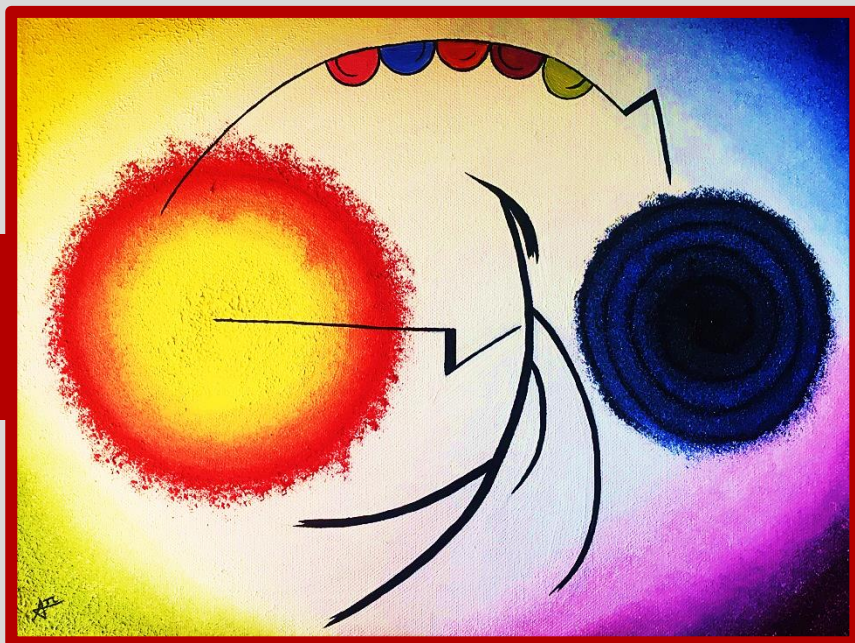


Pedagogía Rupturista

Psicoanálisis de las prácticas contestatarias
en la vida escolar



Rigoberto Martínez Escárcega

Pedagogía Rupturista

Psicoanálisis de las prácticas contestatarias en la vida escolar

Existe una contradicción entre la noción de resistencia que utiliza la teoría del psicoanálisis, y la noción de resistencia que se emplea en el campo de la política. En el psicoanálisis se concibe a la resistencia como una contrainvestidura de defensa del yo que reprime las mociones pulsionales provenientes del ello. En cambio, en la filosofía política se define a la resistencia como un fenómeno de oposición a toda relación social opresiva. La resistencia, entonces, tiene un carácter conservador en el psicoanálisis, mientras que en el campo de la política adquiere un contenido liberador.

En este libro, el autor se impone la tarea de rehacer el concepto de resistencia dentro de la problemática teórica construida por el psicoanálisis con el propósito de establecer un diálogo entre los fenómenos psicológicos y sociológicos. Las prácticas contestatarias en la vida escolar son abordadas desde una nueva mirada teórica imbuida en una profunda vocación emancipadora.

Pedagogía rupturista

**Psicoanálisis de las prácticas contestatarias
en la vida escolar**

Rigoberto Martínez Escárcega

Martínez Escárcega, R. (2021), *Pedagogía rupturista. Psicoanálisis de las prácticas contestatarias en la vida escolar*. México: CELAPEC.

Imagen de portada: *Investiduras*, Alejandra Torres León, 2021.
Diseño de portada: Alejandra Torres León.

Reservados todos los derechos. Apoyamos la libre reproducción o transmisión total o parcial de este libro por cualquier procedimiento electrónico o mecánico, incluido fotocopia, grabación magnética o cualquier sistema de almacenamiento de información, siempre y cuando se realice sin fines de lucro o medro alguno.

DERECHOS RESERVADOS:

Primera edición 2021.

© Rigoberto Martínez Escárcega

© Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico

Puerto La Palma 1455, colonia Valle de América, Ciudad Juárez, Chih., México, C.P. 32599.

Teléfono: (656) 1275558

Disponible en formato electrónico en: www.celapec.edu.mx

ISBN 978-607-98260-6-2

ÍNDICE

Presentación	7
Introducción	13
I. Fundamentos psicoanalíticos	23
Etapa inicial del psicoanálisis	24
Madurez teórica del psicoanálisis	29
Repensar la teoría del psicoanálisis.....	40
Repensar las relaciones de poder	45
II. Resistencia negativa	51
Ganancia de la enfermedad	51
Ganancia secundaria de la enfermedad	57
III. Resistencia positiva	65
Prácticas ocultas de resistencia	67
Prácticas latentes de resistencia.....	68
Prácticas manifiestas de resistencia.....	72
IV. Imaginarios de una pedagogía rupturista	77
Conclusiones	93
Referencias bibliográficas	97

PRESENTACIÓN

A manera de presentación, quisiera dar cuenta de la historia incipiente de este libro. La idea central nació en el mes de septiembre del 2019, como resultado de un debate intenso y fructífero con el personal académico del Instituto de Estudios de Posgrado dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Chiapas, México. Recibí una invitación de unos estimados colegas para compartir durante seis sesiones de trabajo algunas de las tesis teóricas que con anterioridad había hecho públicas. La propuesta era revisar la actualidad de los principales postulados de la Pedagogía Crítica a la luz de la teoría del psicoanálisis y algunas de las aportaciones del pensamiento crítico latinoamericano. El resultado, inesperado y sorprendente para mí, fueron los primeros trazos de un dibujo imaginario y colectivo que dimos por nombre: *pedagogía rupturista*.

A la brevedad, puse manos a la obra y redacté un artículo científico. El texto, como es de suponerse, lo compartí con amigos y colegas que lo nutrieron con observaciones críticas y comentarios agudos. Una vez sopesada la andanada que provocó el intento de fundamentar la radicalidad, mandé el artículo a la revista *Perfiles Educativos* que publica el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) que pertenece a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Después de una espera de seis meses recibí un dictamen negativo. Los argumentos centrales del dictamen para rechazar el artículo

fueron: “*No presenta una pertinente fundamentación teórica de la investigación que se reporta*”; “*No se expone con claridad la estrategia metodológica empleada*”; “*La estrategia metodológica no guarda coherencia con los fundamentos teórico – conceptuales*”; “*El uso de cuadros, tablas, figuras y gráficos no es el adecuado para cumplir con los propósitos del artículo*”. Es necesario aclarar que el texto es fundamentalmente una propuesta teórica. Debo confesar que me desconcertó eso de: “*No se presenta una pertinente fundamentación teórica*”. No sé qué pensar. Luego, si la estrategia metodológica no es expuesta de forma clara, ¿cómo es, entonces, que no guarda coherencia con los fundamentos teórico – conceptuales? El uso de cuadros, tablas, figuras y gráficos no es adecuado porque simplemente no hice uso de tales recursos narrativos. Reproduzco de forma textual los cometarios generales: “*Este artículo tiene elementos muy destacables. En especial puede ayudar a evidenciar la dinámica que existe con estudiantes con trastornos de neurodesarrollo y capacidades diferentes dentro de espacios escolares tradicionales. Asimismo, evidencia los diferentes niveles de tensión que hay en el entorno educativo, por un lado, la violencia ejercida de docentes a estudiantes, y de supervisores a docentes. Sin embargo, aún falta mayor trabajo en los referentes teóricos, el desarrollo metodológico y la exposición de resultados*”. No me quedó claro si es un halago o una crítica. Los dictaminadores pasaron por alto el tremendo sacrificio que realicé para cercenar de forma

brutal el escrito original con el propósito de ajustarlo al lecho de Procusto de las palabras máximas que impone la revista.

Frente al desprecio que se tiene de la teoría en las revistas científicas, me dispuse a construir un reporte de investigación empírica para someterlo, una vez más, a la atinada opinión de los colegas del campo. Mandé la nueva versión del artículo a la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* que pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), una de las agrupaciones de académicos más reconocidas en México y América Latina. Después de una espera de seis meses recibí la notificación de que la revista había renovado sus órganos editoriales, por lo cual se posponía la entrega del dictamen. Comparto el texto de forma íntegra: *“Durante el presente año la Revista Mexicana de Investigación Educativa renovó sus órganos editoriales; la formalización de los nombramientos de los nuevos integrantes llevó más tiempo de lo previsto y eso ha retrasado el proceso de revisión de las propuestas de publicación recibidas en 2021. A partir del mes de septiembre estaremos en condiciones de informarles sobre el estado y, en dado caso, resultado de la evaluación de sus contribuciones. Agradecemos de antemano su comprensión y entenderemos si se opta por retirar el texto enviado a la RMIE”*. Me decidí por esperar con paciencia budista un nuevo aviso. Finalmente, el 14 de septiembre del 2021, para ser exacto, se me notificó formalmente que el artículo era rechazado para su publicación. El argumento central del dictamen es

que: “*La revisión teórica no contiene aportes significativos al campo en el que se inscribe*”. Debo confesar que me sorprendió un juicio tan demoledor. En pocas palabras, se resuelve que el texto “*no ha sido aceptado para su publicación porque no es un artículo para RMIE*”. Si un texto de Pedagogía Crítica no tiene un espacio en una revista de investigación educativa ¿dónde podrá ser acogido?

También, me decidí a enviar una ponencia con las ideas centrales del texto al XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el COMIE. La participación fue rechazada sin más, sin argumento alguno.

Tanto desprecio, tanta marginalidad, fue lo que imprimió el impulso definitivo para publicar el texto original en forma de un libro. No puedo y no debo renunciar a la radicalidad. Este texto es un intento por construir los fundamentos teóricos de una pedagogía en donde se fundan, de forma dialógica, la psicología profunda y la política, lo inconsciente y las relaciones de poder.

Se tomó la decisión de publicar el texto en una revista científica como un medio para abrir un diálogo con interlocutores más allá del círculo de amigos y conocidos cercanos. Para no clausurar esta posibilidad, el Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico (CELAPEC) decidió poner a disposición de la opinión pública el presente texto sin fines de lucro o medro alguno. El propósito central de esta edición es desafiar la lógica capitalista y liberar el conocimiento. Invito a los lectores a continuar un debate fuera de las reglas que imponen las comunidades científicas

pervertidas por estímulos económicos y prerrogativas académicas. El reto es dar forma a un intercambio epistolar con los lectores que se publicará en una segunda edición del libro. Me comprometo a responder puntualmente las críticas y los cuestionamientos bien fundamentados. Dejo mi dirección personal de correo electrónico al calce. Al final de cuentas, el veredicto definitivo lo emitirá el lector.

Quiero reconocer el apoyo recibido por parte del colectivo que integra el CELAPEC, donde las propuestas anticapitalistas siempre son acogidas con entusiasmo y honestidad. En particular, quiero agradecer los comentarios agudos e inteligentes que recibí de Norma Jurado Campusano, Juan Andrés Elías Hernández y Laura Verónica Herrera Ramos, personajes muy cercanos a los sótanos oscuros de mi alma. Un lugar especial lo ocupa Alejandra Torres León, compañera inquebrantable de batallas e infortunios, quien, sin sus reflexiones ingeniosas y su aliento incesante, la provocación política contenida en este texto jamás habría visto la luz pública. De todas las debilidades y las inconsistencias teóricas, así como de la miseria narrativa que el lector descubrirá a lo largo del texto, como es de rigor, yo soy el único responsable.

Rigoberto Martínez Escárcega
Ciudad Madera, Chih., a 23 de septiembre de 2021.
rigomarti@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Una de las premisas teóricas de las que parte el presente texto es que todo tipo de dominación contiene de forma consustancial una relación de resistencia. Así pues, poder y resistencia se convierten en fenómenos complementarios. Sin embargo, aún no queda claro si la resistencia tiene posibilidades emancipadoras o si es una simple categoría atrapada en la lógica del poder que la produjo.

De forma personal, el presente trabajo de indagación responde a cierto escepticismo frente al potencial político de los movimientos de resistencia que, en última instancia, terminan asimilados a la lógica capitalista. Tengo interés en construir imaginarios radicales de transformación social que no estén basados en un voluntarismo ingenuo ni en un pesimismo paralizante. Realizo una lectura política de las prácticas contestatarias a la luz de algunos de los basamentos teóricos del psicoanálisis. El propósito más ambicioso es tejer un puente entre el estudio profundo de la psique humana y la sociología de la educación. Reconceptualizo la noción de resistencia al interior de la teoría del psicoanálisis para hacerla compatible con el campo de la política. Por lo tanto, es pertinente hacer explícitos los hilos conductores que articulan el presente trabajo de investigación: ¿Cuál es el contenido político de las prácticas contestatarias que cobran forma en la cotidianidad de la vida escolar? ¿Las prácticas de resistencia que se manifiestan en la vida escolar, consiguen resquebrajar la lógica opresiva que las produce?

¿Cómo se puede abordar la dimensión inconsciente en las prácticas contestatarias? ¿Cómo se puede delinear una *pedagogía rupturista* que logre desnaturalizar los imaginarios hegemónicos y desafiar la lógica que articula las relaciones de poder?

Para dar respuesta a estas preguntas es necesario reconocer el estado actual de la discusión en el campo de la sociología de la educación. No soy el primero, ni seré el último, que se interesa por realizar una lectura política de las prácticas contestatarias en la vida escolar. Por tanto, conviene realizar una breve indagación histórica. El contenido político de la educación es abordado por varias corrientes sociológicas de corte crítico en donde, si bien comparten cierto posicionamiento político en torno a los modelos escolarizados de educación, resaltan diferencias de enfoque en el análisis de la vida escolar y en las posibles perspectivas de transformación.

A finales de la década de los cincuenta del siglo veinte, aparece en el escenario político una postura intransigente contra las instituciones, cuyos representantes más notorios son Iván Illich (2006) y Everett Reimer (1973). Ellos critican la escolarización como un proceso de deshumanización generado por la sociedad posindustrial. La escolarización, sostienen, es un proceso formativo donde el estudiante asume una serie de comportamientos que lo hacen dependiente y sumiso frente a la autoridad del maestro. Así, la escuela se dibuja como un espacio político de alienación y sometimiento. Esta perspectiva sociológica adolece de una

visión de totalidad, no alcanza a concebir a las instituciones como parte de una formación social vertebrada por un modo de producción capitalista. Esta postura pedagógica propone, sin posibilidad de resistencia alguna, la destrucción de las escuelas como solución radical al problema educativo.

Posteriormente, en la década de los sesenta, se desarrolla la teoría de la correspondencia representada por Samuel Bowles y Herbert Gintis (1981). La educación institucionalizada, según ellos, es un proceso propedéutico que prepara a los estudiantes para la explotación capitalista que vivirán de adultos en el interior de las fábricas. Esta visión tiene el mérito de identificar el contenido ideológico de los procesos de formación escolarizados en la sociedad capitalista, pero tiene la debilidad de establecer una relación mecánica y unilateral entre la escuela y el trabajo.

En la década de los setenta, cobra forma la teoría de la reproducción cuyo representante más sobresaliente es Louis Althusser (1989). Se toma como punto de partida la teoría marxista del Estado. Se distingue los aparatos coercitivos y los aparatos ideológicos de Estado. La escuela, igual que la familia, la religión, los medios de comunicación, entre otros, es ubicada como un aparato ideológico de Estado que tiene como función principal inculcar la ideología de la clase dominante. Todo aparato coercitivo necesita al mismo tiempo de ideología para funcionar, y todo aparato ideológico necesita de violencia para mantener el control. Violencia e ideología, coerción y persuasión, son elementos complementarios de toda relación opresiva. El mérito de

Althusser es mostrar a la escuela dentro de la totalidad social. Sin embargo, desde esta perspectiva, toda estrategia de resistencia pierde efectividad política si es desplegada desde el interior de la dinámica escolar.

Christian Baudelot y Roger Establet (1999), desde un posicionamiento marxista, resaltan la formación implícita de dos redes de escolarización en los sistemas educativos capitalistas. Las redes de escolarización responden a una lógica basada en la lucha de clases. Se dibuja así una escuela para la clase explotadora y otra para las clases explotadas. Estos estudios tienen el mérito de identificar el sesgo de clase en el sistema escolar, pero anulan cualquier tipo de acción política desde el interior de los espacios escolares.

Por otro lado, cobran forma un conjunto de estudios que resaltan la reproducción cultural. Sobresalen los trabajos de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1996). La teoría de la reproducción cultural parte del supuesto de que la escuela tiene como función social reproducir las desigualdades sociales, así como inculcar y legitimar el capital cultural de las clases dominantes. Esta postura, si bien logra identificar la importancia del capital cultural —heredado por la familia y el origen social— en el éxito escolar, elimina el carácter contradictorio y dialéctico de las relaciones de poder que se presentan en el interior de las aulas.

En Inglaterra aparecen algunos estudios culturales, encabezados por Basil Bernstein (2001), en donde se resalta la relación entre lenguaje, código lingüístico y poder. Los estudios culturales, enmarcados en una perspectiva crítica,

logran identificar la importancia de las clases sociales en la adquisición del lenguaje, que a su vez es la base del carácter segregador del espacio escolar. El problema de los estudios culturales es que desdeñan el contenido político de las prácticas contestarias.

En este mismo contexto teórico, cobra forma una posición nominalista sobre el poder, Michel Foucault (1999) es su máximo representante. No le interesa el ejercicio instituido del poder desde el Estado, sino la cotidianidad de las relaciones de poder, los dispositivos de control que vertebran toda relación social: la disciplina y la normalización. Una de las principales debilidades de esta propuesta es que las nociones de política y poder no logran trastocar los límites impuestos por una lógica de guerra. La dimensión de lo inconsciente en las relaciones de poder queda definitivamente marginada.

En la década de los ochenta tuvo auge en América Latina una propuesta crítica de educación popular, encabezada de forma indiscutida por Paulo Freire (1990). Esta postura reconoce el carácter político de toda práctica educativa, tanto su aspecto opresivo como sus posibilidades de liberación. Cobra forma dentro de la acción pedagógica un discurso de la posibilidad. Esta propuesta educativa hace posible la construcción de un nuevo imaginario sobre la investigación acción, donde los sujetos investigados se vuelven actores críticos del proceso de investigación y transformación social. La principal debilidad de esta corriente de pensamiento es su carácter voluntarista, pues se parte del supuesto de que

la concienciación es la base de toda emancipación social. Se desdeña, entonces, los elementos inconscientes que hacen posible los procesos de dominación.

A finales de la década de los noventa surgió en Estados Unidos una nueva corriente de pensamiento denominada Pedagogía Crítica, cuyos representantes más significativos son Henry Giroux (2003) y Peter McLaren (2005). Esta propuesta pedagógica retoma los supuestos que delinearon los exponentes de la denominada Escuela de Frankfurt. Se parte de reconocer los procesos inconscientes de dominación por los cuales se inculca la hegemonía en los espacios escolares y, al mismo tiempo, se resaltan las posibilidades emancipadoras de las prácticas contestatarias. A partir de los imaginarios políticos que construye la Pedagogía Crítica, surge la Teoría de la Resistencia. Henry Giroux (2003) logra distinguir y diferenciar el contenido político entre los actos de oposición y las acciones de resistencia. Las conductas de oposición son prácticas contestatarias que desafían la cultura instituida en la vida escolar, pero, al mismo tiempo, fortalecen la lógica opresiva en un nivel social más amplio. En cambio, los actos de resistencia son prácticas colectivas y solidarias que emprenden los estudiantes para desafiar el autoritarismo en la escuela y, a partir de las cuales, surgen nuevos escenarios políticos de emancipación. La lectura política de las prácticas contestatarias posibilita una visión dialéctica de la vida escolar, teñida de mecanismos de control y, al mismo tiempo, iluminada por acciones afirmativas. Habría que señalar algunas críticas a la teoría de la

resistencia. En primer lugar, aunque reconoce la importancia de la psicología profunda para estudiar las relaciones de poder, la teoría de la resistencia se encuentra muy alejada de una posición política que sea capaz de retomar el ámbito de lo inconsciente en la comprensión de las prácticas de resistencia. Se pasa por alto las contradicciones teóricas de la categoría de resistencia en el campo del psicoanálisis. En segundo lugar, la teoría de la resistencia le otorga demasiada importancia a la conciencia y a la voluntad. Y, en tercer lugar, esta postura sobrevalora el contenido político de las prácticas de resistencia.

Ya entrado el nuevo milenio, Slavoj Žižek (2001), desde una filosofía marxista y lacaniana, pone en tela de juicio los alcances políticos de las acciones de resistencia. Sostiene que la resistencia es un mecanismo de sublimación del capitalismo que tiene como propósito hacer más tolerable la lógica de explotación a la que pretende enfrentar. El esloveno establece que la resistencia es el medio a través del cual la lógica capitalista asimila las respuestas políticas que la ponen en peligro.

Así pues, en la actualidad, la noción de resistencia es el centro de discusión de la teoría crítica. De forma resumida, el debate en torno a la categoría de resistencia se centra en las siguientes posturas: por un lado, se encuentran las teorías nominalistas sobre el poder, que visualizan a la resistencia como una posibilidad multicultural e incluyente que hace posible nuevos imaginarios de democracia radical (Laclau & Mouffe, 2004) y, por otro lado, está la posición

marxista lacaniana que visualiza a la resistencia como un mecanismo de sublimación del capitalismo (Žižek, 2001).

Para poder afrontar este debate teórico en torno a la noción de resistencia es necesario incursionar, antes que nada, en la teoría del psicoanálisis, con el propósito de desentrañar la dimensión inconsciente de las relaciones de poder y, en particular, de las prácticas contestatarias que cobran forma en la cotidianidad de la vida escolar.

El presente escrito se divide en tres partes. En primer lugar, abordo los fundamentos psicoanalíticos de las relaciones de poder y la noción de resistencia. Incursiono en la problemática teórica freudiana y la construcción conceptual de los términos de represión y resistencia. Intento delinear, a manera de propuesta, los principios teóricos en torno a las *instituciones de objeto*, las *contrainstituciones de represión* y las *sobreinstituciones de resistencia*. Esta reconceptualización de la teoría del psicoanálisis me permite establecer un diálogo entre el ámbito de la psique humana y las principales aportaciones de la sociología de la educación.

En segundo lugar, realizo un análisis detallado de las prácticas contestatarias en la cotidianidad de la vida escolar. Divido el estudio en *resistencia negativa* y *resistencia positiva*. La *resistencia negativa* son prácticas contestatarias que desafían la cultura escolar, pero fortalecen de forma *directa* las relaciones de poder que enfrentan. En cambio, la *resistencia positiva* son prácticas contestatarias con sentido emancipatorio que fortalecen de forma *indirecta* la lógica en la que se fundamenta el poder que las produjo. Para

realizar este acercamiento político a las relaciones de poder que cobran forma en los espacios escolares, tomo como punto de partida una importante cantidad de material etnográfico que fue recabado de primera mano en un par de escuelas primarias en México.

En tercer lugar, intento realizar un trazo incipiente sobre las posibilidades políticas de una *pedagogía rupturista* que tiene como propósito central provocar una grieta estructural en la lógica que articula la explotación y la dominación capitalista. Abordo a las constelaciones neuróticas y la terapia psicoanalítica como una estrategia de control y normalización. En cambio, revaloro el potencial revolucionario de las constelaciones psicóticas, que rompen de forma radical con el principio de realidad, como fundamento teórico de una *pedagogía rupturista*.

Espero que el presente escrito contribuya a despertar la sospecha de que vivimos en un mundo neurótico al borde de la autodestrucción, que necesita de forma urgente la emergencia de nuevos imaginarios emancipadores.

I. FUNDAMENTOS PSICOANALÍTICOS

Existe una contradicción entre la noción de resistencia que utiliza la teoría del psicoanálisis, y la noción de resistencia que se emplea en el campo de la política. En el psicoanálisis se concibe a la resistencia como una conrainvestidura de defensa del yo que reprime las mociones pulsionales provenientes del ello. En cambio, en la filosofía política se define a la resistencia como un fenómeno de oposición a toda relación social opresiva. La resistencia, entonces, tiene un carácter conservador en el psicoanálisis, mientras que en el campo de la política adquiere un contenido liberador. Esta inconsistencia teórica no permite establecer un diálogo entre los fenómenos psicológicos y sociológicos. El carácter contradictorio de la noción de resistencia impide acercarse a la complejidad social a través de la psicología profunda. Por tanto, se impone la tarea de rehacer el concepto de resistencia dentro de la problemática teórica construida por el psicoanálisis.

Ahora, paso a realizar un análisis más detallado sobre la noción de resistencia, ya que es un elemento constitutivo de las relaciones de poder. El concepto de resistencia es formulado de forma imprecisa dentro del psicoanálisis. Se pueden identificar algunas transformaciones en la noción de resistencia en los grandes momentos de ruptura epistemológica protagonizados por el mismo Sigmund Freud.

Etapa inicial del psicoanálisis

En el libro titulado *La interpretación de los sueños*, publicado en el año de 1900, Sigmund Freud expone por primera ocasión la teoría del psicoanálisis. Lo inconsciente se convierte en un objeto científico de indagación.

Es importante señalar que, en esta primera etapa del desarrollo intelectual de Freud, la resistencia es un concepto central que hace referencia a la energía psíquica que se pone en movimiento para impedir el trabajo psicoanalítico. Es decir, la resistencia es una fuerza que se opone a que los contenidos inconscientes devengan conscientes. Para comprender la actividad psíquica fue necesario delinear un esquema teórico sobre el aparato anímico.

Freud propone un primer esquema del aparato psíquico compuesto por tres grandes instancias: la conciencia, el pre-consciente y el inconsciente. La descomposición de la psique en estos grandes sistemas es producto de la represión.

La resistencia, en esta primera exposición del aparato psíquico, es generada por la represión. Así lo explica Freud cuando argumenta cómo la actividad psíquica está dividida en contenidos conscientes e inconscientes: “...tendría que descubrir que la represión (o la resistencia engendrada por ella) es la causa tanto de estas escisiones cuanto de la amnesia de su contenido psíquico” (2006a, pág. 516).

En el momento en que el mundo cultural obliga a reprimir las mociones pulsionales, surge la resistencia como una contrainvestidura que se opone a que los contenidos

reprimidos devengan conscientes. La nueva dinámica psíquica expuesta por Freud es de primordial importancia para indagar la formación de los sueños.

En este momento de la teoría del psicoanálisis, la resistencia se identifica con las manifestaciones psíquicas que se oponen a la interpretación de los sueños. Freud afirma: “El psicoanálisis es desconfiado, y con razón. Una de las reglas reza: *Todo lo que perturba la prosecución del trabajo analítico es una resistencia*” (Freud, 2006a, pág. 511).

La duda sobre la fidelidad del sueño, que se tiene en la vida diurna, también es una manifestación de la resistencia. Cita en extenso:

La duda sobre el reflejo correcto del sueño o de datos singulares de él no es, de nuevo, sino un retoño de la censura onírica, de la resistencia a la irrupción de los pensamientos oníricos en la conciencia. Esta resistencia no se ha agotado ni siquiera con los desplazamientos y las sustituciones que impuso, y entonces todavía se adhiere como duda a lo ya filtrado (Freud, 2006a, pág. 510).

Aquí Freud explica cómo todos los medios de desfiguración de los que se vale el preconscious para censurar los contenidos inconscientes que pretenden irrumpir en la conciencia, son unas manifestaciones de la resistencia. Por lo tanto, la censura onírica es una manifestación de la resistencia. La figuración, el desplazamiento, la condensación, el olvido, la duda, la falta de lógica, la elaboración secundaria, son medios de censura de los que se vale la resistencia.

Tanto el olvido del sueño como los demás medios que emplea la persona psicoanalizada para negarse a la interpretación del sueño, son instrumentos de la resistencia. Otra cita en extenso:

Por lo demás, mediante una *desmotratio ad oculos* puedo ahorrarme la prueba de que el olvido del sueño es en buena parte obra de la resistencia. Un paciente cuenta que ha soñado, pero olvidó el sueño sin que quedaran rastros: entonces lo tiene por no ocurrido. Proseguimos el trabajo, yo tropiezo con una resistencia, aclaro algo al enfermo, mediante incitaciones y esfuerzos lo ayudo a reconciliarse con algún pensamiento desagradable, y apenas lo he logrado exclama: «¡Ahora sé de nuevo lo que he soñado!». La misma resistencia que ese día lo perturbó en nuestro trabajo lo hizo olvidarse del sueño. Y venciendo esa resistencia yo le hice evocar el sueño en su recuerdo (Freud, 2006a, pág. 514 y 515).

En esta cita, Freud aclara no sólo que el olvido es obra de la resistencia, sino que en el trabajo analítico se presentan toda clase de manifestaciones de defensa que emplea el paciente para evitar enfrentarse a cosas desagradables para la conciencia. Estos mecanismos de defensa también son manifestaciones de la resistencia.

Para Freud el proceso de censura que lleva a cabo el aparato psíquico sobre los contenidos inconscientes que logran expresarse en el sueño, es un producto de la resistencia. *“Toda vez que un elemento psíquico se enlaza con otro por una asociación chocante y superficial, existe también entre*

ambos un enlace correcto y que cala más hondo sometido a la resistencia de la censura” (Freud, 2006a, pág. 524).

Todas las asociaciones libres que establece el pensamiento diurno sobre los elementos del sueño están unidas directa o indirectamente a un elemento inconsciente, que ha sido censurado por la resistencia.

Aquí viene Freud a exponer el mecanismo psíquico de la censura. Parte de la siguiente interrogación:

... si hemos reconocido en la resistencia que el alma opone al sueño la principal responsable de ese olvido (resistencia que ya en la noche ha hecho lo suyo en contra de aquel), se nos plantea esta pregunta: ¿Qué fue lo que en general permitió que el sueño se formara en contra de esa resistencia? (2006a, pág. 519 y 520).

Durante el sueño la resistencia disminuye, pero no desaparece del todo. Por lo que, la disminución de la resistencia hace posible que los contenidos inconscientes tengan acceso a la conciencia. Pero como la resistencia no desaparece por completo de la actividad psíquica, es la encargada de llevar a cabo la censura onírica. “Nuestra conclusión es que ella, por la noche, perdió una parte de su poder; sabemos que no fue cancelada, pues en la desfiguración onírica pudimos señalar su aporte a la formación del sueño” (Freud, 2006a, pág. 520).

Ahora bien, el contenido inconsciente que logra acceder a la conciencia (si bien censurado), al despertar, la resistencia recobra fuerza y lo condena al olvido. Por lo cual, tanto

el olvido de los sueños como su formación durante el estado del dormir son producto de la resistencia. “*El estado del dormir posibilita la formación del sueño por cuanto rebaja la censura endopsíquica*” (Freud, 2006a, pág. 520).

Se tienen hasta aquí varias manifestaciones de la resistencia: resistencia de censura y desfiguración, resistencia de defensa y, resistencia de olvido e inseguridad. Las nociones de resistencia y defensa son utilizadas de forma indistinta. No queda claro, en esta etapa inicial de la teoría del psicoanálisis, si la defensa es parte de la resistencia o viceversa.

Freud descubre que el esfuerzo del psicoanálisis más que dirigirse a tener acceso a los contenidos inconscientes reprimidos en lo más profundo de la psique humana, debe centrarse en vencer las resistencias. Por lo tanto, el empeño del psicoanálisis no va contra lo inconsciente sino contra las resistencias.

Es importante señalar que Freud, en esta primera parte de su desarrollo intelectual, está más interesado en allegarse de elementos teóricos que le permitan comprender la etiología de la neurosis y la formación de los sueños, que por construir una problemática teórica coherente y consistente. No cabe duda de que, en *La interpretación de los sueños*, Freud inaugura un campo científico. Al igual que el nacimiento de todas las ciencias, el psicoanálisis tiene la influencia de los conceptos ideológicos que le preceden. Se hace patente la ausencia de conceptos rigurosos que le permitan dar cuenta de un nuevo objeto de estudio. Es el caso de la resistencia, una noción de sentido común que Freud

empleó para describir una contrainvestidura psíquica fundamental que permite acercarse al entendimiento de lo inconsciente.

Madurez teórica del psicoanálisis

El libro titulado: *El yo y el ello*, se publicó en abril de 1923. El libro marca el momento inaugural de una nueva problemática teórica. Aquí aparece por primera ocasión el nuevo aparato conceptual de Freud sobre la psique humana. Ahora el aparato anímico se divide en tres instancias: yo, ello y superyó. El yo se basa en el principio de realidad y tiene como propósito principal mantener una relación armónica con el mundo circundante. El ello es inconsciente, se basa en el principio del placer, y tiene como función principal resguardar las mociones pulsionales reprimidas. El superyó es la interiorización inconsciente de la figura de autoridad, representa la censura moral que impone la sociedad. En la nueva problemática teórica del psicoanálisis lo conciente, lo preconciente y lo inconsciente se convierten en cualidades de los contenidos psíquicos. Un contenido psíquico puede ser inconsciente y de pronto devenir preconciente, para luego traspasar las fronteras del yo, y viceversa (Freud, 2006b). Tenemos una nueva problemática teórica en el psicoanálisis que permite visibilizar la complejidad de los procesos anímicos. La influencia del libro es de primera importancia en los escritos posteriores. Podría afirmar, que es el momento de la madurez intelectual de Freud.

En el año de 1926, cuando Freud publica la obra de *Inhibición, síntoma y angustia*, en una *addenda* hace varias observaciones y reconsideraciones teóricas sobre la noción de resistencia.

La resistencia, en Sigmund Freud, es la energía desplegada por el yo para resguardarse de los contenidos reprimidos de forma inconsciente en el interior del ello. Cita en extenso:

Es una pieza importante de la teoría de la represión que esta no consiste en un proceso que se cumpla de una vez, sino que reclama un gasto permanente. Si este faltara, la moción reprimida, que recibe continuos aflujos desde sus fuentes, retomarí­a el mismo camino que fue esforzada a desalojar, la represión quedaría despojada de su éxito o debería repetirse indefinidamente. Así, la naturaleza continuada de la pulsión exige al yo asegurar su acción defensiva mediante un gasto permanente. Esta acción en resguardo de la represión es lo que en el empeño terapéutico registramos como resistencia. Y esta última presupone lo que he designado como contrainvestidura (Freud, 2006c, pág. 147).

El proceso de represión pulsional requiere de un esfuerzo constante, por parte del yo, para mantener sometidos a los contenidos inconscientes en el interior del ello. Este esfuerzo es nombrado por Freud como resistencia. La energía permanente que recibe la pulsión hace necesario un despliegue de resistencia, también llamada contrainvestidura.

En este mismo apartado de la obra, Freud señala una diferencia conceptual entre represión y defensa. Afirma que la represión es un caso especial del proceso defensivo. En palabras de Freud:

En conexión con las elucidaciones acerca del problema de la angustia he retomado un concepto -o, dicho más modestamente, una expresión- del que me serví con exclusividad al comienzo de mis estudios, hace treinta años, y luego había abandonado. Me refiero al término “proceso defensivo”. Después lo sustituí por el de “represión”, pero el nexo entre ambos permaneció indeterminado. Ahora opino que significará una segura ventaja recurrir al viejo concepto de la “defensa” estipulando que se lo debe utilizar como la designación general de todas las técnicas de que el yo se vale en sus conflictos que eventualmente llevan a la neurosis, mientras que la “represión” sigue siendo el nombre de uno de esos métodos de defensa en particular, con el cual nos familiarizamos más al comienzo, a consecuencia de la orientación de nuestras investigaciones (2006c, pág. 152 y 153).

En el trabajo psicoanalítico se observó que en la histeria el proceso de represión lleva a desalojar de forma definitiva al contenido traumático de los terrenos comprendidos por el yo consciente. Mientras que, en la neurosis obsesiva, el contenido traumático no es excluido de la conciencia, pero es aislado de una representación plena de sentido. Las diferencias en los procedimientos de represión entre la histeria y la neurosis obsesiva llevaron a Freud a considerar estos

métodos represivos como modalidades específicas de la defensa. Además, diferentes métodos de defensa están presentes en la vida psíquica con anterioridad a la descomposición del aparato psíquico y el surgimiento de la represión. Es importante esta aclaración conceptual de Freud, para ubicar a la represión y a la resistencia como manifestaciones específicas del proceso general de la defensa.

En la rectificación conceptual que Freud realiza en *Inhibición, síntoma y angustia*, reconoce cinco clases de resistencia que provienen de tres fuentes: yo, ello y superyó. Del yo la resistencia de represión, la resistencia de transferencia y la ganancia de la enfermedad. Del ello la resistencia de reelaboración. Y del superyó la conciencia de culpa o la necesidad de castigo.

La resistencia se manifiesta de múltiples formas en el trabajo terapéutico del psicoanálisis. La primera forma de manifestación de la resistencia es la transferencia. Es importante aclarar que la terapia del psicoanálisis consiste en pedirle al yo del paciente que hable de forma libre y espontánea sobre todo lo que le interesa, sin censurar ningún tipo de pensamiento por absurdo o disparatado que le parezca. El papel de la persona psicoanalizada no se limita a proporcionar información sobre sus intereses conscientes o preconscientes, sino que al mismo tiempo cobra forma la resistencia a través del fenómeno de la transferencia. Acontece que, durante la terapia, el psicoanalista pasa a representar para el psicoanalizado (de forma simbólica) una figura importante de su pasado emocional. El paciente transfiere

al psicoanalista la carga de afectividad que un día delegó en la persona más amada u odiada de su vida. La transferencia puede ser positiva o negativa. Mientras la transferencia es positiva, llena de amor, puede prestar servicio a la terapia del psicoanálisis. Pero cuando la transferencia es negativa, llena de odio, se convierte en un obstáculo para acceder a lo inconsciente alojado en el interior del ello. La transferencia es una de las armas más poderosas de la resistencia.

La resistencia de represión se manifiesta durante toda la terapia del psicoanálisis. El yo emplea diferentes estrategias para defenderse del ataque pulsional del ello. Es importante que el psicoanalista no comunique a la persona psicoanalizada de forma prematura sus interpretaciones, ya que genera el reforzamiento de los mecanismos de defensa. “Si procediéramos de otro modo, si lo asaltáramos con nuestras interpretaciones antes que él estuviera preparado, la comunicación sería infecunda o bien provocaría un violento estallido de resistencia, que estorbaría la continuación del trabajo o aun lo haría estallar” (Freud, 2006e, pág. 178).

La ganancia de la enfermedad es un tipo de resistencia que proviene del yo preconscious, la cual consiste en integrar el síntoma al yo. El neurótico utiliza su condición de enfermo para obtener beneficios personales.

También cobra forma una resistencia que proviene del ello. Cuando el trabajo terapéutico se enfrenta a la resistencia que opera en el yo de forma inconsciente, emerge un intenso esfuerzo del ello por reasignar las resistencias a

otras mociones pulsionales. A la reasignación de las resistencias por parte del ello Freud le llama reelaboración.

Ahora parece indicado reconocer el factor dinámico que vuelve necesaria y comprensible esa reelaboración. Difícilmente sea otro que este: tras cancelar la resistencia yoica, es preciso superar todavía el poder de la compulsión de repetición, la atracción de los arquetipos inconscientes sobre el proceso pulsional reprimido; y nada habría que objetar si se quisiera designar ese factor como resistencia de lo inconsciente (2006e, pág. 149).

Existe otro tipo de resistencia que despliega el superyó de forma directa. Hay dos factores que pueden reunirse bajo el propósito común de manifestar la necesidad de estar enfermo o padecer. El primero es el sentimiento de culpa y el segundo es el sentimiento de dañarse y destruirse a sí mismo. “Es, evidentemente, la contribución que presta a la resistencia el superyó que ha devenido muy duro y cruel. El individuo no debe sanar, sino permanecer enfermo, pues no merece nada mejor” (Freud, 2006e, pág. 180). Estas resistencias de autodestrucción que pone en movimiento el superyó, Freud las explica como producto de la presencia de cantidades hipertróficas de la pulsión de muerte.

Todos los tipos de resistencia son inconscientes y forman parte de un proceso mayor de defensa del yo al lado de la represión, la regresión, la proyección, las formaciones reactivas, las formaciones sustitutivas, el aislamiento, entre otros. Los diferentes tipos de resistencia adquieren un

carácter conservador, y tienen como objetivo común contribuir con el yo en el proceso represivo. La resistencia para Freud es una contrainversión permanente que despliega el yo para mantener su régimen represivo sobre las mociones pulsionales que moran en el interior del ello.

En el año de 1930 Freud publica el libro de *El malestar en la cultura*. En el último capítulo, dedicado a la teoría del psicoanálisis, Freud introduce de forma contradictoria el término de resistencia con el propósito de señalar la poca docilidad que tienen las mociones pulsionales para mantenerse reprimidas en el interior del ello. Cita textual:

En la investigación y la terapia de las neurosis llegamos a hacer dos reproches al superyó del individuo: con la severidad de sus mandamientos y prohibiciones se cuida muy poco de la dicha de este, pues no tiene suficientemente en cuenta las resistencias a su obediencia, a saber, la intensidad de las pulsiones del ello y las dificultades del mundo objetivo real (Freud, 2006d, pág. 138).

En esta cita, Freud identifica a la resistencia como la intensidad que ejercen las pulsiones del ello para investir a un objeto. El superyó no considera la resistencia del ello para someterse a la represión. Ahora la resistencia, de forma contradictoria, aparece como una energía de inversión al interior del ello que no le permite someterse a la represión. Tal parece que Freud emplea el término de resistencia para describir dos fenómenos opuestos: primero como una

contrainvestidura de represión inconsciente del yo, y después como una investidura inconsciente del ello.

Al final de su vida, Freud hace una recapitulación de las principales aportaciones de la teoría del psicoanálisis, que se publica de forma póstuma en el año de 1940, con el nombre de *Esquema del psicoanálisis*. En este texto Freud retoma de nuevo la noción de resistencia. Hace una exposición sistemática sobre la resistencia y ofrece un ejemplo en el campo de la política. Al llevar el término de resistencia al campo de la política, Freud incurre de nuevo en contradicciones teóricas.

Por un lado, la resistencia aparece como una energía psíquica que comanda unas contrainvestiduras del yo dirigidas a mantener reprimidos los contenidos inconscientes en el interior del ello (como lo expuso en *Inhibición, síntoma y angustia*) y, por otro lado, es un término que utiliza Freud para describir una especie de fuerza liberadora en el campo de la política (como el sentido que le dio en *El malestar en la cultura*). Un par de citas de *Esquema del psicoanálisis*:

La indagación de estados normales, estables, en los que las fronteras del yo respecto del ello están aseguradas mediante resistencias (contrainvestiduras), en los que estas fronteras no se han movido y el superyó no se distingue del yo pues ambos trabajan de consuno, una indagación así, decimos, nos aportaría escaso conocimiento (Freud, 2006e, pág. 163).

En esta cita se describe a la resistencia como unas contrainvestiduras que tienen como función principal resguardar las fronteras del yo de la invasión pulsional del ello. Es decir, la resistencia es una fuerza psíquica que impide que las mociones pulsionales alojadas en el interior del ello traspasen los límites territoriales del yo. La resistencia es un guardián, una especie de policía fronterizo del yo, que tiene como función principal protegerlo de las fuerzas pulsionales del ello. La resistencia adquiere un carácter conservador, es el carcelero de los contenidos inconscientes reprimidos en el interior del ello.

En estados psíquicos “normales”, según Freud, el yo y el superyó hacen causa común contra el ello; el principio de realidad se impone al principio del placer. La energía que emplea tanto el yo como el superyó contra el ello pulsional, se llama resistencia (contrainvestidura). La resistencia es la que delimita y vigila el límite entre el ello y el yo. En esta cita Freud no sólo le imprime un carácter conservador a la noción de resistencia, sino que define la condición de “normalidad” en función del imperio del yo y el superyó sobre el ello pulsional. La “normalidad” está delimitada por el principio de realidad. Y, el principio de realidad emerge como un mecanismo de defensa para proteger al individuo de las reglas y las convencionalidades impuestas por un tipo de cultura determinada. El principio de realidad contiene un núcleo ideológico. Por tanto, el sometimiento del ello al principio de realidad (a la “normalidad”) representa la

asimilación del sujeto a la cultura, al *status quo*, a la arbitrariedad social imperante.

En el mismo capítulo, Freud utiliza un símil de la historia para explicar la dinámica onírica. Aquí utiliza de forma descuidada el término de resistencia, lo cual deja abierta la puerta para una discusión conceptual. Cita en extenso:

El trabajo del sueño es, pues, en lo esencial, un caso de elaboración inconsciente de procesos de pensamiento pre-consciente. Para tomar un símil de la historia: Los conquistadores que penetran con violencia en un país no lo tratan según el derecho que ahí se encuentran, sino de acuerdo con el suyo propio. Sin embargo, el resultado del trabajo del sueño es inequívocamente un compromiso. En la desfiguración impuesta al material inconsciente y en los intentos, hartos a menudo insuficientes, por dar al todo una forma todavía aceptable para el yo (elaboración secundaria), se discierne el influjo de la organización yoica aún no paralizada. Es, en nuestro símil, la expresión de la resistencia que siguen ofreciendo los sometidos (Freud, 2006e, pág. 165).

En el símil que ofrece Freud para ejemplificar las leyes que gobiernan la dinámica psíquica al interior del yo, aparece un concepto de resistencia que contradice la problemática teórica en la que él mismo se sitúa; deja de ser un concepto de la teoría del psicoanálisis y se convierte en una palabra que se emplea para describir una situación política. Al cambiar de terreno epistemológico, también cambia el sentido conceptual de las palabras. Una palabra empleada fuera de

su contexto teórico (problemática teórica) pierde su capacidad conceptual. Como lo señala Georges Canguilhem: “una misma palabra puede recubrir conceptos diferentes. Por esta razón el lenguaje de las obras científicas tiene que ser escrutado muy de cerca” (2005, pág. 17). En el terreno de la dinámica psíquica la resistencia hace alusión al despliegue de unas contrainvestiduras del yo para impedir que se liberen los contenidos reprimidos en el interior del ello. En cambio, en el terreno de la política, la resistencia se refiere a la contraviolencia “que siguen ofreciendo los sometidos” a la violencia de los conquistadores. En la definición de resistencia emerge una contradicción al interior de la teoría del psicoanálisis de trascendental importancia para comprender la complejidad de las relaciones de poder. En el terreno de la dinámica psíquica, la resistencia es una fuerza conservadora desplegada por una especie de “santa alianza” entre el yo y el superyó que se opone a la liberación del ello. En cambio, en el terreno de la política, la resistencia es una fuerza liberadora que se opone al ejercicio pasivo de la dominación de los grupos oprimidos. Parece que los conceptos formulados por la teoría del psicoanálisis carecen de términos precisos que los puedan expresar.

La ausencia de la palabra no es necesariamente el signo de la del concepto. Puesto que el concepto es esencialmente “problemático”, puede suceder que la formulación del problema se haya efectuado antes que haya sido inventada la palabra, o antes de que se la haya importado desde otro dominio teórico (Canguilhem, 2005, pág. 18).

El problema de la teoría del psicoanálisis es que no pudo, con el transcurrir de los años, la experiencia acumulada, los debates teóricos y la reflexión colectiva, sustituir los primeros términos improvisados por un cuerpo de conceptos rigurosos que permitieran desarrollar todo su potencial heurístico. Por lo tanto, es necesario reformular la noción de resistencia al interior de la teoría del psicoanálisis para que nos permita comprender los mecanismos inconscientes que están en juego en las relaciones de poder.

Repensar la teoría del psicoanálisis

En vista de la incompatibilidad conceptual de la noción de resistencia en el campo del psicoanálisis y el campo de la política, presento una propuesta para reconsiderar algunas de las nociones más importantes de la teoría del psicoanálisis. Asumo las mismas observaciones epistemológicas que Freud se planteó para trabajar sobre la problemática teórica del psicoanálisis:

Que no nos aflijan estas correcciones; bienvenidas sean si nos hacen avanzar en nuestra comprensión; y no son motivo alguno de vergüenza cuando no refutan lo anterior, sino lo enriquecen, llegado el caso restringen una generalidad o amplían una concepción demasiado estrecha (Freud, 2006e, pág. 149).

Identifico tres clases de investiduras: *investiduras de objeto*, *contrainvestiduras de represión* y *sobreinvestiduras de resistencia*.

Las *investiduras de objeto* se refieren a la energía pulsional que tiene como meta la descarga. Utilizan como medio de descarga un objeto. Pueden ser flexibles e inflexibles. Las pulsiones de autoconservación (sueño y hambre) son de meta y objeto inflexibles, demandan la descarga inmediata. En cambio, las pulsiones sexuales y destructivas suelen ser más flexibles, pueden cambiar de meta (fetichismo, behaviorismo, exhibicionismo, sadismo, masoquismo) y de objeto (homosexualidad, pedofilia, zoofilia).

Por mi parte, denomino *contrainvestiduras de represión* a la energía psíquica que el yo y el superyó ponen en acción para impedir que devengan conscientes los contenidos alojados en el interior del ello. Por lo tanto, sustituyo el término de *resistencia* (en singular) por el de *contrainvestiduras de represión* (en plural). Se pueden clasificar según su origen. Las *contrainvestiduras de represión* que provienen del yo: represión (desalojo de contenidos del yo); transferencia (positiva o negativa); ganancia de la enfermedad (primaria y secundaria); duda y olvido (provenientes del yo consciente); y lógica (producto de la función secundaria). Las *contrainvestiduras de represión* que provienen del ello: reelaboración (atracción de los arquetipos inconscientes sobre el proceso pulsional reprimido) y desfiguración (condensación, desplazamiento y simbolismo). Las *contrainvestiduras de represión* que provienen del superyó: sentimiento inconsciente de culpa (producto del superyó fortificado); y tendencias autodestructivas (originadas por una libido devenida pulsión de muerte).

Al término de *resistencia* le retiro el sentido descriptivo que utilizó Freud, y lo aplico para conceptualizar la energía pulsional del ello que se niega a la represión. “A lo reprimido tenemos que atribuirle más bien una intensa pulsión aflorante, un esfuerzo por penetrar en la conciencia” (Freud, 2006f, pág. 64). Por lo tanto, las *sobreinvertiduras de resistencia* son la energía psíquica que está detrás de las mociones pulsionales reprimidas. Tienen una vocación para ligarse a otras investiduras, a mezclarse, a cambiar de objeto y de meta, y a generar un proceso de transacción con mociones pulsionales preconscientes. La sublimación, las pulsiones de meta inhibida, los sueños y los síntomas son representantes genuinos de las *sobreinvertiduras de resistencia*. La sublimación es una vía indirecta de descarga pulsional aplaudida y admirada por la sociedad. La ternura es el ejemplo clásico de una pulsión sexual de meta inhibida. La formación del sueño es otro medio indirecto de descarga pulsional; es la representación desfigurada de un deseo reprimido. El síntoma es al mismo tiempo un medio indirecto de descarga pulsional y un mecanismo de defensa del yo.

Las *sobreinvertiduras de resistencia* y las *contrainvestiduras de represión* establecen una relación conflictiva, dialéctica; mantienen una lucha permanente, pero nunca sin exclusión de los contrarios. *Represión* y *resistencia* son elementos constitutivos del acontecer psíquico. La *resistencia*, en esta nueva articulación que realizo de la problemática teórica del psicoanálisis, adquiere una nueva connotación

conceptual, ahora es una fuerza liberadora del ello, una fuerza pulsional inconsciente que lucha contra la *represión*.

Según lo establecido, se parte del supuesto metapsicológico de que el ello es un reservorio de energía pulsional reprimida. Ahora bien: ¿qué pasa y cuál es el destino final de la energía reprimida en el ello? Freud construye varias hipótesis:

Los viejos deseos reprimidos han de pervivir en lo inconsciente, ya que hallamos que sus retoños, los síntomas, son todavía eficaces. Pero esa respuesta no basta, pues no permite decidir entre dos posibilidades: si el viejo deseo sigue ejerciendo efectos ahora sólo a través de sus retoños, a los que transfirió toda su energía de investidura, o si además se conservó él mismo. Si su destino fuera agotarse en la investidura de sus retoños, quedaría una tercera posibilidad: que en el circuito de la neurosis fuera reanimado por la regresión, por inactual que pudiera ser en el presente (Freud, 2006c, pág. 134 y 135).

Las *sobreinvertiduras de resistencia* parecen tener tres posibilidades: primer escenario, se logra descargar toda la energía en alguno de sus retoños —sublimación, síntoma, sueño—. Segundo escenario, se acumula toda la energía en el ello. Tercer escenario, una parte de energía consigue una vía indirecta de descarga, mientras otra parte de energía utiliza al ello como un reservorio para almacenarse. Los ataques psicóticos aportan evidencia empírica para considerar más factible el tercer escenario, en donde se conjugan las dos posibilidades extremas. De cualquier forma, el ello se

convierte en un reservorio de energía pulsional reprimida, dispuesto a explotar cuando los límites de su capacidad han sido rebasados. La explosión de energía pulsional reprimida representa uno de esos momentos de *ruptura psíquica* donde se rompe con las condiciones y la lógica del proceso represivo. La *ruptura psíquica* va más allá de los límites que imponen las *sobreinvertiduras de resistencia*.

La *ruptura psíquica* es otra noción que me veo en la necesidad de construir para explicar los momentos en los que el reservorio del ello se satura de energía pulsional reprimida. En este sentido es que, mientras las *sobreinvertiduras de resistencia* son un mecanismo de descarga indirecta de energía pulsional que ayuda a ser más tolerable el proceso represivo, la *ruptura psíquica* es un estallido abrupto de energía pulsional reprimida que rompe de forma estructural la dinámica psíquica que da forma al proceso de represión en su totalidad. Las *contrainvertiduras de resistencia* son consustanciales a la represión, son parte constitutiva del proceso represivo, en cambio la *ruptura psíquica* es una fractura irreconciliable con el proceso represivo que la generó. Las *sobreinvertiduras de resistencia* son cómplices subrepticias de la represión, mientras que la *ruptura psíquica* es el nacimiento radical de una nueva constelación emocional.

Estas nociones de *resistencia* y *ruptura* desarrolladas en el ámbito de la metapsicología son la base que ayuda a profundizar en la complejidad de las relaciones de poder. Ahora, voy a llevar estas nociones teóricas al campo de la

política para establecer un diálogo entre los fenómenos psíquicos y sociales.

Repensar las relaciones de poder

Las relaciones de poder las concibo como la manifestación desfigurada y sobredeterminada de la lucha de clases que constituye el núcleo traumático de las relaciones sociales. De esta manera, la lógica que articula las relaciones de poder la remito a la metáfora del síntoma, en tanto que representa la conjunción contradictoria y dialéctica de las diferentes investiduras de energía pulsional. El síntoma es al mismo tiempo una descarga pulsional indirecta y las contrainvestaduras de su cancelación. En el síntoma se ve materializada la realización de un deseo proveniente del ello, así como la manifestación del proceso represivo impuesto por el superyó. A esta tendencia contradictoria del síntoma, habría que agregar una lucha psíquica secundaria donde el yo intenta incorporar el síntoma a su organización. En palabras de Freud:

El síntoma es indicio y sustituto de una satisfacción pulsional interceptada, es el 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 (2006c, pág. 87).

El síntoma es producto del proceso represivo, es el sustituto de una moción pulsional reprimida. En el síntoma está presente la realización desfigurada del deseo pulsional y, al mismo tiempo, el mecanismo defensivo de su cancelación. Pero, además de esta lucha presente en el síntoma de forma inconsciente, surge un esfuerzo secundario del yo, por incorporar el síntoma a su organización. “Al primer acto de la represión sigue un epílogo escénico prolongado, o que no termina nunca; la lucha contra la moción pulsional encuentra su continuación en la lucha contra el síntoma” (Freud, 2006c, pág. 94).

El síntoma, igual que el poder, es el terreno sobredeterminado donde se desarrolla la lucha entre tendencias energéticas contrarias. El poder es la manifestación desfigurada de tendencias sociales contradictorias, ya que expresa tanto las condiciones históricas en las que se originan las relaciones sociales de producción, como los conflictos políticos actuales y las circunstancias concretas que dan especificidad cultural a los agentes que participan en las relaciones de poder.

Las relaciones de poder se componen de dos elementos contradictorios, pero complementarios: la dominación y la resistencia. A todo acto de dominación corresponde una resistencia. “... donde hay poder hay resistencia, y no obstante (o mejor: por lo mismo), ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder” (Foucault, 1991, pág. 116). Tanto la dominación como la resistencia conforman la lógica que articula toda relación de poder. La resistencia

es tan necesaria a la dominación, así como la dominación es imprescindible a la resistencia. La resistencia no rompe la lógica de poder que constituye, sino que la complementa. Así, por ejemplo, la sublimación, como una descarga pulsional indirecta, hace más tolerable el proceso represivo.

La dominación tiene dos formas de expresión: la coerción y la persuasión. La coerción hace referencia a la violencia directa y frontal que emplean los opresores sobre los oprimidos para dar forma a una relación opresiva. La coerción no cuenta con el consentimiento de los oprimidos, sino que tiene al miedo como mecanismo de funcionamiento.

En cambio, la persuasión se basa en el consentimiento de los oprimidos sobre su propia opresión. La persuasión se compone de dos formas de manifestación: la hegemonía y el goce. La hegemonía (Gramsci, 2002) se refiere a la participación de los oprimidos en su propia dominación. La hegemonía cobra forma a través de diversos y complejos procedimientos sociales de inculcación ideológica. Así, Louis Althusser (1989) señala a los aparatos ideológicos del Estado —la familia, la escuela, la religión, los medios de comunicación, los sindicatos—, como agencias de inculcación ideológica. La hegemonía es la forma en la cual los grupos oprimidos hacen suyos los intereses de los grupos opresores. El goce, según Braunstein (2006), se basa en el autocastigo, en el sentimiento de culpa que lleva a los agentes de una sociedad basada en la represión pulsional a sentir placer con su propia destrucción. El goce es una manifestación de la necesidad de la enfermedad, representa el

momento crítico cuando un neurótico se vuelve autodestructivo. El goce es otra modalidad por la cual se expresa la dominación social. Los oprimidos necesitan una figura de autoridad que los domine y los castigue. En el goce, la dominación genera un placer masoquista.

La *resistencia política* es la respuesta contestataria a todo acto de dominación, es una *sobreinvertidura* que tiende a la liberación pulsional. A diferencia de Henry Giroux (2003), que hace una distinción en las prácticas contestatarias entre oposición y resistencia, aquí resalto dos elementos políticos de los que se compone la resistencia: *resistencia negativa* y *resistencia positiva*. La *resistencia negativa* cobra forma cuando se desafía la cultura autoritaria que impone la institución, pero al mismo tiempo exagera de forma *directa* las prácticas opresivas. Es decir, tiene un carácter contestatario pero un contenido político retrógrado y conservador. En cambio, la *resistencia positiva* se articula por una respuesta política liberadora; es la respuesta consustancial a todo acto de dominación. Sin embargo, la *resistencia positiva* contribuye de forma *indirecta* a fortalecer la lógica subyacente que articula las relaciones de poder. La resistencia hace más tolerable la dominación. La resistencia es una válvula de escape, un mecanismo de sublimación que oxigena la lógica opresiva. Este elemento complementario entre la dominación y la resistencia permite comprender cómo la lógica del capitalismo propicia que se generen manifestaciones culturales y políticas de contestación que, al final de cuentas, propician que se hagan

más tolerables las relaciones opresivas. Herbert Marcuse, en el libro *El hombre unidimensional*, se centra en investigar cómo la lógica del capitalismo tiene la capacidad de asimilar las manifestaciones de resistencia política, y convertirlas en objetos de consumo. “El poder de lo negativo, ampliamente incontrolado en los estados anteriores de desarrollo de la sociedad, es dominado y se convierte en un factor de cohesión y de afirmación en el capitalismo” (Marcuse, 2001, pág. 7).

Finamente, la *ruptura política* se dibuja como una posibilidad para generar una grieta estructural que resquebraje la lógica que articula las relaciones de poder. La *ruptura* es producto de una acumulación de contradicciones estructurales, un exabrupto de la lucha de clases. La *ruptura* es provocada por la acumulación de energía pulsional reprimida que lleva a una verdadera transformación social. La *ruptura política* es el producto de la acumulación sobredeterminada de contradicciones sociales. La *ruptura* es el momento libidinal de la conjugación de contradicciones que empujan la historia. No obstante, la *ruptura* no es un fenómeno de la voluntad, es una consecuencia de las contradicciones que genera la lucha de clases. La *ruptura* no es una respuesta contestataria a la dominación, sino que es, más bien, la negación misma de las relaciones de poder. La *ruptura* es un ataque psicótico que pone de cabeza el orden establecido. La *ruptura* es la contraviolencia de clase hecha poder colectivo. La *ruptura* es una auténtica revolución social. La *ruptura política* es, parafraseando a Frantz Fanon (1965),

una violencia mayor ante la que se inclina la violencia institucional.

Una vez delineada la problemática teórica, vamos a intentar visibilizar el contenido político de las prácticas contestatarias en la vida escolar.

II. RESISTENCIA NEGATIVA

Para realizar un análisis de las prácticas contestatarias en la cotidianidad de la vida escolar tomé como referencia parte del material etnográfico recabado por Alejandra Torres León (2020) en una escuela primaria regular ubicada en un sector socialmente marginado de Ciudad Juárez. La tesis tiene como tema de investigación un acercamiento crítico a las políticas y a las prácticas inclusivas en la vida escolar; la población objeto de estudio son estudiantes atendidos por los servicios de educación especial incorporados a la escuela regular.

Ganancia de la enfermedad

El síntoma, como lógica de referencia para estudiar las relaciones de poder, adquiere una transparencia sin igual en las conductas contestatarias que llevan a cabo los estudiantes atendidos por los servicios de educación especial ante la violencia que padecen dentro de la escuela regular. Aquí las relaciones de poder se manifiestan de forma contradictoria, despliegan su carácter dialéctico, pues, al mismo tiempo que los estudiantes padecen una violencia institucionalizada, desarrollan estrategias de contestación para desafiar la cultura autoritaria de la escuela regular. Echemos una mirada a la vida escolar.

El siguiente fragmento del diario de campo corresponde a una clase que se desarrolló en un grupo de sexto grado de

primaria regular en donde Danna, una niña diagnosticada con síndrome Down, está incorporada.

—¡A huevo! —grita Danna. Luego se ríe a carcajadas.

Camina por entre los equipos de trabajo que han formado sus compañeros. Se detiene y abraza a los compañeros de un equipo. Danna les comenta algo, pero los niños la ignoran, siguen conversando entre ellos.

Danna intenta abrir su mochila, pero tiene dificultades.

—Mira ¡No pedo! —le dice a su compañero.

El niño intenta ayudarla.

—¡No! ¡Yo sola! —grita Danna. Después se levanta de su silla y se dirige a un equipo con su mochila— ¡No pedo! ¡No! ¡Yo sola! —continúa gritando. Sus compañeros sólo la observan mientras colorean.

Una de las niñas del equipo mira a Danna y le hace un cariño en la barbilla mientras le dice: —Hola, Danna. Mira, ¡qué moñita!

Danna está en su silla. Después de muchas dificultades logró abrir su mochila, saca un cuaderno y su bolsa lapicera.

—¡A huevo! —grita mientras coloca la mochila en el piso y el resto de las cosas sobre la mesa— ¡Yo sola! —grita de nuevo.

Danna se acerca con uno de los equipos. Se ha llevado su cuaderno y su lapicera. Se sienta en una de las sillas y comienza a hojear su cuaderno como buscando algo.

—¡A huevo! —les dice a sus compañeros.

Sus compañeros no le responden, no la miran. Danna hace algunos garabatos en su cuaderno mientras sus compañeros continúan trabajando en equipos.

Danna regresa a su silla, se sienta, toma su mochila, saca una cajita de una bolsa, abre la caja, saca una moneda, cierra la caja y la guarda nuevamente en la mochila. Pareciera como si todo lo que hace tuviera una gran importancia. Su lenguaje corporal muestra seguridad y contundencia en lo que hace.

Danna se levanta y se va a un equipo de trabajo.

—¡No mame! —grita Danna. Sus compañeros la miran, pero no se sorprenden.

—¡A huevo! —grita nuevamente, pero esta vez más fuerte.

El profe Miguel se ríe.

—¡Mire!... Ay, no —me comenta el profesor haciendo referencia a los gritos de Danna. Luego sale del salón, fue a entregar la solicitud para su permiso económico.

El profe no está en el aula.

Danna golpea a un compañero de trabajo con su cuaderno. El niño la observa.

Danna se va del lugar, se acerca al escritorio del profesor y toma un cubo de Rubik.

—Mira, ¡lo está armando! —grita un niño.

—¡Danna, déjalo! —grita una niña desde atrás.

Danna deja el cubo sobre el escritorio.

Danna está sentada en su butaca. Se mueve y accidentalmente tira el termo de su compañera de atrás. El termo se rompe. Danna, de inmediato, se agacha para asomarse a su mochila, remueve algunas cosas, parece que busca algo.

La dueña del termo recoge las partes que se cayeron. Las niñas que están cerca miran a Danna.

—Danna, ¿por qué rompiste el termo? —pregunta una compañera.

Danna sigue sumergida en su mochila.

La dueña del termo mira a Danna, luego pone los ojos en blanco y guarda las partes de su termo en su mochila

(Torres León, 2020, pág. 253).

En este fragmento del diario de campo se puede observar cómo Danna, la estudiante atendida por los servicios de educación especial, desafía la cultura institucional impuesta en la escuela regular. Grita de forma permanente palabras inapropiadas en el contexto escolar, se niega a realizar las actividades que el maestro impone a sus demás compañeros de clase, se mueve libremente por todo el salón en contra de las indicaciones disciplinarias que dicta el maestro, molesta a sus compañeros sin restricción alguna. Danna despliega una serie de conductas contestatarias como respuesta política a la violencia institucional que padece. La violencia institucional adquiere cuerpo en la imposición de una práctica pedagógica que desdeña los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Dominación y resistencia parecen fundirse en la cotidianidad de la vida escolar. La escuela regular impone un determinado conjunto de contenidos y actividades que segregan a los estudiantes que presentan una limitante intelectual. Frente a una cultura escolar de segregación, los estudiantes atendidos por educación especial reafirman su individualidad y asumen una actitud políticamente desafiante. Aquí parece formarse una ganancia de la enfermedad.

La ganancia de la enfermedad la constituye el síntoma mismo. Cuando una persona se ve avasallada por una lucha

pulsional proveniente del ello, y un reclamo moral originado en el superyó, lo resuelve con la formación de un síntoma. Es decir, el síntoma constituye la síntesis de un conflicto entre una *investidura de objeto* y una *contrainvestidura de represión*.

Voy a explicar la ganancia de la enfermedad con un ejemplo expuesto por el mismo Freud.

Consideren el caso más frecuente de este tipo. Una mujer tratada con brutalidad y explotada despiadadamente por su marido halla con bastante regularidad una salida en la neurosis cuando sus disposiciones constitucionales se lo permiten, cuando es demasiado pusilánime o su moral es demasiado rigurosa para consolarse en secreto con otro hombre, cuando no tiene fuerza bastante para divorciarse de su marido venciendo todas las coartaciones externas, cuando no tiene perspectivas de mantenerse por sí misma o de encontrar un marido mejor, y cuando, además, sigue vinculada por su sensibilidad sexual con ese marido brutal. Su enfermedad pasa a ser su arma en la lucha contra el marido violento, un arma que puede usar para su defensa y de la que puede abusar para su venganza. Tiene permiso para quejarse de su enfermedad, mientras que probablemente no la tendría para lamentarse de su matrimonio. Encuentra en el médico un auxiliar, obliga a este marido despiadado a compadecerla, a incurrir en gastos por ella, a permitir periodos de ausencia de la casa durante los cuales se emancipa de la opresión conyugal (2006g, pág. 348).

Este caso típico de ganancia de la enfermedad cobra forma cuando esta mujer tratada de forma brutal por su marido no puede o no tiene la fuerza suficiente para divorciarse y cortar de raíz una relación opresiva. Entonces, recurre en su auxilio a la enfermedad. El pretexto de la enfermedad hace que el médico y la terapia se conviertan en su cómplice, halla la justificación para quejarse de la enfermedad frente a su marido y encuentra un espacio donde se emancipa por un momento de la condición opresiva. Por supuesto que la cura de la enfermedad no está contemplada en los planes de la mujer oprimida. La enfermedad es un aliado político.

Una relación semejante se da con la estudiante atendida por los servicios de educación especial. La estudiante se halla sometida a un régimen cruel de discriminación y segregación pedagógica, pero no cuenta con elementos políticos suficientes para cortar de raíz la violencia institucionalizada que padece. Por lo tanto, se refugia en su condición de anormal (Foucault, 2001) que le permite desafiar la cultura escolar. Su condición de diferente le permite evadir las actividades, la disciplina y las obligaciones impuestas a los demás compañeros de clase. La anormalidad se convierte en su cómplice frente a la violencia institucionalizada que padece. La estudiante de educación especial, de la misma manera que la mujer oprimida, se refugia en la enfermedad. La condición de enfermo, a manera de venganza, le permite desafiar políticamente el régimen autoritario que prevalece en la vida escolar.

Ganancia secundaria de la enfermedad

En las relaciones de poder que estamos analizando, no sólo se presentan modalidades abiertas de dominación y contestación, sino que también cobra forma un esfuerzo secundario por sacar ventaja política a la condición de enfermo. Voy a presentar otro extracto del diario de clase. Ahora es un grupo de quinto grado de primaria regular donde está incorporada Lety, una estudiante atendida por los servicios de educación especial, diagnosticada con una discapacidad intelectual moderada:

Estuve un rato observando la clase de educación física. Cuando la clase terminó, los niños de 4to pasaron a su salón. Yo me quedé haciendo algunas notas en mi diario, cuando de pronto salió a educación física el grupo de 5ºC y Lety, al verme, se dirigió a mí.

—Hola, maestra (me abrazó).

—Hola, Lety, ¿cómo estás?

—Muy bien. Aquí, visitando. Yo no voy a hacer eso porque a mí no me gusta eso. Yo le dije a mi mamá que yo no quería venir porque a mí no me gusta educación física.

—Y ¿qué te dijo tu mamá?

—Pues, nada. Yo no voy a venir porque me voy a ir al Seguro,¹ porque me van a hacer otros estudios para ver lo que tengo en el cerebro. Porque no me siento bien del cerebro. Pues el profe me está diciendo que me van a dar unos medicamentos en el Seguro.

¹ Se refiere al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).

—Y eso ¿por qué?

—Te enfermas y el cerebro te dice que te duele la panza y mi mamá me llevó allá. Dijo que me dijeron que tomara el jarabe cada tres horas y unas pastillas. Y me dijo el doctor que estaba rebién del cerebro, pero... (se encoge de hombros).

—¿Y por qué vas a ir?

—Porque me mandó el profe. Si yo ya aprendí rebién con la maestra.

—¿Con cuál maestra?

—Con la de USAER.² Pero el profe me dijo que otra vez porque no aprendo.

—Oye, se me hace que tu profe ya está enojado porque estás tanto tiempo aquí conmigo. Mejor ve a educación física y después platicamos.

Lety regresa con su grupo.

Lety regresa a la clase de educación física. Se acerca a Azul.

La actividad que realizan consiste en saltar la cuerda. Lety y Azul no brincan la cuerda. Juegan aparte. El resto del grupo sigue las indicaciones que dio el profesor.

El profe de educación física las deja que continúen con sus juegos, no les dice nada

(Torres León, 2020, pág. 262).

² Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. Es la instancia técnico operativo de apoyo a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidad integrados en escuelas de Educación Básica, mediante la orientación al personal docente y padres de familia.

Lo primero que sobresale en este extracto del diario de campo, es cómo los profesores de educación primaria emprenden una serie de dispositivos de segregación sobre los estudiantes que no responden a los estándares de normalidad. El profesor demanda que Lety vaya con el médico porque algo le funciona mal en el cerebro. El profesor ejerce una violencia de forma directa sobre la niña. Resalta su anormalidad como una enfermedad que demanda una atención médica. Anormalidad es sinónimo de enfermedad. La educación regular, los servicios de educación especial y el ámbito de la medicina se confabulan para etiquetar, clasificar y segregar a los diferentes (Torres León, 2017).

Aunque es evidente el punto de quiebre entre la cultura autoritaria que se impone en la escuela y la afirmación de los intereses de los estudiantes atendidos por los servicios de educación especial, parece que, en última instancia, resulta una acomodación política a la lógica opresiva a manera de ganancia secundaria de la enfermedad.

Veamos otro ejemplo del mismo Freud para explicar la ganancia secundaria de la enfermedad:

En vez de un ejemplo tomado de la patología, consideren ustedes una clara ilustración de la vida cotidiana. Un empeñoso obrero que se gana su sustento queda inválido por un accidente de trabajo; queda imposibilitado para trabajar, pero el desdichado recibe con el tiempo una pequeña pensión por accidente y aprende a sacar partido de su mutilación, como mendigo. Su nueva vida, si bien estropeada, se basa ahora justamente en lo que le hizo perder su vida

primera. Si ustedes logran quitarle su invalidez, al principio se queda sin medios de subsistencia; y hasta es dudoso que sea capaz de retomar su trabajo anterior. Lo que en el caso de la neurosis corresponde a esa clase de aprovechamiento secundario de la enfermedad podemos adjuntarlo, como ganancia secundaria a la primaria que ella proporciona (2006g, pág. 349 y 350).

La ganancia secundaria de la enfermedad es la lucha que entabla el yo para incorporar el síntoma a su organización. Parece que la estudiante atendida por los servicios de educación especial finalmente saca provecho a su condición de anormal. Así como en el ejemplo que expone Freud el obrero accidentado termina viviendo de su condición de mutilado, la estudiante obtiene provecho de su condición de discapacidad. La clasificación de anormal permite a la estudiante salirse de clases a su antojo, omitir las indicaciones del maestro, y sustraerse al régimen autoritario que prevalece en la vida escolar. El síntoma de la enfermedad termina por ser incorporado a la normalidad del anormal.

Ahora bien, a la parte de ganancia de la enfermedad que por así decir es intrínseca al síntoma, tenemos que agregarle todavía otra, que se obtiene más tarde. Cuando una organización psíquica como la de la enfermedad ha subsistido por largo tiempo, al final se comporta como un ser autónomo; manifiesta algo así como una pulsión de autoconservación y se crea una especie de *modus vivendi* entre ella y las otras secciones de la vida anímica, aun las que en el fondo le son hostiles. Y no faltarán entonces

oportunidades en que vuelva a revelarse útil y aprovechable, en que se granjee, digamos, una función secundaria que vigorice de nuevo su subsistencia (Freud, 2006g, pág. 349).

Como la condición de anormalidad ha permanecido por largo tiempo, la estudiante atendida por los servicios de educación especial termina por sacarle provecho, por acomodar su condición de discapacidad al orden establecido. La estudiante utiliza la etiqueta asimilada de anormal para sustraerse a la violencia institucionalizada que está presente en la cotidianidad de la vida escolar.

Citemos un tercer caso para observar cómo es recurrente que la condición de anormalidad —generada por la cultura autoritaria de la escuela— termine convertida en una ganancia secundaria de la enfermedad. Ahora se trata de una niña diagnosticada por las maestras con “Trastorno Generalizado del Desarrollo”; ella se ha incorporado a un tercer grado de primaria regular.

—A ver, jóvenes. Ya se nos acabó el tiempo. Alicia, siéntate. Vamos a guardar español, su libro y su cuaderno, y vamos a sacar matemáticas... Ah no, primero les voy a entregar su cuaderno de evidencias —indica el maestro.

El profesor nombra a los estudiantes. Una niña le ayuda a repartir los cuadernos.

Alicia ya está comiendo su refrigerio. No le entregaron su cuaderno.

—Su cuaderno de evidencias está dividido en dos partes: español y matemáticas. Nos vamos a la parte de

matemáticas y le ponen la fecha —indica el profesor a los estudiantes.

Aunque no es común comer en el aula, Alicia está comiendo su refrigerio: *Cheetos*.

El profesor escribe dos sumas en el pizarrón para que los niños las transcriban y las resuelvan.

—Cuando terminen pueden salir al recreo —indica el profesor.

Alicia sigue sentada comiendo. Nadie más está comiendo en el aula

(Torres León, 2020, pág. 270).

Aquí podemos percibir cómo las actividades que impone el profesor de la escuela regular excluyen de forma violenta la participación de la estudiante atendida por los servicios de educación especial. La estudiante anormal queda excluida de las actividades que están obligados a realizar sus compañeros de clase. A su vez, la violencia que recibe la estudiante atendida por educación especial es convertida en una ventaja política. La condición de anormalidad le permite trasgredir el orden establecido. Puede comer dentro del salón de clase y omitir de forma sistemática las reglas impuestas a los demás compañeros. La estudiante atendida por los servicios de educación especial termina por sacar provecho a su segregación social. Sin embargo, la incorporación del síntoma a la organización del yo, a manera de ganancia secundaria de la enfermedad, termina por reafirmar las relaciones opresivas. La estudiante atendida por educación especial se siente cómoda en su condición de discapacitada,

pero al mismo tiempo termina fortaleciendo y participando de forma activa en su propia condición opresiva, en la violencia social que padece.

El refugio en la ganancia secundaria de la enfermedad nunca es una salida política a la condición opresiva, sino la reafirmación consensuada a formas más despiadadas de violencia y explotación social. Si bien las estudiantes que son atendidas por los servicios de educación especial le sacan provecho a su condición de anormalidad, al mismo tiempo fortalecen de forma *directa* una lógica basada en la discriminación y la violencia social. Se acomodan de forma cínica a su enfermedad y, al mismo tiempo, se hunden en un mundo cruel que las desprecia. A manera de advertencia, viene al caso recordar una anécdota contada por Freud.

Un árabe cabalgaba sobre su camello por una estrecha senda abierta en la escarpada pared de la montaña. En una vuelta del camino se ve de pronto frente a un león que se prepara para saltarle encima. No ve ninguna salida; a un lado tiene la pared vertical, al otro el abismo; imposible volver riendas o escapar; se da por perdido. No así el animal. Da con su jinete un salto al abismo... y el león no puede hacer otra cosa que seguirlos con la vista (2006g, pág. 350).

Esta anécdota puede referir, a manera de metáfora, el refugio en la ganancia secundaria de la enfermedad de las estudiantes que son atendidas por los servicios de educación especial. Del mismo modo que el árabe y el camello, las

niñas están atrapadas en medio de la estrecha senda escarpada de la violencia institucional que prevalece en la vida escolar, y su condición de anormalidad. En una vuelta del camino se ven de pronto frente a la escolarización de los servicios de educación especial que pretenden engullirles el alma. No ven ninguna salida. Imposible volver atrás o escapar. Se arrojan al abismo de la ganancia secundaria de la enfermedad. Los servicios de educación especial no pueden hacer otra cosa que seguirlas con la mirada. La acomodación secundaria a las relaciones de poder —sacando provecho político a su condición de anormal— funciona como un salto al vacío para no dejarse engullir por el león. La *resistencia negativa* fortalece de forma *directa* las relaciones de poder que pretende enfrentar.

Por tanto, en la ganancia secundaria de la enfermedad se puede ver la *resistencia negativa*, la cual está constituida por relaciones contestatarias de poder que en un contexto inmediato desafían a la cultura autoritaria que prevalece en la vida escolar, pero en un nivel social más amplio terminan fortaleciendo de forma *directa* la lógica opresiva que las generó.

III. RESISTENCIA POSITIVA

Ahora voy a delimitar los límites políticos de la *resistencia positiva*. Mientras que la *resistencia negativa* fortalece de forma *directa* las relaciones de dominación, la *resistencia positiva* fortalece de forma *indirecta* la lógica que articula las relaciones de poder. La *resistencia positiva* es una rebelión colectiva contra la dominación que no consigue rebasar los límites políticos que establecen las mismas relaciones de poder que pretende enfrentar.

Las prácticas contestatarias a partir de las cuales emerge la *resistencia positiva* tienen un matiz político diverso. Encontramos prácticas de resistencia con un contenido político tenue, ocultas a la mirada del poder. También descubrimos prácticas contestatarias cuyo contenido político se expresa de forma latente, indirecta. Aparecieron de forma esporádica escenas en donde el enfrentamiento con las relaciones opresivas es directo y desafiante. El material etnográfico empleado fue recabado directamente por mi persona en una escuela primaria ubicada en un sector social marginado en la ciudad de Chihuahua, México.

Las prácticas contestatarias de *resistencia positiva* las clasifiqué en tres grupos: ocultas, latentes y manifiestas. Tomo como referencia las diferentes formas en las que es analizado el sueño en la teoría del psicoanálisis.

Echamos a andar por el camino hacia el entendimiento del sueño si suponemos que aquello por nosotros recordado como sueño tras el despertar no es el proceso onírico efectivo y real, sino como una fachada tras la cual el sueño se oculta. Es nuestro distingo entre un contenido manifiesto del sueño y los pensamientos oníricos latentes. Y llamamos trabajo del sueño al proceso que de los segundos hace surgir el primero (Freud, 2006e, pág. 163).

El psicoanálisis divide a los sueños en tres elementos: el contenido manifiesto, los pensamientos oníricos latentes y el contenido reprimido que se oculta en el sueño. El contenido manifiesto se refiere a la expresión que adquieren los sueños en la vida consciente; es la representación de los sueños tal y como los recuerda el soñante. Los pensamientos oníricos latentes emergen de la asociación libre de ideas que realiza el soñante a partir de los diferentes elementos que componen el sueño. En la formación de los sueños también existe un elemento reprimido de forma inconsciente que lucha por su descarga. Esta descarga *indirecta* de lo reprimido es producto de la censura que impone la dinámica onírica. Así, se dibujan tres dimensiones para la interpretación de los sueños: lo manifiesto, lo latente y lo oculto. Por mi parte, identifico tres tipos de resistencia: ocultas, latentes y manifiestas.

El nodo teórico de la *resistencia positiva* obedece al mismo propósito que la formación de los sueños, es un medio *indirecto* de descarga pulsional que hace más tolerable el proceso represivo.

Prácticas ocultas de resistencia

Las prácticas *ocultas de resistencia positiva* son acciones clandestinas que los estudiantes llevan a cabo para desafiar el régimen autoritario impuesto en la vida escolar. La resistencia adquiere un matiz lúdico, político y subversivo.

Vamos a la cotidianidad escolar.

Los alumnos que están sentados en el rincón de la parte de atrás del salón de clase se pusieron de acuerdo para copiar la lección del libro; ponen el libro bajo la butaca y el cuaderno encima, la mochila en un lado para que de esa manera no puedan ser vistos por el profesor.

(Martínez Escárcega, 2005, pág. 101).

Tras la fachada de una pedagogía basada en una disciplina rígida y autoritaria, se encuentra oculto un submundo político de resistencia. Los estudiantes dan forma a una serie de estrategias subrepticias de resistencia para desafiar la violencia institucional. Mientras el maestro se mantiene sumergido en la ilusión del control pedagógico, los estudiantes se confabulan para copiar en los exámenes, para quebrar las reglas impuestas por el régimen escolar.

Ahora veamos cómo los estudiantes despliegan una serie de estrategias de contestación alejados de la mirada del poder institucional.

Constantemente algunos alumnos se ponen de acuerdo para levantarse y sacar punta al lápiz. Pasan dos niños y se ponen a platicar encima del bote para la basura, luego

pasan otros dos, y así sucesivamente siguen pasando parejas de niños, cuidándose de que no las vea la maestra.

(Martínez Escárcega, 2005, pág. 101).

Hay una confabulación grupal para evadir la mirada inquisidora de la maestra. El simple hecho de sacar punta al lápiz se vuelve una insurrección política frente a la cultura autoritaria que prevalece en la vida escolar. Aunque la resistencia tiene un matiz político tenue, al enfrentar las relaciones de dominación adquiere un carácter libertario. La resistencia adquiere un carácter clandestino, soterrado e ilegal frente a la mirada del poder institucional.

Las prácticas *ocultas* de resistencia son una descarga *indirecta* de energía libidinal. La clandestinidad se convierte en un recurso político *indirecto* para enfrentar las relaciones de dominación. Frente a la superioridad de la dominación, se despliega la creatividad y la solidaridad de la contestación. Las prácticas *ocultas* de resistencia, al igual que la realización de deseos a través de los sueños, se nutren de un elemento lúdico. El desafío *oculto* a la autoridad es una descarga libidinal que hace más tolerable el proceso represivo. Las *prácticas ocultas de resistencia* son una *sobreinversión de resistencia*.

Prácticas latentes de resistencia

Hay un segundo tipo de estrategias de *resistencia positiva* que desafían a la lógica opresiva de forma *latente*. Estas prácticas contestatarias no están fuera del alcance visual de

la figura de autoridad, pero se vuelven invisibles por su carácter político *indirecto*. Veamos un par de ejemplos.

Después de que el grupo escribió la fecha del día, la maestra empieza a dictar una lección a los alumnos.

M: Mi hermano el hombre: amo el canto del cenxontle.

A1: ¿Sonsontle? (Algunos alumnos ríen).

M: No, cenxontle. Pájaro de cuatrocientas voces; / Amo el color del jade;

A1: ¿Del jarabe? (El grupo ríe).

M: Del jade. Y el enervante perfume de las flores.

A1: ¿El elefante? (El grupo ríe estruendosamente).

M: ¡Ya cállate! Y el enervante perfume de las flores; / pero más amo a mi hermano el Hombre.

(Martínez Escárcega, 2005, pág. 98).

Aquí aparece el cómico del grupo. Un estudiante desafía la cultura autoritaria de la escuela utilizando la comedia como estrategia política. El estudiante sabotea la clase del maestro con la complicidad de la risa colectiva de sus compañeros de clase. Sin embargo, el maestro no alcanza a visualizar el enfrentamiento político del grupo contra su pedagogía autoritaria. El maestro centra su ataque contra el cómico en lo individual. Pero es la colectividad, a través de la risa, donde radica el núcleo político de la resistencia. Si los demás compañeros del grupo se negaran a participar con su risa, el cómico estaría desarmado y la estrategia de contestación quedaría sin efectividad política. El cómico es el elemento detonador para que el grupo emprenda una estrategia colectiva de resistencia. El enfrentamiento político es

indirecto, está allí en la confrontación cotidiana de las relaciones de poder, pero el maestro no logra identificarlo. En estas estrategias *indirectas* de *resistencia positiva*, el maestro adquiere una ceguera política.

El ver o el no ver el contenido político de las estrategias *indirectas* de resistencia, radica en el terreno epistemológico desde el cual está posicionado el profesor. Es una ceguera epistemológica.

Lo que hace visible a un objeto invisible está en la propia mirada. Un objeto no es invisible porque esté sustraído a la mirada, sino que su acceso directo a la observación lo convierte en un obstáculo para la visión. La visión de un objeto científico se hace posible gracias a la mutación de problemática, que es, a su vez, un cambio de terreno epistemológico (Martínez Escárcega, 2011, pág. 54).

El terreno epistemológico desde donde está posicionado el maestro, le imposibilita ver el contenido político de las estrategias *indirectas* de resistencia. El maestro no puede visualizar la rebelión colectiva que están protagonizando los estudiantes en su clase; en su lugar, concentra la batalla en una lucha personal contra el cómic del salón. El terreno epistemológico del maestro es una pedagogía individualista y despolitizada donde las prácticas contestarias se reducen a un problema de indisciplina escolar. En cambio, los estudiantes aprovechan la ceguera política del maestro para orquestar frente a sus narices, de forma lúdica y creativa, una rebelión colectiva contra el autoritarismo que prevalece en

la cultura escolar. Veamos otra estrategia latente e indirecta de *resistencia positiva*.

El profesor sigue explicando el sistema solar, pero muy pocos alumnos le ponen atención. El profesor termina su explicación, pero ningún alumno pregunta nada.

M: ¿Alguna pregunta niños?

El grupo se queda totalmente callado.

(Martínez Escárcega, 2005, pág. 97).

El silencio de los estudiantes frente a la pedagogía autoritaria del maestro es otra estrategia *indirecta* de resistencia. El silencio colectivo es un grito ensordecedor de rebeldía e indisciplina. Pero el maestro no logra identificar el contenido político de la resistencia, por lo cual continúa con su clase desdeñando la afrenta política del grupo. La indiferencia de los estudiantes es una expresión desfigurada de la resistencia. La resistencia *indirecta* está articulada de forma semejante a la dinámica que gobierna la vida onírica.

Así como los sueños son una representación desfigurada de lo inconsciente, las prácticas *latentes* de *resistencia positiva* son una representación *indirecta* de un enfrentamiento a la institucionalidad. Los sueños, según Freud (2006a), son la manifestación desfigurada de un deseo reprimido. Las mociones pulsionales reprimidas en el ello, encuentran en el trabajo del sueño un medio *indirecto* de liberación. Las mociones pulsionales se ven sometidas a un proceso primario de censura para poder ser admitidas en el yo. Del mismo modo, en las prácticas *latentes* de resistencia

el contenido político es desfigurado por los estudiantes para poder enfrentar a la autoridad. Las prácticas *latentes* de resistencia, al igual que los sueños, son un medio *indirecto* de descarga pulsional; son una *sobreinvertidura de resistencia* en tanto que no rompen con la lógica en la que se fundamenta las relaciones de poder.

Prácticas manifiestas de resistencia

El enfrentamiento político va subiendo de tono. También se presentan prácticas abiertas de *resistencia positiva* en la vida escolar. Siguiendo con la dinámica onírica, llamo a esta contraviolencia colectiva: prácticas *manifiestas* de resistencia. En algunas ocasiones, el conflicto político se presenta de forma directa y confrontativa. Analicemos un caso donde las relaciones de poder llegan a un nivel extremo de tensión. El siguiente extracto del diario de campo rescata una clase ordinaria en un grupo de quinto grado de educación primaria, en donde se estrena una joven educadora.

La mayor parte de los alumnos está platicando, y no se ven nada interesados en copiar la información indicada en su cuaderno. Están muy poco ordenados.

A1: Maestra, Carla trae sus calcetines en la mochila.

A2: No es cierto maestra.

A1: Sí maestra, revise la mochila.

A3: También trae los calzones (todo el grupo ría estuendosamente).

A4: ¡Aaaaaaah! (Grito fuerte a manera de Tarzán).

M: Guarden silencio, pónganse a trabajar.

A2: El güero también trae cacahuates.

A5: Pero no traigo los calzones en la mochila.

M: Ya cállense y copien el cuadro en su cuaderno.

A6: ¡Fuiiit fiuuuuuuu! (En silbido fuerte).

A7: ¡Fuiiit fiuuuuuuu!

A8: ¡Fuiiit fiuuuuuuu!

M: ¿Quién está chifando?

G: ¡Fuiiit fiuuuuuuu! (Todos los alumnos del grupo al mismo tiempo).

(Martínez Escárcega, 2005, pág. 94).

En este extracto del diario de clase, vemos cómo el contenido político de las prácticas contestatarias llega a su máxima tensión. Los estudiantes inician el ataque desafiando el lenguaje que impone la cultura escolar. La maestra intenta imponer su figura de autoridad y hace un llamado al silencio opresor y al trabajo torturador. Los estudiantes hacen caso omiso de la indicación. La maestra insiste en imponer sus actividades desmotivadoras y descontextualizadas. Los intereses de los estudiantes están a años luz de la pedagogía autoritaria de la maestra. Un estudiante continúa el enfrentamiento político con un silbido irrespetuoso e impertinente. Luego un compañero anónimo le hace segunda. Después se suma otro cómplice a la orquesta de silbidos. La maestra pregunta a manera de intimidación por la identidad de los rebeldes. Entonces, el grupo responde con un estallido fulminante de silbidos colectivos. La tensión política llega a su máxima expresión. El espíritu colectivo de los estudiantes se enfrenta de forma *directa* a la cultura

autoritaria que prevalece en la vida escolar. En contra parte a las prácticas *manifiestas* de resistencia, la figura de autoridad protagoniza una escena de angustia. La joven educadora se ve en la necesidad de emprender un ataque histérico de autoritarismo para recuperar el control institucional. El contrapoder de los estudiantes y la angustia institucional son elementos antitéticos y complementarios en los que se expresan las relaciones de poder.

En los conflictos políticos, al igual que en los sueños, el enfrentamiento *directo* con el objeto del deseo genera una descarga de angustia. Una tesis central del psicoanálisis plantea que los sueños son una realización de deseo. Los sueños de angustia no desmienten esta afirmación. La angustia es un mecanismo de defensa que despliega el yo cuando es avasallado por los contenidos inconscientes reprimidos en el interior del ello. La angustia es una barrera de protección que emplea el yo frente al ataque pulsional del ello. En palabras de Freud:

El proceso onírico es permitido primero como cumplimiento de un deseo del inconsciente; pero si ese intentado cumplimiento de deseo se agita en el preconscious con tanta intensidad que este ya no puede mantener su reposo, el sueño ha roto el compromiso, ha dejado de cumplir la otra parte de su cometido. Al punto es interrumpido y sustituido por el despertar pleno (Freud, 2006a, pág. 571).

Cuando el objeto de deseo traspasa de forma abrupta al yo, se genera una descarga de angustia. La angustia resguarda

al yo del avasallamiento de los contenidos reprimidos. El despliegue de angustia es un recurso extremo que emplea el yo para mantener en equilibrio el proceso represivo. El ataque histérico de autoritarismo que protagoniza la figura de autoridad frente al combate *manifiesto* de los estudiantes es un recurso extremo para salvaguardar la lógica subyacente que articula las relaciones de poder.

A pesar de la tensión en la que se expresan las relaciones de poder, no se rompe el equilibrio; la resistencia no rebasa el nivel de violencia en el que se funda la lógica opresiva que prevalece en la vida escolar. Por lo tanto, la *resistencia positiva* se convierte en una válvula de escape que permite disminuir la carga libidinal acumulada. La *resistencia positiva* hace más tolerable la lógica que articula las relaciones opresivas que pretende enfrentar. Aunque el enfrentamiento político *manifiesto* de los estudiantes genere angustia en la maestra y cuestione su autoridad, la lógica opresiva que vertebró la vida escolar no sufre cambio alguno.

Ahora bien, las acciones de resistencia sirven, del mismo modo que los sueños y los diferentes medios de sublimación, como un medio para liberar energía reprimida, como una válvula de escape que hace más tolerable el proceso represivo. Los sueños y la resistencia, al final de cuentas, son parte de la lógica opresiva que los generó.

Puede conjeturarse entonces que el sueño, aunque en su origen no fuese un proceso adecuado a un fin, dentro del juego de fuerzas de la vida anímica se adueñó de una función. Y vemos la función de que se trata. Ha tomado sobre

sí la tarea de atraer de nuevo bajo el imperio del preconscious la excitación del inconsciente que había quedado libre; así descarga la excitación del inconsciente, le sirve como válvula y al mismo tiempo preserva, a cambio de un mínimo gasto de actividad de vigilia, el dormir del preconscious (Freud, 2006a, pág. 570).

El sueño es un medio *indirecto* de descarga pulsional que ayuda a mantener estable el proceso represivo. De forma semejante, la *resistencia positiva* es un medio por el cual se expresa la inconformidad política que contribuye a mantener estables las relaciones opresivas.

La *resistencia positiva*, igual que todas las modalidades de *sobreinvertidas de resistencia* (sublimación, dinámica onírica y metas sexuales de meta inhibida), es una válvula de escape que no permite que la inconformidad social rebase el marco estrecho que articula las relaciones de poder.

IV. IMAGINARIOS DE UNA PEDAGOGÍA RUPTURISTA

Ahora procedo a analizar algunas prácticas pedagógicas rupturistas, las constelaciones políticas que logran resquebrar la lógica opresiva en la que se apoyan las relaciones de poder. Es importante resaltar que las prácticas rupturistas logran condensar de forma sobredeterminada una contraviolencia mayor a la violencia estructural que vertebra la cultura escolar. Como bien lo señala Frantz Fanon: “El colonialismo no es una máquina de pensar, no es un cuerpo dotado de razón. Es la violencia en estado de naturaleza y no puede inclinarse sino ante una violencia mayor” (Fanon, 1965, pág. 54).

Otro elemento de referencia para valorar el punto de *ruptura política* de una práctica educativa son los estados psicóticos, las constelaciones emocionales que rompen con el principio de realidad. La ruptura, al igual que la psicosis, es un estado político coyuntural que destruye la lógica que articula las relaciones de poder. Una práctica rupturista, al igual que una constelación psicótica, es producto de una conjugación compleja de elementos articulados de forma coyuntural.

Voy a exponer un par de casos que me fueron narrados de primera persona. El siguiente texto es un fragmento de un caso de *ruptura política* que se presentó en un grupo de segundo año del nivel de secundaria.

—Ahí viene la “Bruja” —gritó un estudiante y todos los demás compañeros del grupo se pusieron alertas.

—Bueno. Muchachos. Ahora sí, operación manicomio —indicó el profesor de la asignatura de español, y de forma inmediata los estudiantes iniciaron un desorden descomunal.

Ingresó al salón de clases una profesora que tenía a su cargo la coordinación de la asignatura de español. En cuanto llegó a la puerta del salón puso un gesto de disgusto.

—¡Cuánto desorden! ¡Guarden silencio! Vengo a supervisar al profesor. A ver, muéstreme su planeación —indicó con tono autoritario.

—¿Cuál planeación? ¿Yo no hago planeación? —contestó con cinismo el profesor.

—¿Cómo que cuál planeación? La planeación en formato NEO, como lo acordamos en la academia de español —señaló, desconcertada, la coordinadora de asignatura.

Mientras tanto, los estudiantes organizaron un caos total dentro del salón. Un grupo de estudiantes se puso a bailar música de reggaetón, otro grupo de estudiantes entraba y salía del salón por una ventana, una pareja de novios se besaba apasionadamente, un par de grandulones se dispusieron a dar forma a un programa de lucha libre, y un montón de muchachas, eufóricas, cantaban y bailaban al mismo tiempo.

—¡Pero qué desorden es éste! Profesor, le ordeno que discipline a los estudiantes —gritó, furibunda, la coordinadora de asignatura.

—No. Así son todas mis clases maestra. Aquí cada uno hace lo que le da su regalada gana. Ese es mi método pedagógico —señaló de forma tranquila el profesor.

—¡Esto lo va a saber el director! ¡Esto lo tiene que saber el señor director! Ya verá —dijo la coordinadora de asignatura y, con paso apresurado, se retiró del grupo.

A los quince minutos se apareció en la puerta del grupo la coordinadora de la asignatura de español acompañada del subdirector académico y la orientadora. Los estudiantes se encontraban trabajando en completo silencio. Estaban contestando un ejercicio en equipos. Se trataba de identificar las principales características de algunos textos que tenían a la mano: novelas, poemas, cartas, telegramas, textos científicos, entre otros.

—¡Profesor! ¿Qué está pasando aquí? —preguntó, desconcertado, el subdirector.

—Que yo sepa, nada extraordinario —contestó, despreocupado, el profesor.

—Me permite su planeación de clase —indicó el subdirector.

—Por supuesto —dijo el profesor y puso sus apuntes sobre el escritorio.

La coordinadora de asignatura procedió a revisar la planeación. El subdirector observó sorprendido cómo los estudiantes trabajaban en completo silencio.

—La coordinadora de asignatura me reportó que en su salón había un completo desorden —comentó el subdirector con cara de escepticismo.

—Pues, como usted puede ver estamos trabajando de forma tranquila y ordenada. Por aquí no ha pasado nunca la coordinadora de asignatura. Muchachos, ¿alguien ha

visto a la coordinadora en este grupo? —preguntó el profesor.

—¡No! —contestaron a coro todos los estudiantes.

—Lo ve. Aquí nunca se ha parado la coordinadora. Está muy estresada. Ya ni sabe lo que ve —dijo de forma irónica el profesor.

El grupo se quedó en completo silencio.

—¿Algo más? —preguntó el profesor con tono de despedida.

—No gracias —contestó, en un tono escéptico, el subdirector y se retiró del grupo junto con sus acompañantes (E12032019-01).

Aquí tenemos un caso de *ruptura política*. Cuando se acerca la coordinadora de asignatura al salón de clase un estudiante advierte a sus demás compañeros de la presencia del enemigo. El profesor da la señal para iniciar el combate. La coordinadora llega al grupo con su investidura de autoridad, exige silencio y documentos institucionales. La situación se encuentra fuera del orden institucional, prevalece una verdadera psicosis. Se retira de inmediato del campo de batalla para acudir por refuerzos de mayor investidura institucional. En una segunda escena, llega la coordinadora de asignatura apoyada por el subdirector académico y la orientadora. El contexto pedagógico ha dado un cambio inesperado. Todo el grupo está trabajando en completo silencio. El enemigo se encuentra desarmado e indefenso. Es, entonces, cuando el profesor da un golpe fulminante; se burla de la figura de autoridad en complicidad con los estudiantes.

El poder institucional en el espacio áulico se hace añicos, se rompe de forma radical con la lógica opresiva. Es importante señalar que el grupo se deshizo de forma definitiva de la figura de autoridad institucional. La relación entre el profesor y los estudiantes adquirió un sentido democrático de complicidad. El orden social dentro del aula de clases nunca más volvería a ser el mismo. La relación pedagógica sufrió un cambio radical. Se presenta un cambio estructural en el ámbito de la micropolítica.

La *pedagogía rupturista* obedece a una lógica semejante a la constelación emocional que articula una psicosis. Mientras la neurosis mantiene un pie atado al principio de realidad, la psicosis pierde relación con el mundo. Un estado psicótico se presenta cuando, en una conjugación compleja y sobredeterminada de elementos operantes, los contenidos inconscientes traspasan de forma abrupta al yo consciente.

... lo que en tratamiento analítico es el resultado de nuestro empeño puede acontecer también de una manera espontánea, un contenido de ordinario inconsciente puede mudarse en uno preconscious y luego devenir consciente como en vasta escala sucede en estados psicóticos (Freud, 2006e, pág. 158).

La psicosis rompe con el principio de realidad. En la psicosis, las mociones reprimidas de forma inconsciente avasallan al yo consciente, y configuran una nueva realidad alejada de las normas y los principios sociales que dieron forma al proceso represivo. La psicosis no se deja amoldar,

no se deja normalizar, no se deja asimilar al proceso represivo. Los procesos psicóticos son incompatibles con la realidad opresiva.

El mismo psicoanálisis se declara impotente frente a la psicosis. Freud reconoce sus límites terapéuticos ante los procesos psicóticos. Textual:

Enseguida de dar este paso nos espera ya la primera desilusión, el primer llamado a la modestia. Para que el yo del enfermo sea un aliado valioso en nuestro trabajo común tiene que conservar, desafiando toda la apretura a que lo someten los procesos enemigos de él, cierto grado de coherencia, alguna intelección para las demandas de la realidad efectiva. Pero no se puede esperar eso del yo del psicótico, incapaz de cumplir un pacto así, y apenas de concertarlo. Pronto habrá arrojado a nuestra persona y el auxilio que le ofrecemos a los sectores del mundo exterior que ya no significan nada para él. Discernimos, pues, que se nos impone la renuncia a ensayar nuestro plan curativo en el caso del psicótico. Y esta renuncia puede ser definitiva o sólo temporaria, hasta que hallemos otro plan más idóneo para él (Freud, 2006e, pág. 174).

En el estado psicótico no hay cura que valga, se pierde contacto con la realidad. El psicoanalista se vuelve impotente. El psicótico no se subordina a la autoridad del psicoanalista. La psicosis rompe la relación médico-paciente, ya no hay más reconocimiento a ninguna figura de autoridad. La psicosis representa la subversión total del orden establecido.

El estado psicótico permite identificar a la terapia psicoanalítica como un mecanismo de control social. El psicoanálisis sólo es válido para neuróticos que están dispuestos a someterse a la normalidad. La neurosis se centra en un proceso transferencial en donde el psicoanalista pasa a representar, a los ojos del enfermo, la figura de autoridad. El psicoanálisis es un medio indirecto de descarga pulsional que hace más tolerable la represión. La terapia psicoanalítica es una *sobreinvertidura de resistencia* que ayuda a liberar energía reprimida con el propósito de hacer más tolerable el proceso represivo. El psicoanálisis clínico fortalece las relaciones de dominación, es un aliado político del principio opresivo de realidad. Como lo señala Michel Foucault: “Así, se denuncia el conformismo de Freud, las funciones de normalización del psicoanálisis” (1991, pág. 11).

Por el contrario, la psicosis es una *ruptura psíquica* con la realidad. La *ruptura política* está articulada en una psicosis colectiva. La revolución es una psicosis social, un resquebrajamiento radical con los principios estructurales que regulan una realidad opresiva.

La *pedagogía rupturista* se fundamenta en los principios metapsicológicos que articulan una psicosis colectiva; al igual que todo estado psicótico, entra en choque frontal con el principio de realidad. La *pedagogía rupturista* rebasa cualquier proceso de asimilación o sublimación psíquica que haga más tolerante el proceso represivo; al igual que los procesos psicóticos, rompe con cualquier modalidad de las *sobreinvertiduras de resistencia*. La *pedagogía rupturista*

no se agota en ningún proceso indirecto de descarga pulsional, más bien, es el producto de una acumulación de energía reprimida que desemboca en un ataque psicótico colectivo.

Mientras que el psicoanálisis es una *sobreinvertidura de resistencia*, la *pedagogía rupturista* es una psicosis colectiva. Como lo señalan Deleuze y Guattari, mientras la figura del neurótico frente al psicoanalista representa el proceso psíquico de asimilación a la lógica capitalista, el esquizofrénico y su pérdida de contacto con la realidad representan la posibilidad política de un nuevo imaginario social.

El psicoanálisis se fija en los representantes imaginarios y estructurales de re-territorialización, mientras que el esquizoanálisis sigue los índices maquínicos de desterritorialización. Siempre la oposición entre el neurótico en el diván, como tierra última y estéril, última colonia agotada, con el esquizo de paseo en un circuito desterritorializado (Deleuze & Guattari, 2005, pág. 327).

Todo proceso revolucionario es una psicosis social, representa la rebelión colectiva contra una realidad opresiva. Una psicosis social es una *ruptura política* con el principio de realidad. La ruptura es la etiología sobredeterminada de los estados psicóticos, así como la resistencia es la base a partir de la cual se articulan las constelaciones neuróticas. El psicoanálisis es una re-territorialización política de las mociones pulsionales reprimidas. El psicoanálisis no libera lo inconsciente, sólo lo somete más. El psicoanálisis fortalece al yo para que rehabeite los linderos simbólicos de la

represión. En cambio, el proceso psicótico es una desterritorialización del proceso represivo, es una ruptura con la normalidad, es la visualización de nuevos horizontes simbólicos. Por lo tanto, la *pedagogía rupturista*, al igual que los estados psicóticos y los procesos revolucionarios, rompen de forma radical con una realidad opresiva. En contra parte, las *sobreinvestiduras de resistencia* y las constelaciones neuróticas, hacen más tolerable el proceso represivo. La *pedagogía rupturista* y los procesos revolucionarios obedecen a la misma lógica que articula los estados psicóticos. Los revolucionarios, los educadores radicales y los psicóticos son protagonistas de una ruptura con el principio de realidad.

Voy a compartir la narración un segundo caso de *ruptura pedagógica*. La escena se desarrolla en un grupo de quinto grado de educación primaria.

Se presentan, en el grupo de quinto grado, el supervisor de la zona y el asesor técnico pedagógico con el propósito de realizar una visita de inspección. El profesor de grupo miró con indiferencia a las autoridades educativas que de pronto tenía de visita en el salón de clase.

—Buenos días, profesor. Venimos a realizar una visita de supervisión. Le vamos a pedir que tenga a la mano su planeación de clase, la lista de asistencia, la ruta de mejora anual, el proyecto de comisión, la rúbrica de aprovechamiento escolar, las evidencias de aprendizaje de los alumnos, el diario de clase y la bitácora de incidencias —indicó el supervisor a manera de intimidación.

—Puede continuar con su clase. Nosotros vamos a verificar que los contenidos abordados correspondan con su planeación —secundó de forma amenazante el adjunto del supervisor.

El maestro sacó del escritorio un paquete de documentos y lo puso al alcance de las autoridades educativas. Luego el maestro continuó con la clase, estaban jugando a descifrar fracciones mixtas en equipos. Los estudiantes se mostraban motivados con la actividad; tomaron con indiferencia a los personajes que esa mañana estaban de visita en el salón de clase.

El supervisor y su adjunto procedieron a verificar que el profesor tuviera a la mano todos los documentos solicitados. El registro de la inspección se llevó a cabo en una hoja en la que iban palomeando cada documento presentado. Después de veinte minutos de revisar documentos, los visitantes se despidieron del profesor.

—Muy bien, profe. Tiene todo en orden. Vamos a continuar con la supervisión en los demás grupos —indicó el supervisor.

—¿Cómo? ¿Ya se van? —preguntó, sorprendido, el profesor—. ¡No! Esperen un momento. Ahora, nosotros queremos aplicarles un pequeño examen para saber qué tan preparados están para realizar su trabajo. Así, que por favor se sientan aquí, enfrente del grupo, porque les vamos a hacer algunas preguntas —añadió.

Todavía no se reponían de la sorpresa, el supervisor y su adjunto, cuando de pronto se vieron en el centro de un juicio sumario. El profesor sacó una guía de preguntas y de inmediato procedió al interrogatorio.

—A ver. ¿Cuál es el enfoque epistemológico en el que se fundamenta mi práctica educativa? —cuestionó el profesor—. Bueno, pero para poder contestar esta pregunta tienen que decirnos ¿qué es la epistemología? —abundó en la pregunta inicial.

El supervisor y su adjunto se quedaron muy serios, sin saber qué responder o cómo comportarse.

—Profesor, es que usted no puede cuestionar a sus superiores.

—No los estamos cuestionando, los estamos examinando para verificar si están preparados para ejercer su función. Sólo necesitamos que diga si sabe o no sabe la respuesta —aclaró el profesor con tono sereno, pero firme.

—Mmm. No. No tendría por qué saber esa respuesta es que...

—Bueno. —Interrumpió el profesor—. Pasemos a la siguiente pregunta.

En ese estilo y en ese tono se desarrollaron otras veinte preguntas más.

—Salieron muy mal evaluados —sentenció categórico el profesor—. Les recomiendo que se pongan a estudiar. Es muy lamentable el nivel de ignorancia en el que se encuentran. Hoy en día los maestros de grupo estamos muy preparados, tenemos licenciatura, maestría y algunos hasta doctorado. Necesitan dejar los compadrazgos sindicales y ponerse a leer, aprovechen cuando vayan al baño. La próxima vez que nos visiten tienen que contestar de forma correcta por lo menos la mitad de las preguntas, de lo contrario no los vamos a dejar entrar al salón. Bueno, ya lo saben. Tienen bastante tarea. Por vergüenza y por respeto

a los estudiantes les pedimos que se retiren inmediatamente de la escuela.

Se levantó el profesor y les abrió la puerta a las autoridades educativas para que se retiraran del salón de clase
(E02102012-02).

En esta narración, las autoridades educativas inician el ataque ejerciendo toda la violencia institucional que tenían a la mano contra el profesor de grupo. Llegan de forma sorpresiva al salón y exigen una serie de documentos que el profesor tiene la obligación de elaborar. El profesor está indefenso contra un sistema escolar opresivo y autoritario. En un segundo momento, el profesor presenta todos los documentos solicitados. Esto desarma a las autoridades educativas en su ataque contra el profesor de grupo. Las autoridades deciden retirarse del salón dejando indemne al contrincante. De forma sorpresiva, el educador y los estudiantes les tienden una celada política a las autoridades educativas, les cierran el paso y los sientan frente al grupo. El profesor saca su mejor arma, infalible para un ataque sorpresa y a corta distancia, un cuestionario con preguntas capciosas. Cuando las autoridades educativas intentan reponerse del ataque político, ya tienen encima al grupo haciendo preguntas cuyas respuestas están fuera del alcance. No basta la batalla campal contra la violencia institucional, el profesor remata al enemigo político con una violencia mayor a la violencia recibida, asegurándose de que el enemigo no vuelva nunca más a incursionar en su

territorio. Cobra forma una *pedagogía rupturista* que hace añicos la lógica opresiva.

La *pedagogía rupturista* es una alternativa emancipadora frente a un enemigo infinitamente mayor. El enemigo no es la persona que ocupa una agencia opresiva, sino todas las relaciones de explotación y opresión social. La *pedagogía rupturista* es un primer escalón en la lucha mayor contra la barbarie capitalista.

Por lo tanto, la *pedagogía rupturista* está articulada de forma semejante a una guerra de guerrillas. El profesor es un luchador social, hace suyos los reclamos de los oprimidos contra el régimen de explotación vigente. Como lo señala Ernesto Che Guevara en su manual de guerrillero:

¿Por qué lucha el guerrillero? Tenemos que llegar a la conclusión inevitable de que el guerrillero es un reformador social, que empuña las armas respondiendo a la protesta airada del pueblo contra sus opresores y que lucha por cambiar el régimen social que mantiene a todos sus hermanos desarmados en el oprobio y la miseria. Se lanza contra las condiciones especiales de la institucionalidad de un momento dado y se dedica a romper, con todo el rigor que las circunstancias permitan, los moldes de esa institucionalidad (1985, pág. 34).

El profesor, igual que el guerrillero, es un reformador social, que emprende una lucha frontal y violenta contra toda relación opresiva. Se lanza con todas las fuerzas políticas que tiene a la mano contra las condiciones de institucionalidad. Un educador rupturista se dedica a romper, con todo

el rigor que las circunstancias permitan, los moldes de la institucionalidad.

Todo acto de resistencia pacífica que no desborde la violencia institucional termina fortaleciéndola. La *pedagogía rupturista* ha de ser un huracán político que elimine de forma sorpresiva y contundente un mundo construido sobre una lógica opresiva.

Ahora bien, no todo acto de ruptura desemboca necesariamente en un escenario de emancipación política. Una ruptura puede generar escenarios más terribles de dominación que aquellos a los que se está enfrentando. La historia no tiene palabra de honor. La *pedagogía rupturista* desafía cualquier intento por restaurar un determinismo histórico. La *pedagogía rupturista* más bien se alimenta de la alea y la complejidad.

La *ruptura política* tampoco es un acto de voluntad. La *ruptura política* es producto de una conjugación compleja y sobredeterminada de las circunstancias. Los momentos de *ruptura política* son tan inevitables como el devenir de la historia. Los grandes momentos históricos de *ruptura política* no son generados por la voluntad de los sujetos. El motor de la historia, como lo sostiene el marxismo, es la lucha de clases. “La historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de la lucha de clases” (Marx & Engels, 1985, pág. 32). El sujeto y sus ideas no generan la historia, en todo caso, sólo pueden incidir en el rumbo que toman los acontecimientos. Los educadores rupturistas no deben asumirse como los generadores de los grandes

cambios sociales, sino, más bien, como su timón y su brújula. Un educador no puede generar a voluntad una *ruptura política*, pero sí puede incidir sobre su destino. En las manos de los educadores se encuentra la responsabilidad de que los momentos de *ruptura política* desemboquen en escenarios más opresivos o en espacios auténticos de emancipación social.

CONCLUSIONES

La resistencia es un mecanismo *indirecto* de descarga pulsional que hace más tolerable el proceso de represión. La resistencia es una sublimación del capitalismo. La resistencia termina fortaleciendo la lógica opresiva que combate. La resistencia es espontánea, inconsciente y contestataria. La resistencia no rebasa nunca los límites que establecen las relaciones de poder. La resistencia nunca es mayor a la violencia institucional que la generó. La resistencia es una lucha abierta, pacífica y estéril contra la opresión y la explotación social.

Las prácticas contestatarias en la vida escolar están conformadas por una *resistencia negativa* y una *resistencia positiva*. La *resistencia negativa* está articulada como una ganancia secundaria de la enfermedad, es un refugio en el síntoma para desafiar a las relaciones de dominación, pero al mismo tiempo fortalece de forma *directa* a la lógica opresiva. En cambio, la *resistencia positiva* fortalece de forma *indirecta* la lógica que articula las relaciones de poder; responde a una dinámica inconsciente de forma semejante a la actividad onírica; es una descarga pulsional de meta inhibida que tiene como propósito mantener la estabilidad del proceso represivo. Las prácticas contestatarias en su conjunto son una válvula de escape que hacen más tolerable el autoritarismo en el que se basa la cultura escolar.

Por el contrario, la ruptura es producto de la acumulación de la energía pulsional reprimida; es la explosión de la rabia

acumulada de los grupos oprimidos contra el régimen de explotación vigente. La ruptura es una contraviolencia colectiva mayor a la violencia estructural del capitalismo. La ruptura hace añicos la lógica que articula las relaciones de poder. La ruptura es la emergencia de nuevos imaginarios políticos emancipadores; es una coyuntura política sobre-determinada que hace posible una transformación radical del mundo.

La *pedagogía rupturista* es anticapitalista porque la explotación de clase, además de que atenta contra la justicia social, también atenta contra la vida en el planeta. La barbarie capitalista ha convertido a la naturaleza en objeto de ganancia, acumulación y lucro feroz. El ecosistema, la naturaleza y la vida en su conjunto se encuentran al borde del exterminio. Ser anticapitalista es estar a favor de la vida. El interés de la lucha social se ha centrado en el socialismo o la utopía igualitaria, a partir de ahora se debe luchar por la sobrevivencia de la especie. El dilema al que se enfrenta la *pedagogía rupturista* en el siglo XXI es: capitalismo o sobrevivencia.

La *pedagogía rupturista* es dialógica porque no acepta que ningún tipo de arbitrariedad se sobreponga a una relación mediada por un diálogo crítico. La *pedagogía rupturista* se nutre de incertidumbre, le da prioridad al diálogo, al debate y al reconocimiento político de la otredad. Nadie se deja imponer el mundo de nadie. La *pedagogía rupturista* tiene claro el mundo que no quiere, un mundo basado en la explotación y en la opresión social; pero no tiene claro

el mundo que quiere, porque el mundo que caminarán nuestros pasos tendrá que ser producto de un encuentro dialógico con la otredad.

La *pedagogía rupturista* es emancipadora porque está a favor de todos los grupos oprimidos. La *pedagogía rupturista* lucha contra el racismo, la homofobia, el sexismo, el clasismo y cualquier tipo de discriminación social; está en contra de la injusticia cometida contra cualquier persona en cualquier parte del mundo. La *pedagogía rupturista* representa una crítica intransigente a la institucionalidad y un compromiso político con la justicia social.

La *pedagogía rupturista* hace visible lo invisible. La *pedagogía rupturista* desnaturaliza las relaciones de dominación en la vida escolar; utiliza la teoría crítica y la psicología profunda para desmitificar las relaciones de poder que articulan la cultura que prevalece en las aulas de clase. La *pedagogía rupturista* lleva a cabo un desplazamiento epistemológico para visibilizar el carácter opresivo de las prácticas educativas y potencializar su dimensión política.

La *pedagogía rupturista* es autodestructiva porque se afana incansablemente en deshacer la relación de dependencia entre el educador y el educando. El educador debe suicidarse como educador para que el educando construya un pensamiento autónomo y original. La *pedagogía rupturista* ha de ser autodestructiva o se convertirá en otra modalidad de adoctrinamiento e invasión cultural.

La *pedagogía rupturista* es la razón de la sinrazón. La *pedagogía rupturista* hace visible el núcleo traumático e

irracional en el que se fundamenta la razón instrumental del capitalismo y, al mismo tiempo, reivindica el surgimiento de una contra razón donde la dignidad y la justicia se conviertan en el centro de las relaciones sociales.

La *pedagogía rupturista* no es ni voluntarista ni determinista. La *pedagogía rupturista* se distancia de una posición política voluntarista que parte de la conciencia como principio de todo proceso libertario, en donde se desconoce los elementos inconscientes que actúan en la construcción de las subjetividades. También se distancia de una posición determinista que se cruza de brazos ante los supuestos designios inapelables de la historia. La *pedagogía rupturista* no se asume como el motor de la historia, sino, más bien, como su brújula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Athusser, L. (1989). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI Editores.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1999). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI Editores.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control, vol. 4*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Fontamara.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI Editores.
- Braunstein, N. (2006). *El goce un concepto lacaniano*. México: Siglo XXI Editores.
- Canguilhem, G. (2005). *Lo normal y lo patológico*. México: Siglo XXI Editores.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2005). *El anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Buenos Aires: Paidós.
- Fanon, F. (1965). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.

- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (2006a). La interpretación de los sueños (segunda parte). En S. Freud, *Obras completas* (Vol. V, págs. 345-611). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2006b). El yo y el ello. En S. Freud, *Obras completas* (Vol. XIX, págs. 1- 66). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2006c). Inhibición, síntoma y angustia. En S. Freud, *Obras completas* (Vol. XX, págs. 71-164). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2006d). El malestar en la cultura. En S. Freud, *Obras completas* (Vol. XXI, págs. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2006e). Esquema del psicoanálisis. En S. Freud, *Obras completas* (Vol. XXIII, págs. 133-209). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2006f). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. En S. Freud, *Obras completas* (Vol. XXII, págs. 1-168). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2006g). Conferencias de introducción al psicoanálisis (parte III). En S. Freud, *Obras completas* (Vol. XVI). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Gramsci, A. (2002). *Antología*. México: Siglo XXI Editores.
- Guevara, C. (1985). La guerra de guerrillas. En C. Guevara, *Obras escogidas 1957-1967* (Vol. I, págs. 25-149). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Illich, I. (2006). La sociedad desescolarizada. En I. Illich, *Obras reunidas* (Vol. I, págs. 187-323). México: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marcuse, H. (2001). *El hombre inidimensional*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Martínez Escárcega, R. (2005). *Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar*. Chihuahua: Doble Hélice.
- Martínez Escárcega, R. (2011). *La epistemología rupturista. Reflexiones sobre un psicoanálisis del objeto*. México: Plaza y Valdés.
- Marx, C., & Engels, F. (1985). Manifiesto del partido comunista. En C. Marx, & F. Engels, *Obras escogidas* (págs. 27-60). URSS: Progreso.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.

- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*. Barcelona: BARRAL.
- Torres León, A. (2017). *Educación Especial y medicación en la infancia. Dispositivos de control*. Juárez: CELAPEC.
- Torres León, A. (2020). Un acercamiento crítico a las políticas y a las prácticas inclusivas en la vida escolar. *Tesis de doctorado en Ciencias Sociales*. Ciudad Juárez, Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Žižek, S. (2001). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires: Paidós.

Esta edición de
Pedagogía rupturista.
Psicoanálisis de las prácticas contestatarias en la vida escolar
se imprimió en las instalaciones de la empresa
Procesos Gráficos S.A. de C.V.
con domicilio en la calle Delicias 6720,
colonia Hipódromo,
Ciudad Juárez, Chih., México,
en el mes de noviembre de 2021.
El tiraje fue de 1000 ejemplares más
sobrantes para reposición.

