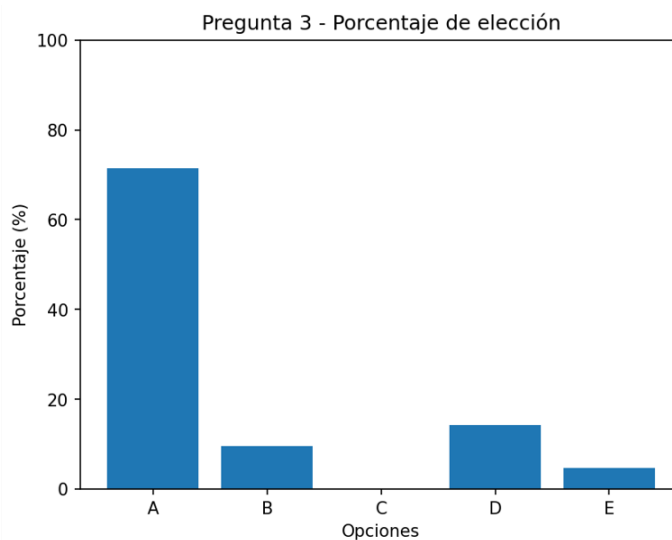
Como tercera muestra arquetípica de profesores analizados tenemos los datos estadísticos definitivos del profesor de Ciencias Humanas 2. El perfil que demuestra es el de un profesor democrático virtuoso con un éxito bastante notable dentro de los estudiantes, a lo que de inmediato hay que estar alerta, ya que hay un matiz que no se nota a simple vista y es precisamente la naturaleza que exhiben modelos demagógicos.

Vale mencionar que, como profesor democrático, su éxito es la transmisión de autonomía. Sus alumnos no reciben reglas al estilo monárquico, ni él exhibe esa pasión ciega propia de la aristocracia; al contrario, él discute y construye el saber

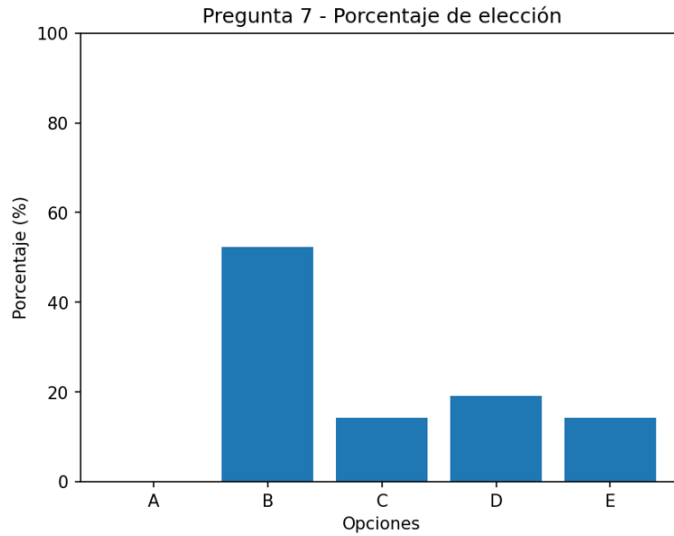
mediante la argumentación. y si bien puede actuar como guía, el problema es que la relación horizontal puede generar pérdida momentánea del elemento generador de “motor” para la búsqueda y sublimación del vacío.

### 1. La posibilidad de un consenso racional:

De acuerdo con los datos, la autoridad del profesor no emana del miedo ni de la jerarquía pura, sino de la legitimidad que le otorga el grupo a través del diálogo y la razón. Esto se ve gracias a la Pregunta 3, donde el 75% de los alumnos confirman que usa las reglas con firmeza y calma (Opción A). Esto lo sitúa en la Lógica Política Virtuosa, lejos de los gritos del tirano o la indiferencia del demagogo.



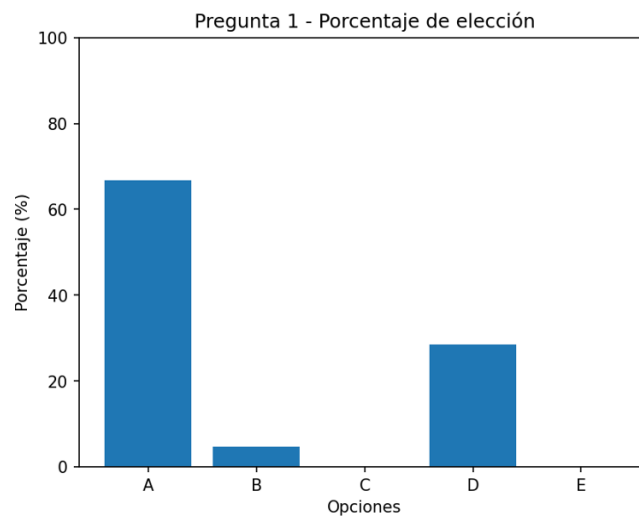
Por otro lado, el análisis de la pregunta 7 muestra que domina el respeto y la calma con cerca de un 57% al conseguir que problemas graves se puedan abordar de forma no reactiva y más por un consenso con los estudiantes.



## 2. El Uso de la Falta como elemento de acuerdo:

A diferencia de otros arquetipos de degeneramiento que niegan o enmarcan la falta como motor de poder, este profesor democrático la discute.

En la Pregunta 1, 75% de los alumnos señalan que, ante un error, "admite que no lo sabe todo y nos invita a investigar juntos".

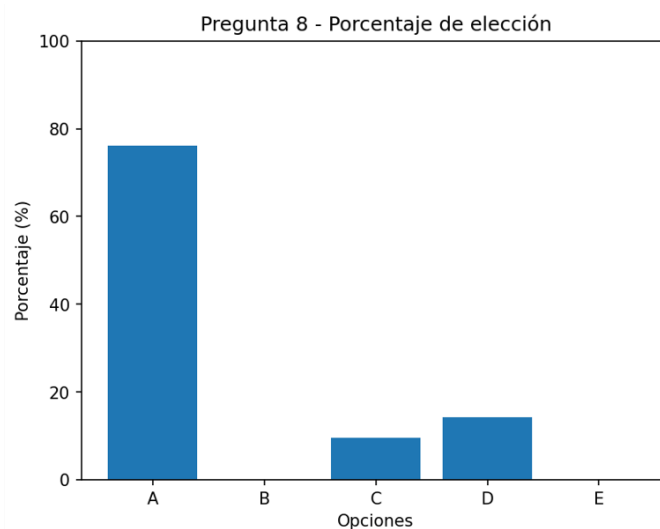


Al no presentarse como un "Amo" absoluto del saber, permite que el conocimiento sea un Bien Común accesible por la razón de todos, no una propiedad privada.

El resultado más potente de este modelo arquetípico es el desarrollo del juicio propio en el alumno. El docente ha logrado la meta final del arquetipo democrático, ciudadanía y autonomía; el alumno no se lleva obediencia, se lleva capacidad argumentativa.

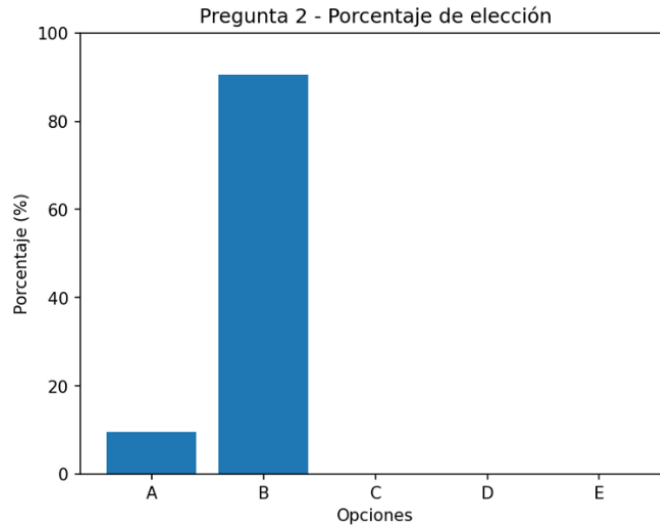
#### 4. La fuente de la agresión como sublimación de ideas:

En este modelo, la agresión no estalla por exceso de poder, sino por la fricción del debate. En la Pregunta 8, casi un 80% de los alumnos logran usar la frustración para "terminar creando algo genial". Esto es la Sublimación parcial / Argumentación que define el elemento del profesor democrático.



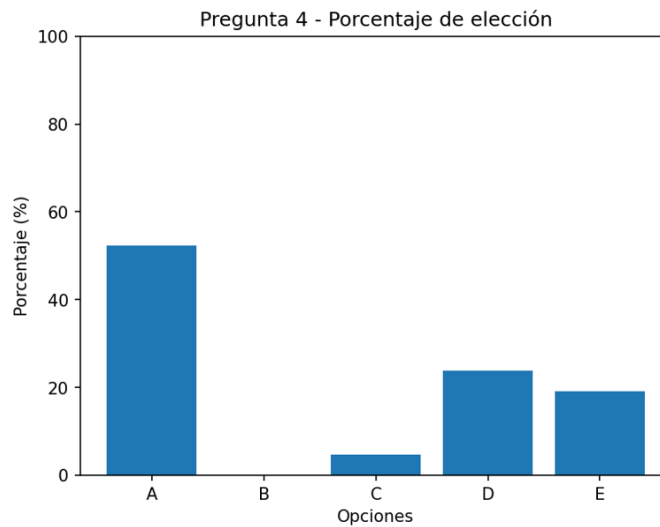
Por otro lado, hay que mencionar elementos contradictorios en la percepción del alumno y es que en la pregunta 2, casi un 90% de los alumnos sienten que presta atención principalmente a los "aventajados". Esto refleja que, en una democracia de ideas, el guía tiende a interactuar más con quienes ya dominan el lenguaje del consenso, un riesgo que guarda similitudes con elementos negativos de los demás arquetipos.

Aparte de lo expuesto por la herramienta, de viva voz los estudiantes señalan (tanto hombres como mujeres) que el profesor presta mayor atención a estudiantes mujeres y atiende sus inquietudes con mayor brevedad



**5. El sentimiento pos-clase:**

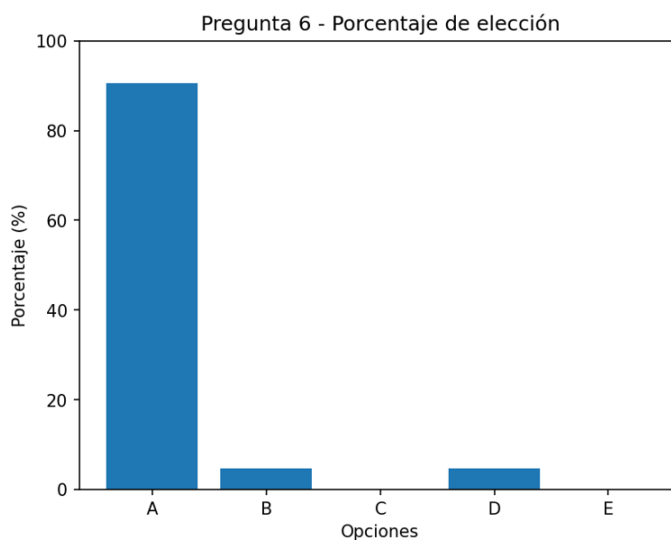
Profundizando en la idea de lo que puede dejar la clase en el estudiante y elementos sublimatorios después de esta, la pregunta 4 muestra que un 52.4% marca la opción a y siente que aprendió algo muy difícil pero valioso, esto confirma una sublimación parcial que define un elemento no visto en la encuesta pero que, sí señalan los estudiantes y es el esfuerzo sin castigo, pero con carencia por momentos en rigurosidad.



Por otro lado, la clase no era para un 23.8%. Aquí aparece el riesgo del Sujeto Ilustrado: la cuarta parte se siente excluida del banquete, al no manejar elementos discursivos propios de la clase.

#### 6. *El reconocimiento del Sujeto:*

En la pregunta 6, el 90.5% elije la opción a, donde se afirma que nunca se siente invisible y que el profesor busca formas de incluirlo. Es un dato revelador. Aunque en la Pregunta 2 el 90.5% dice que técnicamente les presta más atención a los avanzados, el 90.5% se siente validado como persona.



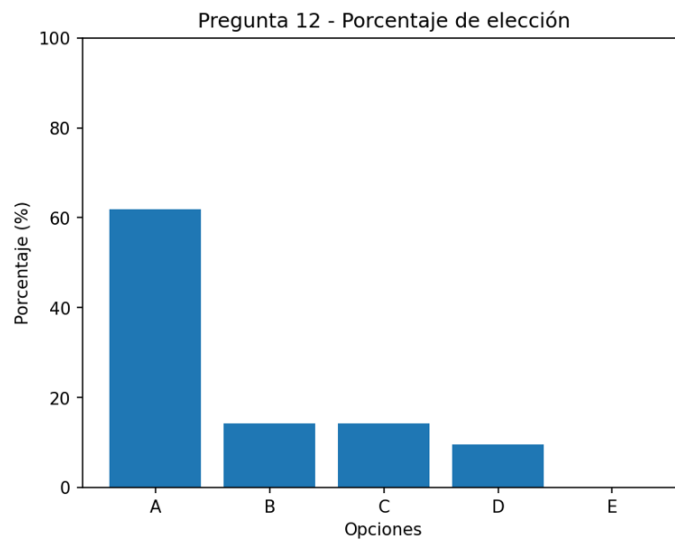
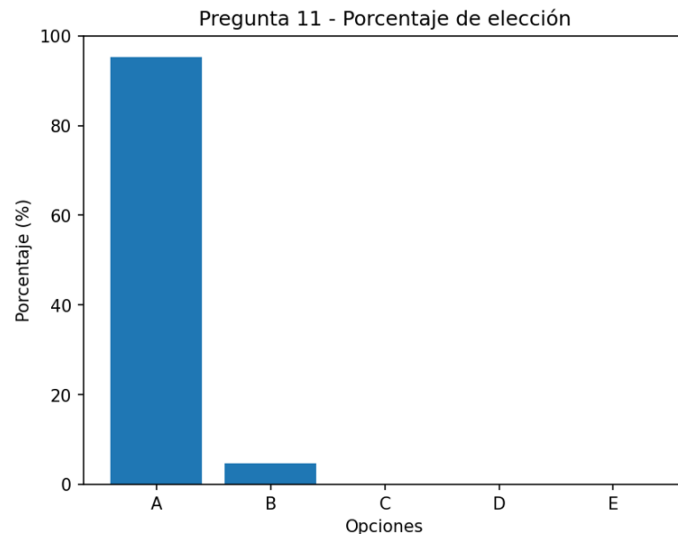
#### 7. *La percepción del esfuerzo y el futuro (Preguntas 13 y 14):*

De las preguntas 13 y 14 se puede entender que los estudiantes acudirían a él por un consejo de vida porque "sabe por dónde va el camino". Un 66.7% (pregunta 14, Opción A), Siente que el estudio les da herramientas para ser libres y "heredar el mundo".

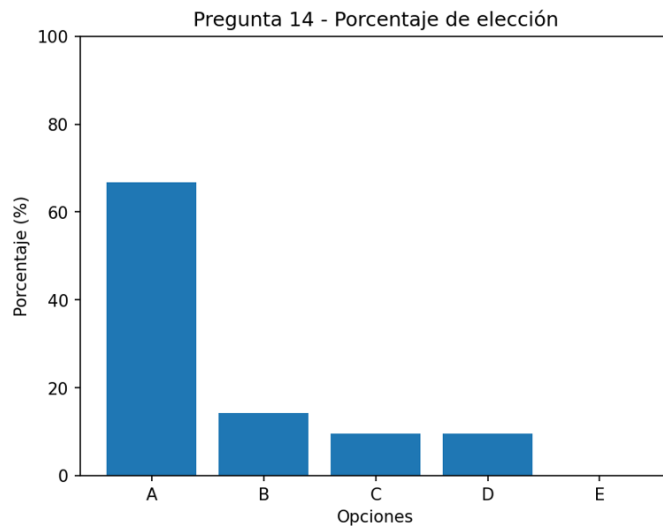
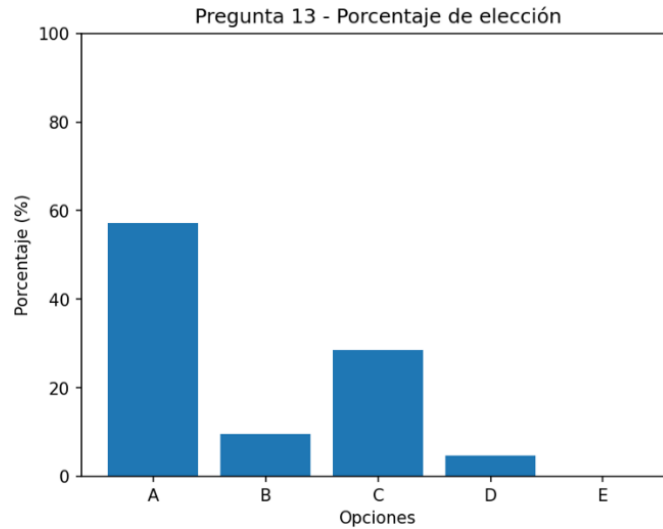
Se cumple la meta de autonomía. El alumno no estudia para obedecer al profesor, sino para ser dueño de su propia trayectoria.

En cuanto a la pregunta 11, un 95.2% entiende que las reglas sirven para trabajar en paz y aprender para la vida. Es la manifestación de la pulsión como elemento de

juicio crítico y no como desorden. Por otro lado, un 61.9% en la pregunta 12 ve el saber cómo un "tesoro" o herencia importante.



Esto nos muestra que el saber es un bien común accesible por la razón. No es un espectáculo de consumo rápido (Demagogia), sino un capital para la libertad.



Después del análisis de estos elementos, vale la pena desarrollar una idea ajen a lo expuesto por las preguntas. Es una pieza que falta para completar el rompecabezas pedagógico del profesor de ciencias humanas 2. Los estudiantes han manifestado al investigador que no acatan ordenes del profesor y a este se le ha sorprendido llorando. La percepción de los alumnos ante muchas de sus practicas pedagógicas es de "caer bien", por lo tanto, el diagnóstico virtuoso que se ha desarrollado hasta ahora, se desplaza al rango demagógico con elementos melancolicos por parte los estudiantes.

#### 8. *El Llanto como Vacío de autoridad:*

En los arquetipos pedagógicos, el profesor demagogo tiene como fuente de agresión de los estudiantes el "Vacío de autoridad". Cuando un profesor llora frente a sus alumnos porque no puede controlar el salón, está mostrando una falta que es bastante difícil de manejar. No es la falta "discutida" del demócrata (que invita a investigar), sino una falta que lo deja indefenso.

Al ver al profesor vulnerable de esa manera, la pulsión de los estudiantes, en lugar de sublimarse, se vuelve autodestructiva por medio de una suerte de cinismo y melancolía. "Aprovechan" la situación porque el profesor ha abandonado el lugar del guía para quedar en el lugar del Narciso herido. De hecho, lo manifiestan al entender que figuras tiránicas —como el profesor de ciencias humanas 1— son una suerte de "mal necesario".

#### 9. *El lazo social como simpatía o seducción:*

Según los estudiantes, el profesor "busca caer bien". De acuerdo con la caracterización arquetípica pedagógica, esto define la posición del profesor demagogo que busca popularidad y evita la incomodidad.

La paradoja se despliega al analizar el 90.5% de las respuestas a la pregunta 6: si bien la gran mayoría afirma que 'nunca se siente invisible', este dato podría no ser un indicador de reconocimiento saludable, sino de una presencia docente saturada. No es porque haya una inclusión pedagógica real, sino porque hay un exceso de cercanía narcisista. El profesor "existe" para ellos como un "parce" o un igual, lo que disuelve la distancia necesaria para la autoridad.

Al basar su autoridad en la simpatía e imagen (fuente de la autoridad del Demagogo), el profesor queda a merced del humor caprichoso de los estudiantes. Si ellos no están de humor ese día, la autoridad desaparece porque no hay una Ley Institucional (Monarquía) que lo respalde; y, cuando están de buen humor, el ejercicio pedagógico es el mejor, como hasta ahora están mostrando los resultados.

### 10. *Del pensamiento crítico al cinismo:*

Aunque el 76.2% (pregunta 8) dice que usa la frustración para crear, este nuevo elemento sugiere que esa "creación" puede ser frágil.

En la demagogia, el destino de la pulsión es la autodestrucción. Hacer llorar al profesor es un acto de violencia reactiva que nace de un vacío: al no encontrar un límite firme (Edipo/Ley), los estudiantes golpean hasta encontrar algo que los detenga.

El saber corre el riesgo de volverse un espectáculo de consumo rápido. Se aprende mientras "el parche" sea bueno, pero si el profesor exige, eso genera "incomodidad", el profesor retrocede para no perder su imagen de "buena gente" y el esfuerzo es doble para mantener ese estatus de espectáculo. De hecho, al profesor se le reconoce por la gran cantidad de actividades lúdicas que desarrolla en clase.

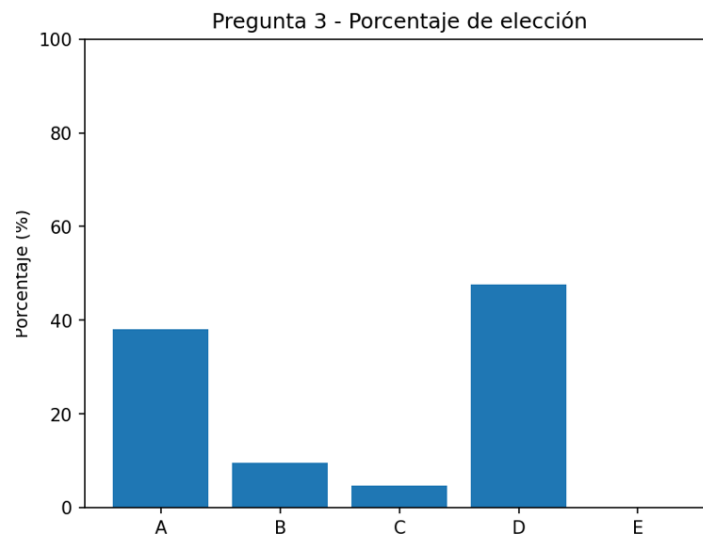
En conclusión, habita en una zona gris peligrosa. Es un sujeto ilustrado que exhibe el profesor democrata, y no se puede sostener con el conflicto de ideas de rigor y horizontalidad con estudiantes en formación. Parece que le es más relevante la necesidad de ser amado que la formación de los estudiantes. El llanto del profesor es la prueba de que el "Consenso Racional" ha fallado y ha sido sustituido por un "vacío de autoridad" que los estudiantes llenan con agresión y sabotaje de la clase.

## CIENCIAS NATURALES 2

Ahora procedemos con el análisis de un perfil excesivamente ruidoso y fragmentado. Al intentar caracterizarlo y ubicarlo dentro de los arquetipos pedagógicos, se encuentra que no hay una tendencia clara hacia un arquetipo del espectro virtuoso pedagógico y, mas bien, se está jugando en el terreno de las degeneraciones. No obstante la caracterización tampoco se puede decir que es fácil en este lado del campo.

### 1. *La ley del caos como diagnostico de autoridad:*

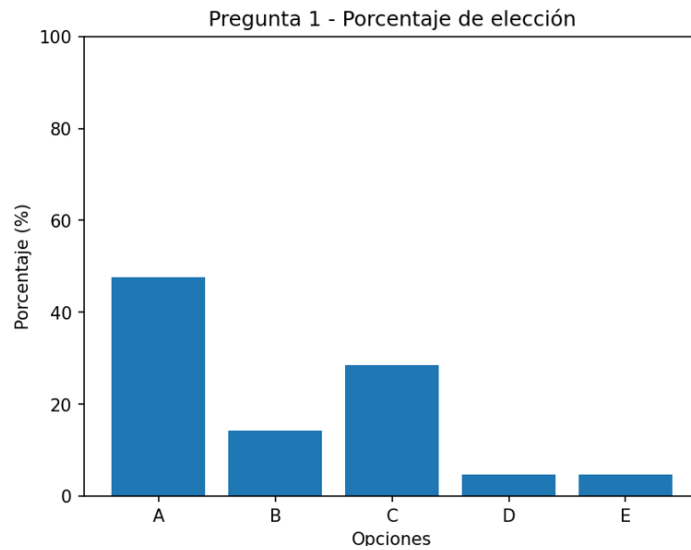
En la pregunta 3, el 47.6% marca la opción D, lo que indica que el profesor solo regaña a los "de siempre" y deja que sus favoritos sigan en lo suyo. Esto es uno de los elementos de una Oligarquía degenerada. No hay una ley para todos, sino un "pacto narcisista" con unos pocos. Sin embargo, un 38% cree que usa las reglas con calma (A). Esta división sugiere que el profesor ha perdido el control del grupo en general y solo "gobierna" para una pequeña élite de su preferencia.



### 2. *El verdadero uso de la falta:*

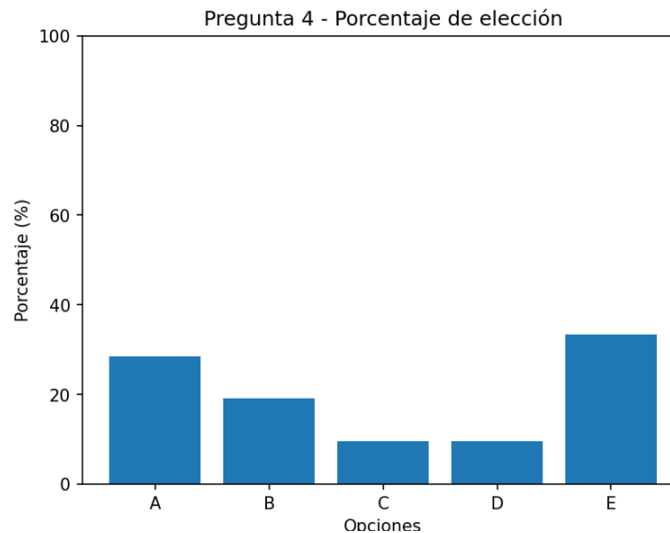
En este punto, un 47.6% dice que el profesor se alegra y admite errores (A), por otro lado un 28.6% dicen que ignora la pregunta o cambia de tema (C).

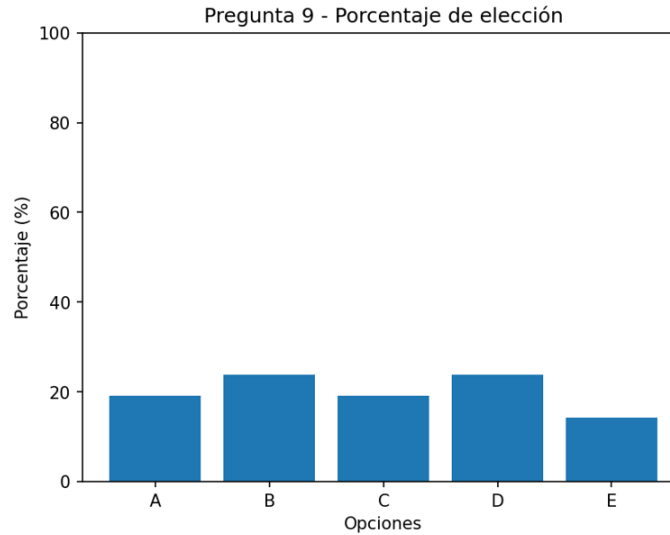
De acuerdo con el arquetipo pedagógico, un demagogo se oculta tras el placer y el oligarca la niega. Aquí se exhiben ambos elementos, el profesor intenta ser abierto con sus favoritos, pero cierra la puerta al resto cuando se siente cuestionado.



### 3. El efecto sobre los estudiantes:

Este es el punto más preocupante del análisis. En la pregunta 4, el 28.6% siente que aprendió algo (A). El resto se divide en sentimientos de pérdida de tiempo o indiferencia. Por otro lado, en la pregunta 9, el 23.8% se siente feliz de no hacer nada (B), pero el 19% siente el vacío y aburrimiento típico del destino de la pulsión en la Demagogia (Autodestrucción/Apatía).

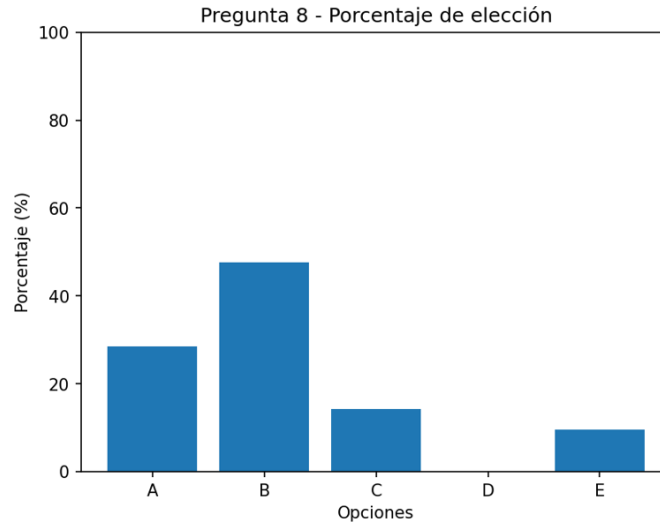




Al no haber un límite claro ni un acompañamiento equitativo, el estudiante no tiene dónde volcar su frustración. La pulsión, en lugar de tomar el camino de la "sublimación/creación" (como en el Monarca o Aristócrata), se convierte en resentimiento. El odio a la materia es, en realidad, un síntoma de un vínculo educativo roto.

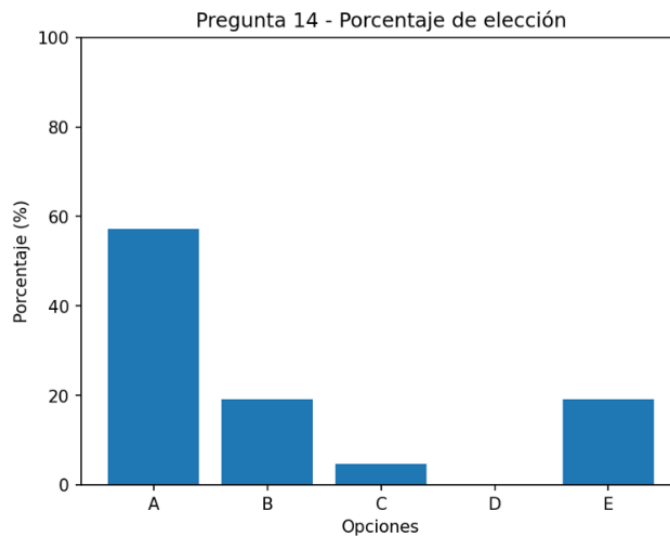
#### *4. La fuente de vacío y resentimiento:*

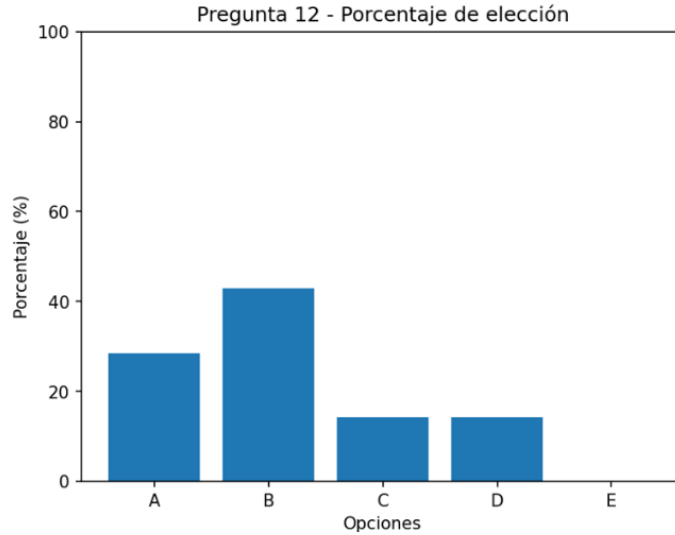
El dato crítico lo encontramos en la pregunta 8, el 47.6% manifiesta que ante la dificultad se guarda la rabia y termina odiando la materia (Opción B). Este es el síntoma claro del profesor Oligarca (Resentimiento) y del Demagogo (Vacío de autoridad). Al no haber una meta clara ni un apoyo real para todos, la pulsión no se sublima en creación, sino que se pudre en odio hacia el docente y la materia.



**5. La herencia en duda:**

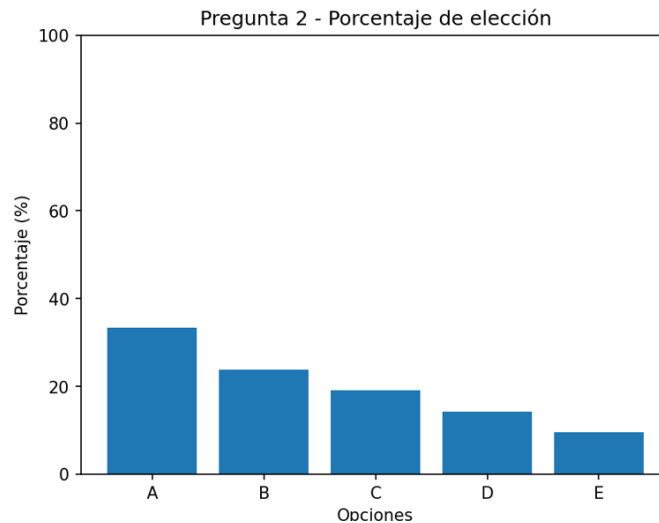
En la pregunta 14 un 57.1% cree que vale la pena esforzarse (A). Este dato choca con las respuestas a la pregunta 12, donde el 42.9% ve el saber como algo aburrido o muerto (B). De esto se entiende que los alumnos quieren salir adelante, pero no gracias al profesor. No lo ven como un testigo (Aristócrata) ni como un guía (Demócrata), sino como un obstáculo o una figura decorativa.



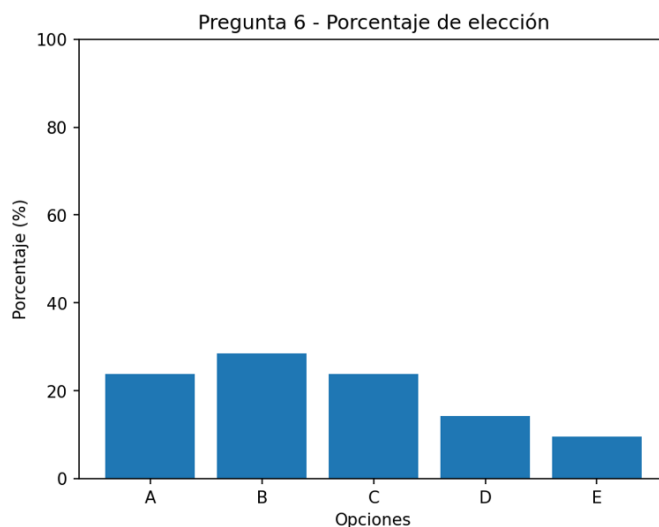


**6. El círculo de favoritos:**

Existe una percepción dividida, pero la tendencia hacia la Oligarquía es clara. Según el arquetipo pedagógico, la posición del docente Oligarca es la de un "Socio" que crea un pacto narcisista con los aventajados, dejando al resto en la exclusión. Esto se manifiesta en los resultados de la pregunta 2, donde el 33.3% (Opción A) cree que el profesor solo le presta atención a los "3 o 4 favoritos" y el 23.8% (Opción B) siente que intenta involucrar a todos.

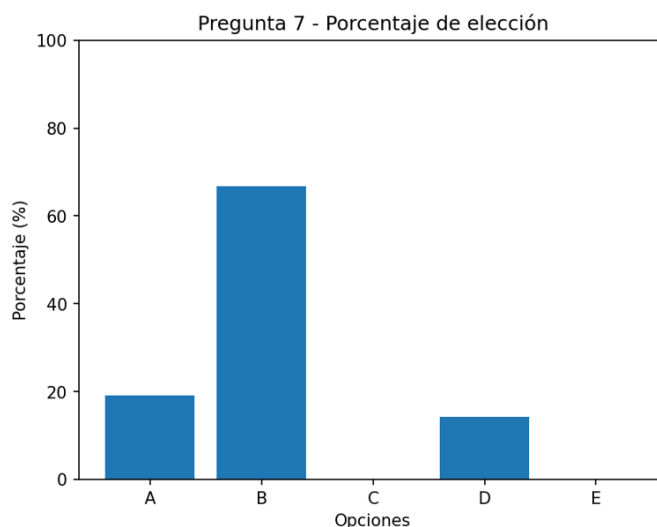


Por otro lado, más 25% habita en la invisibilidad frecuente o total. Esto confirma el efecto de Exclusión (Indiferencia y apatía) del modelo Oligarca, donde el éxito está monopolizado.



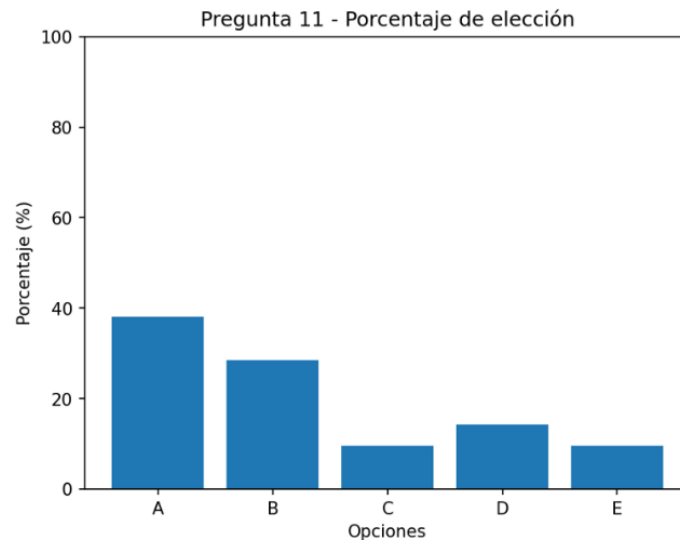
### 7. El lazo social en crisis:

A partir de la pregunta 7, aunque hay calma superficial, el hecho de que el profesor se "rinda" ante el conflicto apunta al vacío de autoridad del Demagogo. Es una paz basada en que el docente no confronta, lo que refuerza el sentimiento de que "no pasa nada" si no se aprende. El 66.7% (Opción B) afirma que domina el "Respeto y la calma" ante problemas graves, y un 19% (Opciones C y D), perciben burla, ironía o que el profesor "se rinde".

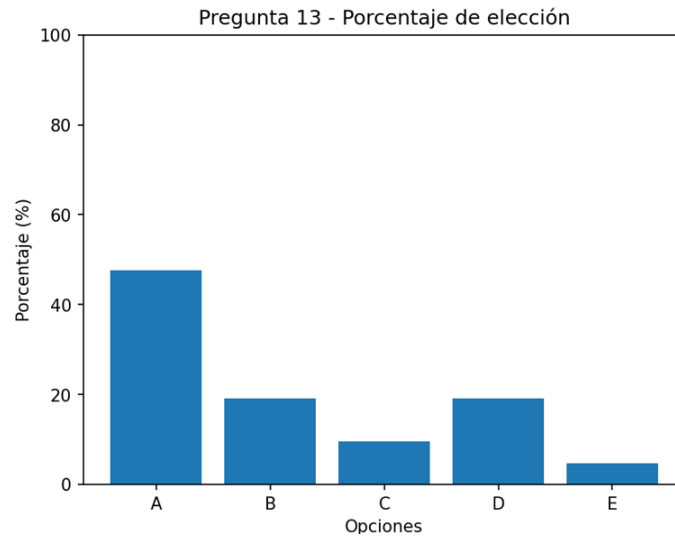


### 8. La ley y el futuro:

En la pregunta 11, el 38.1% entiende que las reglas son para trabajar en paz y el 28.6% (opción B) cree que son solo para que el profesor no se enoje. Esto muestra que la Ley no es vista como un principio civilizatorio (Monarquía), sino como un capricho del Yo voluntario del docente.



En cuanto a la pregunta 13, el 47.6% (opción A) acudiría a él por un consejo y muestra una paradoja, que, a pesar de la exclusión académica, casi la mitad lo ve como un referente humano. Esto refuerza la faceta de seductor (Demagogo), el profesor busca popularidad y "caer bien", logrando un vínculo afectivo que, lamentablemente, no se traduce en éxito pedagógico para la mayoría.



Como conclusión en este perfil docente, se revela una lógica arquetípica pedagógica degenerada que oscila entre elementos Oligárquicos y Demagógicos, donde el vínculo educativo está profundamente dañado. Por un lado, la faceta oligárquica se manifiesta en una exclusión técnica alarmante: más del 52% de los estudiantes habita en la invisibilidad académica, mientras que la atención se concentra en sus favoritos. Esta dinámica transforma el saber en un capital de distinción para pocos y genera en el resto del grupo un sentimiento de resentimiento y apatía, donde la frustración no se sublima en aprendizaje, sino en un odio silencioso hacia la materia.

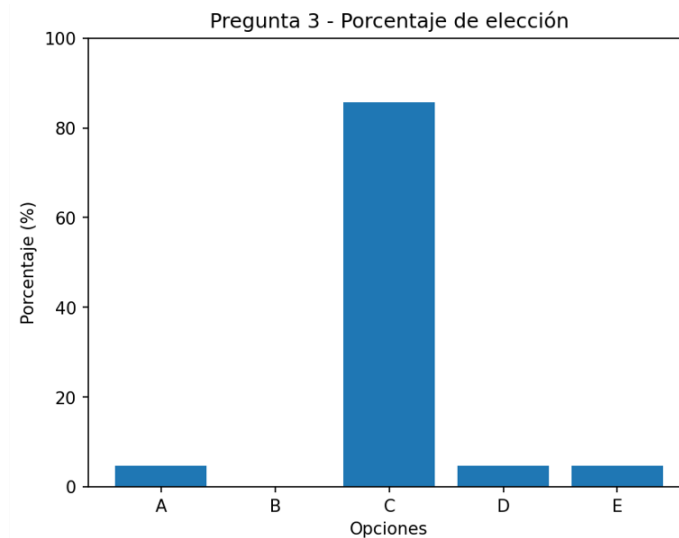
Por otro lado, el componente demagogo surge de una necesidad narcisista de "caer bien" y evitar la incomodidad del conflicto, lo que deriva en un vacío de autoridad. Aunque casi la mitad de los alumnos acudiría a él por un consejo personal, esta cercanía afectiva no logra sostener el rigor académico y, al contrario, el docente oculta su dominio disciplinar con simpatía y lleva a percibir las reglas como caprichos personales y las clases en sí solo permiten un consumo vacío de información.

## CIENCIAS PURAS

Si bien se han iniciado estos análisis con un perfil bastante tiránico, este representa el riesgo de la demagogia y nos encontramos con el colapso total de la autoridad pedagógica. Los datos indican que estamos ante un profesor Demagogo en su estado más crítico, rozando lo que el arquetipo pedagógico se define en la teoría.

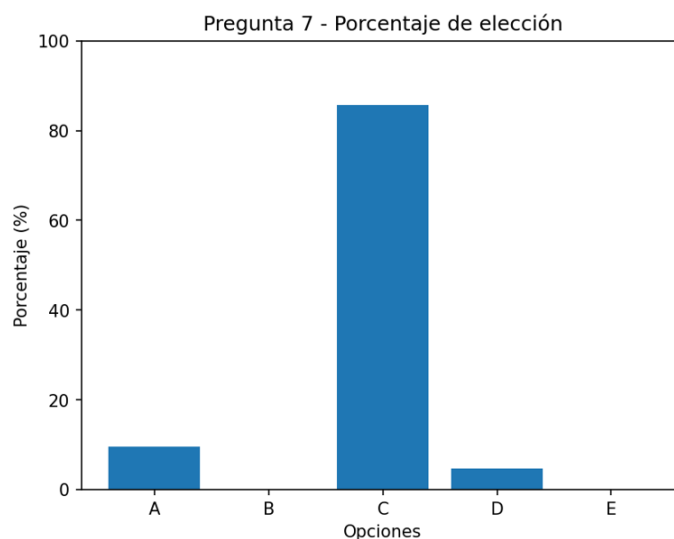
### 1. *Perfilamiento de autoridad sin valor al vacío y el caos:*

En este perfil, a partir de la pregunta 3, la autoridad no es que sea "blanda", es que es inexistente. El 85.7% afirma que en clase "nadie le hace caso y el salón es un caos" (opción C). Por otro lado, un 85.7% de los estudiantes muestra la evidencia de una ausencia de un límite simbólico. Los alumnos "aprovechan" porque no hay nadie ocupando el lugar de la autoridad.



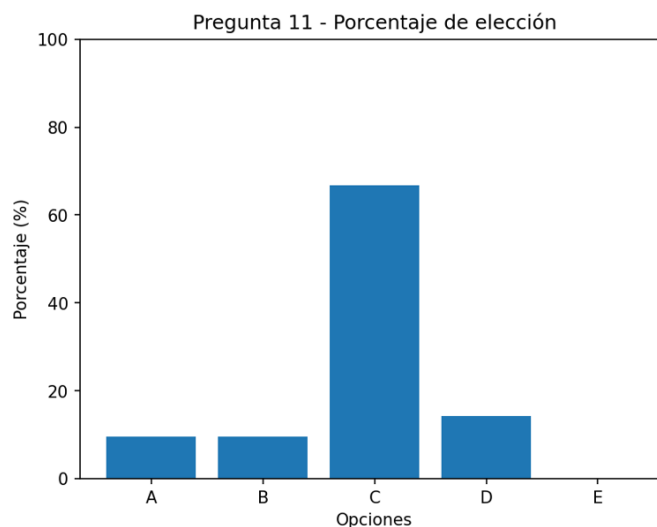
En la pregunta 7 (Conflictos): el 85.7% percibe que ante problemas graves domina la "burla o la ironía" (opción C). Según la perspectiva arquetípica, el Demagogo tiene como fuente de agresión el "Vacío de autoridad". No hay una ley que proteja el espacio, en este caso el docente ha abandonado su función de mediador. El uso de la burla es la herramienta del cínico para lidiar con el vacío. Al

no poder respetar al profesor como "Guía" o "Mediador", los alumnos lo convierten en el objeto de su descarga pulsional.



## *2. El Lazo Social y el sabotaje como defensa:*

Cuando el docente busca popularidad, pero no tiene herramientas para sostenerla, el grupo responde con crueldad, e incluso se hace evidente cuando al igual que el profesor demócrata, tratado en un análisis anterior, los estudiantes han hecho llorar al docente. En la pregunta 11, el 66.7% cree que las reglas "no sirven de nada porque nadie las cumple" (opción C). Se puede decir que el efecto sobre los estudiantes es que actúan con cinismo y sabotaje, el alumno no respeta al docente porque siente que el docente no respeta su propio rol.



Al integrar el hecho de que los estudiantes lo hacen llorar y han perdido totalmente el respeto por él, pasamos de una simple mala gestión de clase a una lógica arquetípica degenerada en su estado más puro, la Demagogia que ha colapsado en el vacío de autoridad.

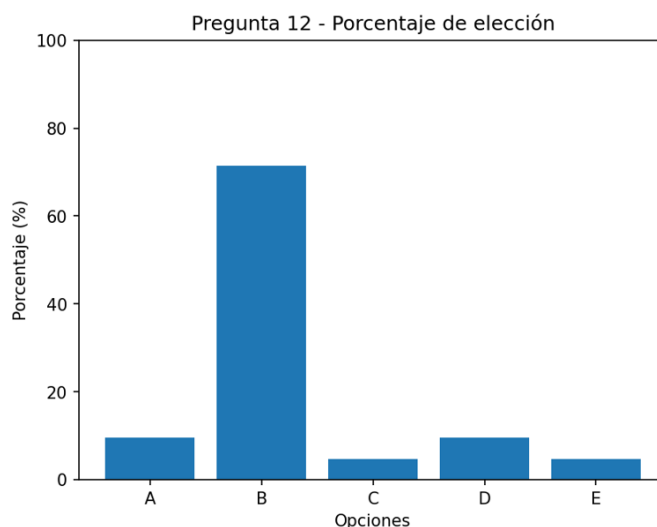
### 3. *El llanto como abandono del lugar de la Ley:*

El profesor demagogo tiene como fuente de la autoridad la simpatía/Imagen. Cuando un docente llora frente al grupo porque ha sido superado, esa imagen de "Seductor" se rompe y deja al descubierto el vacío de este.

Al no encontrar una Ley Institucional (Monarca) o un Testimonio firme (Aristócrata), el alumno cae en el Cinismo. El llanto del profesor es interpretado por el grupo no como un acto de humanidad, sino como la rendición final del adulto, lo que dispara la violencia reactiva, no es raro pensar en ese bien conocido dicho "los niños pueden ser crueles" y para efectos de esta caracterización, parece canon.

### 4. *La relación con un saber muerto:*

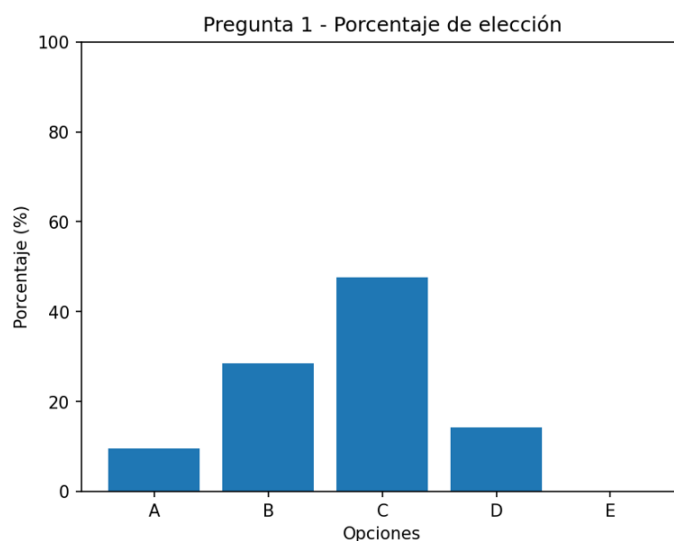
En la pregunta 12, el 71.4% define la materia como algo "aburrido o muerto" (opción B). Por otro lado, a partir de la pregunta 4, hay un sentimiento de "pérdida de tiempo" donde un 33.3% comparte este sentimiento.



El saber, en este caso, se ha convertido en un "espectáculo de consumo rápido" que ni siquiera logra entretener. No hay transmisión, solo un trámite vacío que genera alienación.

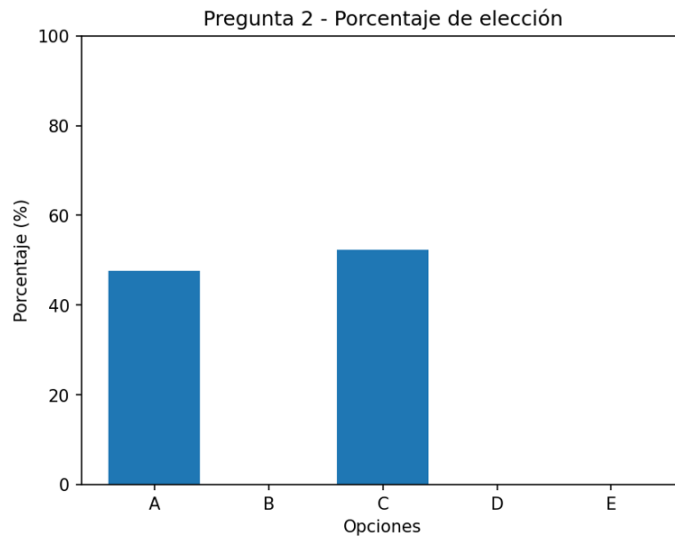
#### 5. La imposibilidad de la gestión de la falta:

Frente a la pregunta 1, el 47.6% percibe que, ante un error, el profesor "ignora la pregunta o cambia de tema" (opción C). Esto se puede interpretar como la intención del docente demagogo de "ocultar la falta tras el placer" o la evasión. Al no poder sostener su propia falta a partir del dominio de su propia disciplina, el profesor prefiere huir, lo que aumenta la desconfianza del grupo.



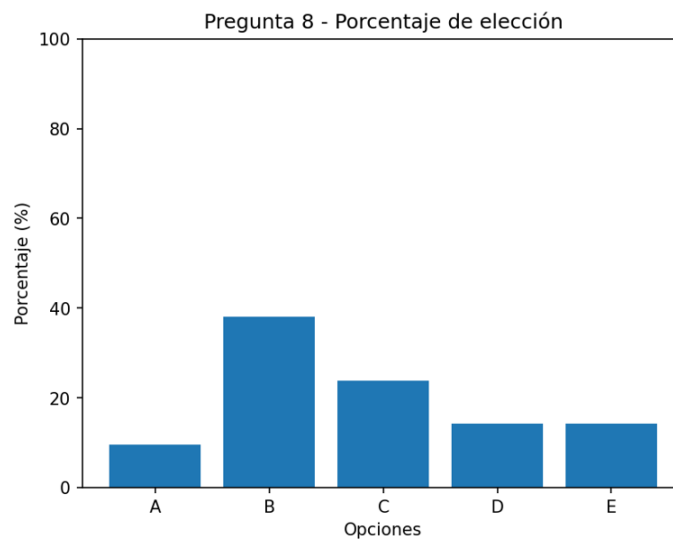
#### 6. El círculo de favoritismo y exclusión:

En la pregunta 2, el 47.6% sienten que el profesor solo presta atención a sus 3 o 4 favoritos, mientras el 52.4% perciben que solo se enfoca en los mejores para "no complicarse la vida". En este caso vemos que no hay un solo alumno que sienta que el profesor intenta involucrar a todos. Esto lo sitúa en una suerte de Oligarquía Degenerada, donde el docente actúa como un "Socio" solo de quienes no le causan problemas, profundizando el sentimiento de exclusión e indiferencia en el resto del grupo.



*7. El no destino de la pulsión:*

En la pregunta 8, un 38.1% dicen que ante una dificultad se guardan la rabia y terminan odiando la materia, mientras un 23.8% prefieren no hacer nada para evitar conflictos con el profesor.

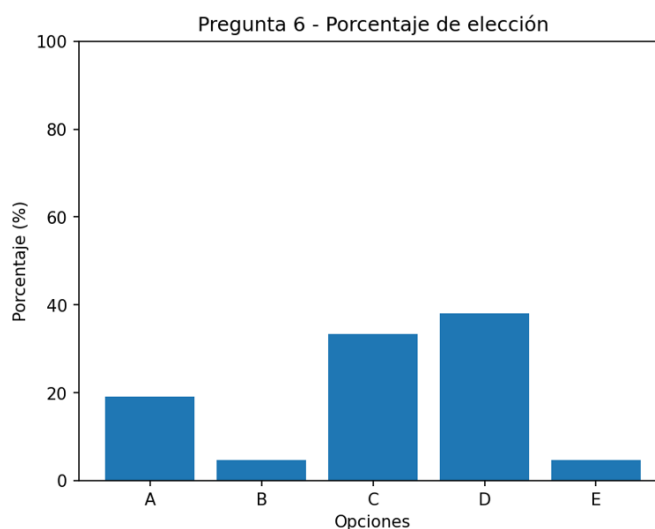


De esta manera encontramos que el destino de la pulsión aquí es el resentimiento y la autodestrucción. Al no haber un límite firme (el llanto del profesor

confirma este vacío), la agresión no se sublima en creación, sino que se estanca en una violencia reactiva que termina por destruir el interés por el saber.

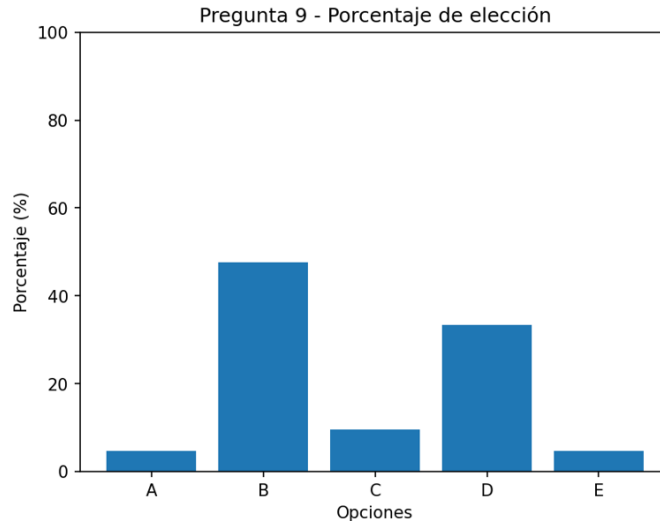
#### 8. *La invisibilidad del sujeto:*

En la pregunta 6, el 38.1% dice sentirse invisible casi siempre (D) y otro 33.3% a veces (C). Es la paradoja de esta caracterización demagógica: busca "caer bien" a todos (Seductor), pero termina no viendo a nadie. El resultado es una suerte Narcisismo vacío, donde el docente está más preocupado por su propia imagen que por la existencia subjetiva de sus alumnos.



#### 9. *El Vacío del aburrimiento:*

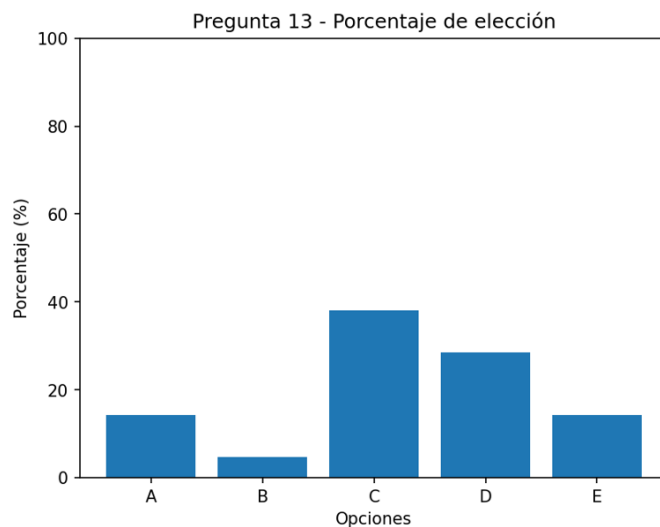
En la pregunta 9, el 47.6% se sienten aburridos y que no están aprendiendo nada, mientras el 33.3% se sienten frustrados porque sienten que pierden el tiempo.



Este es el síntoma de la Alienación. La meta del demagogo de "Consumo de información" fracasa y deja a los estudiantes en un estado de cinismo y melancolía. El aula deja de ser un espacio de vida para convertirse en un lugar de espera tediosa. De hecho, los expresan bastante los estudiantes en los cambios de clase.

#### 10. *El ser humano y el profesor:*

En la pregunta 13, el 38.1% acudirían a él por un consejo, pero no por su sabiduría, sino porque puede ser percibido como que "es buena gente" (opción C). Por otro lado, el 28.6% definitivamente no acudirían a él porque no lo respetan (opción D).



La lectura de esta estadística puede sugerir que la fuente de su autoridad es la simpatía. Sin embargo, esta simpatía está "herida". El hecho de que lo hagan llorar y, aun así, algunos lo vean como "buena gente" sugiere un vínculo de piedad o lástima (incluso en esos términos lo expresan los estudiantes), no de respeto intelectual. Se confirma la idea de que, al buscar ser amado por encima de ser profesor, termina siendo despreciado.

En conclusión, el arquetipo de este profesor demagogo, en su versión más pura, representa el colapso de la función docente al sustituir la Ley Institucional por la búsqueda desesperada de caer bien a los estudiantes. Al posicionarse como un seductor que intenta evitar la incomodidad y ocultar la falta tras el placer, termina generando un vacío de autoridad que los estudiantes llenan con sabotaje y agresividad, que puede llegar a la destrucción emocional del docente. El resultado es un aula sumida en la Alienación, donde el saber se degrada a un espectáculo de consumo rápido y sin intención, y la pulsión de los alumnos, al no encontrar un límite firme que la canalice, puede derivar en autodestrucción.

## CIENCIAS DEL DEPORTE

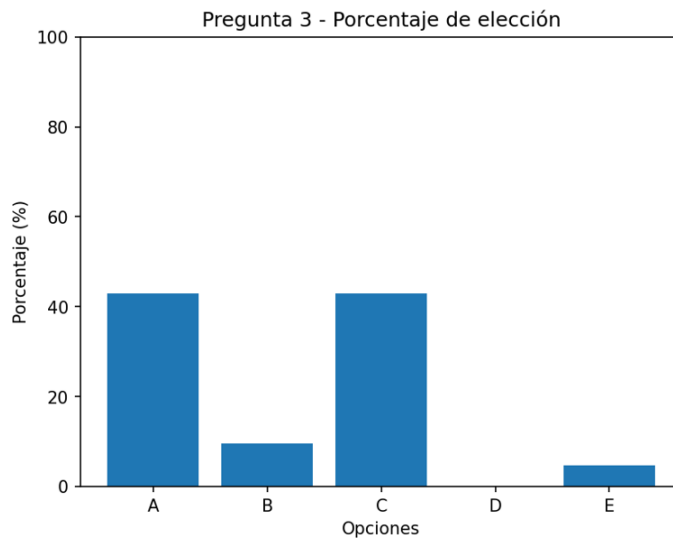
Nos alejamos del caos absoluto del perfil anterior para entrar en una zona de conflicto activo. Aquí no hay llanto ni rendición al capricho del estudiante, sino una tensión constante entre el orden y la rebeldía.

Al cruzar los porcentajes, este docente presenta rasgos virtuosos de profesor monárquico, que lucha con una fuerte resistencia contra su figura de autoridad, cosa que lo lleva a instancias de profesor tirano, que aún mantiene ciertas formas.

### *1. La autoridad contra la guerra encubierta:*

La pregunta 3 revela una fractura crítica en la imagen del docente: mientras casi la mitad del grupo (42.9%) lo reconoce como un mediador capaz de canalizar la agresión a través de la ley, una proporción idéntica (42.9%) experimenta un colapso total de esa función simbólica. Esta contradicción sugiere que la autoridad del

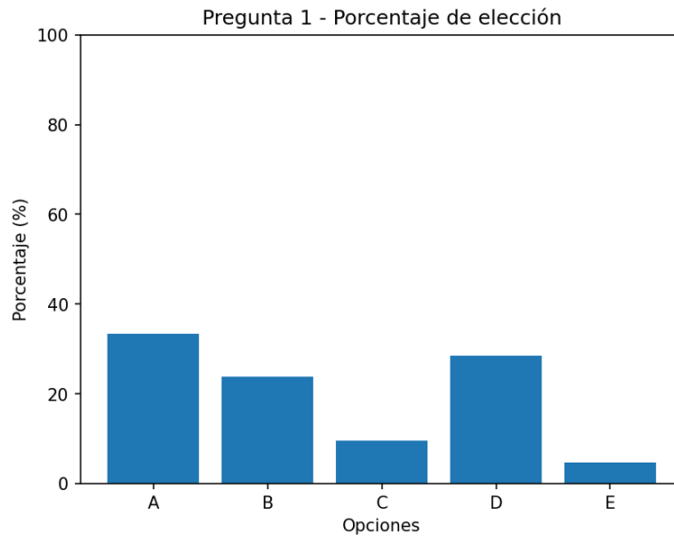
profesor está particionada: instaura un marco de respeto con algunos, pero frente al resto se muestra impotente, permitiendo que el aula derive en el caos propio de los arquetipos degenerados.



A diferencia del profesor anterior (donde el caos era del 85%), aquí hay un grupo que sí reconoce la autoridad, pero con la salvedad de que es una especie de autoridad en disputa, en la medida en que hay una tensión por el límite que se expresa por la agresión típica de este monarca.

## *2. La gestión del vacío y el saber.*

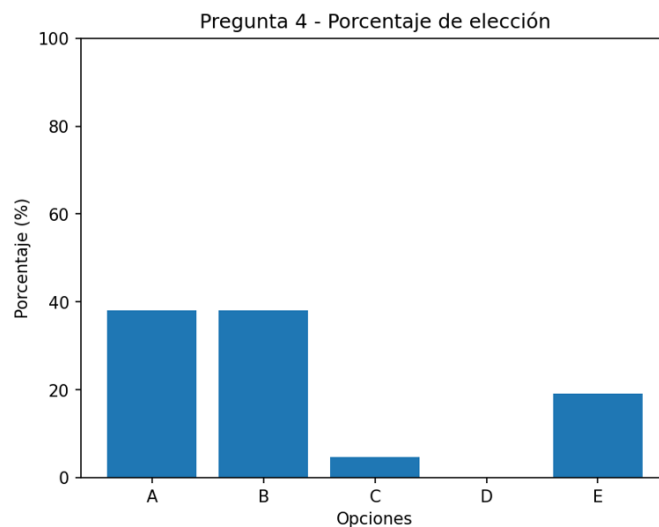
La pregunta 1 muestra que el docente tiene una personalidad pedagógica fragmentada. Aunque un tercio de la clase lo percibe como una suerte de testigo virtuoso que permite parcialmente un proceso de sublimación (opción A), la suma de las otras respuestas (61.9%) sugiere que, ante la presión o el error, el docente tiende a refugiarse en mecanismos narcisistas o autoritarios. Esto impide que el grupo lo reconozca unánimemente como una autoridad mediadora.



Esta polarización sugiere que el profesor usa la falta de manera ambivalente. Según el arquetipo pedagógico desarrollado, para invitar a pensar el docente lo hace, pero a modo de tiranía, donde niega la falta para proteger, a como dé lugar, su posición de autoridad. Los estudiantes, en ese sentido, están alienados en dos lados: los que ven al pedagogo y los que ven al tirano. El saber aquí, por supuesto, no es un espectáculo, sino un objeto que genera suspicacias en los estudiantes.

### 3. *El efecto en los estudiantes:*

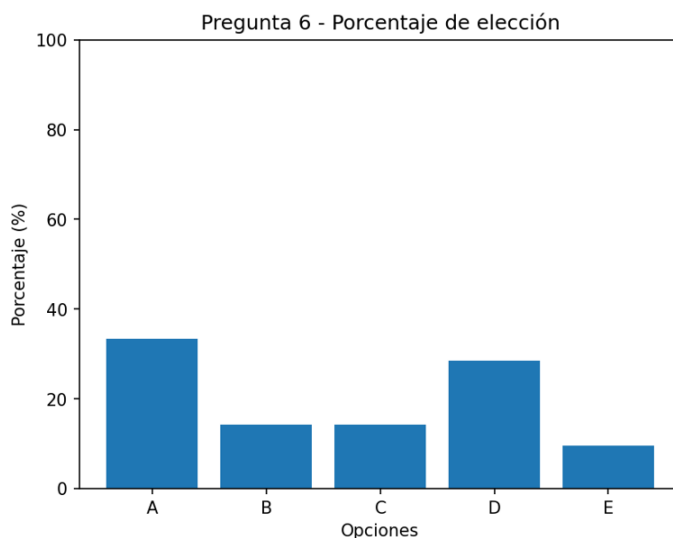
La pregunta confirma que el profesor tiene un impacto ambivalente, mientras que para el 38.1% de la clase actúa como un guía que facilita la sublimación del saber, para un porcentaje idéntico se convierte en una figura de agresión y estrés.



Esto sugiere que el docente no logra homogenizar el clima de un aula seguro, permitiendo que su autoridad sea percibida como una herramienta de crecimiento por unos y como un ejercicio de poder hostil por otros.

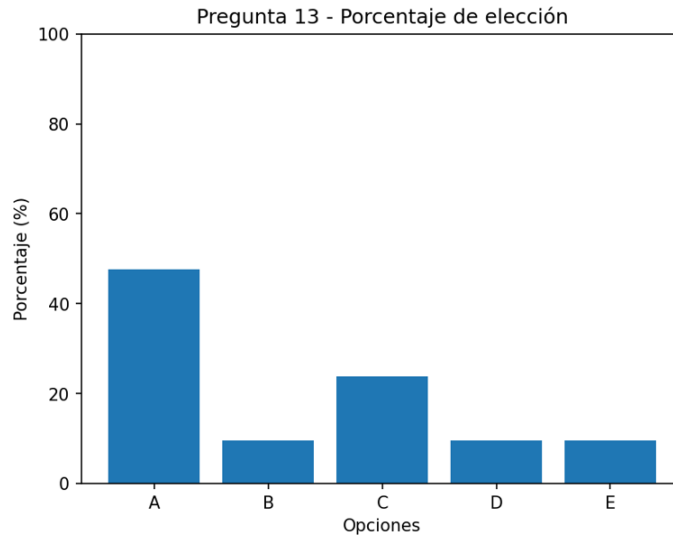
#### 4. *El reconocimiento parcial de la autoridad:*

La pregunta 6 demuestra que el profesor ha fallado en la construcción de un espacio educativo equitativo. Al sumar las opciones C y D, encontramos que un 42.9% de la clase habita en una zona apartada del reconocimiento, ya sea por preferencia hacia otros o por invisibilidad total. Esto muestra que el aburrimiento y el desinterés seguirán siendo la respuesta predominante de casi la mitad de sus estudiantes.



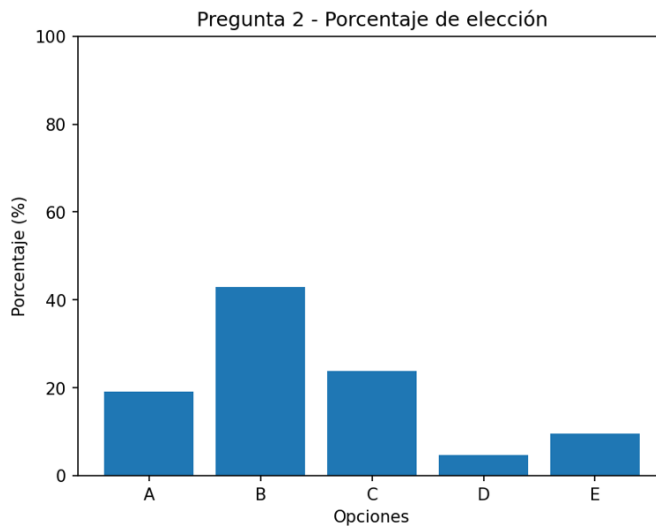
#### 5. *El lazo social a partir de la ley:*

La pregunta 13 revela que, mientras que el docente enfrenta caos y aburrimiento en la dinámica técnica (visto en las preguntas 3 y 9), conserva un elemento virtuoso y es una transmisión del deseo muy alta para casi la mitad de los estudiantes (47.6%); pero su incapacidad para gestionar la ley de manera equitativa provoca que la otra mitad (52.4%) lo perciba desde el miedo, la indiferencia o el narcisismo.



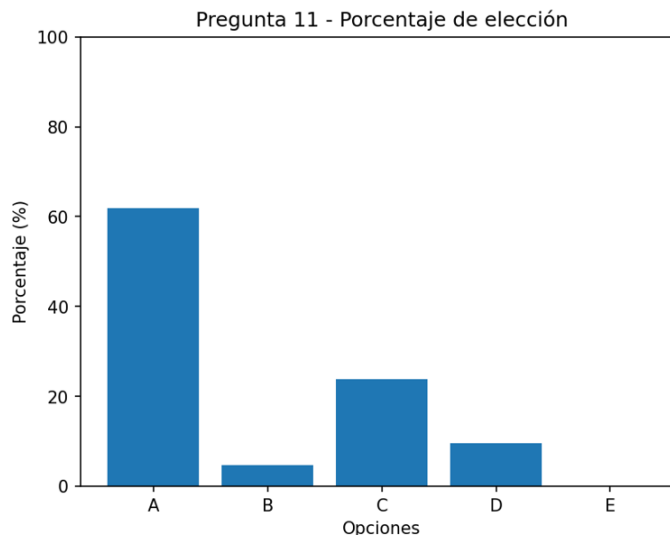
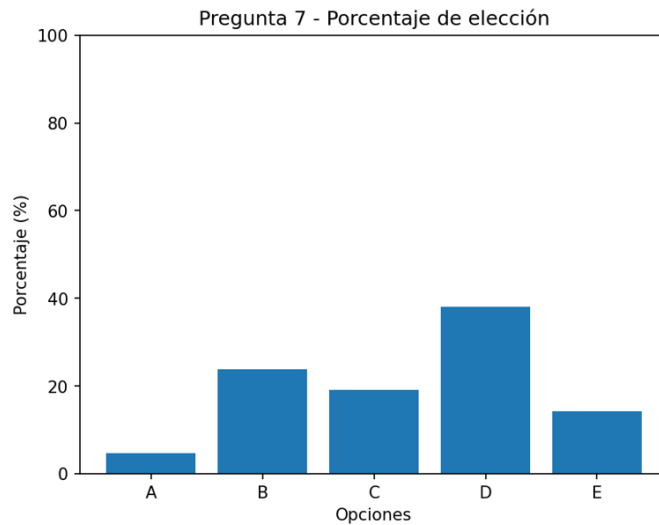
**6. El grupo y la atención:**

Aunque el 42.9% reconoce un esfuerzo por la inclusión, la suma de las otras respuestas revela que la mayoría del grupo (57.1%) percibe una atención sesgada. Esta mirada fragmentada es la fuente de la agresión por exclusión e indiferencia, explicando por qué un sector significativo del salón se siente invisible o recurre al sabotaje para ser tomado en cuenta, aunque sea a través del regaño.

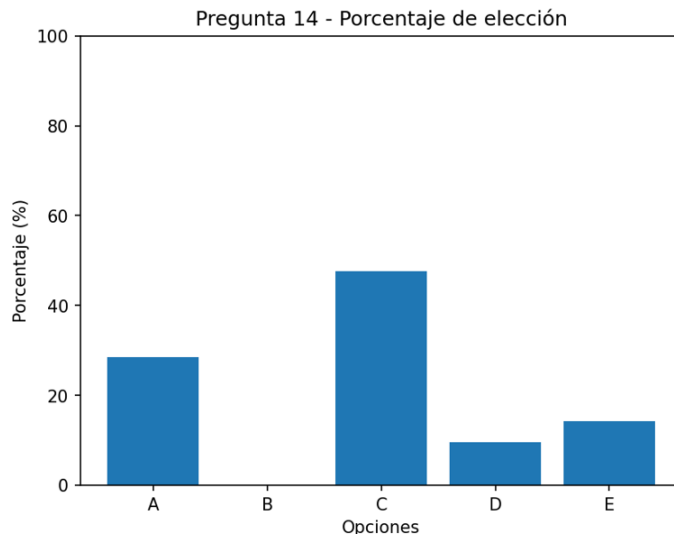
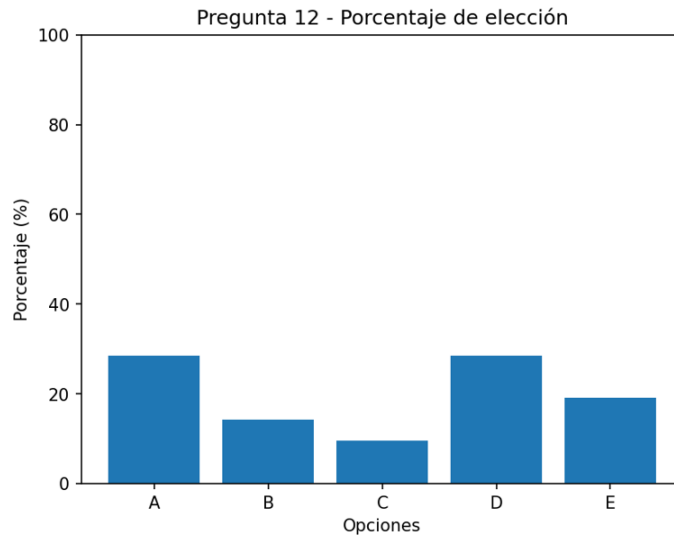


### 7. La gestión del conflicto y la ley:

La mayoría de los estudiantes (61.9%) reconoce en teoría el valor de la ley como una herramienta para la vida (pregunta 11), pero, en la práctica (pregunta 7), el docente no logra encarnar esa ley con firmeza y calma, recurriendo mayoritariamente a la indiferencia (38.1%) o al desborde emocional (23.8%). Esta brecha entre el discurso de la norma y la acción ante los conflictos que se presenten es lo que puede explicar el sentimiento ambivalente con el profesor.



## 8. El valor del saber a futuro:



Aunque en la pregunta 13 vimos que muchos confían en el docente como persona, en las preguntas 12 y 14 se observa que esa confianza no se traslada a la asignatura. El hecho de que el 47.6% estudie por obligación y el 28.6% vea la materia como algo aburrido parece indicar que el docente es valorado como un guía humano, pero falla en su función de mediador del saber. La agresión en esta aula no es violenta, sino que se manifiesta como una "deserción subjetiva" donde el alumno está presente físicamente pero su deseo está ausente.

Como conclusión, este docente encarna en buena medida el arquetipo del monarca virtuoso que, aunque sostiene una lucha constante contra la resistencia y el aburrimiento de una parte del grupo, logra preservar el aula como un espacio de transmisión parcial. A diferencia de los perfiles demagogos anteriores, su autoridad no emana de la búsqueda de simpatía sino del respeto discutible, logrando que más de la mitad de los estudiantes reconozca el valor de un aprendizaje difícil pero trascendental y lo vea como un referente de vida.

Su gestión de la Ley institucional busca el bien común al intentar involucrar a todos los alumnos, y aunque su rigor puede derivar en una exclusión por desobediencia o en el aburrimiento de quienes no logran seguir su ritmo, su meta final sigue siendo la herencia de un mundo a través del saber cómo un "tesoro" que otorga herramientas para la libertad.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

Como conclusión general, esta herramienta teórica de análisis de arquetipos pedagógicos, sustentada en una base psicoanalítica, ofrece un lente potente de interpretación, en la medida en que permite perfilar formas de agresión vinculadas con determinadas características que se despliegan en el aula. Al ir más allá de la simple evaluación de contenidos, posibilita identificar cómo operan el deseo, la falta y el poder en el escenario educativo, revelando que la eficacia de un docente no reside únicamente en su “carisma”, sino en su capacidad para sostener el lugar simbólico que encarna la figura del maestro, ya sea que se trate de una configuración monárquica, aristocrática o, en menor medida, democrática.

La utilidad de este modelo radica en que puede arrojar luz sobre el quehacer docente, al permitir detectar si la autoridad se ha degradado en tiranía o se ha disuelto en demagogia, favoreciendo así la posibilidad de una autocrítica que coadyuve a rescatar la sublimación del saber frente a la agresión. Por otro lado, también puede dar cuenta de la salud del lazo pedagógico, al analizar cómo la gestión de la autoridad y del saber inciden en la agresividad y en la pulsión dentro del aula.

En términos generales, el modelo revela que la agresividad no es un elemento externo, lo cual no implica desconocer factores como la influencia de los medios de comunicación, la situación socioeconómica u otras variables semejantes, sino reconocerla, ante todo, como un componente pulsional que puede transformarse en sublimación y creación cuando el docente actúa como un mediador que enmarca la falta; o, bien, degenerar en violencia reactiva y cinismo cuando la autoridad se diluye en el narcisismo o se impone mediante un goce despótico.

Asimismo, la transmisión es efectiva cuando el docente sostiene su lugar simbólico de diversas maneras. Mientras que los arquetipos virtuosos, como el monárquico o el aristocrático, canalizan la agresión mediante la “tensión del límite” o el desafío del “viaje” educativo, los modelos “degenerados” —como el demagógico y, en parte, el democrático— producen alienación, resentimiento o sabotaje, al negar la falta y abandonar, total o parcialmente, la función de la Ley.

De otro lado, haré unas “recomendaciones” frente a la pérdida de virtud en cada uno de los arquetipos analizados en este trabajo.

1. El profesor de Ciencias Humanas 1. Transita en el límite entre la Tiranía y la Monarquía, pero podría desplazarse hacia una monarquía virtuosa. Si la Ley se sitúa por encima de sus caprichos personales, la falta podría enmarcarse como motor del conocimiento. Ahora bien, ¿qué condiciones harían posible el cuestionamiento de su posición de saber absoluto? Sólo mediante un trabajo que haga visible su propia castración simbólica, renunciando a la omnipotencia del mando para permitir que el vacío del no saber movilice el deseo de los alumnos. Si desarticula el círculo de favoritos y sustituye el grito por la palabra mediadora, podría garantizar que la sublimación del saber sea accesible para la mayoría de los estudiantes, transformando la obediencia por supervivencia en una verdadera autonomía intelectual.
2. El profesor de Ciencias del Deporte. Se caracteriza por una autoridad en constante disputa y por el intento de instaurar una monarquía virtuosa frente a un grupo dividido entre el respeto y la resistencia. Para reducir la invisibilidad que experimenta un sector del grupo y transitar de una ley que solo ordena a una que también acoja la diversidad de capacidades, tendría que flexibilizar la mediación del saber. Las condiciones de posibilidad que permitirían desestabilizar su posición de soberano solitario pasarían por la apertura a comunidades académicas dentro de la misma institución o por la participación en discusiones críticas sobre los abordajes pedagógicos. El intercambio con pares —¿no es una función de la institución?— y la inserción en redes de reflexión sobre la práctica podrían permitir que el docente desplace el eje de su autoridad desde el control disciplinar hacia la construcción de un saber compartido, en el que su posición sea observada, objetiva y subjetivamente, desde otros discursos profesionales. Solo así, el aburrimiento que experimenta cierto grupo de estudiantes podría transformarse en deseo. Al mostrar que el saber físico no es solo una norma de disciplina, sino un tesoro accesible para

todos, evitaría que su monarquía derive en una exclusión (aunque sea involuntaria).

3. El profesor de Ciencias Humanas 2. Tiene un perfil ambivalente: entre el ideal del sujeto ilustrado y la caída en la demagogia; por eso, su frágil autoridad se basa en la seducción. Si bien la horizontalidad de la dinámica de clase da lugar a que un 80 % de los alumnos transforme la agresión en acto creador, esta estructura se fractura ante la necesidad narcisista del docente de “caer bien”, lo que desplaza su función hacia la seducción, pues busca evitar la incomodidad a toda costa. En este escenario, la fuente de la agresión parece ser el vacío de autoridad. Al fundar su legitimidad en la simpatía y en la imagen, el docente queda indefenso cuando el grupo decide romper el pacto del buen trato. El hecho de que en varias ocasiones rompa en llanto ante los estudiantes manifiesta ese colapso, donde la falta deja de operar como motor pedagógico para convertirse en una vulnerabilidad que invita a la agresión y al sabotaje. Si el docente reconstruye su autoridad a partir del testimonio y del reconocimiento de la ley simbólica jerárquica propia de la función docente, evitaría que la pulsión de los estudiantes se vuelva autodestructiva ante la ausencia de un límite firme que los contenga.
  
4. El profesor de Ciencias Puras. Revela el estado más crítico de la deriva demagógica identificada en este trabajo. La autoridad no es simplemente “blanda”, sino que ha sufrido un colapso estructural. La agresión en el aula, al no encontrar un cauce de sublimación en el saber, se desborda en la burla, la ironía y el sabotaje, recursos mediante los cuales el grupo intenta tramitar la ausencia de un mediador real. El hecho de que los estudiantes hayan llevado al docente al llanto muestra el abandono definitivo del lugar de la Ley. En tales condiciones, la empatía se transmuta en vulnerabilidad expuesta, y esa exposición empuja a los estudiantes hacia la violencia reactiva y el cinismo. Al haber quedado reducido a un par, pierde la asimetría necesaria para la enseñanza. Frente a un arquetipo de esta naturaleza, si el docente implementara

nuevas condiciones de posibilidad, restauraría la distancia pedagógica: recuperar su lugar como sujeto de saber. Pero esto pasaría por la sustitución de la necesidad narcisista de ser amado, por la responsabilidad ética de encarnar una Ley firme. ¿Es por esa necesidad narcisista que no instala la distancia pedagógica? ¿O al contrario? En cualquier caso, si las instituciones educativas intentan ofrecer una buena educación, pues eso pasa por brindar condiciones académicas en medio de las cuales se ubiquen los profesores. ¡Eso sería crucial como política educativa! Sin que eso le quite responsabilidad al profesor.

Para que esta transformación sea viable, el docente podría recurrir a dispositivos concretos que reencuadren el lazo: A.- Formalizar de forma rigurosa las reglas de juego y los criterios de clase —tiempos, turnos de palabra y criterios de evaluación no negociables—, de modo que actúen como un tercero mediador entre sus emociones y la pulsión del grupo; en otras palabras, que los estudiantes confronten la rúbrica y no al profesor. B.- Implementar una pedagogía del silencio y de la espera, renunciando a la explicación suplicante o al ruego de atención, para devolver al estudiante la responsabilidad frente a su propia falta de saber. No se trata de paladear el conocimiento por él, sino de permitir que sea el propio estudiante quien tome la cuchara. Solo al dejar de ofrecerse como objeto de consumo emocional para los alumnos, el docente podrá detener la escalada de agresión grupal y proteger el espacio de aprendizaje como un lugar de trabajo, y no de una descarga pulsional sin réditos culturales.

5. El profesor de Ciencias Naturales 2. Revela una configuración que oscila entre elementos oligárquicos y demagógicos, en la que el vínculo educativo se halla fracturado por la exclusión y el vacío de autoridad. La faceta oligárquica se manifiesta en una segmentación problemática, donde el profesor actúa como una suerte de “socio” que establece un pacto narcisista con un pequeño grupo de favoritos, dejando a la mitad de los estudiantes en una situación de invisibilidad académica total. El componente propiamente demagógico surge de una necesidad narcisista de “caer bien” y de evitar la incomodidad del conflicto,

lo que desemboca, una vez más, en un vacío de autoridad: las reglas terminan siendo percibidas como caprichos personales del docente y no como principios civilizatorios. ¿Cómo debilitar esta perspectiva? A.- Desarticular el círculo de favoritos y recuperar su función de maestro, transitando hacia una ley que acoja a la totalidad de los sujetos y no solo a quienes refuerzan su autoimagen. B.- Reconstruir el lazo social desde una autoridad que no se rinda ante el conflicto, transformando la invisibilidad de sus alumnos en un espacio de reconocimiento que permita rescatar el saber del estado de “objeto muerto” en el que se encuentra para la mayoría.

6. Profesor de Ciencias Naturales 1. Su autoridad se consolida como una aristocracia virtuosa, con cierta deriva hacia la oligarquía. La mayor virtud de este perfil reside en su posición como “Sujeto en Falta”, ya que admite abiertamente que no lo sabe todo e incluso se alegra ante las preguntas difíciles, lo cual humaniza el saber y transforma el error en motor de investigación, en lugar de convertirlo en motivo de castigo. Pero, aunque su labor es exitosa, mejoraría notablemente si asumiera con mayor decisión la posición previa del estudiante en el campo del deseo de saber. Con todo, la fuente de la agresividad de los estudiantes proviene de la exclusión y se manifiesta como una aristocracia para los “herederos” y una oligarquía para quienes poseen menos bases. Esta configuración produce formas de resentimiento silencioso e incluso de odio hacia la materia. Aunque el docente encarna, para una parte del grupo, el eje aristocrático del guía que orienta hacia la libertad y hacia la herencia del mundo, falla en el alojamiento de la diferencia, generando así un foco de agresión interna que nace del no sentirse convocado a participar en la adquisición del conocimiento.

Resulta imperativo que este tipo de docente trabaje en la universalización de su legado, diseñando puentes pedagógicos que permitan a los alumnos rezagados salir de la invisibilidad. La meta consiste en transitar de un éxito monopolizado hacia una estructura en la que el saber se ofrezca como un bien común, accesible para todos, evitando que su brillantez académica opere como una

barrera excluyente. Al integrar a quienes presentan mayores dificultades, el maestro podrá desactivar el resentimiento latente y asegurar, así, el fin último de la formación: la sublimación del malestar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, L. (s. f.). *Seminario: Efectos de enseñanza* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3Dj3aFr3jgU>
- Aristóteles. *Política*. Trad. M. García Gual. Madrid: Gredos, 1998.
- Braunstein, N. A. (1980). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. Siglo Veintiuno Editores.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado* (C. Gilman, Trad.). Buenos Aires: Aique.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.733.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Obras Completas, Vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992). *Duelo y melancolía* (J. L. Etcheverry, Trad.). En Obras completas (Vol. XIV, pp. 235–255). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1917)
- Freud, S. (1992). *El malestar en la cultura* (J. L. Etcheverry, Trad.). En Obras completas (Vol. XXI, pp. 57–140). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1930)
- Freud, S. (1992). *El porvenir de una ilusión* (J. L. Etcheverry, Trad.). En Obras completas (Vol. XXI, pp. 1–56). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1927)
- Freud, S. (1992). *Inhibición, síntoma y angustia* (J. L. Etcheverry, Trad.). En Obras completas (Vol. XX, pp. 71–164). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1926)

- Freud, S. (1992). *Introducción del narcisismo* (J. L. Etcheverry, Trad.). En Obras completas (Vol. XIV, pp. 65–98). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914)
- Freud, S. (1992). *Tres ensayos de teoría sexual* (J. L. Etcheverry, Trad.). En Obras completas (Vol. VII, pp. 109–224). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905)
- GALINDO CACERES, Luis Jesús (coord.) Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Logman. 1998 pp.33-73
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado* (J. Ferreiro Santana, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1978)
- Han, B.-C. (2014). *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder.
- Lacan, J. (1964). Seminario XI: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1974). El Seminario, libro XVII: El reverso del psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.
- Platón. *El banquete*. Trad. J. Calonge Ruiz. Madrid: Alianza Editorial, 2009.
- Recalcati, M. (2014). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Vives Gomila, M. (2026). *Tests proyectivos: Aplicación al diagnóstico y tratamiento clínicos*. Barcelona: UBe Psicología.

# ANEXOS

Este apartado recopila el desglose de las preguntas abiertas y cerradas, sirviendo como el respaldo empírico que garantiza la transparencia y validez de los hallazgos.

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLES	BIOLOGIA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	B	C	D	C	A	
2	B	C	B	C	A	C
3	B	A	A	A	C	A
4	A	A	A	A	C	B
	Que sigamos las reglas, sin cuestionar pero al mismo tiempo aprendi a pensar.	Aprender a pensar mediante la sociedad del profesor	Juntos cocinamos bien a todos para que nosotros aprendamos	Aprender a pensar mediante la sociedad del profesor	Carole bien para que podamos prestar atencion	Aprender mediante la didactica y el que tiene mas capacidades
5						
6	B	D	A	D	C	D
7	A	B	B	B	C	B
8	B	A	A	A	C	A
9	C	C	C	C	D	B
	Quiere llamarlo llamar lo atraen	Busca algo del profesor y lo atiene.	Busca algo del profesor y lo ayuda	Busca algo del profesor y lo llama	Lo ignora completamente.	Busca algo del profesor y lo atraen
10						
11	B	A	A	A	C	A
12	A	A	A	A	B	A
13	D	A	C	A	C	A
14	D	A	A	A	D	A
	Que lo vida uno se va a encontrar en personas que pueden hacer lo que quieren sin tener mas rango, respeto tiempo y usar mi comportamiento	Me hizo amor quimica y dame cuenta de lo que quiero para mi vida y que el comportamiento es riguroso	El ingles se pide aprender mejor con algunos diacriticos. No es una tortura.	Aprender sobre preguntas ICES	Me encano que hay profesores con poco caracter y odio las matemáticas por el.	A ejercitarme seguido, el ejercicio es muy importante
15						

1. **Edad:** 16 años.

2. **Género:** \* a) Masculino

- b) Femenino
- c) Otro / Prefiero no decir

3. **¿Con quién vives principalmente?**

- a) Padre y Madre
- b) Solo Madre / Solo Padre
- c) Otros familiares (Abuelos, tíos, etc.)
- d) Otros

**¿Cuántos años llevas en este colegio?**

- a) Menos de 2 años.
- b) Entre 2 y 5 años.
- c) Más de 5 años (antigüedad alta).

6. **¿Cómo describirías tu rendimiento académico en general?**

- a) Alto (Sobresaliente).
- b) Medio (Cumpló con lo necesario).
- c) Bajo (Tengo dificultades constantes).

7. **¿Has tenido procesos disciplinarios o llamados de atención graves en el último año?**

- a) Sí.
- b) No.

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLÉS	BIOLOGIA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	b)	d)	a)	d)	<del>a)</del> c)	d)
2	a)	b)	b)	d)	a)	b)
3	b)	d)	a)	d)	c)	c)
4	d)	a)	a)	b)	a)	a)
	Alguien que los demás aprendan a pensar y a hablar	Tener lógica mediante el reconocimiento de las ideas	Alguien que el inglés no sea una segunda lengua y lo cree accesible	Tener, legión y poder aprender mediante el reconocimiento	<del>Alguien que los demás aprendan a pensar y a hablar</del> Nada x d	Nothing my bro.
5	c)	b)	a)	b)	c)	a)
6	a)	b)	b)	b)	e)	b)
7	a)	b)	a)	<del>a)</del> c)	c)	a)
8	a)	<del>a)</del> c)	b)	<del>a)</del> c)	d)	b)
9	d)	c)	a)	a)	a)	a)
	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A
10	b)	c)	a)	c)	c)	a)
11	a)	d)	a)	b)	b)	d)
12	a)	<del>a)</del> b)	a)	<del>a)</del> c)	a)	a)
13	a)	a)	a)	a)	b)	a)
14	a)	a)	a)	a)	a)	a)
	su inteligencia	su hábito de estudio de psicología	su hábito de estudio de psicología	Lo mismo que Química	La sabiduría	Su forma de ser y su actitud que
15						

1. Edad: 16 años.

2. Género: \* a) Masculino

- b) Femenino
- c) Otro / Prefiero no decir

3. ¿Con quién vives principalmente?

- a) Padre y Madre
- b) Solo Madre / Solo Padre
- c) Otros familiares (Abuelos, tíos, etc.)
- d) Otros

¿Cuántos años llevas en este colegio?

- a) Menos de 2 años.
- b) Entre 2 y 5 años.
- c) Más de 5 años (antigüedad alta).

6. ¿Cómo describirías tu rendimiento académico en general?

- a) Alto (Sobresaliente).
- b) Medio (Cumplo con lo necesario).
- c) Bajo (Tengo dificultades constantes).

7. ¿Has tenido procesos disciplinarios o llamados de atención graves en el último año?

- a) Sí.
- b) No.

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLES	BIOLOGIA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	B	A	A	A	C	D
2	A	B	B	B	C	C
3	B	A	A	A	C	C
4	A	C	e	e	e	e
5	Marlon nos invitaba a entender de verdad					
6	B	e	A	e	C	d
7	A	B	e	B	C	e
8	B	e	A	e	e	e
9	e	e	e	e	A	e
	no	no	si	no	no	no
10						
11	A B	e	A	e	C	C
12	A	e	D	C	D	e
13	B	a	a	a	e	e
14	B	e	a	e	e	C
	La enseñanza y experiencia	Disciplina	Actitud y positivismo	Disciplina	virtud	virtud
15						

1. Edad: 16 años.

2. Género: \* a) Masculino

b) Femenino

c) Otro / Prefiero no decir

3. ¿Con quién vives principalmente?

a) Padre y Madre

b) Solo Madre / Solo Padre

c) Otros familiares (Abuelos, tíos, etc.)

d) Otros

¿Cuántos años llevas en este colegio?

a) Menos de 2 años.

b) Entre 2 y 5 años.

c) Más de 5 años (antigüedad alta).

6. ¿Cómo describirías tu rendimiento académico en general?

a) Alto (Sobresaliente).

b) Medio (Cumpló con lo necesario).

c) Bajo (Tengo dificultades constantes).

7. ¿Has tenido procesos disciplinarios o llamados de atención graves en el último año?

a) Sí.

b) No.

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLES	BIOLOGIA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	b)	c)	a)	c)	c)	d)
2	a)	d)	b)	d)	a)	b)
3	b)	a)	a)	a)	c)	c)
4	a)	a)	a)	b)	b)	c)
	Generar conocimiento y habilidades lectoras, que este lo que guste	Que comprendamos y tengamos conocimiento	Hacer divertida la materia	Nada unu	Terminar los ejercicios y contestar inquietudes	Nada unu
5	a)	b)	a)	b)	b)	a)
6	a)	d)	b)	d)	c)	c)
7	a)	c)	d)	c)	d)	a)
8	a)	d)	b)	a)	c)	b)
9	d)	a)	b)	a)	c)	b)
	no	no	no	no	no	no
10	b)	c)	a)	c)	d)	a)
11	a)	b)	a)	d)	b)	a)
12	a)	d)	a)	a)	a)	a)
13	a)	a)	a)	a)	b)	c)
14	a)	a)	a)	a)	b)	c)
	Ser fuerte y mantener mi posición con argumentos	Ser disciplinado	Aprovechar el tiempo	Nada	NO aprovechar de las personas	Divertirse
15						

1. Edad: 77 años.

2. Género: \* a) Masculino

b) Femenino

c) Otro / Prefiero no decir

3. ¿Con quién vives principalmente?

a) Padre y Madre

b) Solo Madre / Solo Padre

c) Otros familiares (Abuelos, tíos, etc.)

d) Otros

¿Cuántos años llevas en este colegio?

a) Menos de 2 años.

b) Entre 2 y 5 años.

c) Más de 5 años (antigüedad alta).

6. ¿Cómo describirías tu rendimiento académico en general?

a) Alto (Sobresaliente).

b) Medio (Cumpló con lo necesario).

c) Bajo (Tengo dificultades constantes).

7. ¿Has tenido procesos disciplinarios o llamados de atención graves en el último año?

a) Sí.

b) No.

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLES	BIOLOGIA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	A	A	A	A	A	A
2	A	C	B	C	A	B
3	B	C	A	C	D	C
4	A	A	A	B	A	A
5	Hacer que nos cuestionemos	Que comprendamos	Same	Nada !!	Terminar rapido pero que aprendamos	Que nos ejercitemos
6	A	B	A	D	A	A
7	A	B	B	D	C	B
8	A	C	A	C	A	A
9	A	A	B	A	B	B
10	NO	NO	NO	NO	NO	NO
11	B	C	A	C	A	A
12	A	A	A	B	A	A
13	A	B	A	B	A	A
14	A	B	A	B	A	A
15	Transparencia y sinceridad	respetabilidad	Amar por lo que se hace		Que hoy matematicos en todo	Arte

1. Edad: 16 años.

2. Género: \* a) Masculino

- b) Femenino
- c) Otro / Prefiero no decir

3. ¿Con quién vives principalmente?

- a) Padre y Madre
- b) Solo Madre / Solo Padre
- c) Otros familiares (Abuelos, tíos, etc.)
- d) Otros

¿Cuántos años llevas en este colegio?

- a) Menos de 2 años.
- b) Entre 2 y 5 años.
- c) Más de 5 años (antigüedad alta).

6. ¿Cómo describirías tu rendimiento académico en general?

- a) Alto (Sobresaliente).
- b) Medio (Cumpló con lo necesario).
- c) Bajo (Tengo dificultades constantes).

7. ¿Has tenido procesos disciplinarios o llamados de atención graves en el último año?

- a) Sí.
- b) No.

1. Edad: 76 años.

2. Género: \*  Masculino

b) Femenino

c) Otro / Prefiero no decir

3. ¿Con quién vives principalmente?

a) Padre y Madre

b) Solo Madre / Solo Padre

c) Otros familiares (Abuelos, tíos, etc.)

d) Otros

¿Cuántos años llevas en este colegio?

a) Menos de 2 años.

b) Entre 2 y 5 años.

c) Más de 5 años (antigüedad alta).

6. ¿Cómo describirías tu rendimiento académico en general?

a) Alto (Sobresaliente).

b) Medio (Cumpro con lo necesario).

c) Bajo (Tengo dificultades constantes).

7. ¿Has tenido procesos disciplinarios o llamados de atención graves en el último año?

a) Sí.

b) No.

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLES	BIOLOGIA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	B	A	A	<del>A</del> A	C	R
2	A	A	B	A	C	A
3	B	A	A	A	C	A
4	B	A	A	A	C	A
	• El objetivo de este seria demostrar lo que sabe;	Nos enseña a pensar y nos demuestra el conocimiento que este tiene	Nos enseña y trata de hacer bien	No enseña a pensar	solo seguir reglas	• Nos enseña de buena forma
5	C	B	A	B	C	A
6	A	B	A	B	C	S
7	A	A	A	A	B	B
8	B	A	A	A	B	B
9	D	C	C	C	B	B
	No creo que este diciendo algo	No creo que este diciendo algo sin atención	Depinto en esta clase si foom es recepción y entiendo	No creo que quiera decir algo	NO, no esta diciendo nada	depronto, pero es poco probable
10	B	A	A	A	C	A
11	B	A	A	A	B	A
12	B	A	A	A	B	A
13	B	A	A	A	B	A
14	D	A	A	A	B	A
	• Lo bien que entiendo los lectores	• Su facilidad y conocimientos	• Lo alegre que es y su actitud	• Su conocimiento	• Lo noble que es	• Lo carismático y lo paciente que es
15						

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLES	BIOLOGIA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	B	A	A	A	D	A
2	B	A	A	A	C	A
3	B	A	A	A	C	A
4	B	A	A	A	A	A
	Demuestra mucho sabe el material estar por encima de nosotros	Se enfoca en enseñar y en poder que enseñar cada estudiante en el saben	Se enfoca en que todas aprendan haciendo participar a todos.	Se enfoca en enseñar y que los estudiantes entiendan bien el tema	Cumple con enseñar y termina su clase.	Justa de tener equilibrio enfocarse en cumplir con los establecidos pero tambien queremos bien
5	B	C	A	C	D	A
6	A	B	B	B	C	B
7	B	A	A	A	B	B
8	B	A	A	A	B	B
9	D	C	C	C	B	B
	Esta clase siempre si no transa el estudio dependiendo si tenia algo por expresar	Estaba atento pero no le daban importancia	No tiene el punto de hacerlo el profesor estaba y es impetuoso	Atento pero no impetuoso el estudiante podria querer expresar algo	Estudiante atenta pero no tan mucho	Nada el estudiante no tiene nada que expresar
10	B	A	A	A	C	A
11	B	A	A	A	B	A
12	C	A	A	A	C	A
13	B	A	A	A	B	A
14	C	A	A	A	A	A
	Aprende a leer y analizar muy bien.	Analiza bien numeros, no todo es tan facil pero tampoco imposible	La practica mejora el aprendizaje	Es importante tener conocimiento de todo	Ninguna	Tener buena salud fisica me ayudara al envejecer.
15						

1. Edad: 16 años.

2. Género: \*  Masculino

b) Femenino

c) Otro / Prefiero no decir

3. ¿Con quién vives principalmente?

a) Padre y Madre

b) Solo Madre / Solo Padre

c) Otros familiares (Abuelos, tíos, etc.)

d) Otros

¿Cuántos años llevas en este colegio?

a) Menos de 2 años.

b) Entre 2 y 5 años.

c) Más de 5 años (antigüedad alta).

6. ¿Cómo describirías tu rendimiento académico en general?

a) Alto (Sobresaliente).

b) Medio (Cumpló con lo necesario).

c) Bajo (Tengo dificultades constantes).

7. ¿Has tenido procesos disciplinarios o llamados de atención graves en el último año?

a) Sí.

b) No.

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLES	BIOLOGÍA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	B		A D	e	C	D
2	A	A	B	e	A	C D
3	D	A	A	A e	C	C
4	A	e	e		C	b
	Marlon siempre nos incita a no ser perezosos y pensar, demostrar que sabiam y siempre nos incito					
5						
6	D	C	A	e	C D	C e
7	A D	B		B	C	e e
8	D	C	A D	C	A D	e
9	D	D		D		
	no	no	si	no	no	no
10						
11	AB	e	A	e	C	C
12	A	e	A	C	e	D e
13	A	e	A	D	e	C
14	A	D	D	e		
	las enseñanzas de marlon	Disciplina	actitud	x2	Atención	
15						

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLES	BIOLOGIA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	a	a	a d	a	c	d
2	a	b	b	b	a	c
3	b	a	a	a	c	c
4	a	a	a	a	b	b
	A masia si effe le imbuo hacer que nos interemos y ayudarnos a aprender mas	A este prope sienta le imbuo el orden y el sabor	Mr sebastian siempre le gusta el orden en su clase	x2 el de quimica	sobrevivir a 19 clase	es bien tranquillo
5						
6	b	c	A	c	d	d
7	a	b	b	b	c	c
8	A	A	A	A	c	d
9	c	c	c	c	b d	b
	NO	NO	NO	NO	NO	NO
10						
11	a b	a	a	a	c	c
12	a c	b	a	b	b	c
13	a	c	a	c	c	c
14	a	a	a	a	b	a ser relajado
	para la ignorancia y aprender algo	La seriedad	La actitud positiva	x2 quimica	nada	
15						

1. Edad: 16 años.

2. Género: \*  Masculino

b) Femenino

c) Otro / Prefiero no decir

3. ¿Con quién vives principalmente?

a) Padre y Madre

b) Solo Madre / Solo Padre

c) Otros familiares (Abuelos, tíos, etc.)

d) Otros

¿Cuántos años llevas en este colegio?

a) Menos de 2 años.

b) Entre 2 y 5 años.

c) Más de 5 años (antigüedad alta).

6. ¿Cómo describirías tu rendimiento académico en general?

a) Alto (Sobresaliente).

b) Medio (Cumpló con lo necesario).

c) Bajo (Tengo dificultades constantes).

7. ¿Has tenido procesos disciplinarios o llamados de atención graves en el último año?

a) Sí.

b) No.

1. **Edad:** 16 años.

2. **Género:** \* a) Masculino

b) Femenino

c) Otro / Prefiero no decir

3. **¿Con quién vives principalmente?**

a) Padre y Madre

b) Solo Madre / Solo Padre

c) Otros familiares (Abuelos, tíos, etc.)

d) Otros

**¿Cuántos años llevas en este colegio?**

a) Menos de 2 años.

b) Entre 2 y 5 años.

c) Más de 5 años (antigüedad alta).

6. **¿Cómo describirías tu rendimiento académico en general?**

a) Alto (Sobresaliente).

b) Medio (Cumpló con lo necesario).

c) Bajo (Tengo dificultades constantes).

7. **¿Has tenido procesos disciplinarios o llamados de atención graves en el último año?**

a) Sí.

b) No.

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLES	BIOLOGIA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	b)	c)	a)	a)	c)	a)
2	a)	a)	b)	b)	a)	b)
3	b)	d)	a)	d)	c)	c)
4	a)	a)	a)	a)	d)	a)
	• Aprender a pensar y aplicarlo a la vida.	• Generar pensamiento crítico y habilidades para la vida.	• Tener amor por el idioma.	• Descubrir desde los temas, las curiosidades del mundo.	• Pensamiento matemático para aquellos que consideran "inteligentes".	• Educación corporal y entendimiento de la mismas capacidades de nuestro cuerpo.
5	a)	a)	a)	a)	c)	a)
6	a)	b)	b)	b)	c)	b)
7	a)	a)	a)	a)	a)	a)
8	a)	a)	a)	a)	c)	b)
9	a)	a)	b)	a)	c)	b)
	• No siento que no se presente la situación.	• No siento que no se presente la situación.	• No siento que no se presente la situación.	• No siento que no se presente la situación.	• No siento que no se presente la situación.	• No siento que no se presente la situación.
10	b)	b)	a)	b)	c)	a)
11	b)	a)	a)	a)	b)	a)
12	a)	a)	a)	a)	c)	a)
13	a)	a)	a)	a)	d)	a)
14	a)	a)	a)	a)		
	• Aprender a pensar de manera crítica.	• Estudiar al día mente es el camino.	• No todo es predecible y eso es esta bien.	• Aprender más siempre es mejor.	Ninguna	• Ser conscientes de nuestro propio cuerpo y conducto.
15						

1. Edad: 16 años.

2. Género:  Masculino

- b) Femenino
- c) Otro / Prefiero no decir

3. ¿Con quién vives principalmente?

- a) Padre y Madre
- b) Solo Madre / Solo Padre
- c) Otros familiares (Abuelos, tíos, etc.)
- d) Otros

¿Cuántos años llevas en este colegio?

- a) Menos de 2 años.
- b) Entre 2 y 5 años.
- c) Más de 5 años (antigüedad alta).

6. ¿Cómo describirías tu rendimiento académico en general?

- a) Alto (Sobresaliente).
- b) Medio (Cumpló con lo necesario).
- c) Bajo (Tengo dificultades constantes).

7. ¿Has tenido procesos disciplinarios o llamados de atención graves en el último año?

- a) Sí.
- b) No.

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLES	BIOLOGIA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	d	c	a	c	b	b
2	b	c	a	c	c	c
3	a	b	a	b	c	b
4	a	c	a	c	d	over bien
	Enseñanza	Demstrar Cuanto sabe	Enseñar	Demstrar Cuanto sabe	over bien	
5	a	c	a	c	d	d
6	b	a	b	a	c	d
7	d	b	d	b	c	d
8	d	d	a	d	b	d
9	a	d	a	a	b	Atención
	Atención	Ayuda, d entender el tema	Atenci.	Ayuda, Para entender	Atención,	
10	a	b	a	b	c	c
11	a	b	a	b	b	c
12	a	b	a	b	d	c
13	a	b	a	b	b	c
14	a	b	a	b	b	c
	El analisis,	Analizar de preguntas	El Imples.	Analizar de preguntas.	No se,	MONICHO
15						

1. Edad: 17 años.

2. Género: \*  Masculino

- b) Femenino
- c) Otro / Prefiero no decir

3. ¿Con quién vives principalmente?

- a) Padre y Madre
- b) Solo Madre / Solo Padre
- c) Otros familiares (Abuelos, tíos, etc.)
- d) Otros

¿Cuántos años llevas en este colegio?

- a) Menos de 2 años.
- b) Entre 2 y 5 años.
- c) Más de 5 años (antigüedad alta).

6. ¿Cómo describirías tu rendimiento académico en general?

- a) Alto (Sobresaliente).
- b) Medio (Cumpro con lo necesario).
- c) Bajo (Tengo dificultades constantes).

7. ¿Has tenido procesos disciplinarios o llamados de atención graves en el último año?

- a) Sí.
- b) No.

1. Edad: 16 años.

2. Género: \* Masculino

- b) Femenino
- c) Otro / Prefiero no decir

3. ¿Con quién vives principalmente?

- a) Padre y Madre
- b) Solo Madre / Solo Padre
- c) Otros familiares (Abuelos, tíos, etc.)
- d) Otros

¿Cuántos años llevas en este colegio?

- a) Menos de 2 años.
- b) Entre 2 y 5 años.
- c) Más de 5 años (antigüedad alta).

6. ¿Cómo describirías tu rendimiento académico en general?

- a) Alto (Sobresaliente).
- b) Medio (Cumpló con lo necesario).
- c) Bajo (Tengo dificultades constantes).

7. ¿Has tenido procesos disciplinarios o llamados de atención graves en el último año?

- a) Sí.
- b) No.

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLES	BIOLOGIA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	D	C	a	C	b	b
2	a	C	b	C	C	C
3	a	b	a	b	C	a
4	a	C	a	C	d	b
	que aprendiendo apoyo	aprender algo	aprender y repetir	aprender	aprender e intentar hacer cosas	que nos lleven bien
5						
6	a	C	a	C	C	d
7	b	a	d	a	C	C
8	d	b	d	b	b	C
9	d	d	C	d	d	b
	esta esperando su frustracion	Exprelado frustracion retenida	Esta intentando pedir algo de apoyo	Frustracion repetida	Frustracion	frustracion
10						
11	a	b	a	b	C	C
12	a	b	a	b	b	C
13	a	d	b	d	d	C
14	a	b	a	b	C	C
	su experiencia y conocimiento	conocimiento	su confianza y apoyo	conocimiento	conocimiento	actitud y conocimiento
15						

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLES	BIOLOGIA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	A	C	D	C	A	B
2	A	D	B	A	C	B
3	B	D	D	A	A	C
4	A	A	A	A	B	
5	Aprender	Aprender	Conocer	Saber	Nada	Hacer
6	A	B	A	B	D	B
7	B	C	A	A	A	C
8	A	A	A	A	C	B
9	A	A	A	B	B	D
10	si	No	si	si	no	si
11	A	A	A	B	C	B
12	A	A	B	E	B	D
13	A	A	B	A	B	D
14	A	A	A	A	B	D
15	Conoci mucho	Na <sup>+</sup>	Conoci mucho	Algo	Nada	Algo

1. Edad: 16 años.
2. Género: \*  a) Masculino
- b) Femenino
  - c) Otro / Prefiero no decir
3. ¿Con quién vives principalmente?
- a) Padre y Madre
  - b) Solo Madre / Solo Padre
  - c) Otros familiares (Abuelos, tíos, etc.)
  - d) Otros

¿Cuántos años llevas en este colegio?

- a) Menos de 2 años.
  - b) Entre 2 y 5 años.
  - c) Más de 5 años (antigüedad alta).
6. ¿Cómo describirías tu rendimiento académico en general?
- a) Alto (Sobresaliente).
  - b) Medio (Cumpló con lo necesario).
  - c) Bajo (Tengo dificultades constantes).
7. ¿Has tenido procesos disciplinarios o llamados de atención graves en el último año?
- a) Sí.
  - b) No.

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLES	BIOLOGIA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	A	A	A	A	C	A
2	D	D	B	D	C	A
3	B	A	A	A	C	A
4	C	A	A	A	B	A
	Aprender	Aprender	Conocer	Saber	Confortarnos	Aprender
5	B	A	A	A	D	A
6	A	D	D	C	A	B
7	A	C	A	B	D	B
8	A	A	A	B	B	C
9	A	A	A	B	B	C
	SI	SI	No	SI	No	SI
10	A	A	A	A	B	A
11	B	A	A	A	B	A
12	B	A	A	A	B	A
13	B	A	A	A	C	B
14	A	A	A	A	B	B
	Conocimiento	Mentalidad	Algo		Nada	I
15						

1. Edad: 16 años.
2. Género: \* a) Masculino
- ~~b) Femenino~~
  - c) Otro / Prefiero no decir
3. ¿Con quién vives principalmente?

- a) Padre y Madre
- b) Solo Madre / Solo Padre
- c) Otros familiares (Abuelos, tíos, etc.)
- d) Otros

¿Cuántos años llevas en este colegio?

- a) Menos de 2 años.
- b) Entre 2 y 5 años.
- c) Más de 5 años (antigüedad alta).

6. ¿Cómo describirías tu rendimiento académico en general?

- a) Alto (Sobresaliente).
- b) Medio (Cumpló con lo necesario).
- c) Bajo (Tengo dificultades constantes).

7. ¿Has tenido procesos disciplinarios o llamados de atención graves en el último año?

- a) Sí.
- b) No.

1. Edad: 17 años.
2. Género:  a) Masculino
- b) Femenino
  - c) Otro / Prefiero no decir
3. ¿Con quién vives principalmente?
- a) Padre y Madre
  - b) Solo Madre / Solo Padre
  - c) Otros familiares (Abuelos, tíos, etc.)
  - d) Otros

¿Cuántos años llevas en este colegio?

- a) Menos de 2 años.
  - b) Entre 2 y 5 años.
  - c) Más de 5 años (antigüedad alta).
6. ¿Cómo describirías tu rendimiento académico en general?
- a) Alto (Sobresaliente).
  - b) Medio (Cumpló con lo necesario).
  - c) Bajo (Tengo dificultades constantes).
7. ¿Has tenido procesos disciplinarios o llamados de atención graves en el último año?
- a) Sí.
  - b) No.

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLES	BIOLOGIA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	B	B	A	B	C	C
2	B	B	A	B	A	A
3	B	D	A	D	C	A
4	A	A	D	F	B	B
	Que aprendamos	sigamos reglas y aprendamos	Aprender Jugar	Seguir Reglas	Seguir Reglas	Nada
5						
6	A	A	A	A	D	C
7	A	B	A	B	C	C
8	A	A	A	A	B	B
9	D	C	B	D	C	C
	Inconfiabilidad	Revela	Atencion	Revela	Frustracion	Nada
10						
11	B	B	A	B	D	D
12	A	A	B	A	B	D
13	A	A	D	A	D	D
14	A	B	B	C	D	D
	Esforzarse y Estudiar	Respetar y Esfuerzo	Creatividad	Nada	Nada	Creatividad
15						

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLES	BIOLOGIA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	B	A	A	A	B	A
2	A	A	B	A	C	B
3	D	D	A	D	C	A
4	C	B	A	D	D	
	Demostar lo que sabe	Demostar lo que sabe	Que los estudiantes aprendan	Explicar el tema y ya	Dev su clase	Realizar lo minimo
5	D	C	A	C	D	B
6	C	A	B	A	C	D
7	A	B	A	B	B	A
8	A	A	A	D	A	A
9	F					
	NO CREO	NO CREO	NO CREO	NO CREO	NO CREO	NO CREO
10						
11	B	C	A	B	D	A
12	B	B	D	B	D	B
13	B	B	C	B	C	C
14	C	C	B	B	C	C
	Demostar que puedo y tengo que ser el mejor en todo	Ninguno por aver de el no ser asustado	tener buena actitud	Mes bien que ahí que ser justos en la vida	NO SER FM noble	Ser competitiva
15						

1. Edad: 17 años.
2. Género: \*  a) Masculino
- b) Femenino
  - c) Otro / Prefiero no decir
3. ¿Con quién vives principalmente?
- a) Padre y Madre
  - b) Solo Madre / Solo Padre
  - c) Otros familiares (Abuelos, tíos, etc.)
  - d) Otros

¿Cuántos años llevas en este colegio?

- a) Menos de 2 años.
  - b) Entre 2 y 5 años.
  - c) Más de 5 años (antigüedad alta).
6. ¿Cómo describirías tu rendimiento académico en general?
- a) Alto (Sobresaliente).
  - b) Medio (Cumpló con lo necesario).
  - c) Bajo (Tengo dificultades constantes).
7. ¿Has tenido procesos disciplinarios o llamados de atención graves en el último año?
- a) Sí.
  - b) No.

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLES	BIOLOGIA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	B	A	A	A	B	A
2	A	A	B	A	C	A
3	B	D	A	D	B	A
4	<del>B</del>	B	A	B		
	De mostrar que hace un buen trabajo	explicar el tema y ya	que los estudiantes entiendan	Explicar el tema y ya	Por su clase y ya	Que se realice lo minimo
5	D	C	A	C	D	B
6	A	A	B	A	C	D
7	C	A	A	B	B	A
8	C	B	A	D	B	A
9	A	A	A	B	B	A
	da verdad sobre todo lo que hace mal	da verdad sobre lo que hace mal	no verdad sobre lo que hace mal	da verdad sobre lo que hace mal	da verdad sobre lo que hace mal	da verdad sobre lo que hace mal
10	B	D	A	D	C	A
11	B	B	A	B	C	A
12	B	D	C	D	C	A
13	B	B	A	B	B	A
14						
	Que por mas que cite lo que no tiene que ver	Que por mas sabio que sea no explica bien	Que hay que buscar lo mejor de la materia	Que por mas sabio que sea no explica bien	Que hay que intentar responder por cosas	Que hay que responder por cosas
15						

1. Edad: 16 años.
2. Género:  a) Masculino
- b) Femenino
  - c) Otro / Prefiero no decir
3. ¿Con quién vives principalmente?
- a) Padre y Madre
  - b) Solo Madre / Solo Padre
  - c) Otros familiares (Abuelos, tíos, etc.)
  - d) Otros

¿Cuántos años llevas en este colegio?

- a) Menos de 2 años.
  - b) Entre 2 y 5 años.
  - c) Más de 5 años (antigüedad alta).
6. ¿Cómo describirías tu rendimiento académico en general?
- a) Alto (Sobresaliente).
  - b) Medio (Cumpló con lo necesario).
  - c) Bajo (Tengo dificultades constantes).
7. ¿Has tenido procesos disciplinarios o llamados de atención graves en el último año?
- a) Sí.
  - b) No.

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLES	BIOLOGIA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	B	A	A	B	C	B
2	F	D	A	F	A	B
3	B	D	A	B	B	A
4	C	B	A	B	B	A
	¿nosotros depositamos lo que sabemos?	que los estudiantes aprendan	explicar el tema	dar su clase	Realizar lo mismo	
5	Sobrio	Sobrio	Sobrio	Sobrio	Sobrio	Sobrio
6	A	A	A	A	A	A
7	B	B	B	B	B	B
8	A	A	A	A	A	A
9	A	A	A	A	A	A
	No	No	No	No	No	No
10	B	B	B	B	B	B
11	B	B	B	B	B	B
12	B	B	B	B	B	B
13	B	B	B	B	B	B
14	B	B	B	B	B	B
	genio	creativo	sobrio	disciplina	honesto	motricidad
15						

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLES	BIOLOGIA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	B	A	A	A	D	C
2	A	C	B	C	A	B
3	D	B	B	B	C	A
4	A	A	C	D	B	A
	Busca entender mediante ciertos metodos para estudiar	Busca entender lo mas que puede en poca tiempo	Busca entender lo mejor que pueda	No entendia casi,	La clase era boba porque el profesor hablaba sin intentar entender	Ese dia me
5						
6	B	C	A	D	D	C
7	A	D	B	B	C	B
8	A	D	A	B	B	A
9	B	C	C	C	B	B
	La clase no es para todos	Quiero entender mas por me	Jugar	Jugar	Si clase es muy aburrida	Joder
10						
11	B	A	A	A	C	A
12	C	D	A	A	B	A
13	C	A	A	A	D	A
14	A	A	A	A	B	A
	Debe ser el mejor	El toda habia exigencia	En todo hay algo que	En todo hay exigencia		Disputar le al hermano
15						

1. **Edad:** 17 años.

2. **Género:** \*  a) Masculino

b) Femenino

c) Otro / Prefiero no decir

3. **¿Con quién vives principalmente?**

a) Padre y Madre

b) Solo Madre / Solo Padre

c) Otros familiares (Abuelos, tíos, etc.)

d) Otros

**¿Cuántos años llevas en este colegio?**

a) Menos de 2 años.

b) Entre 2 y 5 años.

c) Más de 5 años (antigüedad alta).

6. **¿Cómo describirías tu rendimiento académico en general?**

a) Alto (Sobresaliente).

b) Medio (Cumpló con lo necesario).

c) Bajo (Tengo dificultades constantes).

7. **¿Has tenido procesos disciplinarios o llamados de atención graves en el último año?**

a) Sí.

b) No.

1. Edad: 16 años.

2. Género: \* a) Masculino

- ~~b)~~ Femenino
- c) Otro / Prefiero no decir

3. ¿Con quién vives principalmente?

- a) Padre y Madre
- b) Solo Madre / Solo Padre
- ~~a)~~ Otros familiares (Abuelos, tíos, etc.)
- d) Otros

¿Cuántos años llevas en este colegio?

- a) Menos de 2 años.
- b) Entre 2 y 5 años.
- ~~a)~~ Más de 5 años (antigüedad alta).

6. ¿Cómo describirías tu rendimiento académico en general?

- a) Alto (Sobresaliente).
- ~~a)~~ Medio (Cumpro con lo necesario).
- c) Bajo (Tengo dificultades constantes).

7. ¿Has tenido procesos disciplinarios o llamados de atención graves en el último año?

- a) Sí.
- ~~b)~~ No.

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLES	BIOLOGIA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	D	E	A	B	C	E
2	E	E	B	E	A	E
3	D	E	A	B	C	E
4	A	E	E	D	E	E
	que aprenda- mas a pensar		Que sigamos los region	demostrar cuanto sabe	terminar la Clase	Aprendamos todo,
5						
6	D	E	B	A	C	E
7	D	E	A	C	B	E
8	D	E	C	A	E	B
9			E	E		
	quiere llamar la atencion					
	Quiere intervenir Por clase					
10						
11	D	A	B	E	C	E
12	A	E	C	D	B	A
13	A	E	C	D	B	E
14	A	B	C	E	E	E
	En saber como Usar mis care- cimientos en la vida real	tener responsa- bilidad con lo que se y bien- Pre hay alguien que sabe más que yo	En pensar en mi y tener empatia		Nada, Solo que hay profes que no viven	Es una persona transparente y tiene amor por trabajo
15						

1. Edad: 16 años.
2. Género:  a) Masculino
- b) Femenino
  - c) Otro / Prefiero no decir
3. ¿Con quién vives principalmente?
- a) Padre y Madre
  - b) Solo Madre / Solo Padre
  - c) Otros familiares (Abuelos, tíos, etc.)
  - d) Otros

¿Cuántos años llevas en este colegio?

- a) Menos de 2 años.
  - b) Entre 2 y 5 años.
  - c) Más de 5 años (antigüedad alta).
6. ¿Cómo describirías tu rendimiento académico en general?
- a) Alto (Sobresaliente).
  - b) Medio (Cumpla con lo necesario).
  - c) Bajo (Tengo dificultades constantes).
7. ¿Has tenido procesos disciplinarios o llamados de atención graves en el último año?
- a) Sí.
  - b) No.

PREGUNTA	SOCIALES	QUIMICA	INGLES	BIOLOGIA	MATEMATICAS	EDUCACION FISICA
1	B	C	D	C	C	A
2	A	B	B	B	C	B
3	C	A	D	A	C	B
4	A	A	A	A	C	B
	Solo imparte conocimiento y trabajo	Este profesor nos enseña a pagar y nos demuestra razonarlo	No es asi pero siempre quiere de casos, bla	Conocerme e pasar y lo demuestro lo que sabe	Solo se vive los reglas	No es asi pero tambien quiere de casar blabla
5	B	B	A	B	D	D
6	A	B	B	B	C	A
7	B	B	A	B	B	D
8	C	A	D	A	B	D
9	Lo toma como de xodo	Lo toma como de xodo	Para que esteh (asado) y todo el hacer algo	Lo toma como de xodo	Lo toma como de xodo	Solo lo toma como de xodo
10	B	A	A	A	C	C
11	B	B	A	A	B	B
12	B	A	A	A	B	A
13	B	A	A	A	C	A
14	B	A	A	A	C	A
	Nada solo no ser vergo	Siempre estudio y me esforzo en lo que hago	Estoy feliz y para siempre hago cosas	Estudio y esforzarme	Nada Trabaja	Nada
15						