



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO 092
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**LOS JÓVENES EN LA VIVENCIA DESDE LA CONDICIÓN
POSMODERNA Y SUS ATRAVESAMIENTOS CON LA IDEACIÓN
SUICIDA: UNA MIRADA DESDE LA INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN
EDUCATIVA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

DALIA GONZÁLEZ TREVIÑO

ASESORA:

**DRA. TERESA DE JESÚS NEGRETE
ARTEAGA**

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE DE 2021

Agradecimientos

Quiero agradecer a mis padres por enseñarme el camino en la vida, por confiar en mí en todo lo que he decidido, por respetar quien soy y hacia donde quiero ir, por la espera, por acompañarme y ayudarme en mi proceso de formación y apoyarme incondicionalmente. Gracias Miguel Ángel y María Carmen.

Gracias a mis dos hijas Ana Constanza y Andrea Renata, ustedes siempre han sido mi motor que impulsa mis sueños y esperanzas, quienes estuvieron a mi lado en los días y noches más difíciles, que me regalaron su tiempo de niñez para poder culminar esto y sosteniéndome en todo momento. Es a ustedes mi amada familia a quien le dedico este trabajo y este logro.

A mi compañero de vida Rodrigo Ismael Sánchez Ambriz por todo el amor, la compañía en el camino, las pláticas, los consejos, puntos de vista, la ayuda exhaustiva que me hicieron pensar, reconstruir y me ayudaron en la realización de muchos conceptos que se hayan en esta tesis. Gracias simplemente por siempre estar.

A mi Asesora Dra. Teresa de Jesús Negrete Artega que sin ti, tu tiempo, tus virtudes, tu paciencia y constancia este trabajo no lo hubiese logrado. No solo eres mi maestra, mi maestra de vida y ahora puedo decir con orgullo que también mi gran amiga, gracias por todo y por tanto.

Quiero dar las gracias y crédito por el acompañamiento, asesoramiento, espacios de discusión en los que aportaron ideas y preguntas en mi proceso de formación, así como el de este proyecto de investigación- intervención a todo el equipo que conforma al “Proyecto Internacional de Investigación-intervención comparada México-España-Argentina (MEXESPARG)” Gracias por su tierno y amoroso andar juntos.

Contenido

Agradecimientos	2
Contenido.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
Soportes conceptuales y metodológicos.....	6
Las interrogantes.....	7
CAPÍTULO 1. EXISTENCIARIOS JUVENILES EN LA POSMODERNIDAD.....	14
1.1. Los jóvenes en la vida contemporánea.....	14
1.2 El decir de la diferencia	22
1.3 Las biopolíticas operan brutalmente sobre los cuerpos	31
CAPÍTULO 2. LO INTERSTICIAL	42
2.1 El mundo y yo: un espacio de posibilidad.....	42
2.2 El grupo.....	66
2.3 La multiplicidad.....	69
CAPÍTULO 3. LA SUBJETIVIDAD JUGADA EN LO VIRTUAL.....	84
3.1 Lo virtual como un constitutivo de la subjetividad contemporánea.....	84
3.2 <i>Me gusta</i> . Las redes sociales como experiencia de pulsión erótica de la mirada.....	86
CAPÍTULO 4. EL AUTOSUFRIMIENTO EXPRESADO EN LA IDEACIÓN SUICIDA	100
4.1 ¿Cómo opera la violencia?	100
4.2 El suicidio como erosión de la experiencia de sí	108
Consideraciones finales	115
Referencias.....	119

El término intervenir invoca una serie de significados: interceder, mediar, entrometerse, comprometerse, implicarse, participar, contribuir, influir, interesarse, jugar. De este conjunto de significados ponderamos en primer lugar la idea temporal: intervenir es ubicarse entre dos momentos: entre un antes y un después. A su vez, remite a una espacialidad: intervenir es estar entre dos lugares: el propio y el de los otros”.

Eduardo Remedi

INTRODUCCIÓN

Esta tesis expone el devenir de la investigación-intervención educativa y sus sentidos contemporáneos en el campo de saberes que se nutre desde lo que emerge en un ejercicio de análisis, ante la vulnerabilización de jóvenes estudiantes de secundaria y la erosión de sentidos en lo social, en lo educativo y en las instituciones que deberían tener un papel clave en los procesos de subjetividad en la vida contemporánea. Lo que se aprecia son los malestares de la población, que fueron reconocidos en el proyecto de investigación-intervención educativa. Por eso se vuelve imperativo inventar otras formas de pensar la investigación-intervención educativa como parte del quehacer educativo, así como de qué manera insertar lo educativo en situaciones críticas que son respuesta o reacción a las modalidades de malestar psíquico y social, modalidades que producen diferentes síntomas en los sujetos en las condiciones neoliberales. Lo anterior se conjuga con nuevas estrategias biopolíticas que se manifiestan en la población, como agotamiento, cansancio, hartazgo, violencia, frustración, rezago, sufrimiento, melancolía, duelo individual y colectivo.

Cabe mencionar que en el proceso de construcción conceptual-metodológico y de escritura de esta tesis y para poder explicar lo que se develó en la investigación-intervención educativa fue necesario buscar otros analizantes que me ayudaran a hacer legible lo que acontecía. Entonces, me apoyé en la transdisciplinariedad, en este caso recurrí a la teoría psicoanalítica que me permitió dar nombre a eso que se observó y vivenció, por lo tanto, gran

parte de este trabajo se basa en los conceptos de esta teoría.

El trabajo de investigación-intervención educativa recupera la experiencia y los fundamentos teórico- metodológicos adquiridos en el Campo de la Concentración profesional, en la opción Currículum e intervención educativa: temas emergentes; y presenta el desarrollo del proyecto de investigación-intervención educativa que inició como parte del servicio social en esa área. El proyecto se llevó a cabo con jóvenes de entre 13 a 15 años en la Escuela Secundaria “Itzajk Rabin” ubicada en la alcaldía Magdalena Contreras de la Ciudad de México. Los participantes cursaban todos los grados del nivel secundaria. La percepción de los orientadores es que la zona donde se ubica la escuela está dentro de la Ciudad de México y que tiene altos índices delictivos, rezago escolar y violencia, y los habitantes son de escasos recursos económicos.

En conjunción con Carolina Rivera Castillo, mi compañera en el Campo de Formación de la carrera de Pedagogía, formamos un equipo para la investigación-intervención educativa; en algunas ocasiones nos acompañaron algunos estudiantes y compañeros del área. Los primeros intercambios consistieron en hablar con el subdirector académico sobre las necesidades de la institución y lo que se podía inducir con un proyecto. Nosotras desarrollamos el encuadre de trabajo con los orientadores, docentes, directivos con el fin de obtener el permiso para trabajar con los estudiantes. Los orientadores eligieron a la población¹ con problemas de conducta o que tenían tendencias suicidas para conformar el grupo con el que se llevaría a cabo la investigación-intervención educativa. Posteriormente, las autoridades escolares destinaron el espacio de la biblioteca para llevar a cabo el proyecto.

¹ Los orientadores nos comentaron que habían seleccionado a la población para la investigación-intervención educativa considerando aquellos que tenían mala conducta, pérdida de algún familiar, introvertidos o agresivos. También incluyeron a aquellos que tenían tendencias suicidas, identificados con base en un registro de verificación de emociones y conductas utilizados por psicólogos de la UNAM.

Soportes conceptuales y metodológicos

Los soportes conceptuales y metodológicos que sustentan el dispositivo de investigación-intervención educativa se configuraron mediante un taller denominado *El mundo y yo*, el espacio que se construyó desde un imaginario sostenido entre los jóvenes y el equipo a través de la creación, construcción, producción, etc. de situaciones de indagación que permitieron un clima de confianza.

A continuación se muestran los enlaces entre los preceptos conceptuales y el proceder metodológico que tuvo lugar en el transcurso del proyecto, en una descripción general, pues en cada capítulo y con los testimonios se instala la especificidad de cada uno de ellos.

La indagación es clave en el acontecer del proyecto, y la escritura de la tesis propició hacer legible y dar nombre *a eso* que aconteció tanto en el proyecto como a los jóvenes participantes, puesto que se les consideró parte de su proceso de indagación y movimientos que propiciaron distintos tipos de cambio. Al mismo tiempo hubo actos educativos cuando ellos pudieron expresarse reconociendo su condición y la participación de ellos en esa situación, y advirtiendo sus abatimientos existenciales², así como revisando los vínculos que establecen, cómo los han ordenado y cómo se van transformando (entre lo que cambia y permanece) mediados por el trabajo de investigación-intervención educativa.

En lo concerniente al plano de lo epistémico, la investigación-intervención educativa opera generando rupturas y dislocando la dimensión de la lógica hegemónica en dos planos: primero aquello que está instituido en la lógica de la escolarización que pone en primer orden los conocimientos, pautas y ordenamientos tanto de la enseñanza como del control de la conducta con fines de rendimiento escolar; y segundo, la intervención educativa se piensa como

² Ana María Fernández lo formula en *Jóvenes de vidas grises de modalidades existenciales de plusconformidad y salidas de cauce acompañadas de cuerpos abatidos, rasgos de apatía, aburrimiento, aislamiento relacional, caracterizadas por el abatimiento, las políticas de la vulnerabilización y las estrategias de la subalternidad.* (Fernández, 2013)

un método asistencialista o implementación de técnicas de resolución.

En contraparte, lo que se sostiene en este proyecto es una mirada epistémica de la investigación-intervención educativa que sitúa su tarea en la experiencia como eje analizador-formativo y como emplazamiento de observación; y en tanto se sitúa en los procesos de subjetivación, se singulariza reconociendo los saberes sobre sí mismos que constituyen a los sujetos y en relación con los otros y a las exigencias del orden social alterado por la condición posmoderna. Así, al dar una posibilidad de inducir la experiencia de los jóvenes en el mirar y escuchar lo que les acontece, se pudo diseñar y estructurar la indagación en un “*proceder táctico*” (Negrete, 2018, 20:44) para dar tiempo a la experiencia de sí, en un reconocimiento de sí mismo y la relación con los otros. Al respecto, Fernández (2013) dice “Se hace necesario que se configure una demora que habilite el ensayo, la invención, las acciones en el entre-los-otros establezca las conexiones consigo mismo y, a su vez, éstas puedan componer con fluidez las interacciones entre-los-otros” (p. 37).

Las interrogantes

El proyecto de investigación-intervención educativa se desarrolló en la secundaria “Itzak Rabin” y se consideraron los siguientes cuestionamientos como puntos de partida:

¿Qué se puede decir y cómo se genera la experiencia de tendencia suicida?

¿Cómo son estos procesos de ideación suicida y qué los influye?

¿Cómo se da la construcción de subjetividad posmoderna y ésta cómo influye en la ideación suicida?

¿Qué se instituye cuando se habla de suicidio?

¿Cómo influyen las condiciones psicosociales en la configuración de subjetividad?

¿Cómo influye la condición posmoderna en la erosión de la experiencia del sujeto?

¿Se está considerando el suicidio como una postura existencial entre los jóvenes?

Estas interrogantes que en un principio guiaron a nuestro equipo en una perspectiva de lo que tenía como propósito obtuvieron una respuesta a lo largo del proyecto. Para realizar el proyecto de investigación-intervención educativa, el cual se vio rebasado y se tuvo que ampliar la visión por múltiples procesos, vivencias y experiencias que se dieron durante el mismo, se tuvo un proceso que duró un año y medio.

El acompañamiento, la observación y las situaciones de indagación puestas en acción permitieron conocer lo que los jóvenes piensan, creen, viven y experimentan desde lo más profundo, así como vislumbrar la complejidad que se deriva de los discursos que circulan en la cotidianidad de lo que se cree en cuanto al suicidio.

En el primer capítulo de esta tesis, denominado *Existenciarios juveniles en la posmodernidad*, describo cómo en la actualidad resulta evidente que las pautas y configuraciones de la sociedad mexicana de la modernidad, que pretendían brindar soporte simbólico y constitutivo a los sujetos desde las instituciones, reguladas por el Estado Nación como la escuela pública, se han desfondado y carecen de sentido, porque se ha privilegiado la estructura burocrática y dejado de lado la instauración del lazo social. De forma sutil pero efectiva, dicho lazo requiere de la docilización, es decir, de volver dócil al individuo a partir de la regularización de los cuerpos y de las pautas de sociabilidad como advierte Foucault: “A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad- utilidad es a lo que se le puede llamar “disciplinas”. (Foucault, 2009, p. 159)

Ahora bien, si se toma en cuenta que dentro de un marco de gobernabilidad *hacer gobierno*, desde la figura del Estado Nación en el orden de lo disciplinario, se tenían ciertas

garantías y leyes que aseguraban la protección de los sujetos y brindaban bienestar al sujeto de derecho.

En el tránsito de la modernidad a la posmodernidad, Fernández (2010) reconoce que: “[...] Presentan un desfundamiento institucional que es difícil de teorizar. Con respecto al espacio público, al vaciamiento de las políticas neoliberales se suma el vaciamiento de sentido” (p. 3). Las políticas neoliberales instauradas en el orden burocrático chocan entre sí, porque a la vez que regulan, desregularizan los modos disciplinarios sobre los cuerpos, los esquemas de disciplina de regulación que instauran el lazo social. Así, las pautas de socialización se han diversificado por su sentido paradójico de regulación/desregulación y el resultado de esta diversificación es que se da pie a situaciones de no contención en la realidad de la vida cotidiana, y por ello sólo responden a la urgencia de lo que queda desregulado. De ahí que emergen situaciones que antes eran impensables y que convocan desde el campo de lo educativo, desde la investigación-intervención educativa a indagar para reconocer sus procedencias, analizarlas, darles nombre y pensarlas, y, entonces, desde ahí dar forma a una innovación.

En esa transición de la modernidad a la posmodernidad, bajo la lógica del neoliberalismo, cambia la razón gubernamental: ahora se fragmenta la sociedad en poblaciones considerando *los problemas de su vida, focalizando* desde su condición de vida las acciones diagnósticas como parte de los dispositivos dentro de las estrategias biopolíticas en el caso de los jóvenes. Por ejemplo, Ana María Fernández reconoce que “Se pueden articular diferentes dispositivos dentro de las estrategias biopolíticas de vulnerabilización en jóvenes. Operan diferentes dispositivos, según el grupo social sobre el que se deban producir vulnerabilizaciones de algún tipo” (Fernández, 2013, p. 66).

Entonces se puede diferenciar la disciplina que opera como estrategia de docilización del cuerpo en lo individual con fines de socialización y el biopoder que tiene como objeto a las poblaciones; no obstante, se relacionan en las estrategias de vulnerabilización atravesadas por la paradoja y complejidad de la subjetividad entre ser sujetos de derecho y sujetos de interés.

Esta complejidad la expone con claridad Ana María Fernández haciendo uso de un planteamiento de Gilles Deleuze:

Más allá de las efectivas y aún vigentes disciplinas sobre los cuerpos que inauguró la modernidad temprana, estaríamos en presencia de aquello que advirtió tempranamente Gilles Deleuze cuando indicaba que las nuevas tecnologías de dominio del llamado capitalismo global pasarían por *el control de los deseos*. Decir que los deseos se controlan instalando subjetividades consumistas sería banalizar la cuestión. Se trata, más bien, del *control del poderío del deseo* de modo tal que las potencias deseantes de los y las jóvenes no alcancen las intensidades suficientes para configurar los agenciamientos necesarios que puedan correr los bordes de lo posible, componer sus vidas de otro modo, transformar sus condiciones de existencia.

(Fernández, 2013, pp. 71-72)

Por todo lo anterior, reconozco que se está atravesando por una crisis estructural y erosión del sentido de las instituciones que daban a los sujetos referentes identificatorios y modalidades de socialización a nivel mundial; esto queda patente en las diferentes formas, modos de hacer visible, procederes de existencia que los jóvenes han construido para poder transitar y coexistir en esta crisis estructural. Así se engarzan diferentes aspectos de la vida y la dinámica psíquica de los sujetos que se dinamiza en síntomas, los cuales se hacen visibles en el

decir de los jóvenes, que es lo que se testimonia en este capítulo: estrés, ansiedad, violencia, estados de depresión, pulsiones agresivas, melancolía y automartirio. Este último en sentido de lo que Freud (1989) refería como “autopunición” (p. 249) ahí reside una ambivalencia entre amor y odio y una satisfacción en las tendencias sádicas, todo lo cual se expresa en actos de indiferencia, crueldad³, aburrimiento, hartazgo, entre otros, en espacios de la institución escolar. También se muestra cómo, en el transcurso de la investigación-intervención educativa, el deseo de afirmación y reconocimiento de los jóvenes sobresalía en el anhelo de ser diferentes, expresado en una multiplicidad de subjetividades que producen procederes encauzados por la búsqueda de legitimar esa diferencia como parte de sus referentes identificatorios. Simultáneamente, la institución escolar y los maestros sostenían la pretensión de homogeneizar y *normalizar*; la diferencia es tratada con procederes que sitúan a los jóvenes como *anormales*, suprimiendo la posibilidad de alteridad, desdeñando la singularidad de los individuos e instituyendo la igualdad como desigualdad.

Desde lo observado en la institución escolar y habilitando recursos del análisis del discurso se describe además la forma en que la institución procede ante los estudiantes: prácticas de disciplina engarzadas con estrategias biopolíticas que operan sobre los cuerpos construyendo extranjerización de potencias y del deseo. Estas biopolíticas son utilizadas como dispositivos de corrección de conducta que terminan siendo actos punitivos. Lo que la escuela produce y reproduce mediante estas prácticas son pautas para la homogeneización de los sujetos, reproduce la consolidación de las prácticas disciplinarias del castigo, y la vigilancia se convierte en una táctica de relación de poder que pervierte las relaciones sociales.

³ El concepto de crueldad es complejo en este texto. Freud escribe en su análisis del sadismo infantil: La crueldad es cosa enteramente natural en el carácter infantil; en efecto, la inhibición en virtud de la cual la pulsión de apoderamiento se detiene ante el dolor del otro, la capacidad de compadecerse, se desarrollan relativamente tarde. Es notorio que no se ha logrado todavía el análisis psicológico exhaustivo de esta pulsión. Nos es lícito suponer que la moción cruel proviene de la pulsión de apoderamiento y emerge en la vida sexual en una época en que los genitales no han asumido aún el papel que desempeñarán después. (Freud, 1991, p. 175)

Se observaron los vínculos que los jóvenes construyen en la institución escolar a través de resistencias que producen subjetividad en respuesta a esta actitud disciplinaria sobre sus cuerpos y cómo lo expresan a través de actos de crueldad consigo mismos y con los otros para obtener satisfacciones inmediatas.

En el segundo capítulo, llamado *Lo intersticial*, se describe con mayor profundidad los elementos metodológicos del dispositivo de investigación-intervención en la indagación, en el disponer para hacer ver y hablar, en un ejercicio de espejeo con los otros, desde donde emergen temas, inquietudes y se evocan situaciones y actitudes que producen ansiedad, angustia, enojo, placer y displacer. De esta forma se distinguen tres movimientos epistémico-ontológicos que configuraron un espacio intersticial:

El primero es un movimiento con el que se pretende interpelar a los sujetos a través de la interrogación, las estrategias e instrumentos para que puedan hablar de sí mismos, de los otros y de sus vínculos en un ejercicio de reflexión y distinción para poder lograr la posibilidad de armarse de otro modo.

El segundo movimiento fue poner un acto lúdico, recurso que permitió que se develaran los conflictos y alianzas entre los sujetos y se pusieran en juego las subjetividades violentas. El juego y los dispositivos psicodramáticos que fueron emergiendo facilitaron que la intervención tuviera aceptación y se favoreciera un abordaje de indagación desde el dispositivo de hospitalidad, logrando así formar un grupo, lo que permitió construir un espacio de confianza y poder poner a los sujetos movidos desde sus demandas y deseos, y mostrar cómo se sentían en el grupo, imaginarse de otro modo, dar a conocer sus conflictos, sufrimientos, afectaciones y su devenir a través de las representaciones y movimiento de los cuerpos, de dejar que el cuerpo hable al margen de lo establecido en los sentidos disciplinarios que se instituyen en la lógica

escolar. Las escenas posibilitaron ver el cuerpo en sus diferentes atravesamientos, con el impacto que tiene el proceder disciplinario en la escuela secundaria.

El tercer movimiento fue abordado al hacer enunciar, es decir, hacer que expresaran con la palabra lo que les acontecía, y colocar su subjetivación en el ejercicio dialéctico y recursivo del mirar y hablar.

Estos tres movimientos son abordados como planos en la construcción conceptual metodológica de este trabajo de tesis, y son los que le dan cuerpo a la investigación-intervención educativa como un campo de saberes legítimos en tanto se nutre del análisis como de los testimonios para conceptualizar los procesos de construcción de subjetividades y subjetivación de los jóvenes en su condición posmoderna.

En el capítulo tercero *La subjetividad jugada en lo virtual* se dan testimonios y se analizan las transformaciones en las relaciones entre los vínculos que sostienen los jóvenes estudiantes y el mundo de lo virtual y que dejan ver sus expresiones en el mundo de lo digital. Además, se observa cómo se juega su dinámica psíquica en lo tecnológico, en sus pautas sociales de los referentes identificatorios, en sus relaciones interpersonales, cuáles son sus miedos, angustias y deseos. Se pudo observar diferentes planos de análisis desde estas interacciones y lo que los jóvenes produjeron en la investigación-intervención educativa.

Con estas ideas y lo que se produjo en el taller *El mundo y yo* fue necesario la construcción conceptual que ayudara al entendimiento y describiera los entramados y la dinámica psíquica alterada que ahí se generaron. Por lo tanto, en el cuarto capítulo, denominado *El suicidio como erosión de la experiencia de sí*, se desarrolla el concepto de la violencia y cómo opera en la cultura, el imaginario colectivo, los procesos de subjetivación, la construcción de subjetividades juveniles. Además se muestra cómo durante el taller se develaron los actos de

violencia, automartirio, autodestrucción en los jóvenes y su dinámica anímica.

En el último apartado del capítulo cuarto se muestra el suicidio en jóvenes y cómo opera en la condición posmoderna. Fue posible arribar a una descripción del imaginario que tienen los jóvenes sobre la ideación suicida y las producciones fantasmáticas que hacen mediados por esta concepción.

CAPÍTULO 1. EXISTENCIARIOS JUVENILES EN LA POSMODERNIDAD

1.1. Los jóvenes en la vida contemporánea

Una tarde dentro del taller *El mundo y yo* se termina una sesión. Dos jóvenes mujeres de entre 13 y 14 años buscan un lugar alejado de la vista de *los adultos* para golpearse, tirarse del cabello y ofenderse. El lugar elegido es un patio trasero de la institución educativa, donde quedan alejadas de la vista de *los otros*. Un grupo de compañeros las observa animando a una o a la otra entre risas y gritos de exaltación. Después de que llega un adulto a la escena se separan agitadas.

-¿Qué pasó? ¿Por qué pelean?

Una de las alumnas contesta:

-Nada, sólo nos agarramos (risas entre ellas)

- ¿Pero por qué?

- Nada más para ver quién puede más, quién es más fuerte.

Siguen su camino hacia el salón como si nada hubiera pasado.

Con lo anterior queda ejemplificada una de las tantas escenas de agresión que ya son

comunes dentro de la escuela como escenario de la reproducción de prácticas, y son signo de la forma de vida contemporánea en las que se expresa la dinámica psíquica de los jóvenes y adultos. Es una constante que se observa en las prácticas y en la adscripción institucional.

La sociedad está atravesando transformaciones socioeconómicas globales que se pueden expresar a la luz de la fragmentación en los procesos identificatorios que proporcionan las instituciones en tanto dan anclaje subjetivo como instancias de inscripción como refiere Castoriadis citado por Fernández (2013, p. 48):

[...] respecto de las relaciones entre la dimensión institucional y la configuración de la dimensión psíquica. Según su planteo, las instituciones deben suministrar a la *psyché* en su proceso de socialización, básicamente, tres instancias de inscripción: por un lado, “objetos” de derivación de las pulsiones o de los deseos, es decir, modalidades socialmente instituidas de investir y sublimar. Por el otro, polos de identificación, es decir, instituciones que operen como referentes donde anclar “*el flujo de representaciones, afectos y deseos*”. Por último -y reagrupando los dos anteriores- *sentido*, es decir, razón de ser de las acciones, sentimientos, pensamientos, valores, que pueblan una vida”. (p. 48)

Estos referentes identificatorios fragmentados traen transformaciones no sólo en la vida cotidiana, pública o cultural. Ante estas circunstancias y condicionantes sociales los sujetos instauran dinámicas subjetivas en los modos de entablar vínculos y en las modalidades de los lazos sentimentales y sociales. Los modos de ser hombre, mujer, padre, madre, joven o adulto y los engarces entre éstos han tenido que buscar dónde anclarse en esta sensación de rapidez, insatisfacción y vertiginosidad.

En este mismo sentido puede encontrarse profundas transformaciones en la

construcción de subjetividad de jóvenes, cómo la realidad psíquica “[...] está compuesta por el conjunto de objetos psíquicos internos del sujeto, su deseo, sus fantasmas y las representaciones (interpretaciones) del sujeto en relación a los lugares que él ocupa y a los objetos que constituyen su espacio psíquico” (Anzaldúa y Ramírez, p. 15-16). Principalmente podría decirse que han cambiado las significaciones imaginarias de lo que es ser joven en la condición posmoderna, puesto que esta sensación de lo efímero y lo volátil de la sociedad se transmite en su *desidealización* de lo futuro, es decir, no se visualizan en él, viven en el momento, en la inmediatez, “esto da cuenta de procesos en que los anclajes se tambalean, se insignifican, se vacían” (Fernández, 2013, p. 50).

Con el advenimiento de la modernidad/posmodernidad ha cambiado la condición humana así como las pautas y configuraciones que las regían; la violencia y la segregación se han normalizado en virtud de una sociedad individualizada y que lleva como estandarte el hedonismo consumista y pone a los sujetos en condiciones de vulnerabilidad.

Los jóvenes se saturan de símbolos de belleza, éxito, consumo exacerbado y de una vida difícilmente alcanzable en la condición actual. Esto deviene en producción de subjetividades y de vulnerabilidad que están mantenidas o que son despertadas por las circunstancias actuales de la vivencia del sujeto, y que, además, se expresan bajo formas simbólicas, psíquicas, sintomáticas y existenciales que van más allá de las dificultades escolares. Devienen entonces sujetos que viven en la incertidumbre de lo instantáneo, en la pulsión violenta, agresiva y sus expresiones. Asimismo, los lazos que logran establecer entre ellos están marcados por prácticas de inestabilidad emocional, transgresión, violencia, o de acciones delirantes compartidas.

Lucía y Eliseo entablaron una relación sentimental en el tiempo en que se llevó a cabo el

taller. Pude observar diferentes prácticas de lo que estoy señalando. En las sesiones del taller, Eliseo se alejaba de los demás, rechazaba participar en cualquier actividad, se sentaba en un rincón y se ponía a llorar. O bien, cuando quería asistir a alguna sesión se mantenía callado, distante, o todo lo que quería opinar se lo decía primero a Lucía y luego ella lo verbalizaba para todos.

De esta forma manipulaba la relación con Lucía mediante actitudes que pueden asociarse con estados de melancolía, dependencia afectiva, tristeza y muchas veces de pulsión⁴ agresiva. En una ocasión se cortó el antebrazo con un cuchillo y explicó que era *porque estaba enojado con Lucía, que lo hizo porque eso lo hacía sentirse aliviado, que sacaba su coraje a través del dolor* mediante la autolesión y el automartirio para ejercer un poder de dominio en Lucía. Al producirse marcas en el cuerpo, éstas devienen en marcas de una pulsión agresiva. Esto provocaba que Lucía no sólo sucumbiera a estas acciones, sino que también las compartiera. Siempre se mostraba melancólica y se apartaba del grupo para estar consolando a Eliseo. Reiteradamente ella me hacía referencia de que tenía mucho odio por todos sus compañeros y quería matarlos.

Lucía relató que en una ocasión ella llevó un cuchillo a la escuela y si no hubiera sido porque se lo encontraron, seguramente hubiera herido a alguien o a sí misma. Esta enunciación de Lucía habla de la diferencia marcada por su existir a través de la violencia con esta fantasía de lesión hacia ella misma y hacia otros, y así se manifiesta en cierto modo una satisfacción pulsional.

Los dos jóvenes resolvieron que su papel entre los demás miembros del grupo era el de

⁴ Según Freud (1975), la pulsión es definida como “un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante { *Repräsentant* } psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanza el alma, como una medida de la exigencia del trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal”. (p. 117)

los rechazados: *Los diferentes entre los diferentes*, mencionó alguna vez Lucía cuando se le preguntó cómo se sentía al participar en el taller.⁵

Se mantenían juntos en esta dinámica de manipulación recíproca de uno y otro, de tal modo que su manera de vincularse era a través de estas acciones delirantes que comparten entre la pulsión, la violencia y lo que ellos consideran “amor” entre su vínculo emocional y amoroso utilizando el cuerpo y las marcas que producen como dispositivo de visibilización y ratificación. Estas marcas en el cuerpo se pueden observar en autolesiones, ahora llamadas *cutting*, que se autoinfligen como pauta de la socialización entre un grupo de jóvenes miembros del taller, mayoritariamente mujeres. Esta expresión visible de la confusión o temor que viven, los orilla a un juego de rol ante los adultos, quienes los catalogan como inestables mentalmente, englobando la dinámica anímica en enfermedad o anormalidad.

El llamado *cutting* forma parte de una manifestación de satisfacción, puesto que sentir dolor intenso les causa una sensación de alivio, según expresaban los miembros del taller. Este auto daño no suicida, con la sensación vaga de provocar la muerte o prolongarla, mantiene una relación de *autonegación* con el mundo, que activa la pulsión de muerte⁶ como lo advierte Butler (2018):

Mantiene una relación con el mundo, incluso cuando esta relación sea de rechazo. La negativa a estar en el mundo, así como la “negación” de los otros seres humanos es aún una manera vital e importante de estar en relación con ellos. Este intento de negar una

⁵ Hay que mencionar que entre los miembros del taller varios se colocaban en esta posición de saberse diferentes entre los *normales*; ellos mismos se autoetiquetan como los *malos de la escuela* porque eran siempre señalados como los “latosos” por el personal de la institución.

⁶ “*Más allá del principio de placer* sustituye la teoría monista que postula la obtención de un placer real o supuesto como la meta principal de toda actividad humana por una teoría dualista que sostiene que la pulsión que busca placer es siempre interrumpida y frustrada por una pulsión rival: la pulsión de muerte o Tánatos. Pareciera que hacia el final de este tratado especulativo Tánatos reemplazará a Eros, que la pulsión hacia la muerte no sólo regula, sino que domina el impulso hacia el placer.” (Butler, 2018, p. 54)

conexión surge del análisis de Sartre como una conexión que se precisa como negación.

Según la extensión psicológica de la filosofía fenomenológica de Sartre, los seres humanos están inevitablemente y - en efecto- insoportablemente en el mundo. (p. 78)

Por ello se analizó la pulsión de muerte activada en la expresión de la violencia auto infligida generalmente entre las mujeres del grupo, y propició que se trabajara con temas emergentes en la intervención.

Al grupo intervenido asistieron 12 mujeres de entre los 13 y 15 años de edad. Un porcentaje alto de ellas practicaban el *cutting* o actos violentos entre ellas.

Es importante hacer notar que los procederes violentos son para apaciguar o aliviar el rechazo/satisfacción que opera simultáneamente en la forma de relacionarse entre sí en la cotidianidad que se reproduce dentro de la escuela. La mayoría de las veces que se referían a la autolesión lo hacían refiriéndose a ella como un acto para *aliviar el dolor o la frustración* que les causaba la cotidianidad represora de la escuela, la represión a que eran sometidas tanto en sus expresiones como en sus referentes identificatorios, y como el reproche moralista de su proceder. En la escuela se consideraba que estaban *fuera de lo normal* o que era *moralmente incorrecto* el uso de maquillaje dentro de la institución, así como lo corto de sus faldas o la utilización de cierto lenguaje, o por ejercer prácticas de socialización entre hombres y mujeres "llevándose pesado". Era mal visto que las jóvenes mujeres mantuvieran un vínculo de amistad con un par masculino y se basaba por las actitudes consideradas masculinas.

No es de sorprender que las relaciones entre mujeres sean de víctimas o victimarias con actos de crueldad y violencia, si se considera que los impulsos destructivos constituyen la vida emocional y son expresados como envidia y hostilidad al entablar lazos afectivos. Además de que, históricamente, en México se ha establecido

un ordenamiento sociocultural donde a las mujeres se les ha sugestionado por un discurso de victimización y prácticas de docilización, producto de un dispositivo cultural y social en un marco de desigualdad y discriminación. Basta con revisar los últimos acontecimientos de las expresiones feministas en México.

El Estado y la economía neoliberal imperante han sostenido biopolíticas que invaden nuestros cuerpos, así como la decisión de la maternidad, aborto, modos de vida. Se han producido discursos que provienen de los marcos jurídicos, donde las leyes se instauran con discursos que propician situar a grupos vulnerables en diversos ámbitos de la vida donde el género ha tomado un lugar protagónico. No obstante, México ocupa el primer lugar en feminicidios en toda Latinoamérica: 10 mujeres asesinadas por día (INEGI, 2019). La violencia contra las mujeres se ve como una cuestión normal en nuestro país, de ahí las protestas acontecidas en la CDMX, en agosto del 2019, para hacer que se voltee a ver esta situación.

Estas protestas han sido encabezadas por grupos de mujeres y colectivos que exigen al Estado leyes que protejan no sólo al género femenino, sino también a todo grupo social en situación de vulnerabilidad, así como derechos y leyes que prevengan, sancionen y erradiquen la violencia de género y que provean de protección, pero sobre todo de igualdad. Pero estos grupos en minoría se instalan paradójicamente en la misma lógica de sostener con estos discursos a la población en situación de vulnerabilidad. Al respecto, Butler (2006) opina

Hay otras pérdidas que nos afligen a causa de enfermedades y de conflictos mundiales, además del hecho de que las mujeres y las minorías, incluidas las minorías sexuales, están, como comunidad, sujetas a la violencia, expuestas a su posibilidad o a su realización. Esto significa que en parte cada uno de nosotros se constituye políticamente en virtud de la vulnerabilidad social de nuestros cuerpos como lugar de deseo y de

vulnerabilidad física, como lugar público de afirmación y de exposición.” (p. 46)

Las exigencias de este movimiento encabezaron muchos movimientos más en todo el mundo, y se puso en evidencia algo latente en la sociedad, a saber, la violencia contra la mujer y su vulnerabilización por parte del Estado y cómo se instala a los sujetos en un lugar de vínculos de sujeción mediante políticas y leyes que atentan contra las vidas: “La vulnerabilidad puede emerger dentro de los movimientos de resistencia y de la democracia directa precisamente como una movilización deliberada de la exposición corporal.” (Butler, 2018, p. 50)

Desde lo observado durante la investigación-intervención educativa ratifiqué las formas en cómo los hombres y mujeres participantes en el taller consideraban que era normal ejercer violencia y crueldad, ya sea con un par o con ellos mismos. Estos jóvenes en específico recurrían a la automutilación, además de golpearse y humillarse entre ellos. En relación con lo anterior, Segato (2003) sostiene:

El grado de naturalización de ese maltrato se evidencia, por ejemplo, en un comportamiento reportado una y otra vez, por todas las encuestas sobre violencia de género en el ámbito doméstico: cuando la pregunta es colocada en términos genéricos: “¿usted sufre o ha sufrido violencia doméstica?”, la mayor parte de las entrevistadas responden negativamente. Pero cuando se cambian los términos de la misma pregunta nombrando tipos específicos de maltrato, el universo de las víctimas se duplica o triplica. Eso muestra claramente el carácter digerible del fenómeno, percibido y asimilado como parte de la “normalidad” o, lo que sería peor, como un fenómeno “normativo”, es decir, que participa del conjunto de las reglas que crean y recrean esa normalidad. (p. 3)

Estas laceraciones eran enunciadas de la siguiente forma: “me las hice porque las demás lo empezaron a hacer (muestra de conductas imitativas por adaptación o de pertenencia de grupo) o me hacen sentir bien, calmada, en paz, así saco mi coraje; siento que mis problemas son pequeños después de eso”. De estas dos enunciaciones se observó que se producen como dispositivo de visualización para los otros, pero no logran aclarar ante quién o qué quieren ratificar de su existencia. Es como si tuvieran la necesidad de ser aceptados, vistos, valorados, afirmados por medio de la frecuencia o cantidad de marcas en el cuerpo. Butler (2018) apunta “en el caso del sadismo, el análisis sería capaz de explicar la propensión a dañarse a sí mismos no como un castigo *internalizado* sino más bien como una pulsión *externalizada*.” (p. 71)

Pero a la vez que se las hacen y muestran sus muñecas cubiertas con vendas, las ocultan avergonzados, es decir, hay un doble juego de culpabilización: “me siento culpable de hacerme daño, lo sufro, pero satisfago mi pulsión”. Los jóvenes obedecen a lógicas que deben ser entendidas a partir del punto de vista de los actores sociales que las ejercen.

Al parecer, estas subjetividades construidas en un contexto de violencia e invisibilización desde el punto de vista de los adultos se hacen notar en una producción de prácticas de su deseo de afirmación a través de los actos de crueldad y, a la vez, de proteger el mayor tiempo posible el derecho a la diferencia.

1.2 El decir de la diferencia

Ese deseo de afirmación y reconocimiento implica ubicarse en la diferencia, es decir, sentirse diferente, postulado que enfoca la mirada en una dimensión existencial donde los sujetos se sortean en la vida en una sociedad construida por la heterogeneidad; no obstante, las pautas sociales inducen sólo a la búsqueda de pertenencia identitaria con sentido unívoco, bajo

los cánones impuestos como lo *normal*. Los dilemas de estos jóvenes marcan esos sentidos de diferencia que no logran encauzarse desde las pautas convencionales, se manifiestan por sus deseos de reconocimiento mediante la laceración y actos de crueldad que ocupan como mecanismos para hacerse visibles. Para entender lo observado aludo a tres cuestiones que explica Fernández (2009) que se entrelazan en el modo moderno de sostener identidad-diferencia:

- La diferencia como lo *no idéntico*: así, *B es no A*. La diferencia sólo puede ser pensada como negativo de lo idéntico.
- La diferencia como *el otro*: la diferencia sólo puede ser pensada como alteridad, el otro, lo otro, siempre extranjera; se construye así el diferente amenazante por inferiorizar o por descalificar.
- La diferencia en *el orden del ser*: ser diferente. A partir del rasgo *diferente* se construye la identidad. La identidad con el rasgo hace del rasgo totalidad. Define el ser por un rasgo diferente. (p. 26)

De tal modo observé que los tres tipos de cuestiones son producidos y reproducidos durante el proceso de investigación-intervención educativa en la secundaria:

Primer tipo: *lo no idéntico*. Los jóvenes de la secundaria que participaron en la investigación-intervención educativa se saben diferentes a los *otros* y en sus multiplicidades producen procederes que legitiman esa diferencia. Como sucede en toda institución, siempre existen sujetos que resisten. Todo ello abre otras posibilidades de ser distintos a la norma y a ponerla en entredicho, de ahí que sean acusados de *malos* y, en este caso, sean catalogados como chicos con problemas y tendencias suicidas; la preocupación de los padres, orientadores y

docentes era poder influir en el buen comportamiento homogéneo esperado por las pautas instituidas. Así, el proceder de los y las jóvenes mostraba estos movimientos de resistencia que cuestionan un sujeto universal, que los inscriben en la diferencia y que, por lo tanto, son susceptibles de sufrir rezago escolar.

Segundo tipo: *la diferencia como el otro*. Esta diferencia los define y los otros (los compañeros) están *afuera* del *nosotros*. Este movimiento de ser y proceder en la diferencia confiere a los jóvenes un cierto estatus dentro de la institución. Ya sea que se los vea desde su perspectiva que los coloca como incomprendidos y rebeldes, legitimando el imaginario colectivo de ser adolescente, o bien, que sean vistos desde la perspectiva adulta de *los que están fuera de la norma*, es decir, la anomalía, y se les coloca en el déficit, en situación de inferioridad y expuestos a los actos de discriminación dentro de la dinámica escolar.

Tercer tipo: *en el orden del ser*. Los sujetos puestos en la diferencia hacen de esto una identidad: *son los diferentes*, y se otorgan la razón de ser/existir a la vez que protegen el derecho a la diferencia a través de pautas de comportamiento, procederes, símbolos, signos, marcas, entre otros registros.

Al mismo tiempo, pero en el plano discursivo, la institución trata de *integrarlos* o *ayudarlos* para que *entren en el aro* de lo establecido como normal, sosteniendo la lógica de la diferencia, y articulan procederes que los normalizan como los diferentes. Estas diferencias se construyen dentro de un dispositivo de poder que supone dos cuestiones, a saber, la escuela constituye primero una diferencia y luego los desigual⁷ sustrayéndolos de la responsabilidad de sí mismos. Según Foucault (2009)

⁷ En nuestros mundos, no estamos frente a una diferencia en sí que es desigualada posteriormente por una sociedad injusta, sino que, en el mismo movimiento en que se distingue alguna particularidad como “la” diferencia, necesariamente se instituye la desigualdad. (Fernández, 2012, p. 9)

La división constante de lo normal y de lo anormal, a la que todo individuo está sometido, prolonga hasta nosotros y aplicándolos a objetos distintos la marcación binaria y el exilio leproso; la existencia de todo un conjunto de técnicas y de instituciones que se atribuyen como tarea medir, controlar y corregir a los anormales, pone en funcionamiento los dispositivos disciplinarios a los que apelaba el miedo de la peste. (p. 231)

Un ejemplo fue la manera en que la institución aceptó la realización del taller *El mundo y yo*, y su percepción fue que a través de éste se ayudaría a cambiar la actitud de los jóvenes y la manera de actuar dentro de la institución. Se jugaba con la idea compensatoria de que lo que no se había podido resolver con los medios habituales de la escuela se lograría en el taller. La escuela los tenía etiquetados como jóvenes problemáticos y se les había dado el *diagnóstico de que estaban* en riesgo de suicidio y vulnerables a sufrir más por no acoplarse a la autoridad.

Estas acciones institucionales ratifican rasgos de identidad aceptable, como totalidad, sanción a lo no idéntico y anulación de la posibilidad de alteridad, al invisibilizar entonces la multiplicidad y legitimar no sólo la diferencia, sino la disciplina de control. Como lo advierte Ana María Fernández (2009): “Desde esta perspectiva, donde la diferencia es pensada como negativo de la identidad, en el mismo movimiento en que se distingue la diferencia, se instituye la desigualdad.” (p. 26)

En estas tensiones entre la diferencia y las desigualdades trabajé el proyecto de investigación-intervención educativa desde el espacio del Taller *El mundo y yo* para brindar la posibilidad de construir concepciones de sí mismos, desde el ver y hablar de los jóvenes sobre lo que les pasa y proyectar transformaciones de las nuevas configuraciones subjetivas que surgen en una realidad posmoderna. Los jóvenes que viven y transitan dentro de esta contemporaneidad de prácticas de individualización y procesos de subjetividad marcados por las nuevas formas de

ver/nos y de ser con el otro, conviven diariamente en un ambiente de violencia y de significaciones sociales que los sitúan en la vulnerabilidad y obturan el tránsito de la experiencia de sí mismos.⁸ La violencia es un elemento mediador entre las relaciones sociales y constitutivo de la configuración del proceder en la vida.

Estas significaciones de la sociedad, *voz de los adultos*, y de los jóvenes, puestas en un lugar de sanción marcan a los sujetos y los sitúan en déficit y, al mismo tiempo, se les discrimina. Al respecto (Fernández, 2013), manifiesta que: “Suele decirse que las discriminaciones son producto de la intolerancia a la diferencia o, en términos más actuales, que lo que se rechaza es el modo de goce del otro”. (p. 9)

Los sucesos vividos atravesados por las condicionantes moderna/posmoderna ocupan un lugar en la construcción de pautas provenientes de la familia, así como sociales y académicas que los jóvenes enfrentan para su configuración subjetiva.

La transformación social trajo consigo marcas específicas en el funcionamiento de las instituciones (familia, escuela, salud, medios de comunicación, regulaciones estatales, entre otras dimensiones de lo institucional). Según Fernández (2010), “No estallaron, ni están estalladas. Son estalladas” (p. 6). Pareciera que son las mismas, que funcionan igual, que marchan de la misma manera que se creía en su fundación, pero las prácticas se han transformado. Siguen ahí, pero se ha erosionado su sentido esencial. Están debilitadas diferentes estructuras sociales que daban contención y soporte. Las condiciones laborales, económicas y familiares se han diversificado modificando marcas específicas en los códigos y sustentan los discursos de estas subjetividades, vulnerables en la condición moderna/posmoderna.

⁸ La *experiencia de sí* no es algo dado, sino que se produce en esa zona transicional en el (entre), entre el sujeto y los otros, y donde, para crearla, es central el valor de lo ilusional. (Fernández, 2013, p. 24)

En este sentido, la carencia del soporte simbólico y constitutivo que brindaban las instituciones, como la escuela pública, los centros de salud, los centros sociales han sufrido transformaciones en sus significaciones sociales puesto que no sólo enfrentan el recorte presupuestal, sino que también ha cambiado el imaginario colectivo de lo que son y ofrecen. Fernández (2011) sostiene que:

Esta crisis (...) es parte de un histórico social que ha configurado una forma particular de Estado. Es un Estado estallado pero muy activo donde lo público-estatal no desaparece sino que se traviste [*sic*]. Este estado travestido ya no pretende regular desigualdades sino que destituye sus propios instituidos, vacía sus sentidos, camufla sus acciones. (p. 16)

Por supuesto, el personal y la organización de las instituciones siguen los mismos patrones de antaño, pero lo que se ha transformado son los procesos y procederes que se llevan a cabo. Es decir, lo instituido *perdura*, pero lo que está latiendo entre estos espacios es lo intersticial, lo instituyente, que se avizora por las fisuras de lo instituido, y eso es lo que favorece el hacer y se transforman los modos de cambiar dentro de la institución.

Las instituciones brindaban seguridad y amparo que proveían de objetos por investir, así como de identificaciones y sentido. Así pues, este quiebre o desfondamiento de sentido del sustento en las dimensiones institucionales produce de igual modo en sus miembros carencia de sentido y de anclaje identitario.

Las instituciones como la escuela también están bajo la condición posmoderna, así que el *vivir* dentro de la institución escolar significa estar bajo esta condición. Esto implica que todos los actores sociales dentro de esta institución escolar tienen que buscar modos de sortear esta condición. La escuela ofrecía cierta seguridad no sólo social, sino también existencial: estudiar

era visto como un puente al buen vivir y al éxito. La idea era que así los jóvenes se aseguraban un porvenir, una base existencial, una vida digna de ser vivida. En el imaginario social, el *ser estudiado*, es decir, el haber ido a la escuela implicaba una autopercepción de éxito en todas las dimensiones que un sujeto podía desear. De la misma forma, se reconocía la labor de los docentes y la estructura del sistema educativo, pero en la condición posmoderna se ha puesto en tela de juicio la labor de los docentes y del propio sistema, lo que genera malestares en los sujetos que sostienen la dinámica institucional escolar.

A medida que las instituciones se transformaban con la inserción de la lógica económica-neoliberal a partir de la cual se desregula la protección que garantizaba la razón gubernamental del estado de bienestar, de igual modo se desreguló las garantías de protección de los sujetos. Por lo tanto, es necesario plantear la pregunta: ¿cómo transitan los jóvenes en esta condición? En esta vivencia de desamparo, ¿qué se produce dentro de la institución escolar?

El papel del maestro también ha cambiado. Se simplificó a la construcción de una imagen de personas mal preparadas, incapaces e ignorantes; dejó de ser una figura de respeto y admiración porque representaba al portador del conocimiento. Ahora tiene que rendir cuentas para justificar su desempeño al Estado⁹, al padre de familia y cumplir el deber ser como maestro.

Todas estas cuestiones se reflejan en la construcción de subjetividades que estructuran a los jóvenes, y están marcadas por el desamparo que el sistema les impone, incluso a los maestros.

⁹ En México a finales del 2012 se implantaron programas para la evaluación docente. Esta evaluación deja de lado la experiencia profesional y se centra en los resultados cuantificables, aunada a que la evaluación no incluye una retroalimentación ni para el profesor ni para el Estado. Es más una cuestión laboral para el magisterio.

Es necesario reconocer cómo las condiciones de la posmodernidad invisten nuevos modos de exigencia. Gabriela, una joven orientadora en la institución, lo confirma y alude al imaginario colectivo: “nos hace falta mucho trabajar esa parte humana de los chicos... se nos olvida, por la presión que ejercen justamente los medios, porque los docentes somos burros, y hay que presentar resultados, o sea,...¿Qué está pidiendo el gobierno?... Calificaciones.” (Entrevista a Gabriela en la secundaria 232, nov, 2015).

El personal docente tiene que cumplir con las exigencias de lo establecido en los planes de estudio y, mediante la evaluación, rendir cuentas de su quehacer como docente. Esto implica una predisposición por cumplir, sólo cumplir con los objetivos de dicho plan, lo cual impide ver las condiciones existenciales en la educación de los estudiantes, es decir, se les invisibiliza. Y ya no sólo eso, sino que también están siendo obligados a cumplir con objetivos que están fuera de sus marcos profesionales, además de las exigencias diarias del trabajo educativo.

Tanto para los maestros como para los estudiantes que confluyen en estas tensiones entre lo socialmente considerado como *lo que se hace en la escuela* y lo que realmente *pasa* dentro de ella son nuevas configuraciones de ver el mundo. Por ello a través de la relación y tensión entre los sujetos podemos reconocer cómo operan los sentidos identitarios dentro de la institución escolar y cómo inducen subjetividades desiguales¹⁰ a través de dispositivos perfeccionados, como son la marginalización, discriminación, exclusión, represión, exterminio, etc., procesos que se pueden leer desde lo instituido y lo instituyente.

“en este juego de fuerzas se inscribe el proceso de intervención entre lo instituido: fuerza

¹⁰ Estos efectos de desigualación como advierte Ana María Fernández operan por las lógicas capitalistas, donde globalizaciones de producción y concentración de capitales se acompañan de dispositivos biopolíticos de aislamiento y vulnerabilización. (Fernández, 2012, p. 25)

que responde a la lógica que la institución posee o que las propias prácticas desarrollan en inercia; lógicas que están asentadas y construidas con significados tejidos en la historia de la institución y que operan como referentes identitarios de los sujetos que en ella participan; lógicas hegemónicas de la institución, y, por otro lado, entre lo instituyente: lo emergente, fuerzas que pugnan por instaurar nuevas situaciones; que tienden a transformar, quebrar y/o gestar nuevos aspectos institucionales; son fuerzas de renovación: fuerzas productoras de nuevas ideas y valores. Ambas fuerzas coexisten en la institución”. (Remedi, 2005, p. 284).

Desde esa mirada se devela lo que se produce y practica dentro de la escuela y persuadir subjetividades múltiples bajo esquemas de las sociedades disciplinarias; exigencias de lo establecido en los planes de estudio, o, más bien, en el rendimiento escolar manifiestos a través de los procesos de evaluación, bajo la idea de normalización y unificación.

El sujeto moderno no opera como se le tenía pensado: poseedor de ciertos derechos que le permitían ser parte activa y productiva en la sociedad. Con la rotura de estructuras que afianzaban las pautas, los cambios tecnológicos y de Tecnologías de la Informática y la Comunicación (TIC) se apuesta paradójicamente a una multiplicidad de referentes pero, a su vez, se legitima a un solo tipo de individuo eficaz y eficiente, que opere en virtud del nuevo sistema: “es el sujeto obediente, el individuo sometido a hábitos, a reglas, a órdenes, a una autoridad que se ejerce continuamente en torno sobre él, y que debe dejar funcionar automáticamente en él”. (Foucault, 2009, p. 151)

Los cambios en las últimas décadas han tenido un impacto en las sociedades contemporáneas transformando la construcción y concepción del sujeto de derecho que estaba fundamentalmente ligado a la idea del bien común regulado por el Estado. Ahora se ha arribado

a subjetividades posmodernas en virtud del individualismo, hedonismo y el deseo constante de una vida de consumo a la vez que se limita las posibilidades de entablar vínculos sociales por la velocidad de los referentes de identificación que se multiplican y erosionan rápidamente sin producir asideros claros, gestando sentimientos de miedo, inseguridad económica y social.

Los sujetos jóvenes se conforman a través de las significaciones imaginarias que se producen entre la vicisitud de una realidad cargada de mensajes y símbolos fuera del alcance de una vida común, lo cual obtura el deseo de imaginarse un futuro, un porvenir, o bien, se abandona la posibilidad de construir una experiencia de sí. Para quienes transitan por esta condición se hacen de normas, saberes, imágenes y habilidades de una realidad colmada de disyuntivas y quiebres de sentido que causan un malestar social que se refleja en los diferentes tipos de expresiones en los jóvenes. Se piensa que volver a instrumentar un ejercicio disciplinario resolvería esta condición, así como la erosión de los sentidos de las instituciones, tensiones y dilemas que causan el malestar.

Frente a la *normalización* forzada de las instituciones, estos sujetos se aferran a proteger su derecho a la diferencia como ya lo he explicado antes, y muchas veces es ahí donde hay puntos de fuga que les permiten expresarse.

Estas expresiones son modos de subjetividad colectiva que tienen correlación con formas específicas de cada época. Se podría decir que estas nuevas configuraciones existenciales tienen correspondencia con las condiciones producidas por el momento sociohistórico y económico que crea un clima propicio para la violencia y reproducción de la misma.

1.3 Las biopolíticas operan brutalmente sobre los cuerpos

En el discurso de la escuela secundaria hay un doble mensaje para los estudiantes, lo cual, por obvias razones los encamina a un pensamiento de confusión, es decir, se le plantea “Te

vamos a dar un lugar de escucha,... pero solamente cuando yo lo proponga”.

La institución escolar aplica prácticas de disciplina poniendo a los cuerpos en pausa sin un hacer. La estrategia biopolítica va directamente al cuerpo, disocia el poder del cuerpo: por una parte hace de este poder *aptitud*, una *capacidad* que trata de cambiar y, por la otra, la fuerza creadora, la potencia que de ello podría resultar la convierte en una relación de sujeción estricta.

Al respecto, Foucault (2009) plantea que:

En el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal. Goza de cierto privilegio de justicia con sus propias leyes, sus delitos especificados, sus formas particulares de sanción, sus instancias de juicios (...) califican, reprimen un conjunto de conductas que su relativa indiferencia hacía sustraerse a los grandes sistemas de castigo. (p. 208)

Se ponen los cuerpos en pausa, sin un hacer, dejando la pulsión sin cauce. Se utiliza este sistema de castigo contra el cuerpo como dispositivo de corrección de conducta. Hay un doble discurso que maneja la institución escolar:

1. El encauzamiento de la conducta a cuerpos obedientes, sometidos, disciplinados.
2. Cuerpos en pausa, sin palabra, ni acción, sin orden, deambulantes.

¿Qué está permitido hacer y no hacer? Ante esto ¿cómo responden los jóvenes? ¿Cómo impacta en los sujetos jóvenes el sistema disciplinario?

Todo esto no constituye quizá sino una diferencia, ya que, en suma, se trata en ambos casos de formar sujetos sometidos ante un poder. Según Butler (2018) “Hay una resistencia corporal plural y performativa operando que muestra cómo las políticas sociales y económicas que están diezmando las condiciones de subsistencia hacen reaccionar los cuerpos. (p. 30)

Si se piensa que este poder se ejerce como biopolíticas en los jóvenes y que lo que pretende es someter bajo un dispositivo disciplinario, ¿cuáles son sus resistencias? Esto lleva a repensar la corporeidad y la vulnerabilidad en la que viven. ¿Cuál es la concepción del cuerpo ante la resistencia al poder y cómo lo entendemos? Al describir particularidades en que están actuando las biopolíticas impuestas a los cuerpos de los sujetos, Fernández (2013) menciona que “Parecerían operar básicamente produciendo modos de subjetivación que los extranjerizan de sus propias potencias deseantes configurando modalidades de lazos sociales que los aíslan.” (p. 57)

No hay que olvidar que siempre que hay un control hay una resistencia, y que estos jóvenes producen saberes y procederes de múltiples formas, tanto por sí mismos como con los otros, ya sean con sus pares o los adultos; sus potencias creadoras las llevan al límite entre la resistencia al control y la autodestrucción.

Estas biopolíticas operan brutalmente sobre los cuerpos y operan sobre la construcción de subjetividad y extranjerizan las potencias y el deseo. Según Fernández (2013),

Desde donde operan los biopoderes van consolidado en cada sociedad, en cada momento histórico, en cada sector social, las transformaciones necesarias para su implementación y los efectores más aptos para llevarlas adelante. Si miramos en perspectiva, podría decirse que configuran conjuntos complejos, combinados y diferenciados, pero siempre articulados de estrategias de disciplinamiento, de control y de desigualación con sus diversos dispositivos y los efectores correspondientes, también fuertemente entramados. (p. 63)

Para poder hacer visibles esas manifestaciones biopolíticas en los cuerpos de los jóvenes

y trabajar con ellos sus procesos de subjetivación, devenires en su dinámica psíquica, realicé diversas actividades lúdicas, dialógicas y reflexivas. Enseguida presento lo que iban expresando y haciéndolo reconocible mediante el taller:

Al llegar a la escuela para la sesión del día, uno de los jóvenes, miembro del taller, se me acercó para hablar. Se notaba que tenía los ojos llorosos, y estaba notablemente afectado. Lo aparté del resto de los compañeros ya que estaba muy alterado y lloraba.

-¿Qué pasó?

-Un compañero se la pasa molestándome y aventándome. Él es más grande que yo; el prefecto en vez de que le diga algo a él, me quitó la mochila.¹¹ A mí y me da mucho coraje porque no me dejó explicarle que pasó.

-Ok, tranquilo. Mira, ahorita no vas a resolver nada, porque estás muy enojado y alterado. Vamos a la sesión del taller, y ya que te calmes yo te acompaño a pedir tu mochila.

-No va a querer.

-Bueno, vemos que pasa... Por el momento no podemos hacer nada.

Al terminar la sesión lo acompañé a pedir que le devolvieran su mochila para poder entrar a su siguiente clase, pero el prefecto se negó a regresarla.

Los procedimientos que aplica la institución en los cuerpos de los jóvenes resultan ser actos punitivos como lo advierte Foucault (2009): "la disciplina desde sus actos punitivos sostiene una política de control del cuerpo, aprovechando sus fuerzas, su utilidad, su docilidad, su distribución y su sumisión" (p. 141). He aquí la relación de la disciplina con lo educativo: produce educandos para obedecer, pero esos actos punitivos producen frustración y hartazgo lo

¹¹ Práctica recurrente en la escuela, utilizada como castigo o *sanción normalizadora*. Al quitarles la mochila los alumnos no entran a clase y deambulan por el patio.

que se puede ver como una resistencia a dicho poder.

Si bien la disciplina que se busca está relacionada directamente con los cuerpos, lo que conlleva la vulnerabilización es que en contraparte da por resultado una resistencia volcada en actos de crueldad y violencia según lo que observé.

Foucault (2009) explica que: “Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esa gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde que se vuelve hábil o cuyas fuerzas multiplican. (p. 158)

Se observan ciertas transformaciones en la producción de subjetividades que pueden ser, por ejemplo, lo sucedido un día al terminar la dinámica:

Al finalizar la sesión se tomó un momento para platicar. Todos se sentaron formando un círculo y hablaron de diferentes temas. Dos estudiantes que juegan empiezan a aventarse y golpearse de manera cada vez más violenta. Sus golpes tenían un claro fin de hacerse daño. Se les pide que se detengan y que tomen asiento pero ellos siguen aferrados el uno al otro sin soltarse.

-Les pido por favor que ya se sienten y se calmen, o que salgan del salón, pero ya no podrán volver al taller.

-Ya, ya, maestra. No se enoje.

- ¿Por qué se pegan?

- Pues nada más, así.

-Entonces sólo se golpean ¿por qué sí?

-Pues sí.

De acuerdo con los estudiantes, medir su *poder* o *fuerza* por medio de la agresión física es algo normal y cotidiano, no significa que haya enemistad entre ellos. Lo convierten en un proceder común. Ante esta realidad habría que preguntarse por qué los jóvenes encuentran una fuga en ese enfrentamiento, en esa relación corporal de fuerzas, que es un juego de poder y control. Esta relación que los vincula, que les da cierta satisfacción y júbilo al llevarla al caos, es una transformación; es una muestra de lo imaginario en las producciones de subjetividad juvenil.

En un movimiento de resistencia, también los jóvenes se expresan mediante diferentes comportamientos y prácticas violentas, muchas veces sobre su propio cuerpo, lo que genera pertenencia y anclaje subjetivo. Ser desde la diferencia los pone en situación de distinguirse por algo de los otros, de los adultos. Entonces aceptan y protegen ese deseo de afirmación.

Al respecto, Fernández (2005) enuncia que "Pensar los cuerpos hoy (...) es pensar los cuerpos de la crisis. Esos cuerpos estresados, enfermos, agotados, descompensados, estallados frente a la presión insoportable de la crisis" (p. 149). Son cuerpos objetos del control. En cambio, cuando son puestos en situaciones distintas a las que ellos han naturalizado, que también les producen júbilo, sus actitudes cambian a pesar de que siguen usando el enfrentamiento cuerpo a cuerpo como parte de su socialización. En una ocasión se convocó a los miembros del taller a una reunión de convivencia fuera de la escuela, y se les propuso pasar sólo un tiempo juntos sin ningún motivo en específico. La mayoría de los miembros asistió, siempre con actitudes de incertidumbre, distanciados unos de otros y más con nosotros, los adultos, pero con el paso de las horas se sintieron más confiados. Pude observar sus interacciones, sus discursos, cómo ocupan los insultos y contacto físico violento como parte de su socialización. Sólo se dispuso el lugar: un espacio donde ellos podían actuar y desplazarse

como gustaran; era un espacio dispuesto para su accionar. Comieron, bebieron y compartieron experiencias de lo que les unía (la escuela); jugaron, rieron, incluso en forma de broma expresaron entre ellos cuestiones que no se habían verbalizado pero que estaban ahí latiendo entre sus vínculos de amistad, por ejemplo:

Mayko: es que tú en la escuela eres bien payasa, por eso ni dan ganas de hablarte y desde que andas con Christian te sientes más y ya hasta olvidaste que tienes amigas.

Sofía: no es eso; simplemente quiero pasar tiempo con él.

En esa ocasión se les ofrecieron alimentos (*pizza*); estaban sorprendidos porque no se imaginaban que los recibiéramos así, hasta preguntaron que si les íbamos a cobrar por la comida. La sorpresa se debía a que nunca habían convivido entre ellos y que alguien que representa una autoridad como lo es un adulto los convocara sin un motivo institucionalizado como sería alguna festividad considerada dentro del programa escolar. Después de comer y platicar y que el ambiente de confianza ya se había propiciado, empezaron a jugar con la comida, se la tiraron unos a otros de juego, pero a la vez en un acto de euforia. Reían y se mostraban impetuosos, descargaban esa fuerza libidinal que no se puede expresar dentro de la escuela. En este espacio de libertad expresaron las intensidades de sus cuerpos.

Lo que pude observar es que los jóvenes están tan acostumbrados a ser diezmados por los adultos que sólo actúan frente a ellos con apatía o rechazo, pero cuando se les introduce a un ambiente de hospitalidad pueden tener una experiencia de júbilo, placer y también de displacer, de relacionarse de otras múltiples maneras con los *otros*. Fernández (2011) comenta al respecto: “Pensar los cuerpos: cómo operan, cómo se potencian y despotencian, cuándo arman masa, cuándo se singularizan” (p. 11).

Pensar la relación cuerpo a cuerpo conlleva a pensar en diversas modalidades de

interacción y producción subjetiva, que pueden ser un lenguaje que expresa más que movimientos violentos o de agresión. Este contacto piel a piel con el otro descubre placer, displacer y júbilo; no es que sea una práctica con fines catárticos, sino que encauza la pulsión en la dinámica psíquica. Permite desplazarla hacia un cuerpo, hacia otro y, de cierta manera, descargar lo fantasmático de cada uno. Sin embargo, al realizar una psicodramatización, que fue una de las actividades que se desarrolló en el taller, en la que se ponía a todos los cuerpos en movimiento y se permitía el libre movimiento, era muy difícil lograr que se sincronizaran o conseguir una fluidez. Parecía que sus cuerpos rechazaban el contacto con el otro, si no era por medio de la agresión. No tocar el cuerpo del otro era la pauta principal; el contacto con otros era incómodo y aberrante. ¿Podría ser resultado de lo vivido? ¿Cómo eso que observé de violentarse a sí mismos y considerar al otro como expresión de *expulsar* lo que han recibido?

Los procesos colectivos que se produjeron en las sesiones cambiaron con el paso del tiempo, pero no fue claramente observable. Se requería una indagación minuciosa, puesto que hay que enfrentarse a muchas resistencias no sólo de corporalidades rígidas, sino también de pliegues subjetivos que “circulan en la latencia, es decir, que laten-ahí-todo-el-tiempo.”

(Fernández, 2013, p. 11)

En esos pliegues repletos de inconsistencia se observaba confusión entre sus enunciados y acciones en las dinámicas que producían. El equipo intentaba en cada sesión el ejercicio de la reflexión y la autopercepción de la rectificación subjetiva y los sentipensares, que son, según lo citado por Moraes (2001) “la integración entre sentir y el pensar que permitirá (...) la construcción del ser humano como templo de la entereza, donde pensamiento, emociones y sentimientos estén en constante dialogo” (p. 3).

Si bien la escuela es parte de la formación de una sociedad, se ha llegado a un punto en

que lo que se produce y reproduce dentro de los establecimientos escolares son pautas que someten a una homogeneización de los sujetos, formados bajo una conducta sometida y que sufren represiones. Son un conjunto de estrategias de saber y relaciones de poder que se articulan y responden a una biopolítica, producción de la maquinaria disciplinaria.

Foucault (2009) postula: “Una autonomía política, que es asimismo una mecánica del poder, está naciendo; define cómo se puede apresar el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que les determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles” (p. 160).

A través del análisis de los sujetos, sus comportamientos y cuerpos se aspira a producir cuerpos dóciles, obedientes, eficaces y eficientes. Para tal efecto, dispositivos como la vigilancia, el castigo y la disciplina son las tácticas de estas relaciones de poder utilizadas para calificar, clasificar y tipificar en un movimiento de exclusión, es decir, una sedimentación de las prácticas disciplinarias. Un testimonio es el de la orientadora Gabriela: “Ahorita se ha trabajado mucho conductualmente, es lo que me ha costado trabajo a mí porque yo siempre he sido de la corriente humanista, hay que escucharlos, hay que verlos. Bueno, cuando te das cuenta de que sí hay que sancionarlos porque irrumpen [*sic*] mucho y ya después te faltan el respeto... Pero sí es muy conductual, era... ahorita ya no, antes era muy rígida: no te escucho, estás sancionado ¡El castigo funciona!”

Desde el análisis se observa un doble discurso por parte de la maestra, a saber, a) por una parte se pretende darles a los estudiantes un lugar de escucha y hospitalidad y b) por otra, no cambian y repiten prácticas desde un dispositivo disciplinario.

Ahora bien, los cuerpos están siendo sometidos a estas biopolíticas¹² que los vulnerabilizan y excluyen, colocándolos en la indiferencia, construyendo así la diferencia. En las instituciones escolares piensan que al volver a instrumentar un ejercicio disciplinario y de control sobre los sujetos, sobre los cuerpos, erradicarán la condición de *mal comportamiento*, y que así lograrán su objetivo primordial: mejores resultados ante el sistema educativo y la evaluación. Y así se resuelve todo. De tal modo legitiman la articulación de diferentes dispositivos dentro de las estrategias biopolíticas de vulnerabilización

La realidad en la que viven los jóvenes dentro de las instituciones escolares los mantiene y retiene jugando un rol que sostiene lo que ha sido el sistema educativo y donde se construyen subjetividades vulnerables por ese mismo sistema que pretende enmascarar su verdadero propósito con la disciplina. Ante esta vulnerabilidad, los sujetos se construyen de maneras distintas; por lo tanto, necesitamos maneras múltiples de ver/nos y comprender lo que producen los sujetos jóvenes como parte de su existencia. Desde esta noción puede crearse condiciones de posibilidad para hacer visibles las resistencias y puedan ser evidenciadas las *lógicas de multiplicidad* (Fernández, 2006, p. 140), según esta autora. Si se consideran estas lógicas no se puede dejar de lado la condición en la que viven los sujetos donde los cuerpos sólo son símbolo de un estatus de una belleza mal entendida: están interiorizados como vitrina a la vista del otro. Entonces, según esta perspectiva, se podría considerar que mutilar el cuerpo es una clara resistencia a lo impuesto. Y, ciertamente, se podría plantear cómo opera esta idea del cuerpo en los jóvenes y cómo se vuelve una resistencia explícitamente o implícitamente.

Lo que se observó en el transcurso del taller fueron cuerpos errabundos y sin un hacer, que respondían al dispositivo disciplinario de responder sólo al mandato o *serás castigado con*

¹² Fernández, Ana María. Jóvenes de vidas grises: Psicoanálisis y Biopolíticas, 2013.

el “no hacer”, cuerpos mutilados, que son símbolo y marca de autocrueldad. También hubo enfrentamientos cuerpo a cuerpo, vitalidad y pulsión puestas de manifiesto ante el otro para mantener esa misma dinámica de expresión.

El poder que ejerce la institución en los sujetos opera en los cuerpos; la resistencia de estos cuerpos opera en las prácticas de agresión, o de sublimación que son estrategias de vulnerabilización en jóvenes. Fernández (2013) opina al respecto: "Por más aplastante que sea una estrategia de dominio, siempre hay un resto que no puede ser disciplinado y que puede establecer sus líneas de fuga" (p. 68). Son estas líneas de fuga las que pueden habilitar herramientas para crear intensidades que potencien nuevos existenciales, de tal modo que se abran espacios de intervención para estos jóvenes a fin de poder comprender sus proceder en esta condición a través de dispositivos de hospitalidad, brindando la posibilidad del acto educativo de pensar/se como parte de la intervención.

CAPÍTULO 2. LO INTERSTICIAL

2.1 El mundo y yo: un espacio de posibilidad

En este capítulo se aborda el proceder conceptual metodológico que siguió el proyecto, los devenires y travesías que dieron pie para hacer ver y hablar a los jóvenes sobre sus vivencias, actos, experiencias, expectativas, angustias, suposiciones, deseos y lo que se produjo a través de los diferentes dispositivos de indagación que se desarrollaron dentro del taller *El mundo y yo* y en los que se hace visible su condición existencial.

Desde la mirada de la investigación-intervención educativa y con el deseo de mi parte de poder dilucidar y hacer algo respecto a las *tendencias suicidas* de los jóvenes, a través de la escritura, se convoca la potencia creativa de cada quien. Entre los miembros del taller y yo construimos un dispositivo de hospitalidad que en cada encuentro con ellos propiciaba situaciones que permitieron a los jóvenes crear un espacio de confianza.

¿Cómo opera el dispositivo en la intervención? “Pues bien, para indagar y poder poner al sujeto en una revisión de sí mismo, el dispositivo opera en la intervención en un movimiento epistemológico-ontológico” (Negrete, 2018,15:05) donde se pretende interpelar al otro a través de preguntas, estrategias e instrumentos diseñados para invitar a que se exprese algo, se den cuenta de su proceder y se coloque al sujeto de tal manera que se dé cuenta de sí, que se hable a sí mismo y vaya transitando hacia otro modo de armar, ver y estar en la realidad.

El dispositivo generado por este proyecto permitió enunciar los puntos ciegos de la latencia: eso que les pasa, que está ahí todo el tiempo, pero que no se dice. Así, al hacer el análisis, la escritura permitió la libre expresión y propició que la palabra circulara, puesto que tienen facilidad para expresar sentimientos o emociones negativas de odio más que de otra índole desde las pulsiones que toman cauce en lo agresivo y destructivo que no permiten ver

más allá de lo abismal. Las situaciones de indagación abrieron intersticios para hacer ver y hablar de lo que estaba ahí causando incomodidad, inquietud y sufrimiento. Freud (1986) trata el tema y explica:

desde tres lados amenaza el sufrimiento; desde el cuerpo propio, que, destinado a la ruina y disolución, no puede prescindir del dolor y la angustia como señales de alarma; desde el mundo exterior, que puede abatir sus furias sobre nosotros con fuerzas, despiadadas, destructoras; por fin, desde los vínculos con otros seres humanos. (p. 76)

Al develar ese sentir los jóvenes pusieron de manifiesto sus afectaciones y pudieron reconocer tensiones y conflictos. Estos huecos me ayudaron a reconocer un discurso diferente del que sostenían en la escuela y a hacer legibles las múltiples subjetividades, desde lo observado y desde la mirada de la intervención que posibilita develar lo instituido y lo instituyente como describe Remedi (2005)

En este sentido, toda intervención opera más del lado de lo instituyente que de lo instituido. Toda intervención apunta a trabajar con procesos emergentes, no sobre lo dominante. Toda intervención intenta ocuparse de los intersticios institucionales, y, por tanto, hay que aprender a observar estas grietas, rendijas, aberturas, hendiduras, para reconocerlas en sus tramas, movimientos, y apuntalar el proceso de intervención. (p. 285)

Esto implica un pensamiento crítico y reflexivo para sí mismo, y en este movimiento discursivo hay construcción de conocimiento, es decir, se construye un conocimiento de lo que ahí se enuncia.

El proyecto se desarrolló en la Escuela Secundaria Diurna 262 "Itzjak Rabín" que se encuentra en una zona que los mismos docentes identifican como de alto riesgo en la Ciudad de

México. La dinámica que percibí entre los estudiantes, durante la estancia, era de clara violencia.

Se entabló un dialogo con el director de la secundaria y el equipo ofreció diseñar un proyecto con base en las necesidades de la misma; el director expresó que el mayor problema era la violencia y el rezago escolar, afirmación que sostenía por haber realizado un trabajo de diagnóstico con los orientadores, a partir del cual identificaron dichos problemas y otros de mayor riesgo. Al tener *identificada* a la población en riesgo, los orientadores eligieron a quienes suponían que tenían tendencias suicidas para realizar un *taller* que sería el espacio de la intervención del equipo. Esto lo decidieron porque un joven ya había intentado suicidarse dentro de las instalaciones.

Cabe señalar que dos meses antes de mi llegada, fue cuando uno de los alumnos de segundo año intentó suicidarse, y amenazaba con aventarse de un tercer piso. Los maestros lograron controlar la situación, pero temían que se volviera a repetir y con consecuencias irreversibles; el miedo generalizado del personal docente era que se volviera una tendencia dentro de la institución.

Se estableció el taller con el nombre de *El mundo y yo*; en la segunda sesión del taller dicho estudiante ya no se presentó ni volvió a la escuela. Los orientadores trataron de localizar a sus familiares o entablar una comunicación, pero los esfuerzos fueron en vano. Tiempo después llegó la noticia a través de sus compañeros que ese joven había decidido dedicarse a trabajar con sus familiares y dejar de estudiar.

La condición en la que se encontraba la institución posibilitó el ingreso y la disposición plena para realizar la intervención. El acuerdo sostenido con el director que respondía a su encargo fue que el taller dispusiera de total libertad para organizarlo y que, como un *favor*, lo ayudáramos a introducir en el taller un tipo de recurso que tenía pensado, basado en la compra

de unos libros que, según él, ayudarían a *la maduración cognitiva* y la toma de decisiones en los estudiantes. Se trataba de unos libros de una editorial conocida, lo que hacía pensar que el verdadero motivo era la comisión que recibiría si lograba una gran venta, y la llegada de personas ajenas a la institución favorecía que los padres de familia se convencieran de la necesidad de comprar dichos libros. Ante esta situación, a lo largo del taller se mostró que el trabajo de indagación sobre lo que necesitaban los estudiantes no tenía correspondencia con lo que estaba establecido en los libros, y eso permitió posponer su uso.

Los jóvenes que formaron parte del taller fueron convocados sin previo aviso y designados por los orientadores y el director, quienes consideraron que tenían mala conducta, padecían rezago escolar, había habido suicidios en la familia o muertes de algún familiar, inclusive se tomó en cuenta a jóvenes tímidos o que les costaba trabajar socializar con sus pares. Con todo lo anterior se deja ver que en la institución está generalizada la idea de que cualquier situación o conducta *no típica o normal* que se sale de su idea del estudiante ideal desde su perspectiva puede ser resultado de ideación suicida o un factor de riesgo.

El equipo que formamos para realizar el taller tomó una postura distinta: crear un espacio alternativo a lo que operaba en la institución educativa. Es decir, considerar la investigación-intervención educativa como un espacio intersticial, que responde a la emergencia, con lo que acontece, indagando las demandas de los jóvenes que quedan fuera de foco en la institución.

La investigación-intervención educativa coloca a los sujetos en una situación tal que hacen una reflexión de sí mismos y lo puedan expresar. Invita a enunciar al otro, que hable de lo que le pasa; con ello se hace un ejercicio de reflexión y distinción: pensar qué quieren hacer, desde dónde y cuáles son sus consecuencias. Al interrogarse en un movimiento ético-político

para que adviertan su condición y su participación en ella, se abre la posibilidad de escucharse y construirse otro escenario posible: es ahí donde radica el ejercicio educativo.

A través de lo lúdico se abre la posibilidad de que los cuerpos hablen y muestren aquello que se inscribe en ellos. En el taller se propiciaron situaciones de movimiento, júbilo y juego, y se organizaron psicodramas, donde observé qué difícil es para los jóvenes ejecutar movimientos y participar en el trabajo colectivo. El cuerpo habla con lo lúdico, no sólo con la palabra.

Fernández (2007) plantea al respecto que: “En las lógicas del colectivo se manifiestan multiplicidades de expresión” (p. 106). Observamos cuerpos rígidos y desestructurados. Aquí hay que preguntarnos ¿Qué impacto tiene en los cuerpos el dispositivo institucional en el que ya estamos estructurados? Observamos en algunos casos desconexión entre sujeto y cuerpo, pero también cómo en los procesos de subjetivación su propio cuerpo era alterado como medio para exteriorizar su sentir; ambas expresiones responden al proceder disciplinario de su dinámica familiar y del sistema educativo, así como de los mecanismos que ellos han construido frente a la máquina disciplinaria del sometimiento de los cuerpos. Con respecto a lo anterior Fernández (2007) afirma “El dispositivo con que se trabaja en las *jornadas de producciones grupales* no sólo es colectivo sino que emplea un recurso psicodramático como la multiplicación dramática que *dispone* a abrir visibilidad a los cuerpos que se afecta colectivamente¹³” (p. 275). Lo que hice con el grupo fue crear otros espacios, donde sus potencias de intensidades se desbloquearan, o que salieran a la luz diversas formas de vivir esas intensidades mediante diferentes escenas que representan sus múltiples devenires. Les pedí escenificar un sentimiento, que actuaran como si ellos fueran ese sentimiento, acompañados de música. El horror y el

¹³ No se trata de ponderar qué dispositivo tiene mayores méritos, sino simplemente de señalar que para poder pensar lógicas colectivas de producción de subjetividad posiblemente serán más aptos para ese fin diseños de dispositivos colectivos. Éstos, cuando utilizan recursos tecnológicos psicodramáticos, vuelven visibles las afectaciones de los cuerpos y sus intensidades por lo que fuerzan a pensar estos impensados del lenguaje y la representación de la amalgama moderna”. (Fernández, 2007).

miedo fueron interpretados por cuerpos aislados sin movimientos, mientras que la alegría sólo se manifestó a través de la risa. En una de las escenas uno de los jóvenes representó a la melancolía como una madre. En los comentarios y reflexiones finales de esa sesión, el protagonista explicó que para él, ser madre significaba mucho sacrificio y que por eso lo interpretó con cierta nostalgia y abnegación. Fue un ejemplo de lo diverso que puede ser un concepto, y se puso a discusión lo que significa ser madre y lo que para cada uno de ellos representaba en su vida, pero sólo se planteó la interrogante de cómo era su vínculo con su madre. Con estas diferentes situaciones puestas en escena se dio paso a la indagación, lo que permitió que se vieran en sus múltiples potencias e intensidades y en la multiplicación de devenires, y se confirmó los que postulan Kononovich y Saidón (1991): “La escena ha posibilitado desplegar el cuerpo en sus diferentes atravesamientos”. (p. 22)

En el plano ontológico, en el lugar del ser, se convoca al otro a que enuncie algo mediante distintos movimientos, en otras palabras, a que hable de sí mismo, del otro, de sí mismo frente al otro y que ese otro pueda hablar de mí; estos movimientos construyen subjetividad y procesos de subjetivación que los constituyen. Permití que cada uno *enunciara su sentido y su forma de ser en su relato*, y lo fueran descifrando hablando de sí mismos frente a los otros, reconociendo lo vivencial. En la intervención, en todo momento se convocó a procesos de producción de subjetividad a través de habilitar la escucha y *volverse* otro en un ejercicio dialéctico y recursivo.

Además, en el plano epistemológico devino un trabajo de construcción de conocimiento de sí mismo, su experiencia y vivencia, así como conocer lo que se dice al mismo tiempo en otro movimiento, en el papel de interventor, también se construye conocimiento a través de la experiencia *in situ*, con lo cual se sistematizan los saberes para

aportar algo al campo de la intervención. Negrete y Sandoval (2019) opinan que:

Esta mirada desborda lo instituido en las prácticas de investigación convencionales al resituar el descentramiento de lo individual por lo colectivo como elementos anudantes de la multiplicidad de los cuerpos de los sujetos. En esta forma de indagar e implicarse se producen intensidades más allá de las palabras, más allá de lo racional, más allá de las respuestas a una entrevista o un cuestionario. Es una “afectación” mutua de los sujetos de manera colectiva. (p. 3)

Las sesiones sirvieron para habilitar el espacio y el reconocimiento entre los jóvenes, ya que todos eran de diferente grado y grupo. A lo largo de las primeras sesiones, advertí expresiones, como “me cae mal porque sí”, “me ayuda mucho a convivir con personas que no me caían bien, creo que muchas veces juzgo sin conocer a las personas”, “yo me sentía muy triste y me daban ganas de pegarles, de gritarles, pues nos peleamos el año pasado nada más así”. Este texto está tomado de un mensaje en *Messenger* (2016) de una integrante del taller. En el discurso de los jóvenes observé enemistades y alianzas desde el primer momento; había un clima de hostilidad, porque no sabían cuál era el motivo de estar juntos en un espacio común, pero intuían que tenía que ver con la idea previamente instituida de que eran consideradas personas problemáticas en la escuela.

Lo que primero manifestaron los jóvenes sobre la participación del equipo en el taller fue que ellos pensaban que éramos psicólogos y estábamos ahí para una terapia grupal. Consideraban que la psicología sólo era parte de un imaginario social donde el quehacer profesional de un psicólogo era arreglar problemas; en contraparte, la perspectiva de la investigación-intervención educativa abría la posibilidad de develar lo que se consideraba problema para analizarlo y ver los modos de proceder, sacando a la luz sentimientos, emociones,

conflictos, palabras que afectan y un ejercicio de poder de los jóvenes que habla de su resistencia ante tal o cual situación. De ahí el análisis de las situaciones para hacer ver (tanto a ellos como a mí) cómo están anudadas y formas de desanudar. Con todo ello se propiciaba un trabajo retrasando la satisfacción inmediata de la urgencia que se manifestaba con expresiones de violencia, así como una tendencia hacia formas que devienen ante la pregunta por el deseo de multiplicidad de intensidades y satisfacción. Estos ejercicios de indagación derivan en formas de elección como lo advierte Ana María Fernández (2013):

Elegir implica poder o saber operar ciertas funciones, como distinguir, ponderar y priorizar unas acciones y no otras. ¿Desde dónde pueden ponerse en funcionamiento? Nada más ni nada menos que desde los intercambios, interacciones, configuraciones, conexiones, desconexiones con lo establecido que -en la experiencia de sí- pueden ligar, conectar, religar, agenciar, las producciones fantasmáticas de cada quien con las relaciones con la realidad del mundo en que una vida merece ser vivida. (p. 37)

Así emergieron gradualmente las situaciones de indagación que permitieron la intelección del discurso de estos jóvenes y trabajar con los procesos emergentes que se presentaban y llegar a la experiencia.

El dispositivo de intervención creó situaciones que hacían que los miembros del taller pensaran en sí mismos desde la mirada del otro como parte del reconocimiento y afirmación de su subjetividad, según lo plantean Ramírez y Anzaldúa (2005): “La identidad del sujeto depende del reconocimiento del otro, otro que también es sujeto, que ocupa un lugar en la estructura y desde ese lugar reconoce al primero”. (p. 17)

Al mismo tiempo, estas situaciones hacían que los jóvenes reconocieran sus necesidades

e hicieran una revisión de sí mismos desde su relación con los otros¹⁴, con lo que se fueron produciendo procesos educativos, puesto que el acto de pensar en sí mismo y en la realidad en la que estoy es en sí un acto educativo.

Así se abre el espacio de intervención que permite a los sujetos pensarse en las condiciones de vida posmodernas y propiciar nuevos escenarios para crear vínculos y redes de apoyo. El acto educativo de hacer pensar al sujeto, de devenir en sujeto, en su propia condición y su accionar distinto en la realidad, y cómo se viven en este proceso, aun cuando no alcancen a modificar radicalmente su proceder, de tal modo que con estas interacciones puedan construir conexiones entre él mismo y los demás.

Mediante la elaboración de un dispositivo de hospitalidad se propició la apertura de un espacio para dar cabida a la experiencia, construir condiciones de posibilidad y observar las diferentes producciones sociales que legitiman su actuar, lo que se apoya en lo que dice Negrete (2017):

Para el análisis hay un acompañamiento y en conjunto aludir: lo que se va observando y lo que queda fuera de foco, apuntalamiento de preceptos conceptuales para describir, dar nombre, pero también dar pie a la imposibilidad de enunciación, todo ello para emplazar la mirada nuevamente a lo experiencial, idear la siguiente situación de abrir espacio-tiempo a la experiencia. (p. 9)

A través de diferentes estrategias se pretende conducir a los sujetos a la pregunta por el deseo y potencializarlo: ¿Qué deseo? ¿Por qué lo deseo? ¿Qué hago para que acontezca? Bajo esta propuesta tomó forma el taller *El mundo y yo* para brindar a los

¹⁴ Requiere de un reconocimiento que sólo del Otro [red simbólica] puede provenir. La representación del individuo se constituye fuera de sí, en un espacio virtual que es el de la mirada del otro [...componente 'individualizado' de la cultura, sujeto-soporte de la red simbólica] y por identificación con ese otro (puesto que el sujeto se ve a sí mismo desde el ojo ajeno). Pudiendo enunciar: 'yo soy lo que tú miras y reconocen como siendo yo' [...] (Braunstein en Ramírez y Anzaldúa, 2005, p. 17).

jóvenes un espacio de contención y dónde circular la palabra.

No fue una tarea fácil puesto que los jóvenes se mostraban renuentes a hablar y lo peor era que no sabían si podían ser escuchados. Se abrió un espacio que era exclusivamente de ellos y para ellos, y no sabían al principio qué hacer en él. Inmersos en esta lógica de la vertiginosidad, miedo e incertidumbre en que la condición posmoderna los/nos pone y debido a la carencia de una institución que les provea contención, los jóvenes producen y accionan resistencia y operan a través de la incredulidad de que otros puedan verlos como iguales, de que sean visibles para la institución escolar y de contravenir la idea de que están sujetos a una mirada que los coloca en déficit y en un *modus* asistencialista.

El dispositivo se va construyendo al mismo tiempo que se conforma el grupo. Las situaciones en las que se coloca a los sujetos entre sí sirven para dar paso a la experiencia, la cual puede ser compartida con los otros miembros del grupo. Además, el dispositivo tiene la función de responder a una emergencia, es decir, surgen emociones, percepciones, discrepancias, saberes, suposiciones, reconstrucciones, que al ser observados por todos gradualmente van tomando la palabra. Entonces surgen los temas y problemas por tratar, y al cuestionarlos para analizarlos se va dando paso al clima de confianza que propicia la conformación del grupo, ya que las vivencias compartidas así lo exigen; es decir, se van transformando conforme lo requiere y admite el grupo.

Puesto que retomamos la noción de Foucault del concepto de dispositivo donde hay relaciones de poder y de saber dónde está inscrita la producción de subjetividad, hacer sujeto. Desde este precepto se comprende el dispositivo como máquina de subjetividades y lo retomamos en el taller para diseñar, implementar los abordajes y situaciones de indagación como explica Agamben (2011) “En efecto, todo dispositivo implica un proceso de

subjetivación”. (p. 261)

Entonces, en cada encuentro mediante las situaciones de indagación y el dispositivo de indagación se abrió la interpelación y la producción de un clima de confianza que los permitió a hablar de lo que les pasa, de sus sentires, de no sentirse juzgados, de pensar su relación con la institución y qué rol desempeñan dentro de ella. Todo ello creó un clima de hospitalidad, sostenido por el grupo, que sirvió para construir otros escenarios posibles y brindar la oportunidad de visualizar y reflexionar hacia dónde se quiere transitar. Ahí es donde devienen actos educativos *in situ*, revisan la propia vivencia y formulan la experiencia con ella, se hacen conscientes y pueden tomar una decisión ante la complejidad existencial-ontológica. Entonces se confirma lo que sostienen Negrete y Sandoval (2017):

Es por estas articulaciones que se tensionan las diferentes lógicas de producción de conocimiento, saberes y experiencias. La pretensión ha sido superar una mirada limitada bajo una lógica causa-efecto a explicar los problemas y los condicionantes y proposiciones que atraviesan lo educativo, a diferencia de configurar un horizonte de intelección de su complejidad y sobredeterminación. (p. 04)

El dispositivo que fue estructurado por medio de situaciones lúdicas, bailes, psicodramas, la escritura y relatos biográficos propició que la palabra circulara y se habilitara la escucha: Éstos son los puntos desde los cuales se permitió el hacer, pues el intersticio se produjo por un hacer diferente a lo instituido.

Así fue como a través de la emergencia que surgió durante las sesiones se fue diseñando cada actividad. Un ejemplo es cuando se les propuso hacer un círculo y con música imitar los movimientos de otro miembro del grupo. Observé que no había fluidez en los movimientos, los cuerpos se sentían incómodos entre sí, no sabían a quién seguir o imitar, había caos, que se

produjo con la repetición, las risas, pero el juego fue liberación del cuerpo, de la palabra, del júbilo. Se enunciaron burlas, pero también hubo gozo, y poco a poco se sintieron cómodos con su par al ser observados y expuestos. Al finalizar, les pregunté cómo se habían sentido y la mayoría dijo que incómodos y raros, que no les gusta que los vean. Todo el grupo reflexionó acerca de la incomodidad y de dónde viene ese pensamiento de que uno tiene que sentir vergüenza de uno mismo y de nuestro cuerpo. También, el grupo reconstruyó el concepto de ser expuesto viéndolo desde la perspectiva de liberación y de mostrar realmente quiénes somos como un recurso discursivo.

En otra ocasión los invité a relatar algo sobre sí mismos como si fuera una biografía. Sus relatos empezaban con su nacimiento, fecha y lugar, y mientras más relataban sobre ellos mismos su discurso iba encaminado a eventos traumáticos o situaciones que los marcaron; cuestiones que les hacían recordar por qué estaban en esa escuela o por qué tenían cierto recuerdo de alguien o algo; relataron su paso por los niveles anteriores de educación, su relación con sus padres y hermanos, lo que les gustaba y sus pasatiempos; encontraron que tenían gustos afines en música, sueños en común, una idea preexistente de ser exitoso. Pero ellos consideran que según la mirada de los adultos, es decir, sus padres, algún familiar, así como los maestros, son *malos*, rebeldes, que no tienen una meta en la vida, ya que todos ellos se asumen como fuera de lo *normal* o de lo *establecido en la conducta*.

Como ejemplo está Lupita, quien es una chica callada frente a un adulto, pero es muy perspicaz con sus compañeros; usualmente se mete en problemas en la institución por no seguir la normatividad, y se muestra casi siempre agresiva con las mujeres. Lupita fue elegida por los orientadores para asistir al taller por haber vivido el suicidio de su hermana, quien se hacía cargo de cuidarla por ser mayor que ella. Por supuesto que tenía un lazo afectivo muy

importante, lo cual provocó que Lupita tuviera un cambio significativo en su comportamiento dentro y fuera de la escuela, por su actitud violenta y desafiante, tanto con sus pares como con los adultos que la rodeaban.

Lupita contó en su relato biográfico el momento en que su hermana cinco años mayor que ella se suicidó hacía un par de años atrás. Esta vivencia de la muerte tan impactante la expresó con su relato a través del llanto reprimido y expresiones despectivas hacia su hermana por haberla dejado sola. “No sé por qué tenía que hacer eso, y fue por un tipo” comentó aludiendo a que el suicidio de su hermana fue por una relación amorosa no correspondida. Lupita pensaba que su hermana la dejó sola como muestra de que *no valía la pena vivir por ella*, y expresaba su repudio contra la idea del no valor de sí misma.

Se abrieron pulsiones y emociones en esa sesión que dieron lugar a la emergencia de exponer y develar lo que significa la muerte para ellos y qué entienden por el suicidio. Fueron acontecimientos que expusieron las condiciones que permitían abrir la revisión de la vivencia en el ejercicio de hacer consciente su actuar. Esta situación grupal derivó en que Lupita pudiera dirigirse hacia mí mediante la escritura virtual (*Messenger*), y revelarme: “Pues mi experiencia acerca del suicidio, pues es algo muy difícil, ya que lo viví con mi hermana. Era muy cercana y me afectó muchísimo, pero tuve la oportunidad de estar en el taller, y me ayudó a expresar muchas veces lo que sentía, ya que me sentía muy culpable por la muerte de mi hermana pero en todo eso me di cuenta que cada quien debe de aprender que cada uno hace lo que quiere. Sé que mi hermana no tomó la mejor decisión para mí, pero sólo ella sabe por qué lo hizo. Aparte me ayudó mucho a convivir con personas que no me caían bien; creo que muchas veces juzgo sin conocer a las personas”. Hubo la posibilidad de abrir múltiples interrogaciones que la situación ameritó.

Lo que se puede observar en lo expresado por Lupita es que el espacio que se produjo en esa sesión permitió el ejercicio de dar nombre y resituar esas vivencias, describir lo que le pasaba y poder ser consciente de su actuar. También hay que reconocer que el pensamiento de la culpa es algo que se tiene que trabajar abriendo el tiempo y espacio a la experiencia. Por otra parte, enunció lo que se tiene como propuesta para el taller, es decir, instaurar la construcción de redes de apoyo y de contención, así como el reconocimiento del otro construyendo otredad.

En otro momento, se indujo una dinámica de escritura y el grupo decidió escribir una carta a las personas que odiaban o que a ellos les causaban algún rechazo. La encomienda fue que plasmaran en un texto lo que quisieran decirle a esa persona, que nadie leería su texto si ellos no lo deseaban. Esta expresión escrita fue muy fluida; durante un tiempo prolongado, mientras algunos de ellos reían entre sí porque escribían acerca de los maestros o compañeros de clase que *odiaban*, otros más renuentes escribían apartados, pero con agilidad. Lupita comenzó a escribir con una dedicatoria a su hermana, después empezó a llorar y a verbalizar las emociones y sentimientos de desprecio que tenía por su hermana. Comenzó a platicar con una compañera acerca de lo que le provocaba pensar en la muerte. Esta sensación de rechazo de la contraposición amor- odio que se hizo patente en esa sesión ya la señalaba Freud (1978) con “El amar no es susceptible de una sola oposición, sino de tres. Además de la oposición amar-odiar, hay la que media entre amar y ser-amado, y, por otra parte, amar y odiar tomados en conjunto se contraponen al estado de indiferencia. (p. 32)

Es decir, el lazo amoroso sostenido entre las dos hermanas ante la decisión de suicidio de una de ellas activaba oposición a odiar y a su vez la de ser amado. El escribir permitió que eso que latía en la subjetividad fuera verbalizado e hizo consciente su enunciación; esta situación

servió para hacer legible eso que le pasaba a Lupita, pero que no tenía claro o estructurado de dónde venía. El hacerlo enunciable ayudó a que el grupo vertiera sus propias construcciones constitutivas de la muerte y del dolor de la pérdida y, desde el duelo de Lupita, todos pudieron trabajar algo relacionado con el duelo.

Las cartas no se leyeron; la mayoría se llevó la suya y otros la desecharon en la basura, pero quedó claro que la escritura como situación de indagación tiene una connotación íntima y produce un vínculo con los jóvenes; propicia el dispositivo de hospitalidad y de intelección que se pretende con una producción textual y narrativa; da pie a espacios de posibilidad para el ejercicio educativo de hacer reconocible lo que les sucede y poder tomar decisiones. También quedaron plasmados los sentipensares, lo que estaba siendo, pero con la escritura tomó forma de inscripción. Este ejercicio analítico produjo una práctica de hacer comunidad por medio de la escritura con del trabajo expresivo y comunicativo de todos y a partir de ello “la posibilidad de una comunidad sobre la base de la vulnerabilidad y de la pérdida”. (Butler, 2006, p. 45)

Una herramienta metodológica como la escritura, dispositivo recurrente en el abordaje, permitió una expresión libre, ejercer creatividad, abrir la imaginación y expresar los cambios y transformaciones en rectificación subjetiva. También es posible por medio de la producción textual enunciar las representaciones inconscientes y producciones fantasmáticas¹⁵ con relación al mundo y su vivencia en él, y empezar a ofrecer otra visión del futuro diferente de aquella que perpetúa su vulnerabilidad en su acontecer diario.

Desde que se inició el taller, el dispositivo fue induciendo la escritura que hizo visible el vínculo de confianza, ya que muchas veces no querían que se leyera lo que habían escrito.

¹⁵ Freud utiliza el concepto de realidad psíquica para “caracterizar el estatuto del deseo y los fantasmas inconscientes con respecto a la realidad material. Los procesos inconscientes son constitutivos de una realidad cuya coherencia interna puede hallarse en oposición a la realidad exterior. (Fedida en Ramírez.y Anzaldúa, 2005, p. 16)

Nunca se leyó lo que ellos no deseaban, y esto ocasionó que la producción escrita fuera fluida y con más frecuencia. La práctica de escribir como medio para configurar comunidad alude a lo que Cristina Rivera Garza (2013) llama *comunalidades de escritura*.

Lejos, pues, del paternalista (dar voz) de ciertas subjetividades imperiales o del ingenuo colocarse en los zapatos de otros, se trata aquí de prácticas de escritura que traen a esos zapatos y esos otros a la materialidad de un texto que es, en este sentido, siempre un texto fraguado relacionamente, es decir, en comunidad. (Garza, p. 23)

La escritura fue utilizada para dar paso a la expresión libre de lo que ahí circulaba, lo que no se podía verbalizar pero que se pudo materializar por medio de la comunicación escrita. Hubo varias sesiones donde podían leer sus propios textos y de ahí crear una conversación con los demás jóvenes en un ejercicio de expresión grupal. Lo anterior le da valor a la diversidad y la conservación de las diferencias.

Por ejemplo, en una sesión se trabajó asociando las virtudes y características de un fruto, flor o animal con las de ellos; lo que escribieron varios eran características positivas acerca de sí mismos: “soy hermosa como una rosa, huelo bien, fuerte como un león, noble, etc.”. Lo que hubo como referente fue lo que Eliseo escribió: “Soy una nochebuena, porque nada más sirvo de adorno y cuando ya no me necesitan se deshacen de mí”. Se refería a sí mismo como si fuera sólo un adorno o algo desechable. Estas enunciaciones eran frecuentes en él, porque según él era rechazado por los demás, por Lucía y sus padres, que era utilizado y no tomado en cuenta. Frecuentemente, su proceder era para victimizarse o justificar su actuar apático; utilizó el recurso de la escritura para simbolizar y materializar eso que estaba en su imaginario asociado a su sentir y que ya se lo había apropiado para que formara parte de su subjetividad. En una plática con él, en una sesión del taller enunció “que se preocuparan por mí, nunca me pasó,

siempre que estaba triste, siempre se alejan de mí, yo me quedé con cara de... sí, tú también me tienes que ayudar”, haciendo una clara alusión a que autodenominarse desvalido, desprotegido ante los demás, exige una muestra de cariño y de importancia. El trabajo que se realizó con él y con todos los del taller fue pensar ¿qué es ser una víctima? ¿A qué se refieren con ser víctima? ¿Por qué se colocan ahí? Se observó que tienen generalizado el vínculo amoroso como un imaginario de lo que debe ser el amor y a qué responde. En el caso de Eliseo, su construcción de amor tenía que ver con la dependencia emocional a su pareja y la dependencia de ésta de Eliseo, y como no era correspondido en tal situación su manera de sobrellevarlo y vivir en esa relación era a través de ser la víctima. Mediante las situaciones de indagación se posibilitó que sus emociones pasaran a ser enunciadas para arribar a una nueva concepción de lo que podría ser un distinto vínculo de amor, de cómo es nuestro comportamiento dentro de una relación ya sea amistosa o de pareja y cómo la sostenemos, y por qué inconscientemente nos hemos habituado a relacionarnos en una victimización, pero hay que hacer una reflexión de cómo participamos en esa relación y qué consecuencias habrá. Esta postura de Eliseo frente al grupo se tornó más efectiva entre los compañeros porque sentían que había una contradicción con lo que se daba en el taller. Hasta que se fue deconstruyendo su sentir y sus concepciones sobre los vínculos amorosos pudieron develar que esas actitudes afectaban su relación con él y su trato. Entonces Eliseo pudo distinguir desde dónde venía ese pensamiento y proceder, habló de la separación de sus padres, su trato violento con su hermano y el rol que jugaba en su familia por ser el más pequeño. Al interiorizar que era el débil, el más pequeño, su proceder de causar lástima le resultó factible por un tiempo y lo trasladó a la escuela y asumió su papel de víctima.

El grupo reflexionó acerca de desde dónde se construye el concepto de amor y luego emergieron enunciados clave que tienen que ver con el imaginario social que se ha impuesto a

través de los medios de comunicación masivos; las jóvenes decían que “el amor tipo Disney, todas pensamos que existe el príncipe azul, que la mujer perfecta es una que te cocine y planche”. Varios hablaron de la separación de sus padres o de las discusiones frecuentes, expresaron lo que tienen en común: son los hijos problema, son la *oveja negra*; emergieron temas, como el divorcio, el amor romántico, lo que se supone que debe ser el amor, cómo actúa un hombre y una mujer según ese precepto del amor perfecto. Desmitificamos ideas, construimos conceptos de relaciones emocionales deseables. Contamos experiencias previas de noviazgos y cómo fueron y qué cambiarían con lo trabajado en el taller.

Estas apreciaciones que los jóvenes sostenían fueron perpetuadas también por la institución escolar. En el caso de Eliseo, por ejemplo, ya lo habían catalogado como problemático porque no participaba como ellos querían o era apático en general dentro de la escuela y en su hacer, porque consideraban que ya no tenía arreglo, y sus padres no se presentaban cuando se les citaba para hablar de la situación de Eliseo. El papel de la escuela fue sólo el de juzgar el comportamiento sin hacer previamente una investigación de las condiciones y procesos que cada joven vive y sostiene subjetivamente. La manera de solucionar el problema, según la institución, es remitirlo a otros. En este caso, la solución fue mandarlo al taller.

Lejos de buscar una profesionalización de los responsables de orientar a los jóvenes, la escuela se supedita a ejecutar diferentes programas asistenciales, así sólo *pedagogizan*, es decir, se limitan a exponer información de los temas que enuncian sus conflictos, pretendiendo explicar e instruir a los estudiantes, o también tipificarlos con *enfermedades* o *síndromes* con lo que los derivarán a diferentes instituciones para que los atienda un psicólogo o un médico.

La escuela recurre a diferentes instancias para que vayan a dar pláticas de sexualidad, control natal, salud y suicidio. También derivan a los estudiantes *problemáticos* a la atención psicológica que brinda el gobierno, pero su labor de socialización se desplaza a otro lugar, camuflajeando su proceder educativo en una erosión de su sentido original, de forma particular hacia un estallamiento institucional: la imposibilidad de solucionar conflictos, pero proyectando la imagen de un *oasis de amparo*.

Por parte de la concepción de la escuela estos procederes deberían de ser suficientes para tener un visto bueno como parte del servicio que brindan. “Se les da todo el apoyo que necesitan,” refería el director cuando diferentes grupos asistencialistas acudían a la escuela por encargo suyo. Pero al derivarlos a otra institución, se deja temporalmente de hacerse cargo de ellos, y cuando vuelven a la institución, las prácticas prevalecen, así que la mayoría de los jóvenes que sí asistían a las consultas con los diferentes canales al poco tiempo se daban cuenta de que no tenían sentido esas consultas, ya no veían la razón de seguir asistiendo y renunciaban, con lo que cesaba la atención.

Una situación que sirvió para el análisis institucional fueron las pláticas de un grupo de enfermeras del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) acerca de drogadicción, sexualidad, violencia y trastornos de alimentación realizadas en la escuela. Una trabajadora social del IMSS pidió permiso a la secundaria para dar esta información a los chicos. Les mostró una serie de diapositivas cargadas de información acerca de drogas, como la marihuana y el alcohol y de sexo; en unas diapositivas mostró que también las relaciones de pareja pueden ser adictivas.

En las diapositivas con respecto a la violencia se podía observar un alto contenido de sexismo, ya que sólo limitaban la violencia de género hacia las mujeres y no hablaban de

violencia de otro tipo. La plática sólo era informativa; se *pedagogizaron* los temas; es decir, no hubo acompañamiento o algún tipo de discusión. No se les preguntó qué pensaban acerca de los conceptos, ni si tenían dudas, o si la información había sido suficiente o no. Los jóvenes estaban tranquilos, pero ciertos temas les causaban risa como cuando hablaban de los condones femeninos (se les mostraron estos dispositivos, pero no se les explicó de manera clara cómo se utilizan, se habló del parche para las mujeres, pero no qué hormonas son las que se liberan o cada cuánto tiempo se cambia dicho parche); es decir, se siguió la lógica de “la visión bancaria de la educación” (Freire, 1979, p. 62). Solamente se les expuso una carga de información, tematizando y depositándola como si fuera sólo una donación del que sabe al que no sabe, sin una reflexión o un pensamiento crítico.

Se puede hacer una crítica a las instituciones por no ofrecer el apoyo suficiente (*instituciones estalladas*), ya que sólo dan información pero no profundizan, no ayudan a crear un pensamiento crítico acerca de ninguno de los temas mostrados. ¿Qué hacen los jóvenes con esa información? ¿Cómo logran entender qué implicaciones hay? ¿Por qué dan esos temas juntos? La carga sexista que tenían los temas lleva a pensar que inconscientemente estamos ligando la sexualidad con la violencia, y así los jóvenes convierten el sexo en tabú ¿Por qué el sistema de salud articula las adicciones con el acoso a la mujer? ¿Por qué en la escuela no se habla de la violencia de género? Estas cuestiones permitieron que entre todos construyéramos sesiones referentes a estos temas, en las cuales los jóvenes expresaban dudas e inquietudes y juntos deconstruimos conceptos y saberes.

Un buen ejemplo es la sesión en que los jóvenes hablaron sobre qué pensaban acerca del sexo, qué sabían acerca de él, qué conocían de lo que se dice. Todos relacionaban el sexo con burla de los cuerpos, lo vulgar, lo oculto y lo prohibido. Se develó cómo hay un saber colectivo

de lo que es el sexo; exponían las relaciones sexuales como un acto impuro, de vergüenza y el cuerpo como mercancía, lo que dejó que se vislumbrara la lógica capitalista sobre los cuerpos y la construcción de las subjetividades modernas. Por lo anterior fue difícil deconstruir por medio de la interrogación el concepto de sexo y sexualidad y dejar que hubiera interpelación. Los enunciados empezaron a transformarse, y paulatinamente se crearon nuevos saberes en cuanto al sexo, el vínculo amoroso y la expresión que hay con los cuerpos en una relación sexual. Al desestructurar el concepto de sexo con la vergüenza y con lo impuro se posibilita armar vínculos amorosos saludables. Un ejemplo de esto fue lo que compartió Lucía en las siguientes pláticas referentes al sexo y la sexualidad: ella sostenía que “El estar con alguien es más que sexo, también es cuidado de mí y de esa persona.”

Asimismo, se trabajaron otros temas que se dejaron de lado en las pláticas que sostuvo el personal del IMSS. La intención fue responder a lo que se dejó abierto y darle un alcance más profundo y no sólo ofrecer información. Lo que queda como evidencia dentro de los procedimientos que sostiene la institución educativa es que no hay un acompañamiento o seguimiento, y por eso tanto los padres de familia como los jóvenes desisten del seguimiento relacionado con su atención o no toman en serio las recomendaciones de ser canalizados a otra institución de asistencia. Esta situación produce desconfianza y desilusión con respecto a la escuela, el personal docente y el sistema educativo como tal.

Por eso, al llegar con una propuesta de investigación-intervención educativa hubo conductas de resistencia diferentes tanto de los docentes como de los alumnos, y tuve que trabajar con diferentes abordajes para habilitar el dispositivo de hospitalidad. La hostilidad se hizo presente al pasar el tiempo, sobre todo porque no había una conformidad con la metodología del proyecto.

La orientadora Gabriela pidió hablar con el equipo interventor; su actitud denotaba inconformidad y provocación; manifestó que había tenido un problema con dos madres de los jóvenes (cabe hacer notar que nunca tuvimos contacto con algún padre de familia y ninguno de los alumnos mencionó tener problemas por asistir) porque reprobaron materias por estar en el taller y preguntó por qué no habíamos pedido permiso a los padres de familia. Se explicó a la orientadora que eso no se había hecho porque el taller estaba diseñado para crear un clima de confianza con los jóvenes y que no era necesario hacerlo; también preguntó mediante qué amparo legal nos protegíamos y cuál era la ética que teníamos para con el taller. Y apuntó “*Como profesional nos recomendaba hacerlo*”. Al cuestionarla sobre qué entendía por ética y que varias cuestiones ya se habían tocado en la junta,¹⁶ la orientadora cambió su argumento y dijo que se había salido de aquella reunión, porque se alargó mucho la reunión con los antecedentes. Entonces tomé el control de la conversación con base en ese hecho, diciéndole que ya se había aclarado en el tiempo dispuesto para las dudas en dicha reunión, y que los profesores estaban enterados acerca del taller y todos habían llegado al acuerdo de recibir los trabajos extemporáneos de los miembros del taller para no afectar su participación en clases, así como de dar completa libertad para la asistencia, y que si eso no se llevaba a cabo ya era cuestión de los maestros que estaban faltando al acuerdo establecido. Inmediatamente su actitud cambió y hasta preguntó si se podía incorporar a otros chicos al taller; se le explicó que en el proceso del taller *El mundo y yo* ya no se podía, pero con otros miembros del equipo del *Campo de Currículum: temas emergentes* se podía realizar un nuevo proyecto de intervención.

La orientadora Gabriela mostró resistencia y la expresó a través de su queja y retirándose de la junta; también su corporalidad denotaba molestia por nuestra presencia:

¹⁶ Durante la intervención organizamos una reunión con todo el personal docente y miembros del Proyecto Internacional “Investigación e intervención educativa comparada México- Argentina España” mediante el cual se sostiene este proyecto.

rigidez, ausencia, tono de voz brusco, muecas de enojo. Cumplía su papel dentro de la dinámica institucional de desagrado y desacuerdo.

Los procederes latentes en la institución fueron desde la incomodidad que la presencia del equipo causaba hasta la limitación de los espacios físicos para poder poner en marcha el taller. A pesar de ceder espacio para que se hablara en la reunión, el personal no lo hizo, y mejor lo utilizaron para quejarse y desahogarse de su quehacer docente, lo cual es síntoma del sistema educativo del momento y muestra cómo somete al docente a burocracias, planes, programas, datos que cumplir, y deja de lado lo que en sus subjetividades han interiorizado como el imaginario del maestro.

Muchas veces nos quitaron el espacio que habían asignado, o bien, al llegar nosotros estaba cerrado, y mientras el personal abría el salón se perdía tiempo; tampoco permitían que el equipo ocupara otro lugar, ni siquiera una parte del patio.

Reconocimos los procederes de indignación en los maestros, porque en el trabajo realizado con los alumnos, éstos estaban felices y con ganas de asistir a las sesiones. Los mismos estudiantes buscaban la forma en que se diera el tiempo para reunirnos. En esta situación, podía clarificarse cómo los recursos utilizados como dispositivos de hospitalidad causaban alegría, alentaban la curiosidad y provocaba encuentros amistosos entre ellos, según los temas que fueron emergiendo en el transcurso del tiempo y lo que el grupo promovió a través de movimientos que provenían de la producción deseante que las situaciones de indagación dispararon, y que dieron origen a la creación de producción de subjetividad.

La investigación-intervención educativa expone dispositivos grupales creados para mostrar diferentes modos de hacer intervención educativa y no quedarse en los límites de “naturalizaciones de sentido operantes en el sentido común de las instituciones: ecología,

educación sexual, SIDA, etc” (Fernández, 1999, p. 31). Durante la investigación-intervención se mostró a los jóvenes otra forma de ser y hacerse a través de la institución educativa, dejando de lado las restricciones conductuales para expresarse libremente, así como que no todo debe de ser mediante castigo o la exposición de sus *faltas y errores* como suele proceder la escuela con ellos.

Esta cuestión tiene importancia, ya que se vuelve necesario distinguir qué opera como prácticas cotidianas de los maestros; dar lotes de información temática a los jóvenes *pedagogizando* su quehacer, a la vez castigando, vigilando y sometiendo al imaginario institucional que se observó en la dinámica escolar y posiciona a los estudiantes en un déficit a comparación de los demás que no han sido “tipificados”. Ahora bien, en distinción al trabajo realizado en el proyecto de investigación-intervención educativa que se realizó en el taller, ya que, en éste se apuntó a la reflexión basada en registrar las vivencias y resignificar su condición de vida; lo anterior puede ser sustentado con la que anotan Kononovich y Saidón (1991):

No se trata de un juego de roles (*role playing*) institucional donde se juega a “hacerse el otro”, o donde se propone la ilusión de recrear la “realidad institucional”. Se trata de un trabajo que analice e intervenga a partir de la implicación consciente-inconsciente de los actores institucionales. Analizar la implicación impone un trabajo de reflexión acerca de los vínculos grupales que se ponen en juego en la institución, y las transferencias de los grupos y los miembros con el imaginario institucional. Incluye asimismo un análisis de la dimensión corporal en diferentes perspectivas, como cuerpo portador de afectos, generador de goce, de padecimiento o de enfermedad, o como cuerpo afectado por la maquinaria institucional. (p. 22)

2. 2 El grupo

Un aspecto importante relacionado con el dispositivo de investigación-intervención fue que en el encuentro con los jóvenes gradualmente se conformó un grupo: a través de las situaciones de indagación se indujo un dispositivo grupal. Lo que entiendo como *grupalidad* es el proceso que crea un vínculo que sostiene a los sujetos en su socialidad. En este proceso se forman, construyen, constituyen y actúan en la dimensión psíquica y social.

En referencia al dispositivo grupal, Ana María Fernández (2002) sostiene que “Diversas modalidades de trabajo con grupos [...] cada uno de ellos crea condiciones para la producción de determinados efectos de grupos -y no otros-; son en tal sentido virtualidades específicas, *artificios* locales de los que se espera determinados efectos” (p. 79). El dispositivo grupal hace referencia a las diversas formas y modalidades de trabajo que se produjeron para poder observar y sostener un *campo de experiencia*¹⁷ de cada quien.

Lo anterior fue posible gracias a los juegos, momentos de ocio, la escritura, escenas psicodramáticas, etc. que mostraron las representaciones en torno a sus dinámicas anímicas, conflictos, imaginarios, conceptos, lo fantasmal, placer y displacer. El espacio que se habilitó en el taller sirvió como dispositivo para que los jóvenes pudieran dilucidar, confrontar, reconstruir, constituir sus vínculos grupales. Todo esto tenía como propósito brindar la posibilidad de formarse en el vínculo de lo grupal como representación de *El otro que me sostiene*, ese otro u otros que me brindan una red de apoyo, un asidero de confianza y, a la vez, un referente colectivo identificador, donde se constituya el proceso y el vínculo de hacer lazo social. No debe subestimarse la dimensión que el grupo crea en lo imaginario; en esas redes entre *iguales* predomina la configuración de un pequeño espacio que opera como sostén yoico y soporte solidario. Estas significaciones imaginarias que producen los colectivos generan en sus

¹⁷ Donald Winnicott (1982, citado en Fernández, 2013).

integrantes anclaje identitario, solidaridad, soporte, sensación de pertenencia y reconocimiento de las diferencias con todas sus expresiones de hostilidad, desconfianza, engaños, agresiones, etc.

Se puso en acción un ejemplo del dispositivo grupal cuando se propuso jugar a mover objetos de un lado a otro, pero en equipos. Lo que se pretendía con este juego era que ellos interactuaran y que experimentaran la sincronía de sus cuerpos. Se les brindó material, como palos de escoba, pelotas y también prendas de ropa. Tenían que formar grupos de tres personas y sostener el palo de escoba con el dedo índice y medio y recorrer una distancia larga y dar la vuelta para llegar al lugar de partida, todo esto coordinando sus movimientos con los miembros del grupo sin dejar caer el palo de escoba. Todos estaban divertidos y reían, pero observé que se les dificultaba coordinar los movimientos con sus compañeros; lo interesante era observar que las personas que no solían convivir antes de esta actividad empezaron a interactuar porque se activó lo vital del júbilo que va más allá de la consigna. Lo anterior muestra las experiencias que han abierto modos de configuración del colectivo desde dispositivos grupales mediante el juego. En tal sentido Fernández (2013) plantea: “Es necesario recordar de entrada que jugar es inventar, lo cual implica imaginar, hacer, ensayar, afectarse con alegrías o frustraciones según como resulten los ensayos emprendidos” (p. 23).

Un aspecto importante relacionado con el grupo y sus relaciones fue develar cómo los discursos de cada uno afectaban a todos, pero de distintas formas, lo cual se manifestó a través del juego de *El lobo*. En este juego se les pide imaginar que todos son parte de un pueblito, pero hay un lobo entre ellos y lo deben descubrir. Antes de iniciar la actividad se eligió a algún estudiante al azar y se le dijo que sería el lobo, pero no debía decirle a nadie. La indicación fue que uno por uno iba a decir quien creía que era el lobo y por qué. Lo que se produjo con esta

actividad fueron varias líneas de análisis, cómo el imaginario simbólico y colectivo que tienen los jóvenes de que un lobo ya es intrínsecamente malvado, por lo tanto, el discurso que se produjo fue que *el lobo* tenía que ser una persona con esa configuración.

Primero dijeron que el lobo era uno de ellos porque era una persona *mala* y era *prieto*, haciendo una comparación entre el pelaje del animal con la piel oscura; después dijeron que era otro estudiante a lo que él comentó: dicen eso por mi peso. Este alumno tenía exceso de peso. Hubo varios discursos del por qué tal o cual estudiante sería un lobo; hablaron de la personalidad, rasgos físicos o aludieron al imaginario de que un lobo podría ser una persona con autoridad porque es un animal salvaje y fuerte. Este discurso de rechazo fue un elemento que se manejó en toda la actividad y ayudó a entender aquellos aspectos del conflicto grupal que emergieron como proceso del dispositivo grupal, y también se hicieron visibles esos espacios intersticiales donde los jóvenes con sus multiplicidades elaboraron formas de coexistir distintas a las instituidas en la escuela.

Otra línea de análisis fue que lo que se produjo con este juego me permitió ver las alianzas, las enemistades y la hostilidad que circula entre sus relaciones y vínculos. Entre amigos no se manejó el discurso de rechazo, sino el de un animal fuerte, pero para las personas que no conforman su círculo de amistad hicieron enunciados despectivos.

También pude ver cómo los jóvenes se desempeñan en sus múltiples subjetividades en relación con la pertenencia al grupo, y lo hacen parte de la construcción de sentidos de permanencia y pertenencia, así como de qué significa ser parte de un grupo de jóvenes que se sitúan en la diferencia, es decir, entre los que son vulnerabilizados por la institución escolar. Es desde esta vulnerabilización que producen y elaboran diferentes modalidades para sostener su accionar.

2.3 La multiplicidad

Durante el proceso vivido en el taller la reconfiguración de subjetividades siempre estuvo en latencia. Ello quiere decir que se abrieron posibilidades impensadas de reconocer las diferencias que los hacen ser ellos mismos, produciendo sentidos existenciales; se visibilizaron potencias creativas, convocantes e ilusiones; se dejaron ver y vieron al otro no como idéntico sino en su diferencia; develaron los modos de proceder de la institución escolar, de la familia y entre los mismos jóvenes que los ubicaban en un lugar, y cómo ellos por propia iniciativa lo han asumido; algunos resolvieron sus malestares, conflictos y angustias, dejando entrever la producción de subjetividad y sus múltiples devenires. Por supuesto, algunos no lo consiguieron.

Aquí tomó un lugar Deleuze (1988) y su concepto de multiplicidad como diferencias de diferencias sin centro y repeticiones de origen. Como lo expliqué en apartados anteriores, suele pensarse que la diferencia es como el negativo de lo idéntico, pero más que ser diferente de los demás es la diferencia de ser. Por eso es importante la noción de Deleuze de *multiplicidad*.

Estas herramientas conceptuales me ayudaron a leer las situaciones durante la intervención y hacer de la multiplicidad una categoría de análisis; con esto, los dispositivos que dispuse abrieron situaciones de indagación que dejaron ver la diferencia de diferencias y de manera singular “localizar situaciones donde se produce subjetividad” (Fernández, 2007, p. 281). Se trata de un accionar de los procesos de lógicas de producción e intensidades donde se pretende habilitar configuraciones, vivencias y experiencias que, en lo individual y colectivo, son diversas. En el devenir del dispositivo hubo diferentes situaciones y decires como las siguientes:

- a) El ambiente para trabajar transitaba de un lugar asignado a otro. El lugar asignado era

la biblioteca, que significaba lo instituido en la escuela; era un lugar de poca luz y relativamente pequeño para todos los miembros del taller, por ello y de vez en cuando el grupo salía al patio para poder llevar a cabo las técnicas de multiplicación dramática, que explican Kesselman y Pavlovsky (2006): "... máquina de producción de subjetividad, dispositivo analizador y herramienta de movilización para utilizar tanto en la creación de una obra de arte, como en una sesión de psicoterapia" (p. 8). Se recurrió a ella para representar en psicodramas algunas escenas relatadas, o bien, desde las vivencias confrontar situaciones propiciadas por el mismo dispositivo. Ejemplo de ello es la siguiente descripción:

Sofía y Dafne son muy buenas amigas; se cuentan todo y saben todo una de otra, pero en alguna ocasión me percaté de que estaban alejadas y molestas. Como parte de lo emergente se improvisó una actividad donde tenían que dramatizar un sentimiento: enojo, celos, miedo, tristeza, o amor. Las dos interpretaron el sentimiento de enojo, se eligieron ellas mismas intencionalmente. Ambas interpretaron su disgusto con movimientos bruscos y de clara violencia, sus cuerpos mostraban fuerza pulsional violenta. Al finalizar esa sesión les invité a reunirse en un lugar alejado del resto del grupo abriendo así un espacio para que hablaran. No supe qué fue lo que se dijeron pero terminaron en buenos términos dándose un abrazo fraternal. Lo que pude constatar fue que al permitir el libre flujo de potencias a través de la psicodramatización las palabras fluyeron libremente entre ellas, como parte de lo latente expresado en la corporalidad, y así dar pie a enunciar los malestares que producen los conflictos al pasar al habla.

Durante el taller, un concepto importante fue el de aprender a escuchar al otro (habilitar la escucha) como elemento articulante entre lo conceptual-metodológico vivencial dentro del proyecto, lo cual se pudo constatar como algo que se fue interiorizando en los jóvenes y en el

proceder de mi equipo.

b) Las manifestaciones de gozo y júbilo siempre estuvieron presentes durante el desarrollo del taller mostrando el deseo por el encuentro; los jóvenes, al ver que llegaba el equipo interventor se acercaban con emoción a preguntar ¿qué haremos hoy? El espacio propició la libre expresión; incluso se les permitió transitar por distintos lugares físicos de la escuela, viviéndolos no como alumnos restringidos por la institución, sino como el sujeto, y expresando su subjetividad en una reapropiación espacial.

Ellos mismos proponían las diferentes actividades, y se desarrollaban conforme la situación o emergencia que aconteciera. En una sesión quisieron escribir una carta de odio; no se les dio ninguna instrucción para llevarla a cabo, simplemente querían *escribir con odio*: escribieron a sus maestros, padres, amigos o personas que no eran de su agrado. En esta actividad, la escritura fungió como dispositivo convocante de manifestaciones pulsionales; estas cartas les ayudaron a expresar su enojo o decepción y, al finalizar, les pedí reflexionar acerca de esa emoción, el odio, y si realmente era odio o alguna otra emoción o sentimiento lo que sentían. Esto con el propósito de dilucidar lo que pasa y atraviesa en una multiplicidad de emociones encontradas y simultáneas.

Estas manifestaciones de multiplicidad y de potencias convocantes tuvieron resonancia dentro de la institución; las situaciones de indagación que fueron emergiendo y la manera en que los alumnos, en conjunto, respondieron ante esto se configuró con todos el grupo, articulada mediante los símbolos y significantes compartidos entre ellos con el equipo interventor.

Los efectos del trabajo con lo múltiple llegaron hasta a los adultos de la institución escolar. Por ello había procederes que identifiqué como rechazo a lo extraño, o extranjería, que el equipo interventor representaba para ellos. Nuestra presencia era vista con resistencia y con

rechazo al trabajo elaborado por nuestra parte hasta ese momento. Todo el tiempo que se llevó a cabo el proyecto de intervención el equipo fue cuestionado por tratar de múltiples formas y reconocer las múltiples expresiones de los jóvenes entablando una relación de reconocimiento hacia ellos; todo era sometido a escrutinio y los modos que tuvo la institución de mostrar lo que le era insoportable fue con muestras de rechazo, de hostilidad, de desprecio porque dislocaba su pretensión de homogeneidad y control

Los mecanismos de control están representados con el castigo en la idea de prevenir un acto que contravenga el control de los docentes y directivos como advierte Foucault (2009) “Hay que castigar exactamente lo bastante como para impedir” (p. 108). Este impedimento tomaría dos vías: una que es evitar la repetición del acto sancionado, y la otra, es inhibir situaciones de placer y de afirmación subjetiva de los jóvenes. Hubo varios actos de *sabotaje*, por ejemplo, no les permitían a los jóvenes asistir al taller en el horario asignado, o bien, empezaron a poner como castigo no asistir al taller, ya fuera por no hacer tarea o por *molestar* en clases. En una ocasión, la maestra de matemáticas castigó a los estudiantes por no hacer la tarea; como no asistieron al taller, se suspendió la sesión. En distintos momentos la maestra falseaba situaciones para no dejar salir a los estudiantes, aduciendo que tenían examen, por ejemplo. Estas acciones de control y sujeción eran operatorias de procedimientos sutiles de castigo. Por lo tanto, el castigo de no asistir al taller obligaba a los estudiantes a hacer la tarea la próxima vez y así controlaban su conducta, ya que era claro el deseo que tenían por asistir a él.

Por otro lado, así manifestaban su incomodidad al observar que había otras formas de relacionarse con los jóvenes, formas que propiciaban el deseo de saber y hacer, formas que no se atrevían a ejercer por considerar que se relajaba la disciplina; de ahí su malestar por la presencia

del equipo interventor. Entonces, está claro que lo que no se dice pero está ahí latente se pone en escena; lo que no se dice toma un papel en la dinámica institutiva como clima de hostilidad hacia los jóvenes, a la vez que constituye un aparato de control dentro de la escuela.

Desde esta mirada, *los otros*, en este caso el equipo de intervención, fueron vistos como externos, extranjeros a su configuración. Estos extranjeros ajenos a su dinámica, pero que se mostraron abiertos a sostener la escucha y en una posición de iguales, son puestos en duda. Sin embargo, a través de la hospitalidad del dispositivo, el diseño de estrategias y la implicación que los/nos puso a todos en situaciones de enunciación fluyeron producciones que construyeron un campo grupal y surgieron nuevos saberes, decires y reflexiones acerca de su condición existencial.

Frente a estas circunstancias se organizó una reunión con el cuerpo docente, acordada con el subdirector. Ahí los maestros pudieron expresar sus dudas y sus preocupaciones. Hubo la posibilidad de observar que la dinámica institucional está plagada de procederes instituyentes derivados de la desconfianza entre unos y otros, así como de la resistencia que tienen al cambio de cualquier tipo que afecte sus modos de practicar la docencia. Entonces, al intercambiar con ellos cuestiones sobre la experiencia de la intervención con los jóvenes, fueron mostrando interés y hasta mostraron interés en ser formados con esta perspectiva. Así los docentes dieron la anuencia para que se desplegara el proyecto de intervención. No obstante, el proyecto continuó lidiando con las tensiones y resistencias de algunos docentes, así como de la orientadora.

A pesar de todo, el taller y las diferentes formas que se fueron develando en momentos emergentes y la multiplicidad de singularidades que ahí estaban puestas condujeron la intervención. Los jóvenes dispusieron la deconstrucción de conceptos que los constituían, se

situaron en pensar en sí mismos y en su condición existencial, hablaron de temas tabú o que estaban prohibidos dentro de la escuela, manifestaron su sentir y emociones respecto a sus vínculos de afecto y sus objetos de deseo y cómo se juegan y sus implicaciones. Entre las sesiones se pudieron engarzar diferentes construcciones de lo que es ser joven, qué es ser hombre o mujer, y qué daban por hecho que era el otro. También tuvimos que transitar por diferentes momentos dentro de la intervención, y hubo que desinstalar muchas ideas en los puntos de partida del proyecto. El equipo interventor advirtió que:

a) Todos los presentes eran apáticos, se alejaban unos de otros y mostraban claramente su incomodidad por estar con otros compañeros; las rencillas eran evidentes.

b) No participaban, y se sentía una gran tensión entre ellos, por lo cual se desplegó la idea de hacer/nos grupo, lo que produjo indiferencia en unos y en otros negación, incluso burla.

A través de los distintos encuentros los jóvenes pudieron observar una multiplicidad de saberes que hacían evidente las diferencias que ellos mismos protegían, alianzas, anclajes, pulsiones, su acontecer, vínculos, y cómo construyen los conceptos que los atraviesan, estrategias a las cuales están siendo sometidos y modos de proceder ante éstas. Estos pliegues sirvieron para comprender cómo se están construyendo estas subjetividades modernas, sus vulnerabilidades, lo que no se dice, los *cómos* y *porqués* de su subjetividad y cómo deviene en sujeto.

Por ejemplo, se puso en juego la situación de indagación ante la pregunta: ¿Qué tenemos en común? Al contestar esta pregunta encontraron que a pesar de que no todos eran del mismo grupo, edad o ni siquiera se conocían compartían gustos y deseos. Los unían temas como la música, los *anime* o personajes famosos. Había dos de ellos que en el ciclo escolar anterior se

habían golpeado como parte de una *iniciación* en la escuela (un acto que algunos hacían para demostrar su valor). Con la sesión en la que todos compartimos gustos y aficiones, ellos se dieron cuenta de que tenían un gusto musical en común; eso los invitó a platicar sin rencillas y a hablar de otros temas. Entre ellos hablaban de un grupo musical que, según descubrieron, gustaba a ambos; esto dio pie a una conversación larga con respecto a su opinión de la música y de lo que pensaban acerca de ser famoso.

Lo que el dispositivo de hospitalidad desplegó en estos jóvenes y el grupo fue la posibilidad de invención, de ensoñarse, imaginarse en un espacio para la experiencia de sí y desde las interacciones con los otros formaron conexiones consigo mismos. Así se construyó un espacio a través del hacer para que visualizaran de manera tangible y simbólica las redes y conexiones que se pretendía formar entre ellos. Se utilizó la metáfora de la red *somos red*: uno soporta al otro en la idea de sostenimiento como apoyo y fuerza vital.

A partir de la situación de indagación para trabajar emociones y aspectos corporales asociados a *somos red* utilicé un estambre de varios metros de largo que pasaba de mano en mano mientras la lanzaban entre ellos, rodeándolos y creando lazos. Así se simbolizó una red de apoyo. Según su interpretación, dijeron que era el mar (el estambre era azul), una telaraña, una jaula, o un castigo. Para ellos eso era lo que simbolizaba la red.

En aquella sesión se abrió un proceso de vinculación grupal, y al finalizar el taller pude observar que, en cierta forma, esa red la construyeron entre varios de los miembros del taller y entre nosotros mismos, los del equipo interventor. La red pasó a ser un simbolismo que daba soporte a la reconstrucción de subjetividad. Con este ejercicio se reveló que no se visualizaban construyendo o armando un vínculo con esa persona que estaba enfrente y sostenía el estambre; fue difícil para ellos entender cómo poder sostener un vínculo con alguien que les cae mal sin

razón. Era recurrente observar relaciones mediadas por la enemistad entre la población de la escuela, arrasando con la posibilidad de asumir las diferencias.

Esta situación de indagación abrió paso a un proceso de deconstrucción de lo que les significa *sostener*. Transitaron del concepto de *sostener* en el sentido de mantener, cargar, soportar la intolerancia, hacia otros significados asociados con el vínculo amoroso, la amistad, o lo existencial. Entonces, el sostener a mi compañero o a mi amigo en los espacios que compartimos representa para nosotros *un sostener* del cual nos hacemos responsables.

Durante la intervención se desanudaron tensiones que había entre los jóvenes, se formaron amistades, relaciones, pero otras ya no se sostuvieron como la relación de Eliseo y Lucía, quienes rompieron su noviazgo. Sofía y Dafne hicieron las paces y volvieron a ser amigas.

Por otra parte, para la intervención es fundamental abrir la pregunta del deseo, ya que entraña ensoñar, dilucidar lo que viene, pensarse y que se constituya la posibilidad de elegir, que es justamente lo que está obturado entre los jóvenes. Fernández (2013) afirma que “Elegir implica poder saber operar ciertas funciones, como distinguir, ponderar y priorizar unas acciones y no otras” (p. 37).

Estamos en la situación en que los jóvenes no distinguen en su deseo una potencia, no saben cómo elegir, está clausurada esa pregunta por el deseo, sólo buscan la satisfacción inmediata. Ante esta circunstancia cabe resaltar las aportaciones de Fernández en su obra “Jóvenes de vidas grises” (2013) que permiten leer estos modos de subjetividad no sólo desde una perspectiva social, sino también como un tipo de malestar frecuente en estas modalidades juveniles. Según su planteamiento, a través de la escucha clínica pudo distinguir dos modalidades existenciales frecuentes en su consulta entre los jóvenes, no sólo de sectores

marginales y vulnerabilizados por políticas y economías neoliberales, sino también en jóvenes con buen estatus social, oportunidades escolares y laborales. De ello pudo extraer dos modalidades de subjetividades.

La autora plantea la *plusconformidad* con lo que se refiere a jóvenes con una actitud de apatía, abatimiento, falta de sentido de futuro, viven con lo dado, pendientes de lo que los otros esperan de ellos, *vivir con lo dado, hacer lo que se hace*. Por lo tanto, y así la pregunta por el deseo queda clausurada.

Estas subjetividades operan en tensión con otras modalidades existenciales que accionan en abusos y excesos de diverso orden en diferentes formas de desbordes en *pulsiones fuera de cauce*: violencias, crueldad, trastornos alimentarios, adicciones y situaciones delictivas; en todo ello hay una urgencia de satisfacer lo pulsional y el deseo es arrasado por ella. En el caso de las jóvenes que asistían al taller en esta escuela secundaria estaba presente la autolesión como manifestación de satisfacción pulsional.

Fernández afirma que si bien las dos modalidades son aparentemente opuestas tienen en común la obturación de la experiencia de sí, condición de posibilidad para que advenga la pregunta por el deseo. Así pues, nos enfrentamos a una multiplicidad de existenciaros juveniles con algunas de las manifestaciones advertidas por dicha autora. Durante el taller estas modalidades se presentaron paulatinamente en diferentes producciones en las prácticas y formas de relación de todos los jóvenes. Pude observar que prevalecían enunciaciones que son clave para distinguirlas. En la intervención con los jóvenes prevaleció en la mayor parte del tiempo el silencio o respuestas como *no sé o no importa*. No tenían en claro lo que querían para sí mismos. Lo que traté de propiciar fue ponerlos a trabajar en un sueño o anhelo para que se dieran cuenta que ese sueño era distintivo de cada uno, pero que, al mismo tiempo, había algo en común con

los otros.

En esa sesión surgió la ensoñación en un juego como proceso a lo largo de la intervención sobre lo ilusional. Les pedí pensar y escribir ese sueño. El deseo o *sueño* tuvo varias aristas: para algunos era estudiar en alguna institución de prestigio al salir de la secundaria. Todos deseaban eso en diferentes momentos, pero era el *sueño* compartido que sirvió como medio de vinculación entre ellos. Les pedí imaginarse en ese espacio y qué tendrían que hacer para llegar hasta ahí. Enunciaron deseos de ser cantante, militar, ingeniero automotriz, médico, lo que produjo júbilo, ensoñación pero también desasosiego.

Pude observar dos dimensiones con el abordaje: los jóvenes tienen deseos y sueños, pero lo que se presenta como obstáculo es el cómo llevarlos a cabo; se ven imposibilitados por una u otra forma, ya sea por una autoconcepción de inferioridad, cuestiones económicas, o bien, las condiciones en las que viven les impiden ser capaces de alcanzar el deseo y prefieren renunciar a él.

- Quiero entrar a la Marina y ser un soldado.

- ¿Y qué tienes que hacer para llegar ahí?

- No lo sé, pero lo quiero hacer.

- Pero para entrar ahí tengo que tener muy buenas calificaciones y ya estuvo que

no.

- ¿Por qué no?

- Porque no

Cuando se les pregunta por qué no buscar alcanzar lo imaginado, sólo contestan con “No sé”. Habría que preguntarnos realmente si estos jóvenes viven en la imposibilidad por cuestiones ajenas a ellos, asociadas a los mecanismos de control a los que ya hice referencia o

realmente han construido una apatía como mecanismo de resistencia, que puede reconocerse como rasgo generacional.

Al finalizar la sesión del taller surgieron expresiones asociadas a la plusconformidad: llanto, apatía, pasividad y enojo. Casi siempre había que inducir la participación en alguna actividad, y al invitar a alguno a que se pusiera de pie debía uno estar dispuesto a una espera maratónica. Los procederes iban desde ir a un rincón y no participar en toda la sesión, o bien, aceptar participar, pero sosteniendo el gesto de *Está bien, ya que...* El trabajo de ellos para mirarse espejado con estas actitudes se tuvo que *puntuar el detalle*,¹⁸ es decir, tuve que poner detallada atención en las singularidades de cada quién para poder elaborar situaciones de indagación para cada una en distintos momentos de la intervención y así poder invitar a los jóvenes a formularse preguntas que quedan silenciadas o en pliegue en los *no sé*, así como a ponerse en situaciones que los hagan pensar/pensarse en un acto educativo de interrogaciones de sí mismos y la razón de adoptar esa actitud.

Habilaté un espacio de escucha donde no eran juzgados o asediados con preguntas que los confundieran; se dio tiempo a la experiencia para que ellos mismos construyeran, plegaran y replegaran estas producciones. Uno de los jóvenes, Julio, manifestó “aquí sí nos escuchan, nos dejan hablar”. Este joven estudiante se mostraba alegre, pero con limitantes; al principio era muy distante y cuidadoso con lo que hacía y decía. Era uno de los que se golpeaban con otro compañero a modo de interacción, y tenía la autopercepción de cumplir un papel en el grupo, se reconocía como ser el ridiculizado, ya sea por su exceso de peso o por las cosas que decía, lo cual no parecía molestarle porque lo hacía parte del grupo y lo aceptaba, cumplía un rol. Un día, simplemente habló; sentado en una silla frente a varios de sus compañeros empezó a relatar una experiencia con su padre quién lo había golpeado

¹⁸ Concepto utilizado por Ana María Fernández (2013) en “jóvenes de vidas grises” p. 40.

brutalmente. En su relato, expresó que él sólo corrió a esconderse en la azotea y ahí se quedó toda la noche. Él también practicaba la automutilación pero nunca pudo expresar por qué lo hacía o qué le hacía sentir. En una sesión mostró los cortes en sus antebrazos: parecían cortes rectos y simétricos como hechos con un cuchillo de sierra, cuando se le cuestionó por qué se los hacía él contestó:

- No lo sé, pero ya no va a pasar, lo prometo.

Esos cortes eran una muestra de producción y reproducción de violencia no sólo en contra de sí mismo, sino también como conexión con los otros. La violencia sigue siendo un acto constitutivo del ser humano y está intensificado en las subjetividades contemporáneas. Esta apertura sirvió como vínculo emocional con el otro puesto que varios empezaron a relatar que habían vivido algo similar, y lo consolaron; también hubo contacto físico que significaba comprensión.

Las enunciaciones entre los jóvenes variaron de formas: pasaban de lo singular a lo colectivo entre los *yo soy* y *los nosotros somos* que pusieron en relieve las escenas donde se hacen visibles las condiciones que los hacen vulnerables y las prácticas de individualización que desestabilizan su devenir como sujetos.

Otra situación en la que se muestra el cambio es en las modalidades existenciales en la plusconformidad de la pasividad ante el futuro en estos jóvenes, en las que pareciera que carecen de futuro. Sólo se piensan en el hoy, en lo inmediato, no se ven en la experiencia de sí. Su realidad transcurre en el *hoy*, y ese hoy lo viven en forma pesimista, y se hacen patentes los *no sé* o *no importa*. El camino al futuro lo enuncian con melancolía porque lo han configurado opaco y ajeno a lo que viven, alejado de su realidad.

Eliseo utilizaba sistemáticamente la victimización para hacerse visible tanto para el

equipo interventor como para sus pares. Al trabajar más de cerca con él pude identificar que era un joven con una situación familiar de abandono y desamparo; sus padres estaban separados y estaban en continuo conflicto por la formación de los hijos, lo que provocaba que inconscientemente buscara reafirmación existencial, sobre todo de parte de las mujeres.

Se muestra pulsión encauzada en encontrar placer al ponerse en la posición de indefensión ante la mirada de los otros, puesto que se autoimpone vulnerabilidad, se sitúa en el *borderline* para sentirse abrumado y, por lo tanto, vivo. Así encuentra un goce en saberse víctima y no hacerse cargo de su responsabilidad en su acontecer.

Eliseo mostraba una actitud pasiva en las sesiones pero siempre era de enfrentamiento o disputa. Mantuve conversaciones con él dentro y fuera de la institución escolar por solicitud suya. Me reuní con su padre, quien siempre expresó que su hijo actuaba *mal* y que su comportamiento era *así* porque estaba influenciado por la madre, que había cambiado de religión. Según el padre, esta situación lo hacía confundirse; además invalidaba la vivencia de su hijo y asumía que no desempeñaba un papel importante en su desarrollo; sólo dejaba todo como un resultado de las decisiones religiosas de la madre.

Eliseo utilizaba las redes sociales y mensajería para comunicarse; en estos mensajes generalmente preguntaba cosas que tenían que ver con su relación amorosa, pedía consejos. Al pasar el tiempo, sus conversaciones se tornaron oscuras y fatalistas; hacía referencia a querer morir, que nada le gustaba, que en su familia lo golpeaban tanto su hermano como su padre y que deseaba hacerles daño. Entonces, lo que yo diseñé para él fue utilizar el recurso de hacerlo pensar. Se le cuestionaba por qué creía que los demás eran como eran y por qué lo golpeaban; se trataba de desanudar lo acontecido para que pudiera tomar decisiones y comprender su condición, y también mediante una reflexión dejar latente la pregunta sobre cuál era su

implicación en esa dinámica familiar que relataba. Manipulaba a los amigos que había conformado dentro del taller, ya que yo daba por hecho que estaban siendo deconstruidos en la escucha. Mandaba mensajes que inquietaban a los demás, amenazando con hacer o hacerse daño; mantenía o provocaba discusiones digitales con los miembros del grupo.

De igual forma, las sinonimias que hacía Eliseo, como varios miembros del taller, en cuanto a los conceptos sufrimiento y tristeza denotaban que para ellos era lo mismo, cuestión que pone de manifiesto esta tendencia a exaltar la confusión.

Estas manifestaciones de automartirio me llevan a pensar en un estado de melancolía, es decir, dan ciertos indicios de lo que Freud (1989) reconoce como satisfacción de tendencias sádicas y tendencias de odio:

Si el amor por el objeto -ese amor que no puede resignarse al par que el objeto mismo es resignado- se refugia en la identificación narcisista, el odio se ensaña con ese objeto sustitutivo insultándolo, denigrándolo, haciéndolo sufrir y ganando en este sufrimiento una satisfacción sádica. Ese automartirio de la melancolía, inequívocamente gozoso, importa, en un todo como el fenómeno paralelo de la neurosis obsesiva, la satisfacción de tendencias sádicas y de tendencias al odio que recaen sobre un objeto y por vía indicada han experimentado una vuelta hacia la persona propia. (p. 249)

Algo que se tiene que resaltar es que, en su concepto de sufrir o sufrimiento, queda implícita la atribución de otro, es decir, el otro me hace sufrir, el otro causa mi sufrimiento, yo no soy causante de ningún tipo de daño para mí mismo: *El sufrimiento me llega*. Los miembros del taller tenían un concepto colectivo de lo que era sufrir, y para ellos viene siendo lo mismo que estar triste. Hay que hacer hincapié en esta cuestión, ya que para el proceso de intervención fue una enunciación siempre presente y que permeó por mucho el diseño de los abordajes.

Entre todos decidimos atender especialmente el concepto de sufrir en deconstrucción para una sesión. Las primeras enunciaciones eran *sufrir es cuando alguien más te hace daño, cuando alguien te abandona, cuando amas a alguien y te rechaza*. Intentamos desarticular la concepción de que el sufrimiento es directamente ejercido por otro, y nunca verse a sí mismo como causante también de sufrimiento y asumir la propia implicación. Bajo este precepto procuramos reflexionar sobre lo que se hace, desde dónde y cuáles son sus repercusiones para mí y los otros, y dejar el rol de *sólo soy víctima*.

Se necesita hacer que los jóvenes modernos reflexionen con respecto a que no todo puede estar en los extremos de lo abismal, sino que también hay momentos de la existencia en que no se tiene que estar en el límite, ya sea del exceso o de la pasividad. Para eso hay que articular la escucha, la reflexión y la deconstrucción del yo.

Para tal fin, el dispositivo de investigación- intervención, mediado por la escritura, favoreció develar las fuentes del sufrimiento, placer, displacer, júbilo, sentipensares, etc., de estos sujetos; también propició formas nuevas para ellos de expresar y comprender su situación. La escritura también fue un dispositivo que construyó un vínculo de ternura y amor entre todos los que participamos al hacer el ejercicio de escribir y leer en voz alta *eso que nos pasa* y permitirnos estar expuestos y revelar nuestros sentimientos, pensamientos, sufrimientos, goces, miedos y acontecimientos traumáticos, dejando una marca de su deconstrucción y rectificación subjetiva.

CAPÍTULO 3. LA SUBJETIVIDAD JUGADA EN LO VIRTUAL

3.1 Lo virtual como un constitutivo de la subjetividad contemporánea

Si bien se ha discutido el cuerpo, la corporalidad y sus potencias de creación, también se ha hablado de sus resistencias y sus múltiples expresiones, lo cual para mí fue una revelación en la intervención realizada con los jóvenes.

Ahora bien, el concepto de resistencia también ha tenido transformaciones con las nuevas formas de construirse en la condición posmoderna; son múltiples las producciones que emergen en los existenciaros juveniles. La destrucción del tejido social y pérdida de confianza en las instituciones y en la democracia, la violencia usada como proceder de lo social han traído consigo un sinnúmero de transformaciones en los parámetros de la realidad social y en las realidades juveniles. Una de estas transformaciones sin duda es la relación construida entre el vínculo particular que tienen los sujetos con el mundo de lo virtual y los pensamientos y sensibilidades que expresan dentro de este mundo.

Lo que se produce en su condición de vida entrelazado con el mundo de lo virtual puede exponer las pautas sociales de los referentes identitarios que aluden a lo estético, lo exitoso, lo eficiente, el uso del tiempo, el cómo ser amado y cómo amar, entre otros, con los que pretenden mostrarse ante el otro. Esa aspiración de visibilidad tiene efectos en la construcción de las subjetividades juveniles, y, como lo sostiene Muñoz González (2015):

Particularmente entre jóvenes, es comúnmente aceptado que estamos en presencia de un nuevo sujeto, de una “mutación profunda en la producción de subjetividad, otras formas de consolidar la propia experiencia y otros modos de autotematización, otros regímenes de constitución del yo, otras maneras de relacionarse con el mundo y con los demás”, mediados por las TIC. (p. 28)

Si la experiencia de sí como parte del proceso de construcción de subjetividad está siendo atravesada por las nuevas tecnologías es de suponerse que las relaciones con los otros también son vínculos en transformación. Las relaciones interpersonales en la actualidad están marcadas por la interacción que hay entre las redes sociales y que son causa de uniones y de separaciones ya sea por la mentira que subyace en la vida virtual o por demasiada exposición.

Durante la intervención en esta escuela secundaria hubo situaciones que sustentaron el análisis que a continuación describo para entender cómo los jóvenes utilizan el acceso a los medios digitales para expresar o realizar actos en los que sus pulsiones inducen afectaciones simbólicas que, a su vez, se supondrían sólo físicas.

Líneas arriba mencionaba cómo Eliseo manipulaba sus interacciones con los sujetos con los que había entablado amistad durante el taller. En una ocasión se suscitó una discusión virtual en (*Facebook*) entre una pareja de novios perteneciente al grupo: se puso a discusión si la mujer podría sostener amistad con otros jóvenes varones. Eliseo, quien era amigo del novio, tomó el bando de su amigo, y con el fin de defenderlo atacaba sin miramientos a la chica mediante mensajes privados al novio intrigando con respecto a la relación de fidelidad y confianza. Dichos mensajes me los hizo saber el novio, preocupado por el enojo de su amigo, en virtud de que Eliseo utilizó esta situación para declarar abiertamente que estaba molesto y celoso porque su amigo ya no le prestaba atención por tener novia; Eliseo envió una imagen de las autolesiones, so pretexto de *su sufrimiento*, lo cual provocó que su par sintiera culpa y le brindara atención desmedida.

Con estos testimonios se observan los enlaces de recursos digitales y la vida cotidiana, además de que se hacen evidentes múltiples emociones, asociadas con placer, displacer y actos

de degradación, dominación, autodestrucción con los que, de forma simultánea, se juega en las relaciones de amistad y amor entre los jóvenes.

En definitiva, la sobreexposición de los sujetos en las redes sociales conlleva la sensación de poder; con las redes los sujetos tienen la capacidad de poner a alguien en cualquier situación sin tener que dar más explicaciones, y llenan la fantasía de manejar a los otros como plazca. Los hace sentir que pueden dominar al otro sin asumir la responsabilidad de sus actos.

3.2 *Me gusta*. Las redes sociales como experiencia de pulsión erótica de la mirada

Los *likes* se han convertido en la expresión visual del afecto e interés que hay entre los sujetos. La fama se mide ya no con base en el talento en algún rubro para sobresalir, sino en la cantidad de *likes* que pueden obtener los sujetos. Al respecto, Sibilia (2017) afirma que “En nuestra cultura audiovisual, altamente mediatizada y atravesada por la lógica empresarial, el eje se ha desplazado hacia la conexión y la visibilidad. En ese contexto, la mirada del otro tiene un poder que jamás había tenido anteriormente” (p. 32). Ya no es un tema original que las redes sociales tienen una paradoja y que se crearon con la intención de comunicar y de tener la posibilidad de interconexión inmediata, sino que con ello esta comunicación nos ha distanciado y ha cerrado la posibilidad de asumir el cara a cara, la mirada, el gesto, el bajar el rostro, literalmente encarar nuestro acto frente al otro.

Estas distancias de la interacción humana, del cara a cara, nos han llevado a extremos de las relaciones. Éstas, sean cuales sean, están afectadas por la dinámica que propician las aplicaciones del invento digital que se sostiene en la mano, mediante los dispositivos móviles que se han convertido casi en una extensión del propio cuerpo. Las expresiones de alguna idea, pensamiento u opinión se hacen circular a través de los dispositivos móviles y de un sinnúmero de aplicaciones creadas para que lo privado esté en la escena pública, pero llevan consigo el

apelmazamiento de la interacción entre los jóvenes a través de imágenes prefabricadas por otros y, además, la dificultad para sostener relaciones cara a cara. Los jóvenes no saben cómo interactuar con el otro que está a su lado, porque ello conlleva una implicación íntima y sexual.

¿Cómo es que se constituyen las subjetividades juveniles en esta cultura digital? ¿Nos convertiremos en sujetos con subjetividades prefabricadas? ¿Y qué pasa cuando lo que otro pensó por mí no encaja con lo que en realidad siento-pienso? Entonces prefieren inhibir emociones y pensamientos mientras sale el nuevo portafolio de imágenes, frases, *stickers*, recursos con los que se construyen perfiles simulados de sí mismos, que dejan ver algo de lo íntimo, pero a su vez hay un resguardo de lo que quisiera decirse que queda inhibido para entablar una relación. ¿Qué le pasa con esto al otro antes que dejar que su potencia creativa salga a la luz pública? Entonces se presenta la paradoja de ser exhibido cuando entras en el juego de las redes sociales.

Esta fluidez de moverse de una dimensión a otra es una característica intrínseca de lo que aquí se ha reconocido en capítulos anteriores como posmodernidad. Los jóvenes se mueven dentro y fuera aceptando sin querer los riesgos de hacer de lo íntimo y privado algo público. En esta idea referida como modernidad líquida se describe el tránsito de lo estático y lo sólido a lo fluido y líquido. En ese movimiento se observa un sacrificio del derecho a la privacidad por voluntad propia. ¡Me dejo al descubierto para que me vean! Es la nueva forma de vivir la vida que caracteriza esta época. Bauman (2005) afirma:

Las conexiones son “relaciones virtuales”. A diferencia de las relaciones a la antigua por no hablar de las relaciones “comprometidas”, y menos aún de los compromisos a largo plazo, parecen estar hechas a la medida del entorno de la moderna vida líquida, en la que se supone y espera que las “posibilidades románticas” (y no sólo las “románticas”)

fluctúan cada vez con mayor velocidad entre multitudes que no decrecen, desalojando entre sí con la promesa “de ser más gratificantes y satisfactoria” que las anteriores. A diferencia de las “verdaderas relaciones”, “las relaciones virtuales” son de fácil acceso y salida. (p. 13)

En el registro del trabajo de investigación-intervención educativa tomé nota de que los miembros del taller utilizan las redes sociales para expresar sentimientos y emociones, como angustias, enojos, júbilos, anhelos, rechazos, repulsiones, que incitan la respuesta del otro, la cual activa el impulso o deseo intenso de responder y nuevamente esperar la respuesta del otro, y así sucesivamente. Así se conjugan con pasión las emociones en el estado anímico de los jóvenes.

En el caso de Sofía, una de las estudiantes participantes del Taller, en su muro de *Facebook* se apreciaban sus publicaciones, imágenes y frases. Las imágenes eran generalmente de personas mutilándose o escenas de accidentes muy violentos; también un tema recurrente era el de personas que se habían suicidado y que estaban acompañadas con frases de ella de despedida o que hacían referencia a que deseaba hacerse daño. También utilizaba las redes sociales para expresar descontento con su imagen; preguntaba al público ¿Soy bonita? O bien, a veces afirmaba *no valgo nada, no soy lo suficientemente linda como las otras chicas*. Esto causaba que los observadores comentaran y, en cierta forma, era un mecanismo para recibir *likes* y atención. Se puede suponer que en la búsqueda de autoafirmación se juegan estos elementos que convocan al otro, pero también, el cómo se hace circular y hacer ver visos de sadismo¹⁹.

Las transformaciones del con-vivir, ver/nos, vincularnos y de entablar relaciones humanas son atravesadas por lo tecnológico y la cultura digital. Aquí cabría preguntarse ¿qué pasa con estas nuevas formas de implicarnos y cómo afectan los procesos de subjetivación? No se puede

¹⁹ Estas manifestaciones de automartirio me llevan a pensar en un estado de melancolía que ya se había mencionado anteriormente. Freud (1989, p. 249) reconoce ese automartirio como gozoso y como satisfacción de tendencias sádicas y de tendencias al odio de sí mismo.

negar que todos somos parte de esta red de conexiones y desconexiones y también de una vinculación a través de lo virtual.

La construcción de sentidos identificadorios y de reconocimiento en la era digital va permeando toda actividad; y en procesos para sostener un vínculo es difícil, por ejemplo, no pensar en relaciones de amor/odio sin que haya interacción virtual. Hasta ese grado forma parte de nosotros mismos.

Para distinguir estos componentes veo conveniente ampliar estas ideas. Respecto a procesos para sostener un vínculo se observan modificaciones en las formas de relación con las plataformas virtuales. Encontrar a una persona idónea se vuelve una selección de perfiles prefabricados. Se busca a la pareja amorosa o una relación casual por medio de la interacción virtual, lo que conlleva en cierto nivel al autoengaño. Estamos viviendo en una sociedad de la simulación: dejamos ver en las redes sólo lo que queremos que sea visto, vidas felices, exitosas, viajes y placer. Simulamos siempre una escena de perfección.

Las dinámicas sociales de convivir, amorosas, o lo que se considera como concepto de amor moderno, que se expresa con fotos y publicaciones con dedicatorias para la pareja y las demostraciones de afecto, todo es a través de lo público o qué tan rápido contestan los mensajes. Estas nuevas formas de relacionarnos han creado fenómenos sociales que en épocas pasadas serían difíciles de imaginar porque implican una ruptura con lo que se consideraba lo normal o lo respetable bajo la consigna del ser pareja, por ejemplo, el *Ghosting*, que consiste en terminar una relación cortando todo contacto con la otra persona sin dar una explicación. Lo pude observar en la intervención, en la cual una joven relató en una sesión cómo su pareja había terminado su relación. Le dijimos que tal vez pudieran arreglar las cosas, pero ella enunció “No, ya me bloqueó de todo. Eso quiere decir que ya no me quiere más.” No es en sí la pérdida de ese ser

amado lo que los perturba, sino que los hayan sacado de las redes sociales, *ser bloqueados*.

También pude observar otra interpretación del *ghosting*: una de las estudiantes tenía un noviazgo con una persona externa a la escuela y varios años mayor que ella. Ya tenían juntos meses y la relación era formal ante la familia de ambos, pero el novio, sin explicación alguna, terminó su relación por medio de un mensaje y ella jamás volvió a saber de él, lo cual le causó mucho sufrimiento y un sentimiento de abandono muy grande que no podía superar del todo. Lo que causaba más desconcierto y angustia en esa joven era que la *cortó por mensaje*, dejándola sin respuestas.

Esta interacción con lo virtual ha modificado las pautas y modos de vincularse con el otro; implica muchas cuestiones puesto que da lugar a condiciones de vulnerabilidad para la construcción de vínculos de responsabilidad emocional con el otro, es decir, de hacerse cargo de lo que le corresponde en una relación.

Creamos vínculos virtuales que forman parte de la realidad, lo que nos permite percibir una protección, un sentimiento de poder y control de lo que nos pasa. Bauman (2000) sostiene que “Compartir intimidades (...) tiende a ser el método preferido, si no el único restante, de *construcción de comunidades* frágiles y efímeras como emociones dispersas y erráticas que cambian de objetivo sin ton ni son, a la deriva en su búsqueda infructuosa de un puerto seguro: comunidades de preocupaciones compartidas, ansiedades compartidas u odios compartidos”. (p. 42)

Son estos miedos y ansiedades los que comparten en gran demanda los jóvenes; es impresionante cómo usan de manera intensa las redes sociales en aras de darle sentido a su vida. Algunos jóvenes comentaban que *lo mejor que te puede pasar es ser youtuber, porque así te pagan mucho dinero y sólo te tienes que grabar (hacer pública tu vida)*.

En una entrevista en video sobre el tema, Bauman (2017) afirma:

“Las redes sociales proveen de seguridad de no estar solos, de estar en contacto con la vida que nos rodea”. Entonces, a través de las redes sociales se puede elegir qué rol tomar ante la escena pública, elegir a quién dejamos que nos vea, proyectar qué queremos que los demás vean de nosotros en una suerte de panóptico, en el cual las paredes y ventanas son virtuales, pero esto no exime el sentido de encarcelamiento en los usuarios. Ya Foucault (2009) lo precisaba: “Tantos pequeños teatros como celdas, en los que cada actor está solo, perfectamente individualizado y constantemente visible. El dispositivo panóptico dispone de unidades espaciales que permiten ver sin cesar y reconocer inmediatamente” (p. 232).

Al respecto de los sentidos identificatorios, éstos toman nuevas formas al ser atravesados por el uso de las redes sociales, las cuales con su pretensión de ver y mostrar producen un intenso placer erótico, una pulsión erótica puesto que genera una sensación de bienestar que produce cada interacción y brinda satisfacción: “En efecto, inicialmente la pulsión de ver es autoerótica, tiene sin duda un objeto, pero éste se encuentra en el cuerpo propio. Sólo más tarde se ve llevada (por la vía de la comparación) a permutar este objeto por un análogo del cuerpo ajeno” (Freud, 1975, p. 125). Desde este ángulo de análisis de las redes sociales como experiencia de pulsión erótica de la mirada se puede entender la efectividad de las redes sociales, como *Facebook* e *Instagram*, puesto que funcionan como un panóptico. Estas aplicaciones digitales operan como dispositivo, disponen para todos espacios para ver-placer (ver y exhibirse), activan la pulsión autoerótica y transita al cuerpo ajeno con una descarga emocional satisfactoria. La fuerza de esa pulsión toma sentido en su proyección simbólica; de esta forma puede reconocerse los aspectos jugados en la dinámica psíquica de los jóvenes. Freud (1975, p. 125)

distingue en ella etapas, a saber, a) el ver como actividad dirigida a un objeto ajeno; b) la resignación del objeto, la vuelta de la pulsión, de ver hacia una parte del cuerpo propio, y por tanto el trastorno en pasividad y el establecimiento de la nueva meta: ser mirado; c) la inserción de un nuevo sujeto al que uno se muestra a fin de ser mirado por él.

En el proceso de investigación-intervención educativa, al trabajar el análisis de los usos de las aplicaciones digitales que propicien redes digitales se observan marcas de esa dinámica psíquica de los jóvenes expresadas en los sentidos identificatorios mediante:

- a) los perfiles, los cuales son usados para mostrar lo ideal como un todo, acotando las dimensiones, vivencias y experiencias que conforman una vida, lo que se supone es aceptado por los demás; se muestra un imaginario de lo que los otros pueden desear de sí mismos y que se puede fabricar a voluntad. La pulsión de la mirada está puesta en ser visto por otros.
- b) Las imágenes: el contenido visual pretende provocar una respuesta. Así, la propia imagen provoca una multiplicidad de afectaciones asociadas con lo estético, bello, controversial, transgresor, los prototipos, con lo heteronormalizado, entre otras. La pulsión se centra en reconocer en las imágenes, ver en el otro lo ajeno, lo ajeno en mí, o bien, lo propio; en palabras comunes *lo que te choca te checa*.

Las redes²⁰ sociales virtuales son ventanas por las que se expresa esa multiplicidad de afectaciones en el supuesto de no ser juzgado o no asumir la responsabilidad de lo que se exhibe y de las respuestas. Por otro lado, pertenecer a una comunidad significa no sentirse tan solos, sentirse ligados con algo más grande que les dé popularidad para vivir la sensación de tener grandeza, ser famoso y ser alguien, entre otras emociones.

²⁰ Para Bauman (2005) Red sugiere momentos de “estar en contacto” intercalados con momentos de libre merodeo. En una red, las conexiones se establecen a demanda, y pueden cortarse a voluntad. (p. 12)

Así, el ser visto trae consigo placer/displacer y júbilo, en un juego sin fin de proyectar el deseo *fantasías de ser*: ser lo que deseamos ser y con esto causar en los otros diferentes tipos de reacciones que incluso pueden ser reducidas al mínimo con un emoticón.

En este escenario fluye lo fantasmático de cada uno: ese sueño diurno que lleva a la fantasía, a un tipo de realidad, a ser lo que deseas en la fantasía y construir el sueño a través de los dispositivos que la técnica ofrece para proyectarlo.

Podemos dejar entrever lo que nos atormenta o aqueja o lo que pretendemos que sea visto así, por ejemplo, que tenemos ciertas posturas políticas, o que somos activistas de diferentes propósitos, podemos engañar o ser engañados, pero siempre sabiendo que es una posibilidad y, aun así, hacerlo en un juego múltiple del mundo virtual. Es decir, podemos ubicarnos en este mundo como víctimas o victimarios como suelen aseverar algunos autores respecto a ser de los que observan o los observados como en la novela *1984* de George Orwell y la metáfora del *Gran Hermano*.

Estos aspectos referidos sobre lo que opera en los procesos de vinculación identificadorios a través de las redes sociales fueron enunciados por los miembros del taller respecto a que utilizaban las redes sociales virtuales como una herramienta de expresión como parte de su resistencia. Para poder entender esta dimensión de su devenir como sujeto, el equipo interventor utilizó *Facebook* como medio para entablar un vínculo.

Este medio de comunicación requirió un acercamiento de diferentes maneras, pero lo interesante de las estrategias fueron las producciones que a partir de ahí se suscitaron: comunicación por medio de mensajes donde expresaban lo que no podían decir en las sesiones presenciales y pude observar lo que exhiben en sus muros virtuales y lo que producen en los demás, es decir, plantean diferentes demandas y deseos expresados en *post* que provocan lluvia

de comentarios de apoyo o de rechazo a lo mórbido y perverso. Esto fue una muestra de lo virtualmente vivido que dinamiza lo anímico, lo que significa que hay nuevas formas de devenir en la posmodernidad.

La comunicación por mensajes empezó con varios miembros desde las primeras sesiones del taller. Casi siempre había conversaciones cotidianas, y fueron tornándose cada vez más reveladoras, a veces, inquietantes, pues en el mundo de lo virtual todo está permitido. Esta situación no se presentaba en el taller presencial, es decir, no sucedía lo mismo. Observé en los muros sus cuerpos como objetos sexuados, vi que emitían cientos de comentarios ofensivos o negativos sin sentir que hicieran daño, reafirmaban la idea de sentirse famosos, populares, amados y con sentidos inmediatos de pertenencia.

En el trabajo de investigación-intervención educativa observé que la escritura como dispositivo dentro del taller tuvo tropiezos y obstáculos para que fluyera con los miembros; sin embargo, la escritura a través de las redes sociales los investía de fluidez y libertad para hacer de la escritura un medio discursivo y también sentían que poseían un velo protector que les provee la pantalla y la distancia. Como están acostumbrados a utilizar este dispositivo, sus mensajes revelaban más la cotidianidad que hay entre ellos y la pantalla. Podían relatar sin ningún problema momentos traumáticos de su vida, así como lo que les angustiaba o causaba sufrimiento en ese momento. Revelaban sus modos de relacionarse con los demás y lo que pensaban en relación con lo que les pasaba; podían dar sus opiniones sin sentirse bajo el mandato del deber ser frente al adulto. En esta comunicación virtual se sentían iguales a su interlocutor, aquí no hay aparentemente posiciones de poder ni control. Durante el tiempo que se recurrió al uso de las redes sociales y los mensajes, pude constatar que se originó un clima de hospitalidad y confianza, reflejado en el tiempo en el taller; también se mostraron más dispuestos a las

situaciones que se iban presentando durante las sesiones y a platicar lo que les pasaba. Así se abrió la posibilidad de crear vínculos y también pude observar estas expresiones en los miembros y su relación con lo digital. Observé dos cuestiones por analizar:

1. Utilizan lo pictórico, y así hacen manifiesto parte de su dinámica psíquica: imágenes de personas mutilándose, gente muerta, sangre, cuerpos sexuados, mensajes indirectos.
2. A través del *post* provocan con mensajes alusivos a estados de ánimo, como la tristeza, sufrimiento, abandono, melancolía,²¹ furia, celos, reproches.

En la primera cuestión, cuando hacen público algo que les aqueja o angustia, recurren a la imagen para hacer manifiesto eso que les acontece en espera de una respuesta. Durante las sesiones se les preguntó qué les sucedía con ello, y se dio pie a la reflexión sobre el uso de la imagen como medio de expresión. En esta ocasión no hubo fluidez en la conversación pero se dejó la pregunta en latencia.

Con los mensajes públicos alusivos a la melancolía y tristeza reconocieron que eran algo naturalizado, aunque en *realidad* no sintieran que vivían esos estados anímicos. ¿Qué es lo que hacen las redes sociales para hacer visible la complejidad de nuestra existencia diaria? Se puede decir que las redes sociales permiten entablar un modo de relacionarse con el otro, de estar con el otro: un modo de producción de la sociedad de consumo capitalista, en el que se puede ponderar el valor por satisfacer el deseo hedonista de quién tiene más y mejor. Da pie a que circule lo fantasmático y la fantasía como si hubiera un velo invisible protector contra cualquier tipo de afectación consigo mismo y los demás, lo que permite transitar en lo virtual exponiéndose sin *ningún miedo* a ser enfrentados o lastimados.

²¹ Strachey, James (1976) hace la aclaración del término bajo el cual Freud incluía, por lo común lo que ahora suele describirse como estados de depresión como citó en la nota introductoria de *Duelo y Melancolía* (p. 238)

Si bien las redes sociales se perciben como un afuera de sí mismo, algo externo y extranjero, las redes sociales y los medios digitales forman parte de la dinámica anímica de las subjetividades modernas. El hacer conexión o desconexión con el otro, también nos conforma; es parte de nuestros existenciaros porque estamos relacionándonos con los otros y se transforma la experiencia de la socialización. Lo que nos dicen o decimos a través de la pantalla nos interpela, nos atraviesa y nos hace pensar, no sólo en lo que el otro nos quiere decir, sino también en lo que a mí me hace sentir o pensar y, a partir de ahí, puedo tomar una decisión relacionada con mi participación en esa dialéctica.

Paula Sibilía (2017) exhorta sobre:

La importancia de la imagen y de mostrarse, el hábito de estar en contacto permanente y que los otros nos vean, todo eso sugiere que las pantallas y cámaras embutidas en los dispositivos de uso cotidiano son también instrumentos fundamentales para construir las relaciones con uno mismo, con los otros y con el mundo. (p. 28)

Lo anterior apunta a que transitar en el mundo de lo virtual puede ser muestra de otro tipo de expresión de la plusconformidad y la pulsión, pero expresada no directamente en el cuerpo sino en la dinamización del yo. Las realidades juveniles no tienen problema en mostrar lo que les pasa ya sea esto caótico o controversial; de hecho, entre más polémica causan entre sus seguidores es mucho mejor y se les reeditúa con un *like*, lo que les confiere una sensación de poder: el poder de ser famoso por un momento, “De ahí el efecto mayor del Panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder” (Foucault, 2009, p. 233). Ahí reside el gozo del *me gusta* o del *displacer* como lo sugiere Sibilía (2017):

Ahora, cuando la mirada del otro te desprecia o te ignora, en vez de aplaudirte o decirte "me gusta", ese gesto tiene un peso tan grande en términos de "verdad" que puede llegar a destruir al que se encuentra en la mira. Hay que tener condiciones para interpelar a esa mirada ajena tan poderosa y que no te desarme con cualquier "no me gusta", y también para que todo no se juegue solamente en ese plano de la seducción espectacular y en el espejismo del rating. (p. 32)

Con lo anterior es posible reconocer cómo funciona la máquina disciplinaria de subjetividad-poder. Nos encontramos en la sociedad de control mediante el disciplinamiento mediante afirmaciones no tangibles que complacen y dan cuenta de ciertas aristas de los síntomas de las sociedades posmodernas. *Facebook*, *Twitter* y sus usuarios son utilizados de forma simplista como la nueva psicoterapia que permite mostrar, sacar, deshacer/me. Una de las estudiantes posteo en *Facebook* Hazme una pregunta, y en los comentarios una persona le preguntó ¿Por qué te gusta mostrar tu dolor en tus *estados*?, y ella respondió *Cada quien sana a su manera, no todos sanamos de la misma manera*, haciendo alusión a que al hacer pública su vida privada y su sufrimiento le ayuda de cierta forma a *sanar*.

En las conversaciones que hubo con algunos miembros del grupo se pudo observar la necesidad de ser *escuchados*, *vistos* desde lo virtual. Era impresionante la cantidad de producciones que desde la subjetividad corre en los mensajes a través de las plataformas y lo que anunciaban:

Lucía (2016) escribía casi a diario enunciaciones como

-La humanidad es un error

-Solo siento un gran oyo²² en mi corazón

²² No se modificó la ortografía de las conversaciones para mostrar el trabajo paralelo de escritura.

-Yo e cometido varias equivocaciones y además yo sé que será feliz con otra, pero por eso tengo que pagar el acto de mis consecuencias.

- simplemente no puedo superar el dolor siento que me invade siento como odio, dolor lágrimas, no soporto este dolor.

Mayko era un miembro del grupo que en las sesiones se mostraba muy hiperactivo, reía a carcajadas, peleaba, participaba mostrando una personalidad efusiva y carismática. Y en los mensajes virtuales demostraba mucho miedo a la interacción física con las mujeres:

- solo me ven como el bufón del salón y por eso no me gusta hablarles.

- si tan solo no se burlaran de mi por mi color yo creo que ya le hubiera hablado a la chava que me gusta.

Al pasar el tiempo, Mayko empezó a tener actitudes de acoso y a exigir que se le respondiera inmediatamente

- Me dejaste en visto

- por eso repudio al ser humano

- ya no te gusto verdad ntp disculpa

- visto

- lo siento no volverá a pasar

Cristian fue uno de los jóvenes que se unió al grupo tiempo después de haber empezado el taller y no fue por mandato de los orientadores. Se corrió la voz en la escuela que en el taller los dejaban hablar. Cuando él llegó al taller refirió que tenía muchos problemas en casa, ya que sufría violencia por parte de sus dos hermanos mayores y porque todo el tiempo se sentía triste. Empezó a escribir vía *Messenger*.

- Es que hay veces en las que recuerdo cuando vi a mi abuelita morir en el hospital y fue en estas fechas se me vienen demasiadas cosas a la cabeza desde que les conté lo que me pasó de pequeño (en una sesión presencial relató una situación traumática con sus padres) hasta lo que me ha pasado en estos días y me siento muy solo y triste.

- Gracias es que últimamente me he sentido solo hay veces que me pongo a llorar.

De una u otra forma dejaron ver la necesidad de atención y el deseo de ser vistos por alguien que les *escucha*. Sus potencias se tornaban destructivas cuando no obtenían el *like* que manifestara la aprobación. Éstas son expresiones de subjetividades atravesadas por lo virtual. Y en las sesiones presenciales fingían que jamás habían sucedido las conversaciones por mensaje, como si no hubiera pasado nada y como si parte del juego de *estar* en las redes es el no reconocimiento de la afectación; si se les preguntaba por algo que habían escrito por mensajes privado o publicado no lo veían como parte de la realidad de ese momento, sino como si fuera un alter ego que escribía por medio de lo virtual y otro el que está presente en el taller. Les causaba vergüenza hablar de eso.

En las sesiones del taller se puso en discusión lo que las redes sociales les causan o les hacen sentir. Tienen muy claro su participación en lo virtual, y las consecuencias de relacionarse así (falta de interacción y ser parte de una *mentira o fantasía*), pero lo ven como una vía de acceso a ser lo que no pueden ser o mostrar lo mejor que hay en sus vidas. También lo perciben como una forma de escapar de aquello que viven en la cotidianidad o desplazarlo, por lo menos. Este otro mundo les permite transitar lo vivido hacia el mundo de la virtualidad.

CAPÍTULO 4. EL AUTOSUFRIMIENTO EXPRESADO EN LA IDEACIÓN SUICIDA

4.1 ¿Cómo opera la violencia?

La violencia ha estado en la historia de la humanidad desde su inicio como un constituyente de la subjetividad. Desde la mirada de la posmodernidad es posible observar y dilucidar cómo los actos violentos han sido también transformados y cómo han cambiado los procesos de subjetivación que los acompañan. La violencia en tiempos posmodernos está configurada de muchas formas. Estamos en tiempos violentos y, por lo tanto, la realidad está plagada de actos y vidas bajo la consigna de la violencia y crueldad en todas sus expresiones. El tema de la violencia y su análisis desde esta mirada permite elucidar la socialización en esta condición de existencia, y saber cómo operan las relaciones de poder entre los sujetos y los procesos de normalización de lo violento.

Esta presencia universal de la violencia es consecuencia principal del capitalismo en su etapa neoliberal que domina el tejido de las relaciones internacionales del mundo entero, donde sucumbimos bajo las luchas económicas y todos vivimos en condición de vulnerabilidad, con guerras, el llamado terrorismo, violencia entre géneros, violencia sexual, explotación laboral así como la violencia ejercida con biopolíticas impuestas por los Estados, entre otros.

En México, la violencia se ha normalizado con el paso del tiempo, y las incontables situaciones socioculturales que han predominado en las últimas décadas, como la narcoguerra y las biopolíticas que atacan el bienestar de las personas, etc., están dejando un país devastado por la pobreza, la inseguridad y la falta de oportunidades. Para reforzar lo anterior está lo que afirma Garza (2013):

México es un país en el que han muerto, dependiendo de las fuentes, entre 60 y 80 mil

ciudadanos en circunstancias de violencia extrema durante los años de un sexenio al que pocos dudan en denominar como el de la guerra calderonista (...) Los diarios, las crónicas urbanas y, sobre todo, el rumor cotidiano, todos dieron cuenta de la creciente espectacularidad y saña de los crímenes de guerra, de la rampante impunidad del sistema penal y, en general, de la incapacidad del Estado para responder a la seguridad y el bienestar de sus ciudadanos. (p. 18)

Un sinfín de expresiones y actos violentos han arrasado con el país, instaurando pautas sociales en la crueldad; así, la dinámica de la subjetividad corre por esa vía con las relaciones y vínculos que los atraviesan. En la última década, los asesinatos violentos en México ocupan los primeros lugares a escala mundial y el primer lugar en feminicidios en toda Latinoamérica.²³ La presencia de la violencia y la brutalidad en todos los aspectos de la vida pueden ser legibles desde las instituciones desfondadas que daban un sostén simbólico a los sentidos de fundación con los que habían sido pensados en su inicio. La erosión de estos sentidos ha trastocado profundamente la construcción del imaginario social y ha destruido los asideros que ofrecían protección y seguridad. Al respecto, Fernández (2010) plantea “Estaríamos en presencia de una pinza de vaciamiento; cuenta con un brazo exterior -las políticas y medidas económicas de la privatización- y un brazo interior menos explícito pero no menos eficaz, que priva a lo público de aquello para lo que fue fundado, desfondándolo desde adentro” (p. 7).

Desde este ángulo de análisis se puede ver los diferentes entramados que seducen con una idea de completitud, realización y satisfacción inmediata, que pautan formas de relacionarse entre sí; en contraparte, las condiciones de vida de los jóvenes hacen que ellos se perciban imposibilitados para responder a los imaginarios idealizados como exitosos, ya que viven en esta

²³ De acuerdo con el informe de Índice GLAC-El Financiero, en los periodos comprendidos entre los meses de enero y octubre de los últimos 4 años, el feminicidio se incrementó 111 por ciento y su evolución histórica ha registrado un crecimiento constante. El Financiero 2019.

condición de violencia que los hace vulnerables.

El imaginario construido de lo que son y no pueden ser capaces los pone en una posición existencial de imposibilidad que obtura su deseo como potencia y, en un doble movimiento, esa imposibilidad los posibilita y reasigna en actos de crueldad y violencia. Al saberse como sujetos en una cierta condición existencial no pueden cumplir con los referentes y relacionales que los constituyen.

Los nuevos ciudadanos convergen y conviven en la simultaneidad de precariedades. Se ha hecho de la violencia un símbolo de la época, tal vez de resistencia o tal vez inconscientemente de la peor de las decadencias donde hay una ruptura con el lazo social.

Si bien la violencia tiene varias dimensiones y expresiones, las que nos interesan por el momento para poder describir en qué forma la ideación de relacionarse con el otro se sostiene mediante actos de crueldad, autodestrucción, actos de dominación, de negar al otro y como el acto en sí, son la violencia simbólica y la subjetiva.

La primera, la violencia simbólica, es constitutiva de lo social y, por lo tanto, se encuentra en todas las interacciones humanas y en los acontecimientos sociales, culturales y en el lenguaje. Los sujetos lo incorporan al campo de fuerzas de las que son parte y los constituye. Y la segunda, la violencia subjetiva, es la que se manifiesta en cada persona; es aquella que se encuentra en las modalidades del asesinato, violación, actos de odio, exclusión, o bien, desde mi óptica, modos de automutilación, idea suicida y suicidio.

Ahora bien, dentro de las instituciones escolares existe un cierto ordenamiento para poner en práctica los dispositivos de disciplina, los cuales se construyen dentro de ellas y los instituyen como parte de su práctica, dándoles apropiación de sentido como ya se ha mostrado, y donde gestan diferentes dispositivos de desconocimiento.

Entonces se da la sensación de que viven en grupos sociales de igual apariencia, pero en la vivencia están siendo desiguales por estas fuerzas de poder en un juego de disciplinamiento social.

Dentro de esta escuela secundaria se observó continuamente el doble discurso con el que conviven los jóvenes, y donde son violentados de diferentes formas, ya sea en el cuerpo como cuando se los deja deambular sin que realicen actividad alguna, o en su vestimenta, puesto que la homogeneización es parte fundamental de la maquinaria disciplinaria. También se hace una clara distinción entre ellos como sujetos, discriminándolos y excluyéndolos del resto como una especie de infección que se debe erradicar. Pero algo que es claro es la normalización que hacen al ser víctimas de todo ello. No sólo lo ejercen con sus pares, sino también con cualquier otro que aluda a la extraneidad o diferencia, en un proceder de defensa. Un ejemplo de esta normalización de saberse excluidos fue cuando se les preguntó por qué estaban ahí en el taller y por qué habían sido elegidos. Sus respuestas fueron “Porque somos los latosos, los rebeldes, nadie nos quiere, por *desmadrosos*, por tener problemas.”

Podemos preguntarnos entonces... ¿Cómo opera la violencia en los jóvenes en la posmodernidad? Es demasiado complejo responder por su naturaleza en sí; la psique de un sujeto que vive la violencia en estos tiempos va más allá de lo que algunos teóricos afirman en cuanto a la violencia como medio para la supervivencia. La dinámica de la psique se activa por el temor, el miedo, la rabia, la angustia²⁴ que existe para darle sentido a sí misma construyendo una identidad. Desde la vivencia que cada sujeto tiene en su relación con los otros y la experiencia de placer y displacer que le afecta instaura un tipo de ordenamiento, que a veces puede transitar a la

²⁴ Terror, miedo, angustia, se usan equivocadamente como expresiones sinónimas; se les puede distinguir muy bien en su relación con el peligro. La angustia designa cierto estado como expectativa frente al peligro y preparación para él, aunque se trate de un peligro desconocido; el miedo requiere un objeto determinado, en presencia del cual uno lo siente; en cambio se llama terror al estado en que se cae cuando se corre un peligro sin estar preparado, destaca el factor de la sorpresa. (Freud, 1976, p. 14)

palabra para nombrar eso que les pasa y asociarlo con alguna representación, y entonces proyectar así lo que causa daño. El temor al otro, el miedo a lo que no soy fundamenta el acto violento.

Entonces, el proceder violento hacia uno mismo es un acto de no reconocerse en tanto sujeto; es el desconocimiento al deseo propio y miedo de mí propio yo. Esto podría responder al sinfín de cuestiones que anteriormente han sido explicadas: el vivir en una realidad fragmentada con disyuntivas sociales, carencia de asideros y las potencias que se encauzan a la expresión violenta como parte de su existencia. Así pues, la violencia y los actos de crueldad hacia uno mismo como constitutivo de la subjetividad contemporánea marcan procesos y proceder dentro y fuera de la institución educativa y se pueden leer a través de las situaciones de indagación de la intervención educativa.

Por otro lado, la investigación-intervención educativa facilitó la modificación de pautas violentas por la posibilidad de expresarse mediante el acto lúdico, el movimiento, el decir y la escucha, lo cual significa que se desinstalaron los actos violentos grupales por una forma de relacionarse que configuraba una forma de ser y estar en el grupo.

Hubo sesiones donde sólo se habló de sus peleas a golpes o de los insultos constantes que habían tenido en el pasado entre ellos u otros miembros de la escuela, ya que las peleas a golpes dentro y fuera de ésta son algo cotidiano como parte de un ritual de iniciación, o sólo por medir su valor o fuerza frente a los demás. También hablaban de venganzas o que peleaban sólo porque estaban aburridos y era parte de una socialización. Después de haber deconstruido y hacer ejercicios de reflexión con la escritura y el decir de todos durante el proceso de investigación-intervención educativa (victimización, sostén, vínculo, grupalidad, amor, odio), algunos fueron capaces de enunciar que esos actos del pasado entre los miembros del grupo u otros fueron a

causa de algo, que no siempre pudieron explicar, sino como que *el momento lo ameritó*.

Se propició el decir y la escucha para poder hacer una revisión de sí mismos en esos actos violentos. El propósito de traer a la memoria esos actos del pasado fue inducir una situación de indagación que les permitiera observar y escuchar en esta transformación que han construido y han hecho parte de sus existencias. Se reían al recordar ese *otro yo* que ya les era ajeno, que causaba incomodidad, pero a la vez orgullo por saber que ya no era parte de ellos.

En este punto de reflexión y análisis pongo en consideración lo que observé en la investigación-intervención educativa. Desde esta consideración hay dos líneas de la violencia que estuvieron presentes, a saber, primero la violencia y actos de crueldad que no sólo eran un concepto, sino también como símbolo y sus relaciones de poder, es decir, *un poder simbólico*, que es:

Todo poder de violencia de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a estas relaciones de fuerza. (Bourdieu, 1977, p. 44)

Durante las sesiones se produjeron situaciones en que las relaciones de poder entre los jóvenes y la institución escolar estuvieron atravesadas por la violencia simbólica de la disciplina y el adoctrinamiento de parte de los adultos. Aquí hay un ocultamiento del poder y la imposición de unos a los otros, en este caso, entre los adultos y los jóvenes a través de la consigna de querer imponer una idea de la disciplina y el buen comportamiento, así como del ejercicio del deber ser.

Los alumnos y sus padres estaban obligados a firmar cartas de responsabilidad por sus actos que según los profesores u orientadores estaban fuera de las normas del *buen comportamiento* dentro de la institución escolar. Dichos actos transgresores eran hacer

modificaciones en sus uniformes: en el caso de las mujeres, usar la falda arriba de la rodilla o maquillarse, y, en los varones era utilizar lenguaje inapropiado y coser sus pantalones para hacerlos más ceñidos al cuerpo. Estas cartas eran elaboradas como un dispositivo que funcionaba mientras se aplicaba el miedo a ser expulsados; tal era la consecuencia por seguir con esos actos redactados en la carta. Comprometerse con una firma ejerce la violencia simbólica y el sometimiento a cumplir con la norma o dejar de ser parte de la institución.

Algunos de los alumnos declaraban abiertamente *me vale* como un acto de resistencia; en algunos otros el dispositivo funcionaba efectivamente por el miedo que les causaba y la carga moral que tendrían al ser expulsados, y por eso modificaban su comportamiento (correlación de fuerzas que sostienen la violencia simbólica).

La segunda consideración observada fue la idea de construirse a través de actos violentos y puesto que apunta a una relación entre psique-cuerpo esta pauta tiene relación en los modos como los jóvenes resuelven sus conflictos.

En los hallazgos de la investigación-intervención educativa encontré que dicha pauta tiene al menos tres modalidades que se observaron a medida que las situaciones de indagación se iban creando. La primera fue la de socialización, donde mujeres y varones utilizaban el acto violento como parte de un proceso *natural* entre ellos para relacionarse y crear vínculos de amistad y lealtad. Todas las veces que observé que se golpeaban entre sí como juego cotidiano, los insultos y los apodos que se decían hacían que estallaran en carcajadas por lo ingenioso del comentario. En esta modalidad podemos revelar la cultura que domina las vidas: *la cultura de ser mexicano*. Es bien sabido que, en México, los insultos, apodos y el doble sentido son parte del folklore que nos da identidad como mexicanos; los jóvenes los incluyen en sus procesos de socialización y forman parte del sentido de pertenencia. Según los adultos, esto es lo que ahora se llama

bullying. Estos actos iban más allá de una agresión física o verbal para dañar o lastimar al otro; eran parte del ritual que los conducía a procesos de vinculación. La segunda modalidad fue observar cómo la pulsión violenta y de muerte toma un cauce destructivo al no desplazarse hacia un sentido de recreación, y de ahí que se expresara en actos de sadismo en los propios cuerpos, el *cutting*, el tener la idea de satisfacción (placer-displacer) calma al lacerarse. Con el automartirio²⁵ contra sí mismos se denigran y expresan en su discurso *nadie me quiere, soy un estorbo, me usan y luego me desechan*.

La tercera modalidad es que al verse en una condición de vulnerabilidad e invisibilización frente a la institución escolar, los actos violentos son en contra del personal docente. *Quería matarlos a todos* declaraba la estudiante Lucía en su relato cuando describió el día en que llevó un cuchillo a la escuela, porque quería lastimar a los profesores y compañeros por sentirse agobiada con sus pensamientos de no pertenencia y de odio por el otro, fuera quien fuera.

Como si de una hazaña de valentía se tratara relataban cómo se enfrentaban a los maestros provocándolos para sostener una pelea a golpes o cómo hacían burla de los profesores. Se sabían amparados porque no tendrían consecuencias de esas acciones más que *la carta*, o, tal vez, que la orientadora hablara con su madre. Estas violencias nos dejan ver cómo son atravesadas y afectadas las constituciones psíquicas de cada quien y cómo dislocan sus procesos de socialización y sufren rupturas los vínculos que los conforman y, al mismo tiempo, alimentan malestares como el miedo, la ira, el resentimiento y anulan las posibilidades de una reflexión para una existencia del bien-estar.

²⁵ Las ocasiones de la melancolía rebasan las más de las veces el claro acontecimiento de la pérdida por causa de muerte y abarcan todas las situaciones de afrenta, menosprecio y desengaño en virtud de las cuales puede instalarse en el vínculo una oposición entre amor y odio o reforzarse una ambivalencia preexistente. Este conflicto de ambivalencia, de origen más bien extremo unas veces, más bien constitucional otras, no ha de pasarse por alto entre las premisas de la melancolía. Si el amor por objeto-ese amor que no puede resignarse al par que el objeto mismo es resignado-se refugia en la identificación narcisista, el odio se ensaña con ese objeto sustitutivo insultándolo, denigrándolo, haciéndolo sufrir y ganando en este sufrimiento una satisfacción sádica. Este automartirio de la melancolía, inequívocamente gozoso, importa, en un todo como el fenómeno paralelo de neurosis obsesiva, la satisfacción de tendencias sádicas y de tendencias al odio. (Freud, 1975, p. 248)

La normalización de la violencia por fuerza simbólica y dinamización psíquica siempre lleva a la deshumanización y al quiebre emocional ya sea colectivo o singular. En nuestro país, la violencia está patente en cada uno de sus ciudadanos; todos hemos sido víctimas de la violencia desde diferentes posiciones ¿qué significa hoy construirse en este contexto? Cristina Rivera Garza (2013) expone:

Como pocas naciones en el globo terráqueo, México se enfrenta a las prácticas de lo que Adriana Cavarero llama el *horrorismo* contemporáneo: formas de violencia espectacular y extrema que no sólo atentan contra la vida humana, sino además - contra la condición humana. (p. 20)

4.2 El suicidio como erosión de la experiencia de sí

El suicidio ha sido analizado desde diferentes perspectivas y disciplinas, ya sean psicológicas, psiquiátricas, psicológicas, históricas, antropológicas, económicas, sociológicas. La multiplicidad de miradas demuestra la complejidad del fenómeno y hace evidente que no se puede hablar de una sola teoría o disciplina que responda al suicidio como tal. Se han sugerido varios factores de riesgo relacionados con la ideación suicida, como el sexo, la edad, el aislamiento social, redes débiles de apoyo, eventos negativos, trastornos psiquiátricos, el consumo de sustancias y alcohol, algunos trastornos de la personalidad, la conducta imitativa, la historia previa de intentos de suicidio, la facilidad de acceso a métodos letales, antecedentes familiares de suicidio, entre otros.

También se considera que la ideación suicida está influida por factores psicosociales y cambios en el estilo de vida, que específicamente afectan a los jóvenes a través del desasosiego o la angustia ante circunstancias que les resultan problemáticas, ya sean del orden escolar, el desempleo, relaciones familiares, de amistad, falta de seguridad, vínculos amorosos violentos y

la percepción de un futuro incierto. Si bien el fenómeno del suicidio generalmente ha sido tratado como un problema de salud con consecuencias sociales y atendido con una visión psicologista, no se ha planteado el aumento del suicidio en jóvenes como un estado psíquico alterado, dinamizado por conductas que se derivan de sucesos vividos atravesados por lógicas de pensamiento posmodernas que afectan los modos de posicionamiento y la mirada de la realidad de los jóvenes. Dichas conductas podrían responder a los factores de riesgo antes mencionados.

El fenómeno del suicidio es complejo y su aumento en las últimas décadas es alarmante entre los jóvenes. Hunt (2019) apunta que “La OMS dijo que cerca de 800 000 personas mueren por suicidio cada año, más que quienes mueren por malaria, cáncer de seno o la guerra o los homicidios y lo calificó como “un problema grave de salud pública mundial” (2019).

La forma de encararlo sigue siendo muy fragmentaria. Ya sea desde el ángulo de la salud o desde el psicológico, siempre existe el reto de cómo entablar acciones de intervención que puedan cubrir una multiplicidad de dimensiones, por eso es un tema de emergencia, no sólo en salud pública como se piensa, sino también en sociedades en continuo cambio y con gran incertidumbre económica, social, cultural, emocional, etc. Ningún intento para la comprensión del suicidio y su prevención es en vano.

Los cambios en las últimas décadas han tenido un fuerte impacto en las sociedades contemporáneas y han transformado la construcción de la subjetividad moderna en virtud del individualismo y la destrucción de vínculos sociales y sentidos de identificación. Estos procesos son muestra de la sensación de velocidad, miedo, inseguridad económica y social que se vive actualmente. Zygmunt Bauman establece un concepto que puede describir esta nueva forma de realidad vertiginosa: “La vida en la sociedad líquida no puede detenerse” (Bauman, 2015, p. 11).

Frente a estas condiciones, los jóvenes se mueven en una realidad de incertidumbre que

no deja mucho para la proyección y la seguridad en el futuro. Impera la idea de tener miedo de ser desgraciado, principio básico de la modernidad; hay una búsqueda de la comodidad absoluta sin esfuerzo, y cuando hay riesgo de dificultad no saben cómo enfrentarse ante un presente abrumador. Bien lo reconoce Ana María Fernández: “Hay que reconocer que fluir entre la fragmentación es una situación que se nos presenta reiteradamente en la época actual” (Fernández, 2013, p. 16).

En las entrevistas realizadas a los integrantes del taller *El mundo y yo*, Lucía explica: “yo pienso que el suicidio es por el *bullying*; yo lo sufrí muchos años por mis compañeros de la otra escuela y muchas veces pensé en que mejor me mataba que seguir soportándolo” (Entrevista a Lucía, 1 de julio de 2015). Esta mirada de los jóvenes refleja lo que socialmente se considera motivo para cometer suicidio, pero en realidad atraviesa la psique juvenil enlazada con los decires que transitan de un motivo para un acto suicida; con estos decires del sujeto se suaviza la profunda desconexión, desasosiego y la dinámica anímica que lleva a los sujetos a suicidarse.

Por ello, como advierte Freud (1976), “La exposición lineal se presta poco a describir procesos anímicos entreverados y que transcurren en diversos estratos del alma” (p. 153); delimitar las explicaciones para el suicidio sería cometer un error analítico, ya que no sólo se puede atribuir a una motivación o situación en la existencia de un sujeto.

Freud (1986) estableció su postura en un debate de la Sociedad Psicoanalítica de Viena (1910); ahí se manifestó acerca del suicidio, señalando el equívoco de culpar a las circunstancias en la escuela como el único factor motivador del suicidio en los jóvenes y el “deber” de llevarlos al querer vivir. En cuanto al suicidio en especial, lo que se atreve a preguntarse en ese momento es “cómo es posible que llegue a superarse la pulsión de vivir, de intensidad tan extraordinaria; si sólo puede acontecer con auxilio de la libido desengañada, o bien existe una renuncia del yo a su

afirmación por motivos estrictamente yoicos” (p. 232). Y también hace referencia a que resulta conveniente, entonces, entender a través del estado de la melancolía y su comparación con el duelo, cómo opera la dinámica psíquica ante una pérdida del objeto amado, ya sea de una persona o un ideal. Y así lo expone:

La melancolía se singulariza en lo anímico por una desazón profundamente dolida, una cancelación del interés por el mundo exterior, la pérdida de la capacidad de amar, la inhibición de toda productividad y una rebaja en el sentimiento de sí que se exterioriza en autoreproches y autodenigraciones y se extrema hasta una delirante expectativa de castigo. (Freud, 1989, p. 242)

Entonces, los estados melancólicos son una expresión del inconsciente activada ante la pérdida del objeto amado y que el autor sostiene que quien tiene la energía psíquica para matarse, a la vez mata al objeto con el que se ha identificado y recae en sí mismo el deseo de muerte que iba dirigido al objeto de amor. Esta ambivalencia entre el amor y el odio, querer deshacerse de eso que daña para sobrevivir, expresarlo en castigo y a la vez no preservarlo porque se le ama es una manifestación de la psique alterada. Por lo tanto, Freud (1976) lo engarza con el sadismo “Sólo este sadismo nos revela el enigma de la inclinación al suicidio por la cual la melancolía se vuelve tan interesante y... peligrosa”. (249)

Ahora bien, lo que pude registrar en la investigación-intervención educativa es que los jóvenes que se permitieron reflexionar sobre sí mismos en su condición y que además pudieran tener un espacio lúdico, de enunciación y escucha donde sus pulsiones convocantes pudieron ser expresadas y escuchadas, enunciaron estos estados de duelo y melancolía que los afectan y pudieron expresar lo que les pasa con las pérdidas, o las percepciones que ellos tienen de sí mismos ante ser amado o amar. Trabajaron procesos de rectificación subjetiva al desplazar su

fuerza libidinal hacia objetos externos en los que se reconocen con su potencia creativa, convocantes para verse en realización y ganar una satisfacción en su hacer con el otro. Develaron de qué forma ellos contribuyen a ser vulnerables en la vida cotidiana y dentro de la institución educativa, y la forma en que vivían con el sufrimiento; además, reconocieron cómo es la responsabilidad anímica y cómo actuar ante ello.

Por lo tanto, ellos reconocieron que estamos inmersos en redes del sistema de pensamiento contemporáneo que invaden y constituyen las vidas de los sujetos en la condición posmoderna y cómo a través del discurso moderno, del imaginario del deber ser que tiene que ver con la construcción de la eficiencia y efectividad nos construimos en estas ideas de lo que es ser exitosos, felices, valiosos y amados y que, de cierta forma, los angustia al no poder cumplir dichas expectativas normalizadas por la sociedad.

Ahora bien, teniendo claro esta condición impuesta por los imaginarios posmodernos, el trabajo realizado en el proyecto de investigación-intervención educativa se distingue en lo que se pretendió hacer con los abordajes y las situaciones de indagación que emergieron durante el proceso del proyecto de este trabajo, al darles la posibilidad de reflexionar en su condición y cómo actuar, develar su implicación y verbalizar lo que les pasa. Durante este proceso con ellos y a través de todas las situaciones que surgieron en las sesiones pudimos constatar que:

Los estudiantes fueron vulnerabilizados en el anclaje de su dinámica psíquica con los discursos producidos alrededor de la idea del sujeto joven, las condiciones en las que viven y los imperativos que se les imponen y los asumen como referencia, ante los cuales ellos establecen mecanismos de resistencia, sostenidos por la pulsión que está puesta en el automartirio y estados de melancolía que se jugaban como parte de su síntoma.

A la vez, la institución escolar propiciaba estos mecanismos de resistencia de todos esos

jóvenes; con su decir y hacer, al clasificar y categorizar las conductas y posicionarlas en el *déficit* y con rasgos patológicos. La institución asumió que al tener una conducta no apropiada tenían mayor riesgo de suicidarse, y hasta ya los había *diagnosticado* con ideación suicida, todo según los imperativos del buen comportamiento. De esta manera, se les predestinaba a cada uno de los estudiantes a ser tipificados con *problemas* haciendo de la conducta (fuera de lo típicamente asumido como normal) una identidad y una forma de vida y los dejaban en el olvido al desestimar la posibilidad de trabajar con ellos desde la singularidad subjetiva de cada joven.

La institución escolar para estos estudiantes nunca ha sido un asidero o una red de apoyo ni como símbolo o significante de contención. Al contrario, por lo que pude observar, la institución escolar está desfundada y ha perdido su antiguo valor de protección investido por el imaginario colectivo de poder, sabiduría y ascenso social, que se ha perdido por las nuevas condiciones del neoliberalismo que han erosionado esos sentidos. De ahí la concepción del deber ser del docente sujeta a la forma burocrática de la rendición de cuentas, sin atender lo emergente de las demandas de sus alumnos. Ante su imposibilidad, cualquier situación que considera un problema hace que el alumno sea derivado a otras instancias.

La exigencia de que los profesores cumplan con lo estipulado en los planes y programas que el Gobierno refuerza la idea de que *los problemas* son una falta de disciplina o comportamiento tipificado como enfermedad, que se va a *curar* con castigos, o bien, con la exclusión del sujeto de los demás pares *normales*; y los jóvenes, al no encontrar en el exterior un lugar seguro en donde ver o vivir su actuación en el mundo, producen sus propios modos de coexistencia, derivadas de dichas condicionantes, y obturan la experiencia de sí.

Estas formas de coexistir, al no encontrar en la dinámica escolar instancias de goce de vivir y de apoyo para vivenciar realizaciones que tengan reconocimiento de sus actos, instauran

jugadas desde las pulsiones destructivas y de agresión como lo advierte Freud (1986):

Si el suicidio juvenil no afecta solamente a los alumnos de la escuela media, sino también a aprendices, etc., esta circunstancia por sí sola no aboga a favor de aquélla; acaso se la deba interpretar diciendo que la escuela media es, para sus educandos, el sustituto de los traumas que los demás adolescentes encuentran en otras condiciones de vida. Ahora bien, la escuela media tiene que conseguir algo más que no empujar a sus alumnos al suicidio; debe instalarles el goce de vivir y proporcionarles apoyo, en una edad en que por las condiciones de su desarrollo se ven precisados a aflojar los lazos con la casa paterna y la familia (...) La escuela no puede olvidar nunca que trata con individuos todavía inmaduros, a quienes no hay derecho a impedirles permanecer en ciertos estudios del desarrollo, aunque sean desagradables. No puede asumir el carácter implacable de la vida ni querer ser otra cosa que un juego o escenificación de la vida *Lebensspiel*. (p. 232)

Durante el tiempo de la intervención y por los registros que se obtuvieron pude constatar que los estudiantes son atravesados por diferentes y complejas dinámicas anímicas. En estos jóvenes obran cuestiones más grandes y profundas que se interponen, y la institución escolar cumple un papel importante en la conformación y constitución de los procesos de subjetivación y subjetividades que ahí residen.

También pude observar modalidades de producción subjetiva que se encarnan en un entramado de vivencias y pérdidas en una dinámica psíquica y la manera en que los jóvenes la incorporan como norma para sí y para los demás como condición de existencia, y no es sino hasta que elaboran discursos que invisten y subliman sus pulsiones destructivas y agresivas que resignifican los sentidos de existencia.

Consideraciones finales

Este proyecto de investigación- intervención educativa había pretendido mostrar las relaciones y vínculos entre el acto suicida y la condición de la posmodernidad: precariedad, crisis económica, débiles redes de apoyo, etc., y desde ahí conocer las afectaciones de las y los jóvenes en sus relaciones de convivencia escolar. Sin embargo, en el transcurso de la investigación- intervención educativa y con todas las situaciones de indagación que fueron presentándose en esa emergencia del decir y hacer de los integrantes del taller *El mundo y yo* y a través de la escucha, de la escritura, de los ejercicios psicodramáticos y lo que derivó en el decir se produjo un cambio en mi mirada en el terreno epistémico, puesto que no alcanzaba desde el análisis de *la condición posmoderna* develar todo lo que interviene y atraviesa en los jóvenes y los estados psíquicos jugados en su vida anímica. Para ellos, al manifestar sus deseos, afectos, vínculos, sufrimientos, se permitieron hablar de aquello que les pasa, por qué, para qué, con quién, desde cuándo, así como entender cómo se juegan los roles y vivencias de lo permitido y lo prohibido en ese modo de hacer y qué hacer con eso.

La mirada que yo había puesto para develar lo que las condiciones existenciales de los jóvenes en una condición de vida posmoderna no alcanzó para explicar lo acontecido en la investigación-intervención educativa. Al enfrentarme con la experiencia vivida dentro de la escuela y con estos sujetos que en su multiplicidad de subjetividades y a través de observar sus pulsiones agresivas como experiencia de placer fue necesario buscar otros analizantes que me ayudaran a hacer legible lo que acontecía. Entonces, en este caso me apoyé en la transdisciplinariedad que connota una estrategia de investigación que atraviesa los límites de las disciplinas hegemónicas. Una de las herramientas a la cual acudí para ampliar y apuntalar la

mirada epistémica que ya venía sosteniendo por la perspectiva de la investigación-intervención educativa fue la teoría psicoanalítica.

Cabe mencionar y aclarar por qué utilicé la teoría psicoanalítica. Sostengo que me permitió develar los entramados que se observaron en la investigación- intervención educativa y que forman parte de la posición teórica y ética de este trabajo. Mediante la teoría psicoanalítica y los conceptos que la constituyen pude describir y dar nombre a lo que observé e induje para que diera testimonio de lo que atraviesa a los jóvenes. Por lo tanto, en el proceso de escritura e investigación de este trabajo se fueron develando las necesidades de un cambio de mirada desde lo epistémico para darle cabida al decir de los jóvenes que transitan en la posmodernidad y desde su vivencia y experiencia en la condición posmoderna.

Con la ayuda de mi asesora Teresa Negrete Arteaga fui construyendo e hilando las diferentes líneas argumentativas y la resignificación de nociones que dieron pie al contenido para plantear cuestiones que no las tenía pensadas y que fueron emergiendo como los procesos que crearon los jóvenes a través de la idea de la diferencia como referentes identificatorios; las estrategias biopolíticas en el control de los cuerpos y cómo éste era un dispositivo usado por la institución escolar como mecanismo disciplinario; las pulsiones agresivas como experiencia de placer; los estados de duelo y melancolía; los testimonios de los procesos de multiplicidades en las subjetividades; el vínculo de los jóvenes con la tecnología; las aplicaciones digitales que usan y que producen una dinámica que afecta sus relaciones. Todas estas líneas de análisis dieron cuerpo al proyecto de tesis de esta investigación-intervención educativa.

Las pulsiones destructivas y agresivas que transitan en las subjetividades juveniles como experiencia de placer y displacer y la violencia que se hace explícita por algo más profundo y complejo de lo que les pasa, en el proyecto de investigación-intervención educativa me hizo

advertir, mirar, considerar, develar, reconocer, reflexionar, vivenciar: las experiencias, vivencias, los procederes, modos de vida entre otros.

A través del decir de los jóvenes y las vivencias que experimentamos mientras se desarrolló el proyecto fue viable trabajar e identificar las relaciones de poder entre los jóvenes y la institución escolar. Así me percaté de que estaba atravesada por la violencia simbólica de la disciplina y el adoctrinamiento de parte de los adultos y me di cuenta de cómo opera la institución escolar desde su discurso político de disciplina, eficiencia y efectividad contribuyendo con un proceso de vulnerabilidad, desde la forma en que los jóvenes son tipificados a través de categorías que al mismo tiempo los excluye y causan sufrimiento. Además capté los vínculos que se crean con los jóvenes fuera y dentro de la institución escolar, y que se sostienen hasta el día de hoy después de cuatro años de haber concluido sus estudios en la secundaria.

Lo anterior deja en claro que lo que brinda la investigación-intervención educativa y mi posicionamiento como interventora, de ser acompañante de vida, y desde esta concepción que sostengo, a la vez que se propicia la conformación de espacios donde la palabra circula y se habilita la escucha, posibilitando que la dinámica psíquica alterada de los jóvenes pase por la simbolización de la palabra con la escritura. Las estrategias de indagación desde lo emergente son dispositivos conceptuales/metodológicos legítimos, ya que me permitieron acompañar a los sujetos en su acontecer para que se expresaran ellos mismos produciendo un acto educativo que encauza el reconocerse en la participación de sus sufrimientos y conduce a una posible rectificación subjetiva en un proceso al romper, cambiar, modificar, renunciar, hacerse cargo de lo que les sobreviene. A través de las situaciones de indagación, como las lúdicas, las animaciones psicodramáticas, la escritura como dispositivo de inscripción para las

representaciones inconscientes, posibilitaron el movimiento del cuerpo y la conexión con el de los demás, las representaciones que les propiciaron ensoñarse, juegos que dieron cabida a la experiencia de júbilo, risas y la construcción de experiencias y memoria.

Por último, considérese que todo aquel que interviene es intervenido: “cuando se interviene se ponen en juego una multiplicidad de variables y deben de suspenderse o ponerse en suspenso muchas de las certezas que se poseen” (Remedi, 2015, p. 283). Por lo tanto, muchas de esas certezas que eran mías y me constituían fueron un antes y un después de realizar la investigación- intervención educativa con los jóvenes del taller *El mundo y yo* y que al investir estas resignificaciones pude expresar mis pulsiones convocantes de creación.

Durante todo el proceso desde conseguir entrar a la institución escolar y ante las situaciones que me conmocionaron, desmoralizaron, me tomaron por sorpresa, desilusionaron, pero también me emocionaron, apasionaron e ilusionaron y me llevaron a rectificar mi propia subjetivación. Además, la experiencia de escribir este trabajo fue reveladora para mí, porque en el proceso pude hacer enunciable mis representaciones inconscientes que tomaron forma de inscripción, y permitieron plasmar a través del ejercicio analítico de testimoniar mediante la escritura, revelaciones de mí misma, que me hicieron sostener mi proceder como profesional. En el andar de este proyecto y los procesos vividos puedo asegurar que he sido gratamente transformada y que mis interrogantes que me convocaron en un principio por mi historia de vida para tener el deseo de desarrollar este tema son ahora respuestas legítimas que me constituyen como persona y me llevan a buscar otros senderos profesionales desde esta perspectiva construida para la educación.

Referencias

- Anzaldúa Arce, R. E. (2015). *Subjetividades Juveniles*. En Ana Corina Fernández (coord.) *En Jóvenes: entre sus tramas convocantes y sus potencias creadoras* (1ª ed.). México: UPN.
- Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (2005). *Subjetividad y relación subjetiva*. UAM-Azcapotzalco.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Amor Líquido*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). *Ceguera moral*. Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Butler, J. (2006). *Vida Precaria*. Paidós.
- Butler, J. (2018). *Resistencias*. Paradiso.
- Deleuze, G. (1988). *Diferencia y repetición*. Júcar.
- Fernández, A. M. (1999). *Instituciones estalladas*. Eudeba.
- Fernández, A. M. (2002). *El campo de lo grupal. Notas para una genealogía*. Nueva Visión.
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas: Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Biblos.
- Fernández, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Nueva Visión.
- Fernández, A. M. (2009). *Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones, políticas y transdisciplina*. *Nómadas*, (30), 22-33.

- Fernández, A. M. (2011). *Política y Subjetividad: Asambleas barriales y fábricas recuperadas* (3a. ed.). Biblos.
- Fernández, A. M. (2013). *Jóvenes de vidas grises: psicoanálisis y biopolíticas* (1a. ed.). Nueva Visión.
- Freire, P. (1979) *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo XXI editores
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (2a. ed.). Siglo XXI editores.
- Freud, S. (1975). *Obras completas: Pulsiones y destinos de pulsión* (6a ed., Vol. XIV). Amorrortu.
- Freud, S. (1975). *Obras completas: Trabajos sobre la metapsicología y otras obras* (6a ed., Vol. XIV). Amorrortu editores.
- Freud, S. (1976). *Obras completas: Más allá del principio del placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras*, (1a. ed., Vol. XVIII). Amorrortu editores.
- Freud, S. (1986). *Obras completas: El porvenir de la ilusión. El malestar en la cultura* (2ª edición ed., Vol. XXI). Amorrortu editores.
- Freud, S. (1986). *Obras completas: Escritos breves. Contribuciones al simposio sobre suicidio* (2a. ed., Vol. XI). Amorrortu.
- Freud, S. (1989). *Duelo y melancolía. Obras completas* (5ª Reimpresión ed., Vol. XIV). Amorrortu.
- Freud, S. (1991). *Tres ensayos de teoría sexual. Obras completas*, Tomo VII Buenos Aires, Argentina: Ed. Amorrortu.
- Kesselman, H. y Pavlovsky, E. (2006). *La multiplicación Dramática*. Atuel.
- Kononovich, B. y Saidón, O. (1991). *La escena institucional*. Editorial Lugar.

- Remedi, E. (2015). *Un lugar incómodo. Algunas reflexiones en torno a la Intervención Educativa*. Editorial Balam.
- Rivera Garza, C. (2013). *Los muertos indóciles*. Tusquets.
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiología de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Sibilia, P. (2017). *Escenas (in) cómodas en la escuela*. Editorial Lugar.
- Moraes, M.C (2001) *Educación y aprender en la biología del amor*. Pontificia Universidad Católica de San Paulo.

Revistas

- Agamben, G. (2011, mayo-agosto). *¿Qué es un dispositivo?* Sociológica, (73), 249-264.
- Fernández, A. M. (2005, julio 25). *Lógicas colectivas de la multiplicidad: cuerpos, pasiones y políticas*. Tramas, (25), 129-153.
- Muñoz González, G. (2015). De las culturas juveniles a las ciberculturas del siglo XXI. *Revista Educación y Ciudad*, (18), 19-32.
- <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/166>. Recuperado el 10 de noviembre 2021.

Páginas Web consultadas

- Bourdieu, P. (n.d.). *Sobre el poder simbólico*. Sociologiac. Recuperada el 12 4, 2010 de https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu_SobrePoderSimbolico.pdf
- CNN y Hunt, K. (2019, septiembre 9). *Una persona se suicida cada 40 segundos según OMS*. CNN español. Recuperado el 12 4, 2020 de <https://cnnespanol.cnn.com/2019/09/09/una-persona-se-suicida-cada-40-segundos-segun-la-oms/>
- El financiero (2019, 12 12). *Femicidios en México crecen 111% los últimos 4 años*.

elfinanciero.com. Recuperado el 10 14, 2020 de <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/111-mas-femicidios-en-mexico-en-los-ultimos-4-anos>

Fernández, A. M. (2012, septiembre 7). *Lógicas colectivas, Psicoanálisis y biopolíticas*. Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Recuperado abril 16, 2020 de <https://www.apuguay.org/node/1370>

INEGI. (2019). "Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer (25 DE Noviembre)". Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Violencia2019_Nal.pdf

Sarmiento Rosales, J. R. (2019, octubre 20). *OMS registra cerca de 800 mil muertes anuales por suicidio*. latribuna.hn. Recuperado el 02 11, 2020 de <https://www.latribuna.hn/2019/10/20/oms-registra-cerca-de-800-mil-muertes-anuales-por-suicidio/>

Videos consultados

Bauman, Z. (2017). Bauman de Zuckerberg: "Se dio cuenta de que nuestra peor pesadilla es ser abandonados" - Salvados [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=_EnGbibIGx4

Congresos en video web

Negrete Arteaga, T. de J. (2017). La intervención educativa: distinciones conceptuales y metodológicas. II Congreso Internacional de intervención educativa: I Encuentro de la Red Mexicana de Pedagogía social. Puebla. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=UYcrWP_Q3q4.y t=1686s

Negrete Arteaga, T. de J. (2018). "El Devenir de la Intervención Educativa y sus Sentidos Contemporáneos". X Foro de la Licenciatura en Intervención Educativa Región Noroeste: "El

Interventor Educativo: Retos y necesidades de su desempeño profesional". Sonora. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fq9uXnFPuzE.y t=1886s>

Negrete Arteaga, T. d. J., .y Sandoval Esparza, M. P. (2019). Investigación - Intervención Educativa: un enfoque dislocante de la formación en los estudiantes de pedagogía ante problemáticas contemporáneas. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. Recuperado octubre 09, 2020, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2639.pdf>