

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco

División de Ciencias Sociales y Humanidades

*Des-escuchando escuelas: un acercamiento a
las experiencias de docentes y alumnx (con
posible sufrimiento psíquico) en torno al salón
de clases*

**TRABAJO TERMINAL
PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**

Tairi Sebastián Altamirano García
2203016819

Asesora

Dra. Adriana Soto Martínez

Lector

Dr. Eliud Torres Velázquez

Ciudad de México, octubre 2025.

DEDICATORIA

A mis maestros:

Raquel Arias Montiel, Lucia López Calderon, Silvia Robelo (QEPD), José Antonio Sánchez Torres, María Guadalupe García Ramírez, Alejandra Hernández García, Fernando Alamilla, Gabriela Cristiani, María Concepción Rojas, Martha Araceli Zanabria, Verónica Alvarado, Adriana Soto, Leticia Flores Flores, Eliud Torres, Rodrigo Gúzman, Diego Safa Valenzuela, Marina Lieberman Radosh y Mariana Robles Rendón

Porque en distintos momentos de mi formación fueron guía, exigencia y sostén. Cada uno, desde su estilo y enseñanza, dejó una huella que trascendió el aula y me ayudó a construir no solo conocimientos, sino criterio, ética y vocación.

Si hoy este trabajo toma forma, es también gracias a las preguntas que sembraron, a la confianza que depositaron en mí y al ejemplo que me mostraron sobre lo que significa enseñar con compromiso y humanidad.

Este logro también les pertenece.

A mis padres, los amo infinitamente.

AGRADECIMIENTOS

Como se atribuye a Jean Baptiste Massieu, “El agradecimiento es la memoria del corazón”

A mi asesora, Adriana Soto Martínez, quien siempre estuvo para guiar mi camino no solo con rigor académico, sino con una presencia que orientó y cuestionó, afinando cada idea y, sobre todo, enseñándome a habitar la incertidumbre.

A mi lector, Eliud Torres Velázquez, por el tiempo dedicado a interrogar cada una de las páginas de este trabajo y por las sugerencias que fortalecieron la estructura y profundidad de esta investigación.

A la profesora Verónica Alvarado Tejeda y a Rodrigo Guzmán Preciado, por el apoyo moral y académico que me brindaron a lo largo del proceso. En los momentos en que las ideas despegaban sin rumbo claro, todos ustedes fueron la torre de control que hizo posible su aterrizaje.

A la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, por brindarme las herramientas académicas y los horizontes críticos que me permitieron profundizar en los temas sociales desde diversas perspectivas; por abrirme sus puertas y acogerme en una institución en la que siempre me sentí en casa.

Quiero agradecer profundamente a mi familia.

A mis padres: a mi madre, Nayelli Altamirano García, por ser el sostén constante de mi vida. Con amor firme y respeto profundo, me acompañó en cada etapa, incluso en aquellas en las que yo mismo dudaba de mis capacidades. Sus palabras de aliento no solo me impulsaron a continuar, sino que me enseñaron a creer en mí cuando el camino parecía incierto. En su presencia encontré refugio; en su confianza, la fuerza necesaria para no rendirme. Este logro también es reflejo de su entrega silenciosa y de la fe que siempre depositó en mí.

A mi padre, Ángel García Juárez, por ser un ejemplo constante de perseverancia y responsabilidad. Su manera de enfrentar la vida, con trabajo silencioso y convicción firme, me

enseñó que los logros no se improvisan: se construyen día a día. En su disciplina y en su carácter encontré una guía que marcó profundamente mi formación.

A Lidia García Licona y Virginia Juárez Hernández, mis abuelitas, que desde la ausencia siguen siendo presencia. Este logro también les pertenece, porque en su cuidado y en su ternura aprendí mucho antes de saber que estaba aprendiendo.

A mis tíos —Sol Adriana Altamirano, Luis Gabriel Islas, María del Carmen Ortiz Juárez y Andrea Juárez— y a mis primos —Estefani Liliana, Yamile Islas, Bruno Islas y Emilio Olvera—, por ser parte de la historia que me trajo hasta aquí y por acompañar, cada uno a su manera, este proceso.

A mis amigos —Aaron Baqueiro, Roberto Tamayo, Cristina Vega y Uriel Guzmán—, por su lealtad, su paciencia y por acompañar este trayecto con afecto genuino. Este logro también guarda algo de nuestras conversaciones y de su apoyo incondicional.

A los pacientes del hospital que formaron parte de este proceso, mi más sincero agradecimiento por permitirme entrar en su espacio, en sus tiempos y en sus silencios. Cada encuentro fue una lección que trascendió lo académico.

Finalmente, y no menos importante, a mí mismo realmente sé cuánto trabajo me costó llegar hasta aquí, muchas veces quise darme por vencido aquí está el fruto de mis trabajos. Gracias Sebastian por la perseverancia, la responsabilidad y el compromiso puestos en cada uno de tus logros.

Lo lograste, lo logré, lo logramos.

Índice

Introducción	6
Capítulo 1: Problematicación y pregunta de investigación.....	8
Capítulo 2: Antecedentes.....	15
2.1 Infancias internadas	16
2.2 Psiquiatrización en México: De La Castañeda al psiquiátrico infantil “Juan N. Navarro”	18
Capítulo 3: Dispositivo de Intervención y herramientas metodológicas.....	20
3.1 Dispositivo de poder.....	22
3.1.1 Dispositivo pedagógico.....	24
3.2 Metodología de investigación	26
3.2.1 Trabajo de campo.....	29
Capítulo 4: Marco referencial.....	31
4.1 Los “diagnósticos” en las escuelas.....	31
4.2 Servicios dentro de la educación media para atención a alumnxs con posibles padecimientos psíquicos.	32
Capítulo 5: Conceptos centrales de la investigación	36
5.1 Subjetividad y Significaciones Imaginarias Sociales.....	36
5.2 “Enfermedad mental”	39
Capítulo 6: Análisis.....	43
6.1 Disciplinar al que enseña, corregir al que desborda: relaciones de poder en lo escolar y el psiquiátrico.	44
6.2 <i>Los nuevos Herodes</i> : el miedo al alumno que siente y resiste	51
Capítulo 7: Reflexiones finales.....	56
Referencias.....	58

Introducción

Aquello que ocurre en el entorno educativo es algo que constantemente se ha estudiado, diversos autores de diferentes ciencias se han sumergido en este mundo que, aunque pudiera parecer sencillo, trae consigo un entramado de complejidades a las que muchas veces resulta incómodo abordar por el temor a lo que ahí se podría encontrar. Me gustaría empezar por señalar al lector que este no fue el tema inicial de esta investigación. Ésta, como supongo muchas investigaciones, tuvo diversos cambios a lo largo de un año. De manera inicial, mi interés iba dirigido hacia la educación formal que se imparte dentro del Hospital Psiquiátrico Infantil “Juan N. Navarro” (HPIJNN); al estar en constante interacción con algunos adolescentes que acudían al servicio de psicopedagogía adolescente y observando mediante varios expedientes clínicos, me percaté que la mayoría de los pacientes eran derivados de las escuelas y esto se reforzó con los discursos de lxs pacientes al escucharles decir comentarios del tipo *Mis maestros le dijeron a mi mama que me distraía mucho y que posiblemente tuviera TDAH, que teníamos que acudir a un especialista*, o comentarios como *a veces me costaba trabajo terminar actividades en casa, mis papás me regañaban por no ponerles atención y me llevaron con el psicólogo y me trajeron aquí* (haciendo referencia al HPIJNN). Es así que en el Taller de Asesoría Colectiva (TACo)¹ con la orientación de mi asesora, mi interés de investigación se movió y se centró en lo que ocurría en las escuelas para que se canalizara a los alumnos al HPIJNN, pero en específico me centré en la experiencia singular en torno a lxs docentes, como también de lxs alumnxs adolescentes dentro del salón de clases y como esto a su vez ocasiona una derivación/vinculación psicológica o psiquiátrica para lxs estudiantes.

A partir del trabajo de campo² realizado en una institución psiquiátrica pude percatarme que muchos de los pacientes que estaban ahí, eran derivados de sus escuelas, generando así un interés hacia lo que acontece dentro de este último lugar que podría dar paso a posibles diagnósticos erróneos. En las escuelas si el estudiante no se mantiene quieto en su pupitre, habla constantemente o no retiene la información, los docentes intuyen o anticipan que tiene TDAH, si el alumno es retraído o introvertido, tiene alguna dificultad de socialización con sus compañeros lo mandan a una atención psicológica, con algún neurólogo o con el mismo

¹ El Taller de Asesoría Colectiva (TACo) es un seminario que se imparte a partir del décimo trimestre de la carrera de psicología en la UAM-X, en el Área de Concentración de Psicología Educativa. El objetivo de este (TACo) es poner en el centro la discusión grupal los avances de investigación, así como las problemáticas a las que nos enfrentamos durante el proceso de investigación.

² Se relata más a detalle el trabajo de campo en el apartado de dispositivo de intervención.

psiquiatra porque posiblemente sean señales de Asperger o Trastorno del Espectro Autista (TEA)³ y en el psiquiátrico primero son tratados en psicoterapia, posteriormente se evalúa si el adolescente no “representa algún riesgo para él o los suyos” y se procede casi de manera inmediata a medicarlos para una “reincorporación” a la sociedad y de esta manera sean “funcionales” en la escuela, en la casa, con su familia y su entorno social, volviendo a tener algún tipo de psicoterapia en un lapso de 15 días o incluso hasta 2 meses después dependiendo la emergencia que resulte su caso. Argumento esto ya que fue información que pude escuchar por pacientes, personal de salud y padres de familia dentro de la institución donde realicé parte de mi trabajo de campo.

Las experiencias de los docentes en torno al salón de clases plantean preguntas del tipo ¿cómo están siendo afectados lxs maestrxs en la actualidad por los estímulos constantes ante los que se encuentran lxs alumnxs? ¿Qué está afectando en la dinámica escolar que pacientes de un psiquiátrico están siendo derivados por la misma institución educativa? ¿Hay lineamientos para que estxs alumnxs sean canalizadx a un psicólogo o psiquiatra?

El querer encontrar una respuesta a algunas de estas preguntas derivó que mi investigación encausara un camino diferente al pensado inicialmente para ahora centrarse y encaminarse hacia las experiencias que tanto alumnxs como maestrxs estaban teniendo en torno al salón de clases. Como el tema de la investigación lo propone, habría que *des-escuchar* a las escuelas para, más que adentrarme en un *qué* dicen lxs docentes y lxs alumnxs saber *cómo* lo dicen y así, de alguna manera, desde un análisis dar cuenta de cómo se están configurando estas experiencias en torno al ambiente escolar.

³ En el apartado titulado Marco referencial se da cuenta de los lineamientos que existen en algunas instituciones educativas para determinar, con base en “síntomas” si el sujeto adolescente tiene algún trastorno de los ya mencionados.

Capítulo 1: Problematicación y pregunta de investigación

“Lo cierto es que el afuera y el adentro se cruzan y articulan porque sus fronteras son muy tenues a pesar de las rejas, los reglamentos o los castigos ejemplares; o en una de sus otras dimensiones, la interioridad del yo personal, encuentra su límite en el otro”.

(Páramo, 2016, p.11)

Una escuela para hijos de inmigrantes, para marginados, los llamados “chicos problema”. Un profesor nuevo, sustituto, ¿Qué resultado podría tener este encuentro? Cuando el profesor ingresa al salón de clases y se presenta con sus alumnos, uno decide agredir verbalmente al profesor, pero no solo a él, también a una de sus compañeras, el profesor ante esto, opta por sacarlo del salón de clases, sin embargo, la escena no termina ahí, otro estudiante se acerca al profesor y le avienta el maletín que llevaba. ¿Un grito por parte del maestro hubiera calmado al alumno? ¿corresponder la agresión para demostrar quién es la autoridad hubiera sido la solución? Es un maestro sustituto, tal vez sólo hubiera salido del salón y no volver a ese lugar, sin embargo, se limita a decir:

“Yo solía estar muy enojado también, ¿Sabes? Te entiendo. No tienes motivo para estar enojado conmigo porque soy una de las únicas personas que están tratando de darte una oportunidad. Ahora te pido, ¿puedes sentarte y hacer lo mejor que puedas? Y te doy una hoja, ¿te parece?” (Kaye, 2011)

¿Empatía?, ¿Escucha?, al final el alumno después de ese intercambio de palabras, retoma a su asiento y hace la actividad. El profesor dejó esta investidura de autoritarismo para dar paso a algo más allá.

Retomé esta escena de un fragmento de la película *indiferencia* del 2011 y me pareció oportuno situarla en este primer momento por la profundidad que tiene. La disciplina y el castigo físico o verbal han funcionado como un mecanismo de control en muchos escenarios, un salón de clases no es la excepción y aunque el profesor ante ambas situaciones pudo responder de la misma manera, no lo hizo.

Ahora, traeré otro ejemplo: En un salón de clases, un profesor llega, les da a sus alumnos un juego de copias que tienen que transcribir y se va a sentar a su escritorio para estar en su teléfono. El estudiante, alguien “moderno” que está acostumbrado a los estímulos constantes, le es imposible mantener su concentración. Pide permiso para ir al baño, pero opta por irse a dar una vuelta por el patio, va a la tiendita, regresa y se pone a platicar con sus compañeros, se mantiene disperso. “El alumno posiblemente tiene TDAH”, diría el profesor.

En el primer ejemplo, el profesor no castiga, no disciplina, intenta entender y dejar el papel que tiene como docente para saber, para entender, para lograr un encuentro. El segundo profesor limita sus juicios y lo encasilla en un diagnóstico sin atender otras complejidades, pero ¿no también estaríamos dejando de lado que el profesor puede estar en el celular atendiendo actividades que el personal administrativo le exige? o incluso, ¿no podría estar atendiendo cuestiones personales que de manera urgente requieren su atención?

Existe un sinfín de escenarios desde los cuales podemos analizar la complejidad que implica una escuela, y en específico, un salón de clases donde ocurre una convivencia diaria entre alumnxs y maestrxs; podría ser solo un docente si de nivel primaria se tratara, pero ¿y a nivel secundaria? se complejiza más cuando en nuestro sistema educativo, los alumnxs tienen un docente para cada materia. En este sentido, la escuela es un escenario lleno de entramados complejos donde nos desarrollamos como sujetos y donde pasamos una primera parte de nuestra vida. En México la educación básica recorre los grados de preescolar, primaria y secundaria. Le sigue el nivel medio superior que es el bachillerato y finalmente el nivel superior que es la licenciatura y en muchos casos los estudios continúan en maestrías e incluso doctorados. Sin embargo, dentro de estas instituciones educativas es donde se sitúa un lugar, un espacio, en el cual ocurren, se entrecruzan, se enlazan experiencias: el aula/salón de clases. Un espacio de encuentro donde está el o la docente ante un grupo de estudiantes, es ahí donde se centrará esta investigación: en el aula y a su vez las experiencias que se generan dentro del aula entre el docente y el alumno.

Cuando lxs estudiantes no responden ante las expectativas que se deben de cumplir o, en su defecto, no llevan un proceso regular en sus actividades o no cumplen con los objetivos que su nivel educativo dispone, suele suceder que lxs docentes tengan dificultad para cuestionar sus prácticas y enseñanzas pedagógicas y, por el contrario, recurran a juicios que hablan de la presencia de alguna psicopatología en las y los adolescentes.

Estructural y arquitectónicamente todas las escuelas, parece ser, intentan separarse del afuera para que en su adentro sea otro escenario completamente distinto, de alguna manera lo es con los lineamientos y reglas que se inscriben dentro de la institución, sin embargo, cuando se abren las puertas de la institución y entra una multitud de alumnxs, considero que el fuera viene a gritar y a expresar sus dolencias, sus exigencias, sus malestares sociales y culturales que se expresan de muchas maneras en las escuelas a manera de: acoso escolar, pandillas o, lo que interesa en esta investigación, las derivaciones psicológicas/psiquiátricas.

Pero ¿el uso del informe o “diagnóstico” podría ser una vía de escape para lxs docentes? Tal vez se recurra a él como una solución rápida o aparentemente eficaz para lograr que lxs alumnxs mantengan la atención en clase, eviten la dispersión o mejoren su socialización con el grupo. Quizá "diagnosticar" al estudiante sea una manera de descargar el cúmulo de exigencias impuestas al docente: por parte del alumnado, del sistema educativo, de la sociedad y de las familias. ¿El trabajo docente es fácil? ¿O no?

La labor que desempeñan algunxs docentes de nivel básico en México es compleja. Si bien es cierto que cuentan con ciertos beneficios, también enfrentan una situación precaria en muchos aspectos. A esto se suman las constantes presiones derivadas de las exigencias y responsabilidades impuestas por sus superiores, lo que pone en riesgo su permanencia y continuidad en la profesión docente.

Podríamos considerar que el trabajo de lxs maestrxs termina al sonar el último timbre que indica la salida de lxs alumnxs y listo, ahí ha acabado su jornada laboral, sin embargo, pienso que la labor docente está puesta ante muchas exigencias administrativas por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) al solicitarles planeaciones de clases, asistencia obligatoria a cursos después de su horario laboral; posiblemente después del término de clases algún padre de familia querrá acercarse a hablar con quien enseña ya sea para aclarar o, reclamar alguna situación con la persona estudiante. En el caso de algunas mujeres docentes, termina su jornada en la escuela, pero a continuación viene otra, en casa, con sus hijos, con sus parejas, muchas de estas docentes, posiblemente llegan a realizar tareas del hogar, calificar exámenes, tareas. Entonces ¿la labor docente termina al sonar el último timbre en la escuela?

Ahora bien, también es importante señalar que, a nivel social, durante mucho tiempo, el papel escolar tiene un peso significativo en el imaginario social⁴. “Estudia para que seas alguien en la vida” una retórica constante, que pesa demasiado en los hombros de quien la escucha, entonces si no estudio, ¿no podré llegar a ser alguien? Esto en un contexto capitalista actual donde el éxito se mide en los bienes materiales que tengas, ¿cómo vas a lograr eso?, ¡Estudia! y es con estas retóricas sociales con las cuales considero, al docente se le inviste de un papel con mucha carga simbólica en la cual son lxs encargadxs de prepararnos (¿o llenarnos?) de conocimientos que nos van a ayudar en la vida. Un reconocido normalista⁵ señala que:

La responsabilidad del maestro como guía y orientador espiritual de las nuevas generaciones, implica ya no una dinámica pedagógica, sino una mística educativa, pues el maestro tiene que ser concebido en sus dimensiones apostólicas, en su tarea de sembrador (...). Encomienda histórica, consigna de patria y pueblo... En sus manos está la paz social o la guerra y, tamañas responsabilidades reclaman espíritu sereno patriotismo insobornable, y visión precisa de los valores en juego. (Cisneros como se citó en Anzaldúa, 2004, p.100)

Como vemos, la Escuela Normal Superior demanda de sus egresados un rol social que se debe asumir, incluso casi mesiánico que debe guiar a sus apóstoles, pero que no solo se ha transmitido en el entorno de la Normal, incluso algunxs maestrxs se perciben así:

(Ser maestro) ... es un ideal muy noble. El maestro es el paradigma de la sociedad. Es el que siembra más formas de pensar. Trato de ser sembrador de ideas más que enseñar (...) Más allá de llenarlos de conocimientos, lo importante en la tarea es transmitir la moral (...) esa moral que está perdida y forma hábitos (...) Mi tarea consiste (...en) formar caracteres y enseñar hábitos (...) nosotros manejamos material humano (...) Seres humanos a los que hay que formar. (Zúñiga, 1990, como se citó en Anzaldúa, 2004, 100)

⁴ Para Cornelius Castoriadis el imaginario social, es un conjunto de significaciones imaginarias sociales. “Elegí el término ‘significaciones’ por considerarlo el menos inadecuado para aquello a lo que apunto. Pero de ningún modo debe tomárselo en un sentido ‘mentalista’. Las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio para la sociedad considerada, en realidad ellas *son* ese mundo; y ellas forman la psique de los individuos” (Castoriadis, 1992, p.320)

⁵ Se les dice normalistas a aquellas personas egresadas de La Escuela Normal Superior de México la cual se encarga de la preparación o formación de docentes para el nivel básico.

Parece ser que, a su vez, aparte de enseñar, el docente tendría que formar en el alumnado su comportamiento, tener y deber que depositar en ellos ideales de actitudes sociales y morales para con la sociedad. Este tipo de enunciaciones son las que terminan siendo demandadas por parte de los mismos maestros hacia otros maestros en su deber ser al momento de desempeñar su labor como docente, sin embargo, esto no concluye aquí, porque la sociedad misma también solicitará y exigirá estas acciones del docente, ya que estos discursos se refuerzan con películas, series, caricaturas, por enunciaciones de políticos, etc. En el imaginario social, la idea de “formar al alumnado para el futuro” puede significar una carga considerable en el desempeño del personal docente.

De igual manera, habría que considerar que, según estadísticas “De acuerdo con datos del Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), en México hay 2 millones 113 mil 16 docentes para 33 millones de estudiantes inscritos desde educación inicial hasta educación superior.” (El informador, 2024).

Se está ante una población de estudiantes en aumento, donde la matrícula docente es escasa y a su vez no cuentan con las suficientes herramientas con las cuales se les puedan apoyar, generando a su vez una sobrecarga de trabajo en el equipo docente. Estos no son sujetos que se deban mantener “aislados” de una atención, pues no solo deben de cubrir su papel como maestros sino también como psicólogos, tutores, incluso como padres de familia y al parecer la SEP no dirige una atención de contención para ellos. Además, hay que tener en consideración que en el sistema educativo hay más mujeres ejerciendo la docencia que hombres. Aunque no hay datos recientes en torno a estadísticas de la presencia de mujeres docentes en el nivel básico de la Ciudad de México, en un Boletín de la CDMX del 2024 se menciona que “con datos de Mujeres Unidas por la Educación, actualmente, el magisterio está conformado por el 51% de mujeres.” (Gobierno de la Ciudad de México, 2024, p.02)

Ahora me gustaría enfatizar a su vez, en la condición estudiantil ya que, podría parecer que los adolescentes en educación básica que presentan conductas inquietantes para los maestros deben ser atendidos por especialistas como neurólogos, psicólogos, psiquiatras o psiquiatras. Esta percepción ha generado que se les considere necesitados de una atención o tratamiento que excede lo que puede ofrecerse en las escuelas. Como consecuencia, muchas instituciones educativas derivan directamente a estos estudiantes a instituciones psiquiátricas, donde reciben psicoterapia individual o grupal y, en la mayoría de los casos, son medicados

con el objetivo de restaurar una conducta "esperada" que les permita continuar con su formación académica. ¿Qué ha hecho la SEP ante esto?

Con el paso del tiempo la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha creado servicios, apoyos o herramientas dentro de algunas instituciones educativas para alumnxs con posibles problemas del desarrollo psicológico, así como del aprendizaje.

Algunas de las condiciones que se presentan de manera frecuente dentro de las escuelas son aquellos “problemas” del aprendizaje o de la conducta, siendo en este último encontrados el TDAH, autismo, Asperger.

De esto pudo surgir una “emergencia” o un plan por parte de la SEP para atender a estudiantes con problemas de conducta, así como del aprendizaje, pero no en la actualidad, sino desde hace tiempo se consideró una atención en el ámbito educativo. En 1993 dentro del Diario Oficial de la Federación de la Ley General de la Educación en México, se encontraba el artículo 41 dentro del *CAPÍTULO IV DEL PROCESO EDUCATIVO Sección 1.- De los tipos y modalidades de educación*, en el cual se establecía que:

La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género. (Secretaría de Educación Pública, 1993, p.19)

Dentro de esta misma gaceta se estipula que se fomentaría una educación inclusiva y se preparará a lxs docentes para que desarrollen la competencia adecuada para la formación de lxs estudiantes, detallando poco de lo que se tendría que seguir, así como nulas garantías.

En el 2019 esta Ley General tuvo un cambio, en el *Capítulo VIII De la educación inclusiva* se desprendieron 8 artículos dedicados a la educación inclusiva dentro del sistema de educación básica en donde detalladamente y por puntos mencionan lo que las autoridades

educativas deben seguir. Es así que, en mi revisión de la Ley observo que poco o nada se menciona de los alumnos con algún “trastorno”. Sin embargo, en el artículo 64 (el cual se reformó en el 2024), el punto 4 llama la atención ya que se menciona “establecer un sistema de diagnóstico temprano y atención especializada para la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación”. (CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN, 2019, p. 15)

Así mismo, en el punto 5 se aclara que también se va a “garantizar la formación de todo el personal docente para que, en el ámbito de sus competencias, contribuyan a identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, y brinden los apoyos que las y los educandos requieran”. (CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN, 2019, p. 15).

Atendiendo a la educación especial, la Secretaría de Educación Pública implementó servicios, herramientas, asesorías y orientaciones para directivos, docentes, así como padres de familia que pudieran favorecer al desarrollo de esta educación especial.

También me parece importante tener en cuenta que, nos encontramos ante una generación distinta, una generación que ya no creció jugando rayuela, canicas, trompo, ahora todo se centró en el uso del teléfono, juegos móviles, videos, generando así que las nuevas generaciones estén ante un sin fin de estímulos audiovisuales, los cuales también tienen una implicación acentuada en el salón de clases. Ya que al no estar “acostumbrados” a mantener su atención de manera constante en alguna actividad, estos pueden tornar a dispersarse en algo que pueda captar su atención, pensando así, que estas actitudes pueden encajar en una hiperactividad o inatención.

A partir de la descripción y problematización de estos escenarios desde los cuales nos hemos asomado a la complejidad de la escuela, específicamente del salón de clases donde se construye una convivencia diaria entre alumnxs y maestrxs, podemos plantearnos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se configuran las experiencias docentes que pueden llevar a la derivación de lxs estudiantes a una atención psicológica/psiquiátrica?

A partir de esta pregunta de investigación, mi objetivo será analizar y profundizar en algunas experiencias que existen en la actualidad en lxs docentes y lxs alumnxs dentro del sistema de educación pública los cuales propician una canalización psicológica o psiquiátrica. Considerando así, los siguientes supuestos de investigación:

- La sobrecarga laboral, administrativa e institucional en lxs docentes afecta la dinámica relacional con lxs alumnxs.
- Ante la falta de herramientas para la atención a la población estudiantil, se opta por una canalización psicológica/psiquiátrica.

Asimismo, el objeto de estudio se centra en la investigación, estudio y análisis de las experiencias docentes y adolescente/alumnx los cuales se entrecruzan dentro del salón de clases y puede derivar en una atención psicológica o psiquiátrica. Finalmente, también me gustaría aclarar que se abordará el trabajo con adolescentes de un rango de edad de 11 a 17 años, así como con 3 maestras pertenecientes al nivel básico, se reitera que en México el nivel básico comprende el nivel preescolar, primaria y secundaria.

Capítulo 2: Antecedentes.

Este capítulo, se organiza en dos apartados. El primero tiene como objetivo ofrecer al lector una contextualización acerca de la atención psiquiátrica infantil que se brindó en Europa; más que una atención psiquiátrica, decidí rescatar algunas de las aportaciones que hicieron psicoanalistas hacia el tratamiento de la salud mental en infancias/adolescencias. En el segundo apartado doy cuenta de un breve recorrido histórico sobre la fundación del Hospital Psiquiátrico Infantil “Juan N. Navarro” (HPIJNN, por sus siglas). Se considera fundamental introducir, aunque sea de manera general, los antecedentes históricos de esta institución, con el fin de comprender las condiciones sociales, sanitarias y políticas que propiciaron su creación. Específicamente, se busca identificar las problemáticas emergentes que comenzaron a manifestarse en el país, los intentos iniciales por atenderlas, así como los primeros pasos en el desarrollo de la psiquiatría en México. Este acercamiento resulta pertinente para entender la manera en que la atención en salud mental se orientó hacia la población infantil, particularmente si se considera que, durante décadas, el HPIJNN fue la única institución especializada en psiquiatría infantil en el país. Su trayectoria permite observar la evolución del campo y el surgimiento posterior de diversas instituciones destinadas a atender la salud mental

de niños, niñas y adolescentes en un contexto de transformaciones sociales y nuevas exigencias que se demandaban en el ámbito de la salud mental.

2.1 Infancias internadas

En el artículo *Maud Mannoni: escuchar la locura* encontramos antecedentes de los hospitales psiquiátricos. “Uno de ellos es el hospital Trousseau, el cual es un pionero en la atención a la salud mental de las infancias en París, aquí se dieron las primeras experiencias de psicoterapia psicoanalítica en los servicios médicos pedagógicos destinados a niños con problemas psicológicos.” (Hernández, 1998, p. 91)

Posteriormente, en el mismo artículo se menciona la Institución fundada por una de las psicoanalistas más influyentes de Francia, Maud Mannoni.

En septiembre de 1969 Mannoni funda un centro de estudios y de investigaciones pedagógicas y psicoanalíticas que se dio como misión principal la creación de una escuela Experimental en Bonneuil-Sur-Marne en colaboración con el analista Robert Lefort, lugar de acogida para niños y adolescentes con graves problemas que toma como referente principal la clínica psicoanalítica, pero se inspira en parte en la antipsiquiatría inglesa y en otras aportaciones como las de Makarencio y Celestin Freinet. (Hernández, 1998, p. 91)

Como parte de una anti-psiquiatrización propuesta por Franco Basaglia, que haya sido Mannoni una de las pioneras en atención médica infantil marca una diferencia y una nueva forma de trabajar y abordar los padecimientos mentales de la infancia. Dentro del Hospital Bonneuil se encuentra que:

No hay psicoterapias, ni una estructuración jerárquica de las figuras profesionales. Los “adultos” acompañan a los sujetos, niños y adolescentes en un trayecto de vida que se construye entre un “afuera” de la institución (estancias en familia de acogida, trabajo en el exterior, psicoanálisis personal, etc.) y un “adentro” (la escuela), donde se da la posibilidad de hacer un vínculo con el otro de la palabra o el cuerpo. (Hernández, 1998, p. 91).

Entendamos a partir de esto que como parte del movimiento anti psiquiátrico que Franco Basaglia propuso, éste formuló una desaparición de las jerarquías que se establecen dentro de los hospitales psiquiátricos, y la psicoanalista lo retoma, “Mannoni se aleja de la institución jerarquizada que responde a un orden instaurado. Institución donde la acción del personal se revela de naturaleza defensiva.” (Arrieta, 2013, p. 71). Y a partir de esto, darle un especial énfasis al malestar psíquico del sujeto. “El personal tiene que saber qué es lo que hay que hacer, surgiendo como una amenaza el hecho de que un paciente pueda delirar, que pueda empezar a hacer cosas raras. ¿Qué hacer frente a eso? La idea que se desarrolla desde este modelo viene entonces a contraponerse a esto de sacar el síntoma, de eliminar el delirio, de no darle lugar a ese mundo de la locura” (Arrieta, 2013, p. 71)

Por otra parte, en Francia, François Dolto fue una famosa psicoanalista quien centró sus estudios en el psicoanálisis infantil. “El breve paso de F. Dolto por la pediatría y después su descubrimiento del psicoanálisis le hizo emprender una práctica terapéutica que le permitió aplicar una ética que respetaba su concepción del sujeto humano. Esta vía la condujo a desarrollar una profilaxis, comprometida en diversos proyectos institucionales, de valor “socializante” o “educativo”.” (Binet, 1999, p. 7). Así mismo, Dolto se interesó por los temas educativos de las infancias oponiéndose a los imperativos categóricos de Kant y a la “ley moral”. Parte de esto para inaugurar en 1978 *La Casa Verde*. “Se trataba de un lugar de acogida de niños de 0 a 3 años acompañados por un adulto. La Casa Verde responde al proyecto inicial de F. Dolto de organizar una profilaxis precoz, alejándose del proyecto de construir una guardería, ya que en La Casa Verde nunca se deja solos a los niños” (Binet, 1999, p. 5)

A diferencia del instituto de Mannoni, *La casa verde* funcionaba en primera instancia con un acompañamiento temprano. “La principal finalidad de esta casa, considerada como un lugar de transición antes de entrar en el jardín de la infancia o en la escuela maternal, era atenuar los efectos negativos que pudiera tener una separación no preparada. Al acoger a niños y a adultos, esta colaboración da lugar a una separación progresiva” (Binet, 1999, p. 5)

En Europa, los avances en salud mental fueron, en muchos casos, más significativos que en Latinoamérica, particularmente en México. En épocas pasadas, las pasiones desbordadas se consideraban posibles causas de enfermedades mentales (Maya, 2023). Durante los inicios del Porfiriato, se promovió un proceso de higienización de las costumbres sociales, que abarcó desde prácticas de limpieza hasta una transformación de lo mental. Esto dio paso a

una medicalización de las emociones, cuyo objetivo fue “regular los comportamientos sociales que no estuvieran en sintonía con los imperativos de moderación y el recato” (Maya, 2023, p. 59). Este proceso inicial de medicalización sentó las bases para una posterior psiquiatrización de las expresiones afectivas que se apartaban de la normatividad.

2.2 Psiquiatrización en México: De La Castañeda al psiquiátrico infantil “Juan N. Navarro”

Como ya se mencionó, la atención de la salud mental en México fue tardía y poco eficiente en sus inicios. En 1910 bajo el régimen del presidente Porfirio Díaz, se inauguró en la Ciudad de México el Manicomio General de “La Castañeda” el cual pretendía ser innovador y de alguna manera revolucionario, sin embargo, no fue así. En sus inicios se tenía planeado que albergará a 1,200 pacientes. Al final, el recinto excedió su capacidad llegando a tener una sobrepoblación. Y es que, desafortunadamente en el Manicomio, no existía algún filtro para internar a los pacientes, a él llegaban alcohólicos, sexoservidoras, vagabundos, infecciosos, “imbéciles”, niños con alguna anomalía genética, etc. La mayoría de todos ellos eran internados por sus familiares los cuales aseguraban en muchos casos ya no poder con la responsabilidad de cuidarlos o velar por su bienestar. Así mismo, la atención médica dentro del hospital fue de alguna manera acorde a su época, una época “modernizada” por Porfirio Díaz y en México los estudios referentes a la psiquiatrización aún no eran avanzados como lo era en Europa. Al manicomio no siempre accedía personal capacitado que pudiera atender las necesidades de los pacientes y darles un seguimiento oportuno a sus afecciones. Quienes les atendieron, diagnosticaron e incluso medicaron, eran estudiantes del área médica que realizaban sus prácticas dentro del manicomio, esto por el poco avance en torno al tema de la salud mental y la escasez de personal que pudiera atender a esta población.

La situación empeoró con el estallido de la Revolución Mexicana, pues la crisis hospitalaria como administrativa comenzó a incrementarse dentro de La Castañeda. Sin embargo, es hasta 1928 cuando se percibió un cambio dentro de la institución

Cuando fue nombrado como director el mayor de la primera generación de psiquiatras Samuel Ramírez Moreno, quien impulsó una transformación administrativa y un proyecto de capacitación para personal de enfermería y vigilancia con la intención de mejorar el trato que se le daba a los pacientes psiquiátricos; además, hizo numerosas

investigaciones sobre la parálisis general progresiva y sobre los tratamientos para la esquizofrenia. (Instituto de Investigaciones Históricas, n.d.)

De la mano de estos cambios llega la atención especializada a los niños dentro del manicomio. “Mathilde Rodríguez Cabo fue la primera mujer psiquiatra en México. En 1930 viajó a Berlín para especializarse en psiquiatría en la Universidad Humboldt. A su regreso a México, en 1932, se encargó de crear el Pabellón de Psiquiatría Infantil en el Manicomio General, mismo que dirigió durante 25 años.” (Instituto de Investigaciones Históricas, n.d.)

En años posteriores el trabajo mental hacía lxs niñxs no se limitó únicamente al manicomio, se incursiona a la psiquiatría desde otra perspectiva para atender a las infancias

Los primeros psiquiatras trabajaron de manera estrecha con la Secretaría de Educación Pública para la fundación del Instituto de Psicopedagogía en 1934, cuyo objetivo era conocer las características mentales del niño mexicano. Desde dicha instancia se crearon las clínicas de la conducta, que ofrecían tratamiento a niños “anormales” con dificultades de aprendizaje, y a niños “problema”, cuya conducta era considerada conflictiva porque impedía el buen aprovechamiento. (Instituto de Investigaciones Históricas, n.d.)

El hospital psiquiátrico infantil “Juan N. Navarro” fue inaugurado en el año de 1966 durante el sexenio del presidente Gustavo Díaz Ordaz; “Alojó a 102 niños y niñas procedentes del Pabellón Infantil del Manicomio General de La Castañeda. En una superficie que de 42,680 metros cuadrados se diseñaron instalaciones “sobrias y austeras” pero con equipamiento técnico-médico de avanzada” (Secretaría de Salud, 2016, como se citó en Márquez, M. E et al., 2017).

Finalmente, podríamos pensar que el cierre de La Castañeda y la apertura del “Juan N. Navarro” podría significar una evolución y mejora para la atención en salud mental, no solo a los infantes, sino también para los adultos. “El Estado mexicano decidió vertebrar los servicios en dos ejes: granjas para enfermos crónicos y hospitales de alta especialidad para pacientes agudos, y dejó de lado el proyecto de atención primaria, en detrimento de las unidades de salud mental insertas en los centros de salud.” (Instituto de Investigaciones Históricas, n.d.)

Como lo menciona la investigadora Cristina Sacristán.

Además de la ausencia de un proyecto para impulsar la atención primaria, rápidamente quedó claro el fracaso de las granjas debido a que los recursos asignados fueron insuficientes tanto para el mantenimiento como para la contratación de personal capacitado; además, los hospitales se volvieron a llenar rápidamente debido al aumento exponencial de la población mexicana durante la década de 1970. (Sacristán, como se citó en Instituto de Investigaciones Históricas, n.d.)

De igual manera, el cierre de “La Castañeda” constituyó de alguna manera un “avance” paulatino en las leyes de atención en la salud mental. En el artículo “*Hacia el modelo comunitario en salud mental: La situación actual en México*”, Leticia Flores nos da cuenta que

México ha colaborado, desde la década de 1990, en los acuerdos tendientes a la consolidación de los derechos ciudadanos de los usuarios de los servicios de salud, así como a los procesos de transición del hospital psiquiátrico a los servicios basados en la comunidad, con el fin de brindar una atención más eficaz y humana a estas personas.” Así mismo, México fue uno de los países que firmaron la célebre Declaración de Caracas en 1990, donde se convenía junto con muchos otros países de América Latina, poner fin a la atención de tipo asilar para transitar hacia un nuevo paradigma de salud basado en la comunidad. (Flores Flores, 2013, p. 11).

Capítulo 3: Dispositivo de Intervención y herramientas metodológicas

Anticipadamente me gustaría aclarar al lector que para esta investigación no se va a considerar al estudiante/adolescente como aquel sujeto biológico inmerso en los cambios que pueda presentar a nivel hormonal, neurológico o sexual, aunque no pretendo alejarme completamente de estas consideraciones he optado por investigar al sujeto que está en relación con el otro, con sus padres, su familia, sus amigos, su entorno social; en el sujeto que ante las maquinarias sociales⁶ se ha constituido y marcado subjetivamente por normas y reglas que dentro de su proceso de formación e interacción va configurando su relación y su visión en la sociedad pero también consigo mismo.

⁶ María Inés García Canal en su lectura de Foucault señala que las maquinarias sociales se gestan dentro de las relaciones de poder, en las cuales se construye la trama de lo cotidiano mediante aquellos ritos sociales con los cuales se marcan los cuerpos de los sujetos. (García, 2010, p. 51.)

Por lo que se refiere al dispositivo, en este trabajo de investigación partiré de algunos de los fundamentos e ideas propuestas por Michael Foucault.

Michael Foucault fue un filósofo e historiador del siglo XX, cuyas obras han tenido una profunda influencia en las ciencias sociales y humanas. A lo largo de sus estudios sobre la sexualidad, la locura, el sistema disciplinario y la vigilancia —como en su obra *Vigilar y castigar*—, Foucault propone una reflexión crítica más orientada al diálogo que a la polémica. Sus aportes resultaron fundamentales para comprender cómo todo acto humano se encuentra atravesado por dimensiones sociales y políticas.

El enfoque de Foucault sobre las instituciones, los mecanismos de poder y los dispositivos sigue siendo altamente relevante en la actualidad. Por ello, este trabajo parte de una aproximación al concepto de *dispositivo* desarrollado por Foucault, para luego abordar el dispositivo de intervención en esta investigación.

Por una parte, Silvia Grinberg nos acerca a una concepción del dispositivo de Foucault, “el concepto de dispositivo funciona, para Foucault y para nosotros, como una herramienta para analizar o comprender la multiplicidad de fuerzas en movimiento que son, a la vez, contestadas e integradas; una herramienta para pensar el poder en su perpetua multiplicidad y dinámica en la vida social, un modo de acercarse al poder en ejercicio, sus múltiples dimensiones y aplicaciones”. (Grinberg, 2022, p. 53)

Luis García (2011) define 3 niveles de problematización a partir de una entrevista realizada a Foucault para entender lo que es un dispositivo:

- Lo que trató de situar bajo este nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (García, 2011, p. 1)
- En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que pueda existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien

por el contrario, como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. (ibidem)

- En tercer lugar, por dispositivo se entiende una especie -digamos- de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. (ibidem)

Finalmente, considero importante agregar la lectura que le da Ana María Fernández al concepto de dispositivo desde la perspectiva de Gilles Deleuze con respecto a la interrogante de ¿Qué es un dispositivo? En primera instancia “los dispositivos operan como máquinas de visibilidad, en tanto establecen regímenes de visibilidad e invisibilidad. Aquello que determinado dispositivo expone y aquello que está ahí, pero no se ve.” (Deleuze, 1990, como se citó en Fernández, 2020, p. 113), este punto resulta importante ya que se orienta a la enunciación y la visibilidad sin tratarse propiamente de objetos o de sujetos. Es importante dejar en claro que no se guiará el concepto de dispositivo como algo socio/histórico, que, sin lugar a duda influye, sin embargo, me guió más a la noción de dispositivo, continuando en la lectura de Fernández donde menciona que “el dispositivo se usa para referirse a artificios tecnológicos diseñados por nosotros en las intervenciones institucionales y/o comunitarias. En estos casos el dispositivo es pensado como máquina que dispone a..., que crea condiciones de posibilidad, que provoca o pone en visibilidad y eventualmente en enunciabilidad latencias grupales, institucionales y/o comunitarias.” (Fernández, 2020, p.115).

Una vez comprendida la noción de dispositivo en Foucault, propongo articular el dispositivo de poder con el dispositivo pedagógico para analizar cómo tanto el hospital psiquiátrico como la escuela pueden ser entendidos como espacios de regulación y producción de subjetividades. Esta reflexión me permitió aproximarme a estos escenarios no solo como objetos de estudio, sino también como dispositivos que atravesaron mi experiencia investigativa y contribuyeron a la construcción del enfoque teórico de este trabajo.

3.1 Dispositivo de poder.

Como se mencionó al inicio de este apartado, partimos de las ideas de Michael Foucault para abordar los conceptos que nos ocupan. Si bien una explicación completa de su noción de

poder excede los límites de este trabajo, propondré una definición sintética que permita comprender por qué considero a la institución psiquiátrica como un dispositivo de poder.

Para Foucault el poder no se remite únicamente a las leyes, al sistema burocrático o gubernamental que pueda existir en las sociedades. El filósofo piensa el poder como un ejercicio en el cual se ponen en juego relaciones que puede tener el uno sobre el otro. El poder no se posee, sino que se ejerce, y se manifiesta en prácticas cotidianas como las relaciones entre un policía y un ciudadano, o entre padres e hijos, parejas sentimentales, incluso el docente que aplica el poder en ejercicio con sus alumnos. “El poder es una relación en la cual unos guían y conducen las acciones de los otros, es decir que el poder no sólo reprime, sino también induce, seduce facilita, dificulta, amplía, limita y hasta puede prohibir, aunque no es la prohibición la forma más importante, ni siquiera la privilegiada” (García, 2010, p.37)

Ahora bien, recordemos que Foucault era un historiador, recurrió al análisis histórico para comprender cómo se configuran los modos de organización social y las formas de poder en distintas épocas. Para explicar acerca del ejercicio del poder lo enlaza con el disciplinamiento. Como lo menciona García Canal (2010) “El siglo XIX convierte la disciplina en la técnica privilegiada del ejercicio del poder, cuyo objetivo consiste en individualizar a los sujetos, no para aceptar e incentivar su singularidad, sino para homogeneizarlos, para hacerlos sujetos normales” (p. 41) ¿No sería entonces el psiquiátrico un dispositivo de poder que pretende “restaurar” en el sujeto la normalidad esperada por la sociedad?

Comencé a comprender la función del dispositivo de poder dentro del psiquiátrico por lo que pude observar y escuchar dentro de esta institución, que dudo que pueda diferir de cualquier institución psiquiátrica a nivel nacional. Esta institución como cualquier otra dedicada a la atención de la salud mental hacen uso de los *expedientes clínicos*, dichos expedientes mediante el “ojo clínico” ponen en práctica los discursos de saber-poder en torno a lo que “se sabe” de la psique, de la mentalidad del sujeto desde diversas ramas psicológicas como cognitivas, conductuales, gestalts, entre otras. Mediante el diagnóstico se subjetiva al sujeto con etiquetas como ansioso, depresivo, TDAH y un sinfín de diagnósticos. Se clasificaban a los pacientes incluso en lugares específicos dentro del hospital según la urgencia que requiriera o para atender las necesidades que el diagnóstico demandaba.

Finalmente, parten de los diagnósticos para dar un cóctel de psicofármacos a los sujetos, y así, se mantienen dentro de la conducta esperada, cuando comienza a haber nuevamente indicios de algún malestar, se aumentan las dosis de algún medicamento.

Estas fueron algunas cuestiones que me pude encontrar dentro de la institución psiquiátrica en la que estuve, que, mediante los indicios señalados anteriormente, pude dar cuenta que se configuraba como un dispositivo de poder, pero no solo el poder estaba dentro de esta institución también dentro de lo escolar, de la escuela y para ser específicos dentro del salón de clases, pero es también donde se configura o afianza el dispositivo pedagógico.

3.1.1 Dispositivo pedagógico.

Podría parecernos “normal” aquello que ocurre dentro de una escuela o de un salón de clases pues es un lugar que casi cualquier persona ha atravesado en alguno de sus niveles, sin embargo, hay mecanismos dentro del salón de clases que lo configuran como un dispositivo, más en específico como un dispositivo pedagógico. Ya que es dentro del salón donde el sujeto docente se configura mediante discursos, reglas, etc. que estructuran al dispositivo pedagógico. Según Anzaldúa Arce (2004) concibe a este dispositivo “como el conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, instituciones, decisiones reglamentadas, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas; que se encuentra articulado por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio del poder, que constituyen sujetos y regulan sus prácticas” (p. 56). Este dispositivo halla sus maneras de penetrar en instituciones que se crean, instituciones propias o instituciones que deriven de él.

Como parte del dispositivo pedagógico relacionado con el malestar psíquico, podemos situar al USAER como el resultado de una transformación histórica en el enfoque hacia la educación inclusiva, entendida esta como el trato y acompañamiento adecuado a estudiantes en situación de riesgo. Si consideramos que fue en 1924 cuando se aprobó la Declaración sobre los Derechos del Niño y en 1990 que México ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño, antes de esto los avances en materia de infancia, no mostraban una concepción clara del niño y del adolescente como sujetos con derechos específicos.

Esto significó que, durante mucho tiempo, los estudiantes estuvieron expuestos a condiciones educativas desiguales o inadecuadas. Fue solo con el paso de los años y mediante

una transformación gradual del sistema educativo, que se reconoció la necesidad de generar estructuras que brindaran atención especializada para las y los estudiantes con requerimientos distintos. Así, las instituciones de educación pública comenzaron a adaptar sus modelos, lo que permitió la creación de proyectos como el USAER, enfocados en atender las necesidades de alumnxs en contextos vulnerables y garantizar una educación más equitativa e incluyente.

Como se mencionó antes, en la Ley General de la Educación en el artículo 41 es cuando se visualiza de manera general el tema de la educación especial y con el paso del tiempo fue evolucionando, pero no descuidemos que para que se pueda generar una ley o modificación de alguna ya establecida, se tenía que afianzar el tema de la inclusión pero a su vez exponer en una carta los motivos por los cuales se solicitaban cambios o implementaciones de leyes, lo cual en México resulta un proceso bastante extenso, ya que, se tiene que presentar una iniciativa, pasar por dictámenes, discusiones, presentaciones que, desafortunadamente, llevan un tiempo prolongado más allá de un par de meses.⁷

Cabe señalar que, en épocas pasadas, los castigos físicos y disciplinarios eran prácticas comunes para corregir conductas consideradas perjudiciales para el desarrollo educativo de lxs alumnxs. Estos métodos formaban parte de un dispositivo construido a partir de los discursos que emergieron en torno a la atención de poblaciones vulnerables. Ahora bien, en el contexto de la Ciudad de México es que a posteriori, se establece que el estudiante no puede ser excluido del salón de clases para su atención como inicialmente se propone en el modelo del USAER, y digo que se propone porque este modelo aún está vigente en estados como el Estado de México y Morelos. Es así que en la CDMX se da paso al proyecto de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) nacida de una situación emergente, así como a cambios de estrategias que a día de hoy puedan favorecer al apoyo y fortalecimientos de herramientas para alumnos con problemas de conducta o aprendizaje. Para efectos de esta investigación, considero al UDEEI como un dispositivo el cual organiza y pone en marcha algunas prácticas sociales en donde se articulan elementos discursivos y no discursivos que permiten de alguna manera la regulación del sujeto estudiantil dentro del aula, es así que el personal especializado en el UDEEI junto con la o el maestro a cargo de salón de clases dan paso a una relación de poder en la cual, reitero, tendrá acción sobre el otro, que en este caso es el sujeto adolescente

⁷ Para conocer un poco más acerca de los procesos para promover o modificar una ley en México sugiero la revisión del siguiente link: <http://sil.gobernacion.gob.mx/Glosario/definicionpop.php?ID=192>

con un posible padecimiento psíquico, recordemos que el poder no reprime, sino también induce, seduce y facilita.

Con estas acciones generadas dentro del aula por el docente y encargada/o de UDEEI es donde se acentúa el ejercicio del poder no para aceptarlos como sujetos singulares sino para afianzar una homogeneización de los sujetos y volverlos “normales”. Esto también aclaro, no como un ejercicio de poder estático, sino que siempre está en movimiento, en desplazamiento, por lo cual siempre será (o posiblemente no) cambiante.

Ahora bien, siguiendo las ideas de Anzaldúa, es en el salón de clases donde se pondrá en marcha este ejercicio de poder que moldeará a los sujetos y habrá una reproducción de la cultura. Es aquí donde también se ejerce el control, no como en otros tiempos donde se ponía a “hacer planas” a lxs alumnxs, se les mandaba “al rincón con orejas de burro”, se les daban “reglazos en la mano”, ahora el ejercicio de control mutó. Si hay un estudiante inquieto, faltó de atención, que distrae a sus compañeros en clases o interrumpe de manera continua al docente, se dice que el estudiante tiene TDAH o algún desorden de la conducta, ¿cómo se ejerce el control en este dispositivo pedagógico? remitiendo al estudiante a una atención psicológica/psiquiátrica. Se está ante una medicalización del comportamiento escolar donde sitúan su “distracción” y su inquietud en un diagnóstico psiquiátrico.

3.2 Metodología de investigación

Ahora bien, considero oportuno situar el dispositivo y la metodología de investigación como un andamiaje, el cual mantuvo y sostuvo la investigación. Me parece pertinente en primer lugar situar desde donde se llevó a cabo el trabajo de investigación.

Siguiendo la idea de Lidia Fernández

El proceso de la investigación, es un camino teórico y metodológico que la o el investigador va desarrollando a la marcha, mientras va descubriendo diversos saberes y conocimientos en una realidad. Es necesario tener una posición crítica en el lugar donde se desarrollará una investigación, esto es una reflexión sobre las consecuencias de los descubrimientos, entendiendo que las y los

investigadores participan de una interpretación y actúan en la construcción de realidades. (Fernández, 1998, p. 5)

Si bien es cierto que este trabajo de investigación parte de las ciencias sociales considero oportuno no descuidar que se hace desde una perspectiva psicológica con fundamentos teóricos y epistémicos que se han elaborado a lo largo de 12 módulos de la licenciatura en la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco, donde el objeto de estudio principal es la subjetividad.

Todas estas observaciones se relacionan también con lo planteado anteriormente en el inicio de este apartado en la cuestión de no enfocarnos en el adolescente biológico o “natural”, apegándome a la idea de Margarita Baz, “los estudiosos de la sociedad tienen que producir discursos sobre los discursos sociales, hablar sobre hablas, generar sentidos sobre hechos de significación y de sentido. Esto crea una situación verdaderamente específica y peculiar que debe ser comprendida si es que pretendemos asumir el desafío metodológico de nuestras disciplinas sociales y humanas con creatividad e imaginación.” (Baz y Téllez, 1998, p. 58) Es así que como parte de la investigación me fue importante analizar cómo el discurso subjetivaba a los sujetos adolescentes estudiantes, docentes, padres de familia, personal del UDEEI, personal psiquiátrico. La herramienta metodológica que me acompañó es la entrevista abierta a profundidad.

Se realizaron diversas entrevistas a mujeres docentes, de las cuales se colocará una letra para identificación y protección de la privacidad de las personas que me brindaron las entrevistas. En primera instancia se entrevistó a “C” a una mujer de 36 años de edad, la cual también es madre de una pequeña menor de edad, actualmente lleva 6 años como directora del UDEEI, sin embargo anteriormente estuvo 5 años como docente en un CAM y posteriormente 4 años como maestra especialista del UDEEI; otra entrevista se hizo a “N” una mujer de 45 años de edad, es profesora a nivel secundaria en el Estado de México y tiene 16 años de experiencia como docente, también es madre de dos mujeres; finalmente otra docente “A” que tiene 30 años de servicio, actualmente es directora de primaria en ambos turnos.

Habría que decir también que, dentro de algunas actividades que se realizaron con los pacientes en el HPIJNN, de manera informal se llevó a cabo una aproximación acerca de sus experiencias, sus vivencias, sus concepciones en torno al ser adolescente y ser paciente dentro

del Hospital, se reitera que su edad rondaba entre los 11 y 17 años, los cuales en su mayoría estaban diagnosticados por la institución con trastornos como TDAH, TEA, Depresión, ansiedad, asperger, etc. Por motivos de confidencialidad y de cuidado de la integridad de los pacientes como mía, será la única información personal que se brinde en torno a ellos.

De acuerdo con Diaz-Barriga (1992)

La entrevista a profundidad opera bajo la suposición de que cada persona resignifica sus experiencias a partir de la manera como ha conformado su esquema referencial. Esto es, la forma cómo ha integrado su conocimiento, percepción y valoraciones en relación a lo que la rodea. En última instancia cómo articula su historia personal con el momento actual. Esto permite comprender por qué una misma situación es significada de manera particular por cada uno de los que se someten a ella.” (p. 164)

Las entrevistas fueron realizadas bajo un encuadre en el que se pedía el consentimiento para hacer uso de lo dicho para esta investigación, así mismo, se les explicó la finalidad de la entrevista y los propósitos para los cuales sería ocupada. Con cada entrevistadx se utilizaron preguntas diferentes en torno al contexto del cual se quería recuperar algún contenido significativo, esto, sin dejar de lado el tema central que era los procesos o los vínculos que generaban la derivación o el tratamiento del estudiante con un posible sufrimiento psíquico y la experiencia de las mujeres docentes. Siguiendo la idea de Diaz-Barriga:

Con ello queremos señalar que a través de este tipo de entrevistas buscamos acceder a datos que vayan un poco más allá de lo que habitualmente se reconoce como objetivo, dado, parte del mundo real. El pensamiento pichoniano⁸ utilizó el concepto latente, el lacaniano plantea el imaginario. En ambos sentidos queremos acceder a significaciones que porta todo sujeto social y que en general no se permiten que emerjan en una situación de investigación por considerarlas "fuera de los datos científicos", o reconocerlas como elaboraciones personales de los sujetos. (Díaz Barriga, 1992, p.163)

⁸ Al decir pensamiento pichoniano el autor se refiere al médico psiquiatra Pichón–Riviere quien fue un influyente del psicoanálisis en Argentina.

Asimismo, dentro del Psiquiátrico se utilizó la observación participante. La Observación participante es según Taylor y Bogdan (1984)

La investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu (escenario social, ambiente o contexto) de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. Implica la selección del escenario social, el acceso a ese escenario, normalmente una organización o institución (por ejemplo, un hospital), la interacción con los porteros (responsables de las organizaciones que favorecen o permiten el acceso del investigador al escenario), y con los informantes, y la recolección de los datos. (Universidad de Jaén, 1984, p. 2-3)

Dicha observación participante se realizó en torno a la experiencia hospitalaria de algunos adolescentes para poder desarrollar herramientas que facilitaran y alimentaran las que después serían mis categorías de análisis.

3.2.1 Trabajo de campo

Para esta investigación se hizo uso del trabajo de campo, que, como lo describe Hugo Saéz:

En el trabajo de campo se involucran no sólo la capacidad intelectual del estudiante y su formación previa, sino también un conjunto de emociones y actitudes que merecen un análisis profundo, siempre y cuando se quiera desempeñar el papel de investigador con un criterio profesional. [...] Se denomina trabajo de campo a un conjunto articulado de actividades sistemáticas mediante las cuales el investigador recoge información de manera directa de una población en estudio que puede ser urbana o rural, con el propósito de procesarla para generar un informe. (Sáez, 2008, p. 247)

El trabajo de campo lo realice en el Hospital Psiquiátrico Infantil “Juan N. Navarro”. Por lo que se refiere al ingreso al Psiquiátrico infantil, este lo hice a través del convenio que tiene la UAM-Xochimilco con la institución psiquiátrica, esto mediante el servicio social con el proyecto 10.5.93 INTERVENCIÓN DEL PSICÓLOGO EN UN HOSPITAL PSIQUIÁTRICO INFANTIL. Con la información proporcionada en el portal del servicio

social de la UAM no me fue suficiente, ya que solo hay un número indicado ahí para el contacto con la institución y tampoco se apreciaba un correo en el cual se pueda facilitar el contacto. Cuando contacté a la institución por medio del número telefónico del portal, comentaron que era necesario el número de extensión para poder canalizarte con el personal adecuado, dicho número de extensión tampoco es proporcionado en el portal de la UAM. En septiembre del 2024 acudí a la institución psiquiátrica para solicitar información, el personal de seguridad de la entrada te niega el acceso y la información que me dieron fue que era necesario estar al pendiente a una convocatoria que saldría a finales del mes de octubre y seguir los pasos que ahí venían.

Ante la desconfianza generada por la información proporcionada por alguien ajeno a la institución, investigué en el portal del gobierno, en dicho portal se encuentra el contacto de la Dra. Ana Berdeja a quien se le manda un correo para solicitar información acerca del servicio social, refiere que no es a ella a quien se debe contactar y proporciona el correo del Coordinador de enseñanza en Psicología, Pedagogía y Neurociencias, quien mediante un correo me da información acerca de los campos disponibles y los horarios en los cuales se puede realizar el servicio social, de ser de interés alguno de estos campos es necesario acudir a una entrevista con el Coordinador para el ingreso, sin embargo, esta entrevista no asegura el la aceptación para realizar el servicio en la institución. Generé una cita para la entrevista la cual se llevó a cabo dentro del hospital psiquiátrico, empero, el tiempo de atención es extenso. La entrevista tiene un tiempo de duración de aproximadamente una hora en la cual se cuestionan temas familiares, laborales y escolares, temas con los cuales yo me sentí un poco intimidado por la manera de llevar la entrevista por parte del coordinador quien al finalizar mi entrevista me dijo que tenía absolutamente prohibido dar a conocer temas del hospital y de lo que ocurría ahí dentro, ya que toda la información es confidencial, indicando que, si yo lo hacía, se corría el riesgo de que se diera por terminado mi servicio dentro de la institución y también se diera por concluido el convenio que tenía la UAM con el psiquiátrico para futuras generaciones que quisieran realizar su servicio ahí dentro. Posterior a esta entrevista, de ser aceptado se es citado días después para llevar documentos como INE, CURP, comprobante de domicilio, historial académico, etc. Para indicar en qué horario y con quién era necesario presentarme el día de mi ingreso al servicio social, no se da otra instrucción más que la de llevar bata médica los días que se asista al servicio. Aunque mi interés fue realizar intervención en alguna institución educativa, por los movimientos que surgieron en la investigación y algunas premuras de tiempo eso no fue posible, sin embargo, enriquecí esta parte con las entrevistas que realicé.

Capítulo 4: Marco referencial

Este apartado, surge para dar cuenta al lector de información que pueda servir de guía para profundizar en algunos conceptos clave que se postularon en el apartado de la problematización, así mismo que puedan orientar a quien se interese en esta investigación en la contextualización de algunos de las problemáticas expuestas.

4.1 Los “diagnósticos” en las escuelas

En un artículo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) dirigido a lxs docentes, se hace mención que “si bien, los padres y docentes no están capacitados para diagnosticar a los niños con TDAH, sí forman parte de la evaluación diagnóstica ya que juegan un papel crucial en la detección de los síntomas del trastorno” (Universidad Nacional Autónoma de México, 2019)



Así mismo, dentro del mismo artículo se menciona cuáles son los síntomas del TDAH dentro del salón de clase que puede presentar un niño:

Respecto a la inatención se menciona que: Se le dificulta prestar atención para hacer sus tareas o actividades; o sigue las instrucciones hasta el final, no termina sus actividades y tareas escolares, se le dificulta organizar sus actividades y tareas, se distrae fácilmente con otros estímulos, evita realizar actividades que requieren de un esfuerzo mental sostenido, parece no escuchar cuando se le habla, pierde u olvida los útiles escolares o pertenencias. (ibidem)

Con respecto a la hiperactividad: Se sale del salón, corre o camina por todos lados sin objetivo, le es imposible permanecer sentado; está en constante movimiento (trepa, corre o salta en situaciones que no son apropiadas, incluso con riesgo de sufrir accidentes) (ibidem)

Relacionados con la impulsividad: Se entromete o interrumpe las conversaciones o juegos de los otros, se le dificulta esperar su turno o hacer fila, responde precipitadamente, incluso antes de que se acabe de expresar la pregunta. (ibidem)

De igual manera, en un artículo que se hizo en la Universidad Autónoma Indígena de México nos dan un listado de las características de un adolescente con TDAH, las cuales no distan mucho de las presentadas anteriormente por la UNAM.

Características del adolescente con TDAH: “Dificultad para mantener la atención a un estímulo o varios a la vez, parece que no escuchan, no terminan o bien no presentan tareas; dificultad para organizarse y establecer un orden, les cuesta ponerse en marcha; hablan excesivamente, en ocasiones responden aun cuando no se ha terminado de hacer la pregunta, interrumpen a otros en sus actividades y conversaciones, compulsivos-agresivos.” (Ayala Ibarra et al., 2013)

Ahora bien, se ha mencionado que los niños con TEA presentan dificultades dentro del sistema escolarizado. Dentro de un protocolo por parte de la Secretaría de Educación de Guanajuato, mediante la introducción a un cuadro, hacen mención de las dificultades conductuales por las que atraviesan debido a su edad, sin embargo, nos deja ver cuáles son los posibles indicadores que puede presentar un adolescente con TEA, en donde destacan indicadores en la interacción, indicadores en la comunicación, indicadores conductuales, indicadores en el aprendizaje e incluso indicadores sensoriales y de la salud. (Secretaría de Educación de Guanajuato, 2022)

4.2 Servicios dentro de la educación media para atención a alumnxs con posibles padecimientos psíquicos.

Antes de contextualizar, me gustaría iniciar con la explicación de los 3 tipos de educación:

- *La educación formal* es aquella que se imparte en escuelas, específicamente en México, aquellas instituciones validadas por la SEP, como lo son las primarias, secundarias, preparatorias, aquella educación que se da o imparte dentro de un centro educativo.
- *La educación no formal* se entiende como aquella que, aunque no forma parte de un centro educativo, sigue lineamientos como objetivos a cumplir por parte de quien asiste y hay una estructuración de lo que se aprenderá. Los talleres, algunos cursos virtuales o presenciales, así como algunos seminarios pueden entenderse como una educación no formal.
- Finalmente, *la educación informal* es aquella que de alguna manera no es estructurada y la incorporamos a lo largo de nuestra vida ya que puede ocurrir en situaciones cotidianas o mediante las mismas interacciones que generamos con nuestro entorno social.

Ahora entendiendo esto, los servicios que ofrecen atención a alumnxs con posible padecimiento psíquico, se hace dentro de la educación formal, es decir, dentro de escuelas o como centros educativos. Alguna de la información que proporciona el portal del Gobierno de México acerca de algunos de los servicios son:

- **Centro de Atención Múltiple (CAM)**

El Centro de Atención Múltiple es un servicio escolarizado de la Dirección de Educación Especial donde se ofrece educación inicial y básica (preescolar, primaria y secundaria) de calidad a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares. Así mismo ofrece formación para la vida y el trabajo para alumnos y alumnas de 15 a 22 años de edad con discapacidad. (Infraestructura Educativa, n.d., p. 4)

- **La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)**

Como se menciona en la Línea Técnica Operativa de los Servicios de Educación especial

La USAER, es una “instancia técnico –operativa de la Educación Especial, ubicada en escuelas de educación regular” (SEP, 2018), que proporciona un

conjunto de recursos humanos, técnicos y metodológicos a través de la asesoría y el acompañamiento para coadyuvar en el desarrollo de ambientes inclusivos que minimicen o eliminen las Barreras para el acceso, Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, aptitudes sobresalientes, trastornos del espectro autista y dificultades severas de aprendizaje, comunicación y conducta en situación de vulnerabilidad y riesgo educativo a fin de mejorar y aumentar su participación y aprendizaje dentro de la escuela, apoyando así la inclusión educativa de los mismos. (Gobierno del Estado de México, 2019, p. 29)

Cabe aclarar que no hay un especialista del USAER en cada institución educativa del Estado de México u otros estados como el de Morelos, únicamente hay presencia del USAER en escuelas donde la matrícula está mayormente ocupada por alumnos con discapacidades visuales, motrices, auditivas, cognitivas. La presencia del USAER, reitero, únicamente depende de las estadísticas de los alumnos que necesiten atención dentro de las escuelas.

Llegados a este punto, me gustaría hacer la aclaración que también existe la *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva* (UDEEI), sin embargo, esta unidad únicamente existe para el apoyo a las escuelas en la Ciudad de México. En un documento del planteamiento técnico operativo de la UDEEI (2019) se encuentra que la Dirección de Educación Especial (DEE) cambio el USAER hacia el UDEEI:

La DEE, para hacer frente al compromiso por una Educación Inclusiva y a los cambios que el actual contexto social de la política pública intersectorial demanda, transforma, mediante una reingeniería de procesos a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y al Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) (Secretaría de Educación Pública, 2018, p. 6)

- **Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)**

Dentro del planteamiento técnico operativo de la UDEEI indican que

La Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva es un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y/o socio-familiar (Secretaría de Educación Pública, 2018, p.13)

La UDEEI trabaja de manera acentuada con aquellas poblaciones en riesgo que puedan existir dentro de las aulas como lo son Migrantes, Indígenas, situaciones de calle, capacidades y aptitudes sobresalientes, entre otras.

La DEE decide poner el acento, más que en la situación de vulnerabilidad en sí misma, en la situación educativa cotidiana del alumno o alumna, que puede estar en situación de riesgo de no acceder a la escuela, no permanecer, no egresar o no aprender en ella. De esta manera, los alumnos y las alumnas que formen parte de las poblaciones en prioridad serán sujetos de atención especializada por parte de la UDEEI, cuando se identifique dicha situación educativa de riesgo.

La USAER trabajaba de alguna manera “exclusiva” con aquellxs estudiantes lxs cuales presentan algún problema de la conducta o del aprendizaje, son retiradx de las aulas para trabajar de manera apartada con estxs estudiantes. La UDEEI cambió esto a una situación de inclusión, ya que al detectar algunxs alumnxs con dificultades, es el personal del UDEEI quien trabaja en conjunto con lxs docentes para poder brindar herramientas que ayuden o faciliten a lxs alumnxs la integración al aula y la comprensión de temáticas abordadas en el aula, también me gustaría agregar, que hay presencia de la UDEEI en todas o la mayoría de escuelas de nivel básico en la CDMX, permitiendo una atención más especializada en este sector estudiantil que puede presentar dificultades en su aprendizaje. Sin embargo, hay dos situaciones en las cuales me gustaría hacer énfasis. El UDEEI únicamente es una unidad que existe dentro de la Ciudad de México, estados como el Estado de México o Morelos, aún se mantienen con unidades como el USAER.

Por el contrario, aunque el UDEEI parece ser una unidad más avanzada en el material para el apoyo a los alumnos con dificultades del comportamiento o del aprendizaje, sus

estrategias se han orientado más hacia la atención de alumnos con problemas audiovisuales, motrices, del habla, pero poco hay acerca de materiales para atender a estudiantes con TDAH, Autismo o Asperger.

Capítulo 5: Conceptos centrales de la investigación

El acercamiento que se da a los siguientes conceptos centrales de investigación parte de dar un entendimiento y comprensión al lector de lo que considero resulta importante definir y del cual, pienso puede ser tomado como un eje que oriente el capítulo de análisis que propongo. Dentro de mi investigación he utilizado conceptos con sus respectivas definiciones que han partido de mi formación dentro de la UAM-X. La definición y acercamiento de estos conceptos centrales permitirá que aquella persona que se interese en la lectura de esta investigación comprenda desde qué autor, y a su vez, desde qué perspectiva he decidido abordar el desarrollo de la investigación.

5.1 Subjetividad y Significaciones Imaginarias Sociales.

El poder comprender las Significaciones Imaginarias Sociales (SIS) indiscutiblemente se van a relacionar con la construcción subjetiva que va a rodear tanto a lxs alumnxs como a lxs docente en el aula dentro de la institución educativa, pero también el del sujeto adolescente en su transición por esta etapa y como lo social influye en la constitución de la subjetividad. Pero, en primera instancia ¿cuál es la noción de subjetividad la cual puede ser comprendida desde el concepto de las SIS? El concepto de subjetividad es un referente el cual ha regido diferentes de los módulos que se cursan en la UAM-X dentro de la carrera de psicología y me parece pertinente dar a entender al lector cómo y desde qué ángulo está siendo definido este concepto.

Retomando a uno de los autores antes mencionados y a partir de lo expuesto en su ensayo de *Historia de la Sexualidad*, Foucault "Describe a la subjetivación como "pliegues" que van del afuera hacia adentro y que se refiere a "las formas y modalidades de la relación consigo mismo por las que el individuo se constituye y se reconoce como sujeto"" (Foucault, 1988, como se citó en Baz y Téllez, 2003, p. 145)

Baz, nos acerca hacia un concepto de *subjetividad colectiva*, ya que no genera una distinción entre lo individual y lo social pues son concebidos como conceptos unidos y esto nos llevará a la noción de la subjetividad.

En una primera aproximación diré que, tal como yo la entiendo, la idea de una subjetividad colectiva se refiere a aquellos procesos de creación de sentido instituidos y sostenidos por formaciones colectivas. Esto apunta al cómo vamos siendo sujetos en un devenir histórico surcado por aconteceres grupales e institucionales y remite a una convergencia tensa de procesos heterogéneos, marcados por ritmos, densidades y temporalidades diversas que hacen historia desde la potencialidad deseante, ese apasionado acto que busca colmar, inútilmente, una ausencia. (Baz y Téllez, 2003, p. 144)

Verónica Gil también nos acerca a una definición de la subjetividad.

En su acepción más simple, la subjetividad se estructura a partir del lugar que ocupa el sujeto en la sociedad, y se organiza en torno a formas específicas de percibir, de sentir, de pensar y de actuar sobre la realidad. Cada sujeto integra para sí significaciones imaginarias dando paso a una cosmovisión del mundo que pertenece; en la construcción de la subjetividad de cada persona se explicita una búsqueda sobre su origen, sus mitos, sus símbolos, dando paso a procesos continuos de producción y reproducción de la experiencia que, a su vez, se traduce en saberes, lenguajes, miradas. (Gil Montes, 2007, p. 642)

Esto de alguna manera nos va a ligar con la concepción de las SIS, ya que, siguiendo la idea de Gil Montes

Bajo los lineamientos anteriores, la noción sobre subjetividad interactúa como una constante de producción y construcción de significados, posibilitando que el estudio sobre la misma se trate en un campo de referencia en el cual se contemple un espacio-tiempo circunscrito en un referente histórico, garantizando de esta forma no establecer premisas de carácter universal, ya que los estudios sobre la subjetividad o las subjetividades son de carácter único e irrepetible. (Gil Montes, 2007, p. 643)

Ahora bien, ¿Qué entendemos por Significaciones Imaginarias Sociales? Margarita Baz nuevamente nos orienta a la concepción que le da Cornelius Castoriadis “La noción de imaginario social -en su doble manifestación: como imaginario efectivo y como imaginario radical- lleva a este autor a concebir a la sociedad como instituida desde las significaciones que se otorga a sí misma, si bien la sociedad, tal como la conocemos, manifiesta "un desconocimiento de su propio ser histórico social”.” (Castoriadis, 1989, como se citó en Baz y Téllez, 2003, p.146); según Castoriadis “la cohesión interna de un entretejido de sentidos, o de significaciones, que penetran toda la vida de la sociedad, la dirigen y la orientan” (Castoriadis, 2006, p.78). Estas significaciones han funcionado para cimentar aquellas creencias que desde hace mucho tiempo se tiene en torno a algunos sujetos y su papel que deben ser/representar en la sociedad, para que esta a su vez como maquinaria, siga funcionando. Ana María Fernández menciona que “Estas significaciones imaginarias no sólo "aluden y eluden lo real" sino que instituyen realidad; sus producciones no remiten a las fantasías originarias (escena primaria, seducción, castración) sino a otro tipo de formaciones: la producción colectiva de significaciones imaginarias.” (Fernández, 2010, p.163) pero estas significaciones no funcionan en lo individual, sino que toman su validez en lo colectivo, el cual van a moldear y estipular la manera en que el individuo actúa.

Continuando con la idea de Castoriadis “se les llama a estas significaciones como “imaginarias” porque no son ni racionales ni reales; no corresponden a “ideas racionales, y tampoco a objetos naturales”.” (Castoriadis, 2006, p.79)

Castoriadis hace mención de que más allá de considerar a la mujer, hombre y niño como categorías biológicas sino como seres sociales, instituciones sociales se entenderá a su vez la producción y reproducción de estas SIS. Es importante entender cómo el autor maneja el concepto de institución para comprender como institución, subjetividad y SIS se entretajan en un mismo espacio. Según María Erreguerena “Las instituciones marcan una dirección de sentido que los sujetos viven como normas, valores, lenguaje, imágenes y formas; así, las instituciones no son sólo herramientas de creación sino formadores de subjetividades” (Erreguerena, 2001, p. 41).

Concluyendo con las ideas de Erreguerena

Los sujetos son fragmentos ambulantes de la institución llamada sociedad. Por un lado, reproducen sus discursos, imágenes, mitos y prácticas; por el otro tienen la capacidad creativa de leer o interpretar a la sociedad para transformarla. Pensemos otra vez en el ejemplo de las mujeres. Cada mujer tiene la capacidad de optar por la maternidad, pero ésta dependerá de su concepción y actitud frente a las condiciones socioeconómicas que la rodean. (Erreguerena, 2001, p.41)

5.2 “Enfermedad mental”

La salud mental ha sido un campo en donde diversas ciencias desde biológicas, así como las sociales, se han encargado de analizar y estudiar a profundidad donde existen definiciones demasiado variables, pero a su vez, también contradictorias entre sí. Trastorno del Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), ansiedad, depresión, Trastorno del Espectro Autista (TEA), asperger, entre otros, han sido conceptos que se han visto utilizados de manera categórica por psicólogos y psiquiatras, pero también deformados por la desinformación que existe hoy en día en distintos portales digitales los cuales, inclusive te aseguran mediante encuestas paupérrimas y sin algún tipo de sustento, ayudarte a saber si cuentas con alguna psicopatología o trastorno.

A lo largo de mucho tiempo, para el ser humano la categorización y clasificación le ha servido para mantener en función aquello que, en un sentido peyorativo, sea servible, rentable, redituable; aquel sujeto que mantenga el sistema funcionando de manera óptima es un sujeto deseable. La sociedad disciplinaria es un término que empleo Foucault en su trabajo de *vigilar y castigar*, una sociedad la cual busca el control de los sujetos y así mismo codificándolos para un funcionamiento social, mediante las instituciones como fábricas, hospitales o escuelas es donde se pone en marcha este control disciplinario de los cuerpos y conductas de los sujetos, se buscará mediante diferentes formas corregir las “patologizaciones” que los sujetos puedan presentar y de esta manera conducirlos a una normalidad.

Avanzando en nuestro razonamiento, hoy en día se ha hecho una categorización hacia las conductas de los sujetos por la sobreinformación que existe al alcance de muchas personas.

En tik tok⁹ Hay usuarios que comparten una serie de síntomas para que puedas saber si tus conductas pueden ser síntoma de TDAH, autismo, asperger, etc. Adolescentes o incluso padres al sentir que hay similitud entre las conductas y la sintomatología infieren tener o que su hijo tiene dicho trastorno sin siquiera acudir a alguna valoración o sin tener conocimiento acerca de con quién acudir para orientarse más en el tema. Por la actual difusión de información también se tiene acceso al Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM) el cual tiene varios volúmenes que se renuevan cada periodo de tiempo. En este manual se da una descripción médica con especial respaldo psiquiátrico acerca de los trastornos mentales y la sintomatología que puede ser expresada en los sujetos y, al ser un manual médico, genera la confianza en quien lo lea, ocasionando que incluso se auto diagnostiquen con alguno de los trastornos que aparecen dentro de estos 5 volúmenes de manuales.

Podemos agregar también que la tendencia social actual sitúa cualquier comportamiento “anormal” como algo patológico, o incluso las retóricas escuchadas en la escuela o en la sociedad generan que se busque de manera desesperante una atención psicológica o psiquiátrica que permite al adolescente “retornar a su estado de bienestar habitual” para así ser funcional para la sociedad.

El diagnóstico psiquiátrico ha sido un recurso del cual se ha usado, pero a su vez, se ha abusado de él. Muchos estamos inmersos ante una situación en donde podamos acudir a alguna atención médica, ya que nos sentimos abrumados por situaciones académicas que nos pueden sobrepasar, temas económicos y laborales ante los cuales solo queremos ser escuchados y buscar de alguna manera algún tipo de consejos para afrontar las adversidades ante las que nos encontramos en esta sociedad actual. Sin embargo, el médico únicamente puede escuchar 20 minutos o menos y en automático recibimos algún diagnóstico como la ansiedad o depresión y proceden a administrar alguna dosis de psicofármacos. Con este enunciado tampoco pretendo categorizar a todo el personal psicológico o psiquiátrico con una inatención hacia los sufrimientos que pueda presentar el sujeto, pero en la actualidad las medicaciones a los sufrimientos psíquicos ha sido algo que se ha acrecentado, generando tratamientos que no resultan adecuados y diagnósticos erróneos.

⁹ Aplicación digital que permite a usuarios la creación o edición de videos cortos, videos de (des) información, comedia, entre otras categorías.

Consideremos ahora una postura de Thomas Szasz en cuanto a la categorización de los sujetos, en donde menciona que “los procesos de identificación y clasificación son fundamentales para satisfacer la necesidad de ordenar el mundo que nos rodea” (Szasz, 1973, p. 49). Pero existe una contraparte que son aquellos que a lo largo de la historia han sido considerados y clasificados como enfermos mentales. La estigmatización hacia el malestar psíquico no es algo que ocurra en épocas recientes, Michel Foucault en su ensayo *Historia de la locura en la época clásica*, nos da cuenta de la estigmatización hacia este grupo social. Es a través de un recorrido histórico, en donde de la mano de Foucault vemos como la clasificación de la locura y el rechazo hacia aquellas personas que a manera colectiva no eran “cuerdas” o no estaban “dentro de sí” eran desechadas. LA STULTIFERA NAVIS O LA NAVE DE LOS LOCOS funcionaba como un remedio para deshacerse y despojar de las ciudades y de la sociedad a aquellos sujetos indeseables. La “locura” considerada como aquello que está fuera de la razón, aquel que era conducido y sometido por sus pasiones.

Esta nave de los locos dejó de existir, pero dio paso al *Gran encierro*, instituciones que surgieron en el siglo XVII, pero en la actualidad prevalecen, no con las mismas prácticas, pero sí con la misma finalidad mantener alejado aquello indeseable, aquello que sale de la normalidad. Se abandonaron las naves de los locos para dejar el paso a las instituciones psiquiátricas.

Es necesario recalcar que, teniendo en cuenta la concepción histórica que hace Foucault de la locura y siguiendo las ideas de Szasz

El hecho de clasificar a los individuos incapacitados por problemas vitales con el rótulo de “enfermos mentales” retardó el conocimiento de la naturaleza esencial de los fenómenos. Sostener que las personas perturbadas son “enfermas” suena, a primera vista, como una gran merced, porque confiere la dignidad de padecer una “verdadera enfermedad”; pero este punto de vista lleva consigo un peso oculto, que arrastra otra vez a los sujetos hacia el mismo tipo de incapacidad del que este cambio semántico y social iba a rescatarlos. (ibidem, p.39)

La “urgencia” por englobar aquello fuera de lo normativo es algo que se ha hecho desde hace mucho tiempo y que para diversos psiquiatras ha funcionado incluso hasta como una biblia el ejemplo es el DSM y el CIE.¹⁰

Durante mucho tiempo la ignorancia a los padecimientos psíquicos se visibilizan de manera muy acentuada en la estigmatización social, la categorización y la exclusión. A lo largo de mucho tiempo los avances en el conocimiento y entendimiento de estos malestares han sido muy escasos ocasionando que en la actualidad ya no se manden a un navío en el mar, pero si a un psiquiátrico para controlar a este sector socialmente indeseable. Siguiendo con lo propuesto por Szasz

con creciente ahínco, los médicos, y en especial los psiquiatras, empezaron a llamar enfermedad (esto es, por supuesto, enfermedad mental) a todo aquello que permitiera detectar algún signo de disfunción, sobre la base de cualquier tipo de norma. En consecuencia, la agorafobia es una enfermedad porque el individuo no debe temer los espacios abiertos. La homosexualidad es una enfermedad porque la sociedad impone la heterosexualidad como norma. El divorcio también lo es, pues indica el fracaso del matrimonio. Se dice que el delito, el arte, el liderazgo político indeseado, la participación en los asuntos sociales o la falta de dicha participación son signos de enfermedad mental, junto con mucho más. (Ibidem, p.42)

Como se puede observar a lo largo del trabajo de investigación me he limitado a usar los términos de “enfermedad mental” “psicopatologías” “trastornos”, etc. Esto porque a mi consideración el hacer eso de estos términos significa remitir de manera casi totalitaria a un origen químico, conductual o médico por aquello que aqueja al sujeto. Es por eso que partiendo de la postura la cual se explicó en el apartado de dispositivo acerca del abordaje que se tendrá en torno a la investigación del sujeto adolescente, he optado por apegarme al término de *sufrimiento psíquico o padecimiento psíquico* el cual he acuñado de la concepción que le da Leticia Flores “el término padecimiento, aunque pueda ser asociado al discurso médico-psiquiátrico, en su origen significa “hecho de padecer o sufrir dolor físico o moral”. Por eso,

¹⁰ El Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) y la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), ambos son documentos que han servido para proporcionar un lenguaje común que permite a los profesionales de la salud compartir información estandarizada en todo el mundo de la clasificación y categorización de las enfermedades mentales.

cuando me refiero a padecimiento o sufrimiento psíquico, estoy aludiendo al dolor moral.” (Flores Flores, 2019, p. 206)

Capítulo 6: Análisis

En los dos apartados que en este capítulo se han elaborado, he querido construir líneas de sentido que puedan orientar una respuesta a la pregunta de investigación que se planteó de manera inicial en este trabajo de investigación.

¿Cómo se configuran las experiencias docentes que pueden llevar a la derivación de lxs estudiantes a una atención psicológica/psiquiátrica?

Aunque por mi experiencia en el trabajo de campo surgieron diferentes ejes problemáticos que pudieron dar paso a una elaboración más amplia en el análisis, opté por guiar el camino hacia las siguientes categorías analíticas que, al tratarse de manera individual, indiscutiblemente guardan una relación entre sí. Discursos de verdad, relaciones de poder, significaciones imaginarias sociales, son caminos que aun en su singularidad se entrecruzan para, finalmente, dar paso a la elaboración de esta investigación.

Como comenté anteriormente, mi investigación podría haber generado más categorías de análisis a medida que se fueron articulando y profundizando los discursos de las docentes entrevistadas. Sin embargo, opté por trabajar con dos categorías centrales que me permitieron profundizar en las relaciones entre lo escolar, donde se da paso a lo que interesa esta investigación que son las experiencias tanto de docentes como de alumnxs, y en lo psiquiátrico, que era donde llegaban estxs pacientes, que a su vez eran alumnxs de instituciones educativas. Todo esto desde una perspectiva crítica,

La primera categoría, **“Disciplinar al que enseña, corregir al que desborda: relaciones de poder en lo escolar y lo psiquiátrico”**, se construyó a partir de un acercamiento que ya había realizado previamente a la noción de dispositivo pedagógico desde el pensamiento de Anzaldúa. A través de este análisis, busqué dilucidar cómo dicho dispositivo configura las experiencias de lxs docentes en el aula, así como las de lxs alumnxs. El pensamiento de Foucault fue clave para analizar la producción de dispositivos y mecanismos de poder que operan dentro del entorno escolar. Su enfoque se convirtió en una base teórica que enriqueció

el cuerpo de ambos análisis. Asimismo, retomé a Silvana Vignale (2009) para acompañar el recorrido por las experiencias subjetivas involucradas en este proceso.

La segunda categoría, **“Los nuevos Herodes: el miedo al alumno que siente y resiste”**, surgió a partir de los relatos de lxs pacientes de la institución psiquiátrica donde realiza el trabajo de campo. A través de sus discursos, fue posible acercarse a sus vivencias en un mundo adulto que, al mismo tiempo que les solicita respuestas, también regula y sanciona sus formas de sentir y actuar. El concepto de “los nuevos Herodes”, tomado de Jorge Larrosa (2000) en sus estudios sobre el lenguaje, fue central para pensar este análisis. Su uso metafórico me permitió retomar esta figura y ampliarla a partir de los discursos recogidos en las entrevistas con las docentes, generando así un puente entre lo psiquiátrico y lo escolar.

Con el objetivo de ofrecer una mirada más psicológica que biológica, recurrí a lxs psicoanalistas Aberastury y Knobel (1988). A través de algunos ejes de su obra *La adolescencia normal*, busqué proporcionar al lector una visión alternativa sobre los procesos psíquicos que atraviesan lxs adolescentes, entendiendo su complejidad más allá de lo patológico.

Por último, pero no menos importante, los dos análisis se apoyaron en el pensamiento de Silvia Duschatzky (2017), autora que me permitió aproximarme a los contextos escolares desde una perspectiva que no busca simplificar ni resolver los problemas, sino más bien complejizarlos para visibilizar las potencias que configuran lo que acontece en las aulas y, en particular, en las experiencias de quienes las habitan.

6.1 Disciplinar al que enseña, corregir al que desborda: relaciones de poder en lo escolar y el psiquiátrico.

A partir de los discursos recuperados en las entrevistas con las maestras, así como de ciertas observaciones dentro de la institución psiquiátrica, fue posible identificar múltiples relaciones de poder que atraviesan tanto el entorno escolar como el psiquiátrico y que, de alguna manera, requieren un constante disciplinamiento hacia el docente que, a su vez, es encargado de corregir al “inatento”, al “inquieto”.

Hablar acerca de lo que acontece en lo educativo o el aprendizaje nos puede remitir a lo que algunas escuelas se encargan de hacer, saturar al estudiante de conocimientos de historia, matemáticas, química, biología, etc. Como mencionó una maestra durante la entrevista

*A veces los maestros quisiéramos que los alumnos fueran como alcancías en donde vamos y metemos conocimientos o aprendizajes, pero pues no es así
[Fragmento de una entrevista a “A”]*

Estos saberes que ya están predispuestos, que a lo largo de mucho tiempo atraviesan las épocas para seguirse fortaleciendo en esta transmisión y repetición de lo ya dicho, solo, como una maquinaria, hay que seguir reproduciendo estos saberes.

Si bien el análisis desde la obra de Foucault puede ofrecer herramientas conceptuales potentes —y en apariencia “sencillas”—, en el contexto escolar resultó más pertinente adentrarme en los discursos mismos: observar qué se dice y cómo se dice, para desde ahí construir un análisis que permita aproximarse a la comprensión de la problemática en torno a la categorización y psiquiatrización de los estudiantes. Sin embargo, no hay que dejar de lado algo importante que, de alguna manera, atraviesa los discursos de algunas de las docentes, me refiero al olvido por parte del sistema.

En este afán de proteger tanto al alumno, se olvidan de que también nosotros somos personas, sino porque te explicas que nos están friegue y friegue en que tomemos cursos, capacitaciones, “ah, ¿qué creen? que les vamos a quitar sus fines de semana porque vamos a poner la escuela siempre abierta” O sea y mi familia ¿qué? [Fragmento de una entrevista a “N”]

Sigamos pensando en una idea que se abordó en la problematización: la figura del docente como alguien apostólico, investido de un ideal que no solo debe representar, sino de alguna manera hasta cumplir como parte de las Significaciones Imaginarias Sociales (Anzaldúa, 2004). Se espera que este sujeto guíe a lxs alumnxs incluso a costa de su propia vida personal, con el fin de mantener en marcha los objetivos educativos que el sistema impone. Esta lógica reafirma una de las características del dispositivo, tal como lo plantea Foucault: una red de relaciones que produce efectos de poder y saber, ejerciendo una función dominante que

va a regular prácticas, cuerpos y tiempos. Incluso si esto implica borrar o desplazar por completo la dimensión personal de lxs docentes.

A esto habría que sumarle un tópico que por lo menos en México está amenazando la cuestión docente, el riesgo al ejercer su profesión. En otros tiempos, lxs maestrxs eran respetados por la labor que desempeñaban y de alguna manera se les permitía hacer cualquier tipo de acción para con lxs estudiantes, ya fueran positivas o, a veces en su mayoría negativas. Sin embargo, en la actualidad, se ha comenzado a catalogar la profesión docente como un trabajo de alto riesgo.

Salió un protocolo de protección al docente porque ya lo catalogan como una profesión de alto riesgo porque te enfrentas a alumnos, papás que dicen “la maestra es maestra aquí adentro, pero allá afuera podemos hacerla y deshacerla” y los maestros sienten esa, no protección, le creen todo al alumno y nosotros no importamos. [Fragmento de una entrevista a “C”]

Al mismo tiempo hay un anudamiento entre, de alguna manera, la sobre exigencia hacia lxs docentes y a su vez el riesgo que ellxs mismxs comienzan a sentir al estar frente a un salón de clases. Es así que, se hace evidente una presión estatal que refuerza la necesidad de cuidar a lxs alumnxs —figuras construidas como vulnerables—, pero que sigue desplazando e invisibilizando al docente como sujeto con derechos, emociones y límites, no solo a docentes, sino al mismo personal directivo.

Ahorita acabamos de tener una situación de un director que se sale de sus cabales, se empieza a pelear en media ceremonia con un maestro de grupo, frente a los niños, frente a los papás y tú dices “híjole, ¿qué detonó esto?”. Yo sí le digo a mis maestras, “creo que, si somos humanos, podemos enojarnos, pero hay un límite donde nosotros que somos ejemplo tenemos que cuidar mucho, porque el otro ve en nosotros un ejemplo” [Fragmento de una entrevista a “C”]

Esta dinámica configura la experiencia del docente llevandolx al borde del desgaste, forzando esos límites hasta su punto de ruptura. Estas medidas que parece implementar el sistema es una de tantas tareas que debe cumplir lxs docentes

Hubo una vez que el subdirector me dijo que porque no entraba a los cursos que tenía después del horario laboral y le dije “que no iba, ni voy a entrar” porque no me pagan horas extra por asistir. No voy a estar sacrificando mis actividades por un sistema ingrato [Fragmento de una entrevista a “N”]

Puede pensarse que es el mismo sistema que exige demasiado al docente a hacer, a realizar; atender día con día a un constante de alumnxs que estos últimos también están padeciendo cuestiones familiares e incluso hasta sociales, pero ¿lxs maestrxs dan paso al encuentro?

Yo tengo broncas con mis maestros porque todo quieren hacer con fotocopias y el proyector, y entonces dónde queda esta parte de ponerlos a leer, ponerlos a jugar, a dibujar, a recortar, ¿cuándo salen?, ¿cuándo platican entre ellos?, ¿cuándo investigan? no los ponen a desarrollar estas habilidades, representa un problema para ellos [Fragmento de una entrevista a “A”]

La facilidad que se puede encontrar en la repetición mecánica donde quien enseña da al alumnx fotocopias y el uso en la mayoría de sus clases el proyector pudiera limitar las posibilidades de hallar en el estudiante optativas para la dinámica escolar, creo en cierta medida que, como comenta la directora en este fragmento *no los ponen a desarrollar estas habilidades*, enseñar nos remitirá a eso, reproducir hasta el cansancio un saber de forma mecanizada. ¿Por qué no pensarlo desde otra arista? En donde, en la educación se permita desarrollar, estimular y abrir variables de experiencias, vínculos y descubrimientos en el entorno escolar que afirmara la subjetividad en el estudiante

Justamente en la última línea del discurso hace referencia a que esto implica una problemática para ellos, refiriéndose a lxs docentes, pero no solo implica una problemática para quien enseña, sino para quien está recibiendo ese tipo de educación reprimiendo de alguna manera dimensiones que están en juego en otras actividades como las interacciones, las creaciones, los vínculos sociales que se van a suscitar dentro del aula y es ahí, cuando el alumno grita con el cuerpo *¡Maestro, esto no me está gustando!* y salen, platican, dejan las actividades incompletas, entonces entra la medicalización y patologización de las conductas, habría que escuchar y reformular las cuestiones de lo que se está diciendo, pensar en posibilidades que

incluso saquen del mismo rol al docente o al alumnx y pensarles como fuerzas afectantes, en hallar potencias en eso que no dice, pero grita (Duschatzky et al., 2017) y encontrar que, en estas fuerzas se configuran las experiencias de ambos sujetos en la escena del aula.

Abordar la experiencia va más allá del hecho de obtener algún tipo de conocimiento al realizar algo de manera prolongada. Posiblemente podamos pensar que la experiencia docente parte de eso, de la persistencias de los docentes frente a un salón que con el tiempo moldean sus formas de relacionarse con los grupos, con los padres de familia o con los mismos directivos de la escuela, sin embargo, sería oportuno acercarnos a la concepción que ofrece Silvia Vignale en torno de la experiencia, en donde a través de una lectura de Walter Benjamin nos acerca a la concepción de la experiencia “como *el don de percibir y la capacidad de producir semejanzas*, o dicho de otro modo, como la capacidad de dar encuentro o sitio a lo diferente” (Vignale, 2009, p. 90). Los tiempos hacen sus estragos en diversos aspectos de la vida, las escuelas no son una excepción de ello y las maneras de impartir la docencia no son las mismas en la actualidad a cómo eran en los 80’s o los 90’s y en esta concepción que hace Vignale es en donde me gustaría ahondar más pues en *el don de percibir* es donde lxs maestrxs puedan permitirse estar atentos y permitir-se una sensibilidad ante el mundo, ante su mundo que ocurre dentro de un aula que implique una escucha, atención, sentir con una capacidad receptiva lo que se da en el aula. *La capacidad de producir semejanzas* ante esa alteridad que traen lxs alumnxs, a dar paso a lo nuevo que de alguna manera permitirá un vínculo con lo des-conocido, quizá pueda haber un miedo ante algo que escapa de nuestro entendimiento y que se busca un escape en los saberes existentes que la medicina, la pedagogía o la misma psicología ofrecen. Esto, finalmente podría remitirnos con lo último que nos dice Vignale de *dar encuentro o sitio a lo diferente*, ya que no se trataría de ver estas semejanzas como una costumbre o algún tipo de comodidad, al contrario, encontrar aquí un acogimiento con lo distinto y buscar o encontrar las conexiones con aquello que ya es conocido.

Los llamados problemas de conducta dentro de las escuelas no son un “problema” reciente, ha sido algo que desde hace mucho tiempo se ha presentado en los salones de clases, la cuestión es que en la época actual la solución a estos problemas es etiquetar a lxs alumnxs y situarlxs dentro de un diagnóstico psiquiátrico, no hay otra solución, ¿o sí? Probablemente “la solución ponga en evidencia nuevas preguntas, nuevos encuentros, nuevos hallazgos, nuevas inquietudes, nuevas realidades que se distancian de lo que creíamos era el móvil que buscamos, lo interesante de los problemas radica en la capacidad de experimentar variaciones”

(Duschatzky et al., 2017, p.35) Esto para ver dentro de lo escolar, el encuentro como núcleo de la experiencias y, en esta última que se abran en un abanico de caminos, posibilidades que den paso a diferentes acercamientos y entre alumnxs y docentes sin caer en categorizaciones psiquiátricas.

Ahora bien, hay algo más ¿qué pasa con lxs maestrxs que sí están dando paso a una gama de oportunidades educativas en el aula? Pero que, sin embargo, estxs maestrxs están siendo limitadxs, lxs están disciplinando para mantenerse en una línea estricta de comportamientos, y que a su vez si no se sigue las cosas tal cual se solicitan, se amenaza con una penalización e incluso llegar a castigar el paso a lo diferente, cerrando, de alguna manera, vías diferentes a formas de subjetivación.

Mi gusto por la docencia ahí está, pero me frustra que no me dejan hacer ciertas cosas, no puedo llevarlos (a lxs alumnxs) a museos, no puedo mandarlos a museos, a reforestar no los puedo sacar o invitar. En junio me amenazaron con ponerme una demanda por poner en riesgo a los niños, por invitarlos a reforestar, entonces ¿para qué el plus? [Fragmento de una entrevista a “N”]

En una visión crítica podríamos culpar al Gobierno de las cosas que acontecen en la escuela y parecería lo más fácil, sin embargo, habría que cuestionar qué está ocurriendo con los maestros para que se encuentren con esos alumnxs que tienen a su cargo, como mencioné anteriormente, lo escolar no se remite completamente a la carga de saberes que el docente deposite en sus estudiantes, sino llevar el encuentro, pero qué pasa cuando el mismo Estado, la SEP, frena el *plus* que lxs docentes quieren emplear. La maestra de la cual tomamos este fragmento es una maestra que durante mucho tiempo impartió y sigue impartiendo la materia de historia, en su momento se permitió salir del rol pedagógico estructurado que indicaba un saber esquematizado y hasta limitado a lo que se hallase en los libros. Ella usaba mucho la frase de *vámonos de vagos* pero no el sentido de ocio, ella acuñaba el término a salir por las calles y dentro de esas mismas calles encontrar la historia, en las esculturas, analizar la arquitectura con un ojo crítico en los detalles; cuando ocurrían las salidas a museos no era desde una tarea de *vayan y traigan que aprendieron de ese lugar*, ella nos acompañaba, sin embargo no era quien nos daba una visita guiada, permitió que otra persona nos sumergiera en ese saber y en ese conocer de las cosas. Afirmo todas estas acciones porque yo fui alumno de esa maestra y posteriormente seguí la pista de cómo, con generaciones posteriores, hacia lo mismo; fue una

maestra dispuesta a innovar sus técnicas de enseñanza para permitir-se un encuentro con lxs alumnxs, eliminando estas fronteras de reducir todos los saberes a un libro. Esto generó un interés en mí por la materia y no dudo que en otros haya generado el mismo interés. Pero entonces comienzan a aparecer las barreras impuestas por las instituciones educativas que ahora configuran su experiencia a *entonces ¿para qué el plus?* ¿Habría que culpar al personal administrativo?

Es bien triste ver que los maestros ya no tienen amor a su profesión, no hay ese compromiso, ese sentido de ética y hasta cierto grado de apostolado de entender que somos servidores de los niños. Hay un problema social donde se ha perdido la mística de ser docente[...] Se sienten cansados, pues si, en su percepción, porque no tienen ese compromiso [Fragmento de una entrevista a “A”]

¿Quién o qué debería motivar a los docentes para, tal vez, configurar sus experiencias en el aula? ¿tendría que ser el director quien motive e incentive a lxs maestrxs? ¿Dónde se halla el entusiasmo en algo que parece agotado? Más bien aquí es donde podríamos volver a traer una idea propuesta por Duschatzky y entonces generar/tener una pregunta, donde algo se mueve, donde algo nos dice, donde algo está inquietando, abordarlo, pero no hacerlo mediante una prescripción que solicite al padre de familia llevar al alumnx a una atención psicológica o psiquiátrica, sino en eso que se haya como desastre, ver opciones y ver modos que en cuerpo sensibles hallen sus vinculaciones en los problemas. (Duschatzky et al., 2017)

De lo contrario, nos encontraríamos ante un cansancio que configuraría la visión del docente al ejercer su profesión.

Tú lo sabes, yo concebía a la escuela como otra manera, ahora ya la veo como una prisión incluso para mí [Fragmento de una entrevista a “N”]

Finalmente, si para lxs docentes la escuela ha configurado su experiencia como “una prisión” ¿Qué se esperarí para los alumnxs, que cuando quieren hablar, decir, sentir, se les calla?

6.2 *Los nuevos Herodes: el miedo al alumno que siente y resiste*

“Herodes quiere controlar el futuro y tiene miedo de que el nacimiento de algo nuevo ponga en peligro la continuidad de su mundo. De ahí el acto totalitario por excelencia: matar a los niños para eliminar del mundo la novedad que podría amenazarlo.” (Larrosa, 2000, p. 8)

“No soy un niño, yo mismo he perdido mi condición de niño; mis padres son los padres de un adulto y yo tengo que comportarme como tal, como mi cuerpo, mi mente y la sociedad me lo exigen.”
(Aberastury, 1988, p.160)

Me gustaría, antes de continuar con el análisis, exponer por qué decidí hacer uso de *los nuevos Herodes*. Como se puede leer en el primer epígrafe de este apartado en la que coloqué una cita de Jorge Larrosa, pareciera que el adultocentrismo cargado de un saber o incluso de una verdad, castiga la novedad que puedan traer las juventudes amenazando un orden que está establecido. Esta idea constituye un apoyo y continuación de lo propuesto por Ovejero & Pastor donde reafirman que para “Foucault, detrás de la fachada de la verdad se esconde toda una voluntad de poder, y esta verdad no es más que una justificación para aplastar y dominar, para exigir conformidad y sumisión” (Ovejero & Pastor, 2001)

Ahora bien, específicamente en México a raíz de la pandemia, comenzó a surgir la llamada “generación de cristal”, se atribuyó este término de alguna manera peyorativa, a aquellos jóvenes que comenzaron a externar algunos cuestionamientos que regían al “mundo adulto”, cuestionamientos que se expandieron y a su vez, con el tiempo tuvieron más voz; dejaron de guardarse la ira o el llanto, para soltarlo, para ser escuchados. Sin embargo, todos estos cuestionamientos, estas expresiones de su sentir ante algo que les incomodaba o molestaba, dio paso a discusiones en torno a las juventudes lo que ocasionó se les considerara o denominara como “generación de cristal”. En un artículo de la UNAM se da algunas características acerca de la generación de cristal en donde Martínez, menciona que “carecen de tolerancia ante la crítica, son inestables emocionalmente, se frustran rápidamente (se *rompe* cuando algo no sale como quiere), tienen tendencia a la melancolía” (Martínez, 2021, en línea), entre otro número más de características que solo estigmatizaron pero también ocasionaron que hubiera un reforzamiento en la patologización de este sector social llamándoles “revoltosos”, “frágiles”, incluso “locos”, afianzando más la medicalización de las juventudes y ocasionando

en las mismas que se sientan fuera de lugar, que ni siquiera pueda existir un lugar para ellxs, en especial para lxs adolescentes.

Hay lugares en donde parecemos fuera de lugar porque no hay cosas hechas para adolescentes. Por ejemplo, en los parques de atracciones hay juegos para niños o para adultos: los de niños son demasiado infantiles y no te dejan entrar, los de adultos son fuertes... [Fragmento recuperado de una entrevista a un adolescente del HPIJNN]

Retornando a lo educativo, claro está, que no son iguales las formas de enseñar del siglo XX a lo que podríamos pensar como la actualidad, sin embargo, quienes rigen lo que debe saberse, por lo menos a nivel básico, sigue siendo un sistema adultocentrista que ve la manera de que lxs estudiantes se adapten a esta forma de saber y de pensar. Es así que, el alumno que siente y que se resiste a estos mecanismos de poder que se dan en el aula, representa un peligro, ya no se va a *matar a los niños para eliminar del mundo la novedad que podría amenazarlo*, pero ahora se dará paso a una alegoría de estrategias educativas que sofoquen, de alguna manera, la creatividad, la crítica y el pensamiento autónomo por miedo a lo desconocido o disruptivo.

Normalmente lo primero que escuchas de un docente es “yo no soy especialista y yo no sé cómo tratarlo” es como quererse quitar la responsabilidad de poder intervenir con ese niño de alguna manera y hacer un ajuste razonable depende de su condición [Fragmento recuperado de una entrevista a “A”]

La posibilidad de intervenir con posibles alumxs que padecen de un sufrimiento psíquico, representaría para lxs docentes un problema, pero como menciona Duschatzky “lo que se vive como problemas interminables, intermitentes, aplanadores, plantea una clave de resolución. Pero esta clave no está en saber que hacer frente a cada episodio: la clave es preguntarse qué sensibilidades pueden leer las potencias del des-astre” (Duschatzky et al., 2017, p. 54)

Entonces, no se leen las potencias, no se habita lo desconocido, es así que, aparece un *yo no soy especialista y yo no sé cómo tratarlo*, dando paso a una medicalización, para, de alguna manera ejercer un control sobre ellxs.

En el siglo XIX se medicalizaba este exceso de sentires “Para 1870, en adelante, las pasiones, los sentimientos y las emociones -tristes o exaltadas- aparecieron indistintamente como causas y síntomas de los trastornos mentales” (Maya, 2023, p. 44) Es entonces, que para mí resulte alarmante que si lxs alumnxs resisten, sientan y/o cuestionen de manera congruente, sean *eliminados* por lxs docentes, que desde una posible incompreensión a estas situaciones, reproduzcan una categorización en torno a sus sentires encapsulándolos en un posible trastorno psicológico. ¿Y entonces donde se sentirán bien algunxs de estos adolescentes, si incluso sus voces a veces son “apagadas” con un regaño?

Hay mucho trabajo en la escuela, te regañan más seguido, te pegan más seguido, te castigan más seguido, como que ya no, no tienes opinión y si tienes opinión, te regañan. [Fragmento de una entrevista a una paciente del HPIJNN]

A partir de este fragmento podríamos pensar a *los nuevos Herodes* como este sistema o dispositivo pedagógico que, ante la subjetividad emergente, la voz propia, intenta apaciguarlo, porque lo nuevo (la opinión, la crítica, la diferencia) desestabiliza el orden disciplinario. Esto a su vez, configurando que Herodes vea en ellos una amenaza a su continuidad política del *deber ser*, una amenaza que critica, cuestiona y piensa en torno a lo establecido por el sistema. Simbolizando así, una posible amenaza a la continuidad institucional de lo pedagógico, que para mí configura a la escuela en un lugar de silencio más que de formación.

Si rescatamos el fragmento de *te pegan más seguido, te castigan más seguido*, ¿no estaríamos ante, en palabras de Foucault, una biopolítica disciplinaria? Porque en esta actualidad, retomando a Herodes, ya no se trataría de hacer morir a estos niñxs o adolescentes, pero sí ante una normalización de cuerpos, configuración de subjetividades, control de emociones y la represión de su deseo de decir y a su vez de ser escuchados. Si hay una subjetividad fuera de la norma debe ser corregida o castigada que no solo va con castigos físicos, sino también ¿médicos?

Había pacientes quienes tenían que tomar terapias según su diagnóstico y si fuera alguien “peligroso” para el o los suyos, el sujeto se tenía que internar, incluso llegué a escuchar frases del tipo “tienes que mejorar tu comportamiento o les hablo a los de seguridad para que te internen en este momento”
[Fragmento recuperado del diario de campo]

La manera en que lxs adolescentes o lxs niñxs se comportan tiende a ser categorizada o estigmatizadas por el adultocentrismo y algún docente puede caer en esta tendencia a la patologización al no entender los procesos no solo biológicos, sino psíquicos ante los que se están encontrando.

Siento que los jóvenes de ahora están muy confundidos, son muy rebeldes, es la característica, buenos son dos: La rebeldía natural que se destapa en esa edad y otra, las decisiones aceleradas que tomamos en su momento que nos llevan a cometer errores, puras babosadas y una tercera que son muy emocionales. Y ya, con eso creo que tienes el cóctel perfecto para estar muy desubicado en la vida *[Fragmento de una entrevista a “N”]*

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS) la adolescencia es una etapa después de la niñez y antes de entrar a la adultez, es decir entre los 10 y los 19 años. Normalmente la dividen en dos fases; adolescencia temprana de 12 a 14 años y adolescencia tardía de 15 a 19 años. “En cada una de estas etapas se presentan cambios fisiológicos (estimulación y funcionamiento de los órganos por hormonas, femeninas y masculinas), estructurales (anatómicos), psicológicos (integración de la personalidad e identidad) y la adaptación a los cambios culturales y/o sociales.” (Gobierno de México, 2015).

Sin embargo, a partir de este último fragmento de entrevista, reflexiono que gran parte de los cambios sociales recientes han contribuido a que la adolescencia sea comprendida, desde una mirada dominante, a través de múltiples estigmatizaciones. Estas representaciones reducen al sujeto adolescente a categorías como “lxs rebeldes”, “lxs problemáticxs” o incluso “lxs aborrescentes”, reforzando así imaginarios que deslegitiman sus formas de sentir, pensar y habitar el mundo. Es aquí donde me gustaría pensarlo desde una perspectiva psicoanalítica en donde Knobell menciona que, “se crean “estereotipos” con los que se trata de definir,

caracterizar, señalar, aunque en realidad, se busca aislar físicamente a los adolescentes del mundo de los adultos” (Aberastury y Knobel, 1988, p. 90).

El síndrome normal de la adolescencia es un concepto del cual hace uso la psicoanalista Arminda Aberastury (1988) y me parece bastante acertado ocuparlo en esta descripción de la adolescencia. Si bien, el concepto síndrome y normalidad parecen tener una contradicción, Aberastury lo define en un contexto en donde

En la cotidianidad las instituciones de salud o incluso la misma sociedad partiendo de sus normas o de su moral misma, establecen criterios los cuales clasifican aquello anormal, por ejemplo algunas de las conductas que puedan presentar los adolescentes en esta etapa constitutiva, sin embargo, es importante mirar al sujeto desde una perspectiva de la psicología evolutiva en donde muchas de sus conductas o maneras de relacionarse resultan coherentes y normales ante la etapa por la que están transicionando. (Aberastury y Knobel, 1988, p. 60)

Aberastury y Knobel parten de este síndrome para explicar la “sintomatología” que puede caracterizar la adolescencia: “Búsqueda de sí mismo y de la identidad; tendencia grupal; necesidad de intelectualizar y fantasear; crisis religiosa; desubicación temporal; evolución sexual manifiesta; actitud social reivindicatoria con tendencias anti o asociales; contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta; separación de los padres y constantes fluctuaciones del humor” (Aberastury y Knobel, 1988, p. 44). Esto último que mencionan ambos autores, me resuena con el fragmento de una entrevista

Quieren una guía, lo hacen inconscientemente, porque esto no lo hacen de manera consciente. Quieren a una persona adulta, madura, con algún grado de madurez que les diga que sí y que no, pero que no sea mamá o papá [Fragmento de una entrevista a “N”]

Dentro del análisis que hacen Aberastury y Knobel en torno a la adolescencia, se mencionan 3 duelos por los que el sujeto atraviesa, sin embargo, aunque los 3 son enriquecedores, he optado por retomar dos que, considero, orientaran un entendimiento a el fragmento antes puesto.

Dentro de estos duelos, se encuentra “el duelo por el rol y la identidad infantiles que lo obliga a una renuncia a la dependencia y a una aceptación de responsabilidades que muchas

veces desconoce” (Aberastury y Knobel, 1988, p. 10). El adolescente en lo académico se puede enfrentar ante más dificultades conforme atraviesa esta etapa, ya no tiene actividades que impliquen colorear y jugar como lo hacía en su mayoría durante su infancia, ahora se enfrenta a dificultades las cuales comienzan a complicar su continuidad académica. En casa dejan de ser estos niños protegidos y se les comienza a delegar más responsabilidades en este entorno, dejan de ser dependientes a sus padres para comenzar a forjar una autonomía en ellos y en su entorno.

“El duelo por los padres de la infancia a los que persistentemente los adolescentes tratan de retener en su personalidad buscando el refugio y la protección que ellos significan, situación que se ve complicada por la propia actitud de los padres que también tiene que aceptar su envejecimiento y el hecho de que sus hijos ya no son niños, y si son adultos o están en vías de serlo.” (Aberastury y Knobel, 1988, p. 10-11) Lxs adolescentes, en el entorno escolar, muchas veces encuentran en lxs maestrxs alguien en quien confiar, con quienes sentirse cómodxs para salir, de alguna manera, del caos familiar y social. Creo entonces que no necesitamos *nuevos Herodes* que los eliminen o lxs vean como una amenaza, por el contrario, dirigir hacia ellxs una mirada, redireccionar la mirada hacia lxs niñxs y lxs adolescentes

El rostro de aquellos que son capaces de sentir sobre sí mismos la mirada enigmática de un niño, de percibir lo que en esa mirada hay de inquietante para todas sus certezas y seguridades y, pese a ello, de permanecer atentos a esa mirada y de sentirse responsables ante su mandato: ¡debes abrirme un hueco en el mundo de forma que yo pueda encontrar un sitio y alzar mi voz! (Larrosa, 2000, p. 9-10)

Capítulo 7: Reflexiones finales

Como se explicó en la introducción, escoger el tema de esta investigación no fue una tarea sencilla. El proceso atravesó giros drásticos que, en muchas ocasiones, me desestabilizaron y a su vez, desestabilizaron el rumbo del trabajo. Transitar por los tres últimos módulos de la carrera fue una experiencia catártica que constantemente me hacía dudar: ¿hacia dónde debía dirigir la investigación? Sabía que mi interés estaba en lxs docentes y en lxs alumnxs con posibles diagnósticos erróneos.

El ingreso al campo fue complejo. Me encontré con obstáculos derivados de la desinformación tanto en los portales digitales de la UAM como de la institución psiquiátrica. Hubo amenazas

por parte de directivos del hospital y, también, miedo: miedo a lo desconocido, a no saber cómo vincularme con adolescentes que atravesaban padecimientos psíquicos. Pero fue precisamente ahí donde empecé a habitar un *des-astre*, a permitirme estar en espacios de incomodidad, aquellos que tal vez no ofrecían respuestas claras, pero sí señales, voces, y tensiones que gritan —no siempre de manera literal— problemáticas que escapan del campo psiquiátrico y que resuenan, con fuerza, en lo escolar.

Con el tiempo, las experiencias fueron tomando forma. Me vi orientado hacia un entramado complejo y abstracto de vivencias, tanto de docentes como de estudiantes. Escuchar los testimonios de maestrxs me permitió comprender sus contextos: la sobre exigencia laboral, las cargas académicas, las dobles jornadas, el agotamiento emocional. Al mismo tiempo, fue posible acercarme a lxs adolescentes, a sus sentires y malestares, muchos de los cuales venían desde casa o desde su entorno social, y que se desbordaban en el aula y en sus cuerpos.

Esta investigación me permitió ir más allá de lo que los libros dicen —o de lo que dicen, pero yo aún no lograba comprender del todo—. Escuchar, observar, sentir la desesperación de una directora por la falta del “sentido apostólico” en su plantel, y a la vez oír a una maestra que se sentía atrapada, sin energía ni deseo de dar más en su trabajo, fue algo que resonó mucho en mí. También lo fue reconocer cómo, al llamar “niñxs” a lxs adolescentes durante las asesorías, yo mismo ejercía un desplazamiento en el lenguaje que les generaba un malestar. Esto me permitió revisar mis propias prácticas y posicionamientos.

Ojalá que, al leer esta investigación, no se encuentren respuestas cerradas. Más bien, deseo que surjan preguntas, dudas, nuevas formas de mirar y de habitar el conflicto. Que este trabajo despierte variaciones de análisis y posibilidades de intervención, que no se halle una facilidad en la derivación con el psicológico y también a lo psiquiátrico como única vía. Que motive a seguir habitando estos *des-astres*, reconociendo que en ellos también hay potencia, movimiento y la posibilidad de imaginar otros modos de acompañar y de encontrar-nos, que comencemos a *des-escuchar a las escuelas*.

Referencias

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1988). *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*. Paidós Educador.
- Anzaldúa Arce, R. E. (2004). *La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder* (Primera ed.). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Arrieta, L. (2013). La institución estallada: La Escuela Experimental de Bonneuil. *Castalia*, 23, 69-76.
- Ayala Ibarra, J. H., Vega Checa, E. Y., & López Cabanillas, Z. (2013, septiembre-diciembre). *EL TDAH EN EL ADOLESCENTE*. Redalyc. Retrieved febrero 28, 2025, from <https://www.redalyc.org/pdf/461/46129004006.pdf>
- Baz y Téllez, M. (1998). La tarea analítica en la construcción metodológica. In *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales* (pp. 55-67). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Baz y Téllez, M. (2003). La dimensión de lo colectivo: reflexiones en torno a la noción de subjetividad en la psicología social. In *Tras las huellas de la subjetividad* (pp. 137-150). UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA.
- Binet, É. (1999). *FRANÇOISE DOLTO*. Françoise Dolto. Retrieved September 26, 2024, from <https://maisonbuissonniere.org/wp-content/uploads/2021/04/dolto.pdf>
- CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN. (2019, septiembre 30). *Ley General de Educación*. Cámara de Diputados. Retrieved marzo 16, 2025, from <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Castoriadis, C. (1992). El psicoanálisis, proyecto y elucidación. Nueva Visión.
- Castoriadis, C. (2006). *Una sociedad a la deriva: Entrevistas y debates (1974-1997)* (S. Garzonio, Trans.). Katz editores.

- Díaz Barriga, Á. (1992). La entrevista a profundidad: Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos. In *Tramas 3: Eros y Tanatos* (Vol. 3, pp. 161-178).
- Duschatzky, S., Valle, A. J., Barttolotta, L., Aguirre, E., & Cardinal, C. (2017). *Política de la escucha en la escuela* (L. Fructuoso, L. Grande, & C. Nicora, Eds.). Editorial Paidós.
- El informador. (2024, mayo 15). *¿Escasez de docentes? Esta es la cantidad de alumnos que atiende cada profesor*. Retrieved mayo 27, 2025, from <https://www.informador.mx/mexico/Dia-del-Maestro-2024-Escasez-de-docentes-Esta-es-la-cantidad-de-alumnos-que-atiende-cada-profesor-en-Mexico-20240515-0095.html>
- Erreguerena Albaitero, M. J. (2001). Cornelius Castoriadis: sus conceptos. In *Anuario de investigación 2001* (Vol. 2, pp. 39-47). UAM-X, CSH, Educación y comunicación.
- Fernández, A. M. (2010). *La mujer de la ilusión: pactos y contratos entre hombres y mujeres* (1a ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. M. (2020). *Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Editorial Biblos.
- Fernández Rivas, L. (1998). Construyendo el problema de investigación. In *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales* (pp. 67-79). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Flores Flores, L. (2013). *Hacia el modelo comunitario en salud mental: La situación actual en México*. Anuario de investigación 2013. Retrieved September 27, 2024, from <https://publicaciones.xoc.uam.mx/Recurso.php>
- (2019). Salud mental y políticas públicas en México. *Trazos y contextos: DE INTERVENCIONES Y QUEHACERES INSTITUCIONALES, 2019*, pp. 203-229.
- García Canal, M. I. (2010). *Foucault y el poder* (3rd ed.).

García Fanlo, L. (2011, Marzo). *¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben*.

Retrieved 01 07, 2025, from chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.semujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/fanlo74-1.pdf

Gil Montes, V. (2007). Aproximaciones teóricas para el estudio de la subjetividad. In *Anuario de Investigación 2007* (pp. 641-656). UAM- X. Ciencias Sociales y Humanidades.

Gobierno de la Ciudad de México. (2024, August 28). *Boletín Mujeres CDMX 08-2024*.

semujeres.cdmx.gob.mx. Retrieved April 01, 2025, from

https://semujeres.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Publicaciones/Boletin_Mujeres_CDMX_08-2024.pdf

Gobierno del Estado de México. (2019). *Línea Técnica Operativa de los Servicios de Educación Especial*. Estado de México.

Grinberg, S. (2022). *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (1st ed.).

Hernández Núñez de Arenas, R. (1998). *Maud Mannoni: "escuchar la locura"*. Información Psicológica. Retrieved September 27, 2024, from

<https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/730>

Infraestructura Educativa. (n.d.). *DISEÑO ARQUITECTÓNICO: Educación Básica - CAM*.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/105645/XVIII_-_B_-_Criterios_de_Disen_o_Arquitecto_nico_para_Primaria.pdf

Instituto de Investigaciones Históricas. (n.d.). *Breve historia del Manicomio La Castañeda | Fuentes para la Historia de la Psiquiatría*. Fuentes para la Historia de la Psiquiatría.

Retrieved agosto 04, 2024, from <https://saludmental.historicas.unam.mx/la-castaneda/breve-historia>

- Kaye, T. (Director). (2011). *Detachment* [Indiferencia] [Film]. Paper Street Films, Kingsgate Films, Appian Way.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Novedades educativas.
- Márquez Caraveo, M. E., Arroyo García, E., Granados Rojas, A., & Ángeles Llerenas, A. (2017, agosto). *Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro: 50 años de atención a la salud mental de niños y adolescentes en México*. SciELO México. Retrieved September 27, 2024, from https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342017000400018
- Martínez, B. (2021, octubre 03). *Los doce estereotipos de la generación de cristal*. Retrieved marzo 10, 2025, from <https://puedjs.unam.mx/goooya/los-doce-estereotipos-de-la-generacion-de-cristal/>
- Maya González, J. A. (2023). *Ficciones psicopatológicas: prensa, locura y literatura en México (1882-1903)* (1st ed.).
- Ovejero Bernal, A., & Pastor Martin, J. (2001). *La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela*. Dialnet. Retrieved agosto 14, 2024, from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/file:///C:/Users/XPS-M1330/Downloads/Dialnet-LaDialecticaSaberpoderEnMichelFoucault-45498%20(1).pdf
- Páramo Riestra, M. (2016). *CUANDO LOS MAESTROS NOS INTERRUMPEN DANDO CLASES. El malestar en la escuela* (Escuela y Juventud ed.). Seminario de investigación en juventud.

https://seminariojuventud.sdi.unam.mx/media/attachments/2022/09/23/malestar3_c.pdf

Sáez Arreceygor, H. E. (2008). Teoría y práctica del trabajo de campo. In *Cómo investigar y escribir en ciencias sociales* (pp. 243-272). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades

Secretaría de Educación de Guanajuato (2022). Protocolo para la identificación, evaluación inicial e intervención educativa de NNA con TEA

<https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/07/DjGvo2k1RQ-Protocolo%20de%20Atencia%20a%20estudiantes%20TEA.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (1993, July 13). *Ley General de Educación*. Secretaría de Educación Pública | Gobierno | gob.mx. Retrieved marzo 16, 2025, from https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2018, enero 24). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (planteamiento técnico operativo)*. Slideshare. Retrieved noviembre 23, 2024, from <https://es.slideshare.net/slideshow/unidad-de-educacin-especial-y-educacin-inclusiva-planteamiento-tnico-operativo/86671507#3>

Secretaría de Salud. (2015, agosto 20). *¿Qué es la adolescencia?* | Secretaría de Salud | Gobierno | gob.mx. Gobierno de México. Retrieved April 5, 2025, from <https://www.gob.mx/salud/articulos/que-es-la-adolescencia>

Szasz, T. S. (1973). *El mito de la enfermedad mental* (Primera edición ed.). Amorrortu.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2019). *EL TDAH EN LA ESCUELA. QUE EL ENCUENTRO EN LA ESCUELA NO SEA UN DESENCUENTRO*. Facultad de Psicología; PIPET-TDAH. Retrieved febrero 27, 2025, from <https://www.pipet-tdah.unam.mx/enescuela.html>

Universidad de Jaén. (n.d.). *La observación/ La observación participante*. Retrieved marzo 23, 2025, from https://web.ujaen.es/investiga/tics_tfg/pdf/cualitativa/recogida_datos/recogida_observacion.pdf

Vignale, S. (2009, junio). INFANCIA Y EXPERIENCIA EN WALTER BENJAMIN: JUGAR A SER OTRO. *Chilhood & Philosophy*, 5, 77-101.