

Abran su cámara

El humor y la risa ante una demanda escópica de la institución educativa

*Irene Aguado Herrera**

*María Teresa Pantoja Palmeros***

*José Refugio Velasco García****

Resumen

Las medidas sanitarias que se impusieron a partir de la contingencia por Covid-19 implicaron, entre otras situaciones, la implementación de un modelo educativo de emergencia mediado por tecnología, en el cual el aula fue sustituida por las pantallas de los dispositivos. Nos interesó analizar los efectos que esta situación tuvo en los jóvenes estudiantes a partir de recuperar y elaborar su vivencia educativa. Para ello, se implementó un espacio grupal denominado Taller Elaborativo Vivencial, con la participación de veinte alumnos de la carrera de Psicología de la UNAM, FES Iztacala. Como parte de las actividades se les solicitó realizar dos representaciones de psicodrama sobre su vivencia escolar. En los resultados reportamos que en estas representaciones estuvieron presentes tres elementos significativos: la exigencia de “abrir las cámaras”, la negativa de responder a esta demanda y el humor.

Palabras clave: educación, humor, mirada, psicodrama, pandemia.

* Orcid: 0000-0002-8944-194X. Correo electrónico: [ireneag@unam.mx].

** Orcid: 0000-0003-0452-3928. Correo electrónico: [mtpantoja@unam.mx].

*** Orcid: 0000-0001-9907-9529. Correo electrónico: [jorevel@unam.mx]. Profesores de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. Este artículo es producto del Proyecto de Investigación: Psicoanálisis, subjetividad y procesos educativos.

Abstract

The health measures implemented during the Covid-19 pandemic led to the emergency adoption of a technology-mediated educational model, where classrooms were replaced by screens. We were interested in analyzing the effects of this situation on young students by recovering and elaborating on their educational experience. To do this, we implemented a group space called the Elaborative Experiential Workshop, with the participation of twenty Psychology students from UNAM, FES Iztacala. As part of the activities, they were asked to perform two psychodrama representations about their school experience. The results showed that three significant elements were present in these representations: the demand to “open the cameras”, the refusal to comply with this demand, and humor.

Keywords: education, humor, psychodrama, gaze, pandemic.

Introducción

La pandemia obligó a tomar medidas extremas para combatir el contagio del virus, nos mantuvimos en confinamiento para detener la expansión de la Covid-19 y sus diversas variantes. Esto trajo repercusiones en fábricas, comercios, oficinas, espacios recreativos y en escenarios educativos, como el cierre de los establecimientos. Lo que conllevó que las actividades se realizaran, cuando fue posible, en los hogares.

El Informe Covid-19 elaborado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020) señaló claramente que durante esta crisis los niños y adolescentes se convirtieron en una de las poblaciones más vulnerables; ubicando que es en el hogar donde esta población corrió más riesgo de ser violentada por padres, hermanos, vecinos o personas encargadas de proporcionarles cuidados. A esto se agrega un elemento importante:

Sin embargo, la violencia de la que son víctimas niñas, niños y adolescentes en el hogar no se limita únicamente a la infringida por miembros del hogar o por personas cercanas. El incremento del uso de herramientas digitales como consecuencia de las medidas de aislamiento adoptadas en la mayoría de los países en el marco de la pandemia amplía el espectro de potenciales agresores fuera del núcleo familiar con quienes pueden interactuar como pares o personas desconocidas (Cepal-UNICEF, 2020:2-3).

A pesar del potencial riesgo de estas herramientas digitales, estas instancias reconocen que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) representaron “un instrumento” para darle cierta continuidad a los procesos laborales, educativos y de comunicación. Durante casi dos años, en todos los niveles, el modelo presencial de los entornos escolares fue sustituido por la tecnología digital; esta virtualización de la educación produjo inicialmente mucho desconcierto y malestar en profesores, alumnos y demás agentes educativos. Ante este panorama aparecen dos preguntas: ¿qué tipo de demandas dirigidas a los alumnos se produjeron por parte de los docentes?, y ¿de qué manera se dio respuesta a esas demandas?

Con la intención de abordar los cuestionamientos anteriores, señalamos que una de las figuras que se construyeron en el territorio educativo virtual tuvo que ver con una solicitud de muchos docentes materializada en la frase: “abran su cámara”. ¿Por qué afirmamos esto? Porque el trabajo realizado con un grupo de estudiantes de licenciatura, en el marco de un taller elaborativo vivencial, mostró, entre otras cosas, que esa exigencia se mantuvo como repetición mecanizada, la cual en ciertas ocasiones estuvo acompañada de regaños, amenazas y sanciones. Nos proponemos mostrar la manera en que se desplegó esa temática humorística al interior del mencionado taller, conduciéndonos a una reflexión en torno a la importancia del humor, el chiste y la risa como herramientas intelectuales y afectivas para enfrentar aquello que Sigmund Freud (1929-1930/1996) llamó con mucho tino *el malestar en la cultura*.

La escuela como espacio de exigencia y de creación durante la pandemia

La institución educativa se va transformando a medida que avanza la modernidad, pero prevalecen dos protagonistas fundamentales en ese devenir: el docente y el alumno. A estos protagonistas los acompaña una normatividad que define qué debe hacer cada uno de ellos, cómo, cuándo, por qué y para qué lo debe hacer. Tenemos así vías de acción orientadas por el tipo de relaciones que establecen esos actores con distintas producciones culturales denominadas de modo genérico “conocimiento”.

La creación de este espacio específico trae consigo un proceso de escolarización del conocimiento que ha implicado la concurrencia de maestros, alumnos y otro tipo de personal en horarios y espacios específicos, con actividades ordenadas, seleccionadas y formuladas acordes a los objetivos educativos vinculados a políticas generales según el nivel educativo.

La institución educativa es tan importante en las sociedades modernas que es considerada como una institución de existencia, en tanto que los establecimientos educativos, como señala Garay (1998), tienen una “función psíquica” que les posibilita el desarrollo de la identidad; se reconoce en ellos una “función de socialización” en la medida en que el sujeto pasa a ser integrante de una sociedad, de una cultura. En estrecha relación con lo anterior encontramos la “función social”, pues se hace posible la formación de sujetos sociales que despliegan su actividad en el trabajo educativo configurando un conjunto de relaciones sociales.

Esta perspectiva nos da elementos para considerar el ámbito educativo como un espacio donde se crean y recrean relaciones articuladas a la constitución del sujeto, en tanto que son productoras de subjetividades. En este sentido, Bleichmar (2008) y Schelemensom (2000) señalan la importancia que tiene la escuela como lugar de encuentro con el otro, con el prójimo, así como con el Otro, que representa el orden simbólico cultural y matriz de la triangularidad, que hace viable la intersubjetividad. Se reconocen así condiciones

necesarias para que se puedan cumplir las funciones sociales explícitamente encomendadas a la escuela: la transmisión de conocimiento y de un “orden cultural valoral” propio de una comunidad.

El cumplimiento de ese encargo se torna complicado cuando al interior de la institución escolar se promueven y producen vínculos violentos, donde hay un ejercicio intencionado de la agresión sobre otro semejante que ocupa un lugar inferior en la jerarquía organizativa. De ese riesgo se percató Bleichmar (2008), por eso ubica a la escuela no sólo como “conformadora de subjetividad”, sino también como espacio donde es necesario una permanente “producción de legalidades [...] el problema de la construcción de legalidades pasa por esto, por la posibilidad de construir respeto y reconocimiento hacia el otro y por la forma como se define el universo del semejante” (Bleichmar, 2008:36-38). Esa construcción de legalidades permitirá, hasta cierto punto, proporcionar orientación y sentido a la existencia del sujeto al interior de la institución escolar y dentro de su comunidad.

Consideramos que esa construcción de legalidades ha experimentado una crisis a partir de la irrupción de la pandemia. Acontecimiento¹ que para el sector educativo implicó, entre otras situaciones, el cierre de establecimientos, el desplazamiento del modelo presencial a una propuesta pedagógica mediada por la tecnología digital así como transformaciones en las condiciones cotidianas para desarrollar las labores de alumnos, profesores y personal administrativo. En resumen, nos enfrentamos a lo que de manera general Dussel (2020a y 2020b) denomina “la virtualización y domiciliación” de la educación, así como a un conjunto de consecuencias asociadas a ellas. La misma autora advierte que lo ocurrido en el ámbito educativo se compone de distintos “arreglos institucionales” para seguir ofreciendo educación a distancia en un contexto de emergencia, que ha transfigurado en todos sus aspectos la institución y el quehacer

¹ Para Foucault (1973) el *acontecimiento* es la condición de posibilidad de hacer un diagnóstico del presente, nos permite pensarnos reflexionando desde el presente que somos, al que pertenecemos.

educativo. Esta reflexión nos parece una buena descripción de lo sucedido, pero sigue insistiendo en nosotros una interrogante: ¿cómo dar cuenta de esta situación y del conjunto de procesos institucionales y subjetivos experimentados en este contexto inédito? Pensamos que el concepto de *analizador* puede ayudarnos a explorar este momento histórico e institucional, en la medida que nos remite a una situación que, al investigarla, deconstruye lo instituido de la institución, en tanto “devela las situaciones que conforman el no saber de los miembros respecto de la institución a la que pertenecen” (Manero, 1990:143). Además, “el analizador revela los desequilibrios, conflictos, desajustes, saca a relucir el papel que juega el silencio, los malentendidos” (Payá, 2005:70). El analizador al mismo tiempo se constituye en fuente para identificar los distintos rostros y figuras del malestar institucional, así como las expresiones del sufrimiento psíquico y su circulación. René Lourau (2000) hablaba de que el analizador muestra las múltiples contradicciones que se viven en la institución, al mismo tiempo es una creación, una “incongruencia significativa”, pues permite dar nuevos sentidos al devenir social. No podemos olvidar que Lapassade (1979) mencionó diferentes tipos de analizadores: los contruidos, los naturales y los históricos; si bien no describiremos en detalle cada uno de ellos, señalamos, siguiendo a Lapassade, que todos invitan a realizar un análisis de la institución, que en otro momento puede ser explorado de modo más fino por los especialistas en el análisis institucional.

Sin pretender colocarnos en el lugar de analistas institucionales, se ha retomado aquí como un analizador la frase *abran su cámara*. Ella fue el punto de partida para explorar algo de lo sucedido en estas circunstancias pandémicas. La expresión aparecía en nuestro propio lenguaje verbal cuando, en el rol de docentes, empezábamos a entablar vínculos con los alumnos, aunque en ese momento no éramos conscientes de su potencial como analizador. Fue hasta que apareció en las escenificaciones producidas dentro de un Taller Elaborativo Vivencial realizado con alumnos de psicología cuando se mostró como algo que podría decirnos mucho más de lo que a simple vista enuncia la frase. Sobre todo, cuando ella se integró a varias

representaciones dramatizadas que evidentemente estaban cargadas de humor. Esta articulación entre la solicitud reiterada de los docentes y el humor que emerge nos llevó a retomar lo planteado por Sigmund Freud respecto del chiste y el humor, así como a considerar los planteamientos de otros autores respecto de estos temas. Se fue configurando así un horizonte que ha hecho posible valorar el papel del humor y la risa en condiciones institucionales educativas donde los imperativos se despliegan apuntando directamente hacia la violencia escolar. ¿Por qué estas escenificaciones y humoradas aparecieron como analizador? Percibimos ahí una especie de pequeña revuelta incómoda, un “caos humorístico”, como lo denomina Eagleton (2021), caos acompañado de risa que ha sido identificado en varios momentos de la historia de la humanidad como algo riesgoso para quien ejerce el poder:

La risa no exige tener ninguna capacidad especial, ni pertenecer a ningún linaje privilegiado ni haber desarrollado ciertas habilidades. Lo cómico plantea una amenaza al poder soberano no solo por su propensión a la anarquía, sino también porque resta importancia a cuestiones trascendentales como el sufrimiento o la muerte, disminuyendo así la fuerza de algunas sanciones judiciales que las clases gobernantes tienden a sacarse de la manga. El humor puede fomentar una temeraria despreocupación que reste capacidad de control a la autoridad. En su modo carnavalesco, también puede generar una ilusoria sensación de inmortalidad, que va contra la sensación de vulnerabilidad que es esencial para el mantenimiento del orden social (Eagleton, 2021:117-118).

En nuestro dispositivo, ese “caos humorístico” hizo visible otras verdades institucionales que no habían sido enunciadas anteriormente por los propios alumnos. Lo latente emergió de modo repentino y tuvimos que explorarlo. Ese caos humorístico fue acompañado de lo que Lipps, autor contemporáneo, denominó “sentimiento de lo cómico”. Para Lipps (2015) este sentimiento es uno de los placeres más sublimes e importantes de la existencia humana: “El sentimiento de comicidad surge cuando algo que es importante o impresio-

nante –sin importar si lo es para nosotros o por sí mismo– pierde para o en nosotros su importancia o su capacidad de impresionarnos” (Lipps, 2005:91). En nuestro taller el sentimiento cómico de los alumnos condujo a transformar la escena educativa digital; así, el peso reiterativo y amenazante del “abran su cámara” se transformó en la creación de guiones y escenificaciones donde aparecieron chistes que parodiaban el quehacer educativo cotidiano.

Freud (1905-1981) exploró en *El chiste y su relación con lo inconsciente* los mecanismos de los que se vale el chiste para provocar la risa; años más tarde, en el texto denominado *El humor* (1928), habla de los beneficios placenteros de la actitud humorística. En ambos textos señala a la risa como una sensación agradable, donde hay una disminución de la tensión psíquica acumulada; en esa liberación de tensión a través de la risa está involucrado el lenguaje, de tal modo que ambos elementos, risa y lenguaje, configuran un estado subjetivo placentero, el cual implica al mismo tiempo un ahorro de sufrimiento. En las representaciones creadas por los alumnos se combinó el lenguaje corporal y verbal que apuntó directamente a la disminución de la tensión y el malestar que produjo cierto tipo de relaciones con los profesores.

Las frases detonadoras de las representaciones fueron: “prendan su cámara, jóvenes”, o “abran su cámara”, expresiones a las cuales algunos docentes integraron amenazas explícitas como “o te elimino de la sala”. Que los alumnos tuvieran la cámara prendida resultó ser una imposición, donde se usaba el recurso tecnológico de manera violenta para descalificar el desempeño del alumnado. ¿Por qué se señala aquí que esta solicitud contenía cierto grado de violencia? Porque además de ir ligada a las amenazas, aparecía como una ratificación de la diferencia jerárquica entre el alumno y el profesor, como una orden que debía cumplirse sin considerar en ningún momento las razones que llevaban a los alumnos a mantener cerrada su cámara. El profesor exigía en muchos momentos ver al alumno: ¿era una manera de constatar que se estaba poniendo atención a la clase? Difícil saberlo con certeza, pero lo que se pudo apreciar es que los alumnos al recordar y elaborar estas escenas les otorgan una connotación de

violentas² que transforman en humor, risas y diversión, sin que por parte de los coordinadores hubiera ninguna convocatoria para que tal cosa ocurriera. Veamos cómo se produjo esto.

Principios y características del dispositivo

Se implementó un Taller Elaborativo Vivencial³ denominado “La vivencia del estudiantado en un modelo educativo de emergencia mediado por tecnología”, en el que participaron estudiantes de sexto semestre de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. El objetivo planteado fue que los participantes recuperaran las vivencias que pudieran evocar, o reconstruir, en torno a su lugar, función y tarea en el ámbito educativo durante la pandemia; a partir de la implementación de soportes metodológicos, es decir, de actividades que se proponen desde un determinado marco epistémico, metodológico y técnico, a efecto de sostener y apoyar la producción del material en el que se ponen en juego sus vivencias, para a partir de ellas generar un orden de elucidación (Gaulejac, 2013).

Ello en el entendido de que lo reconstruido es, como lo señala Schoffer (2008), una verdad histórica vivencial que implica el deseo desfigurado del sujeto, lo cual convoca o permite otra elaboración. Se parte del relato hablado y otras manifestaciones expresivas las cuales configuran un proceso “elaborativo” el cual, según Campamá (2005), implica un laborioso trabajo que se desarrolla con la finalidad de poder poner en palabras algo del orden de la verdad del sujeto. Así, el proceso de elaboración abre la posibilidad de resignificar y establecer vínculos diferentes con determinados sucesos; se

² Para Wieviorka (2001) la violencia se define a partir del sujeto. Es decir, a través de la subjetividad de la persona que es violenta, y también de la perspectiva de aquella persona que es víctima de violencia, o sea de aquella subjetividad que es cuestionada por la violencia.

³ Las características del taller pueden consultarse en Irene Aguado (2017), “Taller Elaborativo Vivencial: Dispositivo de Formación”, en Irene Aguado y José Velasco (comps.), *Escenarios educativos, subjetividad y psicoanálisis*, Navarra, México.

trata de producir nuevas interpretaciones, nuevas lecturas, distintas formas de significación que permiten un proceso de re-construcción del pasado a efecto de dar lugar a novedosos y diferentes sentidos para comprender “lo que se es, lo que se piensa, siente y fantasea”. Con estas premisas se planteó a los asistentes al taller expresar sus experiencias escolares durante la pandemia de Covid-19 de manera creativa, de tal manera que los participantes pudieran reelaborar y resignificar su vivencia educativa en un modelo de emergencia mediado por tecnología digital.

Población, escenario y encuadre

El grupo se conformó con 20 alumnos que se comprometieron a respetar el encuadre. Éste consistió en cuatro sesiones, cada una de dos horas de duración. Los días lunes y miércoles en un horario de 10 a 12 a.m., en una sala de Zoom gestionada por el equipo coordinador. Asimismo, se les solicitó la firma del consentimiento informado para participar y poder grabar las sesiones.

En tanto que el dispositivo es grupal, el trabajo de elaboración e interpretación se dirigió al grupo y a sus producciones, las cuales implicaron las creaciones gráficas, narrativas escritas, escenográficas y discursivas que produjo el grupo alrededor de su tarea, apuntalada por la misma escena grupal y sus movimientos. La modalidad del trabajo se denominó “taller”, toda vez que con esta expresión se alude a la configuración de un espacio en el que se realiza un trabajo psíquico, de elaboración intrasubjetiva, intersubjetiva y transubjetiva.⁴

⁴ Retomamos lo propuesto por Aguado (2012) acerca de estos conceptos:

Intrasubjetivo (Intrapsíquico): La realidad psíquica de cada sujeto, remite a lo que para el sujeto adquiere para su psiquismo valor de realidad.

Intersubjetivo: Red, entramado de vínculos a los que el sujeto se encuentra alienado y que lo constituyen en tanto sujeto de lo inconsciente.

Transubjetivo: Lo heredado, lo transmitido por la cultura (grupos e instituciones) y de inconsciente a inconsciente.

El trabajo grupal fue coordinado por un equipo formado por tres profesores de la misma carrera, cuya formación y análisis personal permitió sostener un espacio de escucha respetuosa e incluyente, dando lugar a la expresión de la verdad de cada quien, ya sea como metáfora, como discurso latente o como saber organizado. Por otra parte, la coordinación proponía señalamientos sobre el discurso grupal; a modo tanto de interpretaciones, hipótesis de trabajo o construcciones.

Etapas del taller

Sesión 1

Escribir una palabra que aludiera a su vivencia educativa durante el confinamiento. A fin de que se diera una primera significación, en y para el grupo, de lo pensado y sentido dando pie a la elaboración. Las palabras escritas en el *chat* del Zoom fueron: problemas, exceso, dificultad, comodidad, cansancio, cuadrado, tristeza, frustrante, diferente, procrastinación, agotamiento, saturación, diferente, confusión, simulación y apatía. Se les solicitó que en subgrupos realizaran un video corto en el que plasmaran lo trabajado en la sesión.

Sesión 2

Cada subgrupo presentó su video, después cada miembro del grupo eligió el que consideró más representativo de su pensar y sentir, dando las razones de dicha elección. Asimismo, se les pidió comentar qué les llamó más la atención de cada video.

Sesión 3

Dramatización. Se les solicitó llevar a cabo y grabar una dramatización en la que representaran las características de una clase en una

plataforma digital como Zoom, Google Meet, etcétera. Se sugirió que uno de los integrantes podría tener el rol de maestro y los otros de alumnos, aunque se abrió la posibilidad de que pudieran expresar dentro de la dramatización las opciones que ellos consideraran pertinentes. Se les invitó a desplegar su creatividad en este sentido. Cada subgrupo presentó su video, después cada miembro del grupo eligió el que consideró más representativo de su pensar y sentir, dando las razones de dicha elección. Asimismo, se les pidió comentar lo que les llamó más la atención de cada video.

Sesión 4

Devolución y cierre. Se reflexionó sobre lo trabajado en las sesiones precedentes y se realizó una devolución por parte del equipo coordinador. Aunado a esto, se hizo un cierre formal de las actividades del taller.

Despliegue de temáticas humorísticas y primer balance

Al escuchar y mirar la manera en que se manifestaron tanto el relato como las acciones de los alumnos a lo largo de nuestra intervención, fue evidente que ellos privilegiaron la risa, el humor y la comicidad, articulando todos estos procesos a un estado de divertimento que ahora mostramos y tratamos de dilucidar. Una de las primeras cosas que evocó este trabajo psíquico realizado por el grupo, fue lo que planteó Sigmund Freud hacia el final de su obra *El chiste y su relación con lo inconsciente*:

Las variedades del humor son de una extraordinaria diversidad, según sea la naturaleza de la excitación de sentimiento ahorrada en favor del humor: compasión, enojo, dolor, enternecimiento, etcétera. Por otra parte, su serie no parece cerrada, pues el ámbito del humor experimenta continuas extensiones cuando los artistas o escritores consiguen

domeñar humorísticamente mociones de sentimiento no conquistadas todavía (1905/1995:219).

Los alumnos extendieron el campo del humor a la experiencia escolar vivida durante la pandemia, apropiándose de los medios digitales, por lo que consideramos que nuestro dispositivo estableció una alianza de suma importancia con esos medios, generando en los participantes un estado de relativa libertad para producir creaciones diversas que a todos nos sorprendieron, relacionadas con ese ahorro de excitación de sentimientos mencionada por Freud. Esa excitación, en lugar de encaminarse hacia la expresión abierta de sentimientos como el enojo y el dolor, se orientó hacia el humor. Varias preguntas surgen al hacer este planteamiento: ¿en los dichos y representaciones humorísticas no existía la más mínima huella de esos sentimientos?, ¿qué estrategias operaron en ese despliegue humorístico?, ¿qué procesos psíquicos e institucionales se pueden vislumbrar a partir de las manifestaciones humorísticas del grupo? Veamos si podemos dar respuesta a estas interrogantes.

En principio es necesario reiterar que lo humorístico fue convocado por los propios alumnos, en ningún momento de la implementación del taller se sugirió que se podría, o debía, recurrir al humor, al chiste o a la comicidad. Esta aclaración es pertinente pues fue el propio grupo y sus integrantes los que produjeron escenas, frases e incluso reflexiones que tenían como finalidad explorar el humor. Retomaremos tres líneas de reflexión que en muchos momentos se entrelazan pero también tienen peso en su singularidad: la dramatización (escenificación), el humor y la mirada.

Dramatización y humor

Tomamos como punto de partida la elaboración de seis videos de uno a dos minutos de duración realizados por equipos de tres participantes dentro de la sesión de trabajo; así como seis videos producidos fuera de la sesión (de igual duración). En esos videos observamos

la actuación de los alumnos mostrándose en diferentes situaciones: interactuando con personas y objetos e incluso incluyendo supuestos animales. Esas dramatizaciones incluyeron diálogos donde se jugaban los roles de alumno y profesor, este último colocado con arrogancia en el lugar del saber, exigiendo que se le nombrara con los grados escolares alcanzados, especificando los criterios de evaluación del curso, leyendo calificaciones, diciendo, por ejemplo: “los trabajos que llegaron dos minutos tarde ni siquiera los abrí, la gran mayoría del grupo se encuentra reprobado en mi asignatura”.

Las escenas contenían ruidos de un despertador, del metro, de una vaca mugiendo, de pregones callejeros como el “pásele, pásele”. En una escena apareció una alumna que participaba con la cámara y micrófono abiertos, de pronto se escuchó música de cumbia a alto volumen y de inmediato la alumna voltea hacia atrás y grita: “mamá, bájale que estoy en clase”. Otras representaciones aludían al paro de labores llevado a cabo por alumnos en facultades de la UNAM como apoyo a los profesores de asignatura. La exposición de este material permitió la posterior elaboración y resignificación de lo actuado, tanto por quienes intervinieron en las escenas como por aquellos que las observaron. Aquí un pequeño ejemplo siguiendo el estilo propio de los guiones teatrales.

OBSERVAMOS TRES RECUADROS, EN UNO APARECE EL PROFESOR CON SU CÁMARA ABIERTA, EN OTRO LA FOTO DE UNA ALUMNA, EL TERCERO MUESTRA UNA FOTO DE UN ALUMNO.

PROFESOR (P): (MUY SERIO). Buenos días. Eh... La verdad me encuentro demasiado molesto con ustedes. Ya ni siquiera les voy a decir lo de la cámara, ya está por demás. Eh... Esa actitud que tomó el grupo en mi contra me pareció de lo peor. Yo creía que en este grupo siempre existiría el diálogo, que podríamos llegar a un acuerdo. Sin embargo, sus compañeros Fernando y Juanita, me acusaron de no tener empatía, pusieron palabras en mi contra, cosas que yo nunca dije. Me parece una falta de respeto, no tengo nada más que agregar al respecto. Que tengan buen día.

VOZ EN *OFF* NOS REMONTAREMOS AL DÍA DE ENTREGA DE CALIFICACIONES:

APARECE ALUMNO REPRESENTANDO A PROFESOR, CON SU CÁMARA ABIERTA Y OTROS DOS RECUADROS CON FOTOS DE UN ALUMNO Y DE UNA ALUMNA.

P: Hola qué tal. Buenos días. Pues nada, procederé a leer sus calificaciones. Recibí todos sus trabajos. Los trabajos que me llegaron dos minutos tarde ni siquiera los abrí, no tiene caso, me parece falta de profesionalismo. Digo... tuvieron la capacidad de organizarse para un paro, me parece que lo justo es que cumplan con sus obligaciones. Procedo a leer las calificaciones, la gran mayoría del grupo se encuentra reprobado en mi asignatura. Fernando tiene 5, estás reprobado, Juanita apenas y alcanzó a pasar, Tere está reprobada. Si tienen alguna duda me pueden ir diciendo.

FERNANDO ABRE SU CÁMARA.

FERNANDO (F): Yo profesor, disculpe que lo interrumpa.

P: ¿Quién eres? ¿Tienes tu cámara prendida?

F: Sí, aquí estoy (FERNANDO MUEVE SU MANO).

P: Hola Fernando. Dime.

F: Quería saber por qué tengo 5, disculpe, he sido regular. He mantenido una constancia en el trabajo.

P: Permíteme un segundo, me puedes dar tu apellido por favor para buscar tu trabajo, ahorita te digo por qué reprobaste. La verdad es que todos los trabajos que me enviaron están deplorables, no son de la calidad de alumnos de este semestre.

F: Soy Martínez. Discúlpeme, pero este trabajo yo lo hice con dos meses de anticipación, estuve investigando, fui a hacer entrevista, junté varios datos estadísticos, hice una investigación de, pues, los *años del caldo* casi casi, para poder entregarle algo decente, profesor.

P: Tengo aquí tu trabajo, lo estoy revisando. No sé si te diste la oportunidad de checar la tarea en *classroom*, ahí están todas las anotaciones, la verdad es que tu citado está erróneo, las referencias las escribiste mal, no sé qué formato utilizaste.

F: El que usted nos dijo en las indicaciones. Yo las leí.

P: ¿El formato APA?

F: Sí, el que ocupamos siempre, profe.

P: Pues éste no parece formato APA, ¿o acaso insinúas que tú sabes más del formato APA?

F: No insinuó nada de eso, no, pero a lo mejor no vaya a ser que, pues, le haya ganado el peso de que lo hayamos ido a reportar.

P: Para nada, yo soy una persona muy objetiva, por eso me he dedicado al conductismo. No podría dejarme llevar por esos sentimientos. Entonces, pues mira, tu trabajo es reprobatorio, la calidad del tema elegido me parece de cero importancia. ¿Alguien más tiene alguna duda?

En esta representación queda claro que a los alumnos les hubiera gustado enfrentar al profesor que imponía su poder, no solamente solicitándoles prender la cámara, sino también al asignar calificaciones sin tomar en cuenta los esfuerzos realizados. En la situación real no se pudo cuestionar al docente, pero la escenificación permitió que apareciera otra realidad. Pensamos que el soporte de la dramatización implica no sólo promover un diálogo entre los participantes, sino convocar al sujeto para representar corporalmente lo que experimenta en su vida psíquica, reconociéndose como ser creativo y espontáneo, tal como lo señala Paz:

La teoría psicodramática considera la acción a partir de la posibilidad del ser como sujeto creativo en potencia. Moreno percibe la espontaneidad como una fuerza propulsora que despierta la creatividad [...] Concibe al sujeto como un creador, siendo su mejor ejemplo los niños... ya que observa en ellos su gran capacidad creativa y espontánea, lo que Moreno nombra “hambre de acción” (2002:228).

Coincidimos con esta autora cuando señala que en la dramatización cuerpo y palabra logran significaciones y formas expresivas relevantes en la medida que se entrelazan “pensamiento, acción y emoción en instantes significativos, para la vida y conformación del sujeto” (Paz, 2002:229). Conviene puntualizar, tal y como lo señala la pareja Lemoine (1997), que las escenificaciones no están negando

la realidad, están creando otra gracias a las alianzas que impulsa la dramatización. En ella apreciamos una implicación de los participantes, proponiendo ideas y su propia postura ante las acciones de los profesores. Se apoyaron en la tecnología para diseñar la escenografía pertinente y así representar mejor cada uno su papel, ubicando con claridad espacios como el campo con sus animales, el metro de la Ciudad de México, o la calle donde pueden permanecer los alumnos mientras se encuentran conectados a las clases virtuales. En otra dramatización sucedió lo siguiente:

SE ABRE LA CÁMARA Y APARECE UN PROFESOR DE PSICOANÁLISIS CON UNA IMAGEN DONDE SE PUEDE LEER: ¿PUEDEN LOS LEGOS EJERCER EL PSICOANÁLISIS? AL LADO DE ELLA SE ENCUENTRA OTRA IMAGEN DONDE APARECE LA PROTAGONISTA DE *ALICIA EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS*.

PROFESOR (P): Vamos a tener hoy nuestra clase de psicoanálisis, vamos a ver *Psicología de las masas*. Pero antes voy a pasar lista y el que no abra su cámara tiene falta.

EN ESE MOMENTO SE EMPIEZAN A ABRIR LAS DISTINTAS CÁMARAS. SE OBSERVA A CADA UNO DE LOS ALUMNOS EN DISTINTOS ESCENARIOS. APARECE UNA ALUMNA QUE, CON AYUDA DE LA TECNOLOGÍA, SIMULA ESTAR EN UN ANDÉN DEL METRO A PUNTO DE ABORDAR EL VAGÓN. SE ESCUCHA EL SONIDO CARACTERÍSTICO (TURURÚ). ELLA MUEVE LA BOCA COMO SI HABLARA PERO SIN EMITIR PALABRA ALGUNA. EN OTRA CÁMARA APARECE UNA ALUMNA VESTIDA DE GRANJERA, CON OVEROL Y SOMBRERO DE PAJA; COMO SONIDO EN *OFF*, SE ESCUCHA VARIAS VECES EL MUGIDO DE UNA VACA. CUANDO LA CHICA ESCUCHA SU NOMBRE DICE:

ALUMNA 1: Aquí estoy. Ordeñando mi vaca.

ALUMNA 2: (CON LA CÁMARA ABIERTA Y ATENTA A LO QUE SUCEDE). ¿Cómo está tu vaca?

ALUMNA 1: Estoy preocupada, pues no vaya a dar mala leche.

P: ¿Le interesa más su vaca? Pues váyase con su vaca.

ALUMNA 1: Pues me voy con mi vaca. (APAGA LA CÁMARA).

ALUMNA 2: Oiga maestro, yo estoy aquí en mi casa y no se ha dado cuenta. No me ha pasado lista.

P: Ni me había dado cuenta.

ALUMNA 2: Oiga maestro, ¿la vaca no tendrá inconsciente?

P: ¿Me van a hablar del inconsciente de la vaca? Si siguen así me voy a volver conductista y los voy a reprobar a todos.

Si, como decía Freud (1927-1928/1981:2998), “el humor no es resignado sino rebelde”, quizá en esta dramatización la rebeldía se articula a la dificultad que para muchos alumnos implica el psicoanálisis y sus conceptos. La pregunta en la imagen al lado del maestro (*¿pueden los legos ejercer el psicoanálisis?*), es muy visible y adquiere importancia en la dramatización, pues los alumnos se permiten jugar con el concepto de inconsciente. Se reencuentran así con ese concepto, lo acercan a ellos, como Alicia se encuentra y convive con personajes extraños cuando recorre el País de las Maravillas, articulando una serie de elementos. Parece que los alumnos hacen una doble afirmación: pueden los legos burlarse del psicoanálisis, podemos reírnos de ese saber.

Al ver que a la exigencia “abran su cámara” se integró el humor en las representaciones producidas en nuestro dispositivo, podemos preguntarnos si durante la pandemia: ¿la institución escolar invadió de modo violento el hogar de los alumnos?, ¿el maestro fue el protagonista de esa intrusión exigiendo que se abriera la cámara y le mostraran su rostro?, ¿los profesores no se percataban de esa irrupción en un espacio distinto al salón de clase? A los maestros nos costó mucho trabajo aceptar que irrumpíamos en la intimidad del hogar, que alterábamos el ritmo de las actividades cotidianas de una familia. Parecía que, en un afán inconsciente de ejercicio del poder al transmitir un conocimiento, deseábamos ver, observar lo que cada alumna y alumno hacían. ¿La exigencia de mirar al otro no era un ejercicio autoritario de la mirada? Pensamos que algo hay de eso, sobre todo si tomamos en cuenta las diferentes figuras subjetivas que puede tener la mirada. García (2000) nos ha alertado sobre el peligro de que la mirada se vuelva un vehículo para volver un objeto al otro:

Lo exterior al yo se objetiviza. Es el saber de la época el que implanta esta forma de mirar. No debe olvidarse que el siglo XIX generó el discurso de las ciencias que desarrolló, no solo la experimentación, sino que conformó un tipo de mirada, produjo una mirada-otra, sobre el cuerpo-objeto de la ciencia médica y del discurso clínico, en el cual la mirada se especializó en encontrar en ese cuerpo-objeto el tumor, la protuberancia, el mal inscrito en él. Esta discursividad produjo una mirada capaz de reconocer los signos de la enfermedad implantada en un cuerpo, descuidando entonces al enfermo para hallar las trazas de la enfermedad; le enseñó también a buscar las huellas de la muerte que palpita en todo espacio corporal. Los signos y señales que indican la presencia de la enfermedad y el estigma de la muerte (García, 2000:91-92).

Pareciera que los docentes, durante la pandemia, buscamos de modo repetitivo los signos, las señales de la atención del alumno, de su involucramiento con el saber propuesto como importante para su formación profesional, olvidándonos del alumno como sujeto, descuidándolo. La mirada fue un tema que de manera reiterada se trabajó en todas las dramatizaciones: mirar/ser mirados/mirándose, dejarse mirar o no. Al respecto, cabe señalar la diferencia que existe entre percibir, ver, observar y mirar, diferencia enunciada en 1905 por Freud y desarrollada en *Las pulsiones y sus destinos* y *El fetichismo*; pues aunque todas involucran el mismo órgano, “cada acto en sí conlleva una experiencia peculiar y subjetiva” (Marín, 2015:96), pudiendo incluso señalarse que el mirar, la mirada, rebasa e incluso no requiere de la función orgánica. Por tanto, nos remite al campo organizado desde lo pulsional, en donde se articulan y apuntalan la pulsión escópica y la epistemofílica.

Esta consideración permite retomar la siguiente idea del mismo autor: “Mirar por lo tanto equivale a ser capturado por el sesgo del objeto que, en algún punto, le incumbe al sujeto, estructurándolo como tal” (Marín, 2015:97). De donde se deduce la función e importancia de la(s) mirada(s) en todo proceso de subjetivación, incluido el que tiene lugar en el campo educativo. Éste fue uno de los aspectos trastocados al cerrarse los establecimientos y por tanto imposibilitar

lo presencial, para dar lugar a otra forma de “encuentro” en donde lo corporal y la mirada fueron desplazados, minimizados, cuando no totalmente excluidos, con todo lo que ello implicó en la vivencia cotidiana. La exigencia de dejarse mirar, formulada como demanda de “abran sus cámaras”, puede ser una expresión violenta de todo esto en la que se expresó la vivencia de mal-estar específico agudizada con la educación de emergencia.

En los profesores existió una preocupación constante por lo exterior, por lo visible, por ver el rostro del otro, por tener la certeza de que el alumno atendía y se encontraba ahí donde su nombre indicaba que estaba. ¿Y el alumno en tanto sujeto de los procesos formativos dónde quedaba? Fueron sus creaciones humorísticas y su risa lo que lo reivindican como tal, estos elementos representaron, según nuestro punto de vista, medios para hacerse presente en la institución educativa, para mostrar que en él habita una verdad la cual no está del todo articulada a los propósitos explícitos de la escolarización a través de los medios digitales. Las escenas representadas aludían un tema crucial para ellos: darse cuenta de la existencia de “dos realidades digitales: una, la de la cámara, y otra, la del ‘*what*’, de la que está excluido el maestro”. La enunciaron claramente: “Hay un mundo del que no son partícipes los profes”. En las escenas se da cuenta de esta escisión: ellos en la intimidad de sus casas, en el transporte público, en el campo; el maestro solo frente a la cámara, solo en esa pantalla cuadrada en la que el único que se muestra, que da la cara, es el “profe”. Ellos no conocían a sus compañeros, nunca se habían visto en persona, cuando mucho tenían alguna evidencia de la existencia del otro a través de una imagen de ellos que colocaron como protector de pantalla. El dispositivo del taller les dio la posibilidad de conocerse, lo señalaron con mucha claridad: “Empezaron a conocerse a partir de la actividad”; “y a identificarse al verse”. El humor, lo cómico y los chistes que surgieron se convirtieron en la posibilidad de estructurar un lazo social entre ellos, el cual antes no se había configurado, podemos decir que se gestaron procesos psíquicos que dieron pie a otros procesos de grupalidad. Nos atrevemos a decir también que crear escenas humorísticas les

permitió pasar de la serialidad, del conjunto de personas sin relación humana, a la grupalidad. Así lo expresaron ellos, las escenas creadas significaron “otros métodos”, otras formas de estar en la virtualidad de la institución educativa, distintas formas de habitarla: “Recurrir al humor a diferencia de que en la clase parece que todo debe ser serio, todos deben de estar serios”. Ellos hablaron de identificación: “uno se identifica con lo que en los videos se representó”; “me identifiqué con nuestro propio video”. El humor aparece entonces como la posibilidad de establecer alianzas, de armar un microcosmos donde fluye la risa. Como ya señalamos, para Freud el humor no es resignado, es rebelde. Esta afirmación freudiana cobra vigencia en todas las dramatizaciones producidas, pues los distintos equipos no se conformaron con lo que experimentaron en las clases, no sólo recordaron, las experiencias las volvieron materia prima de las escenificaciones y buscaron la diversión. Afirmaron al ir cerrando el taller: “fue muy divertido”, en eso coincidieron todos. Esa diversión se distribuyó en los distintos momentos del trabajo: preparación del guion y escenografía, representación, así como en el análisis o reflexión sobre lo acontecido. ¿Pero qué fue lo que pudieron transformar en divertido? La violencia, las amenazas, la angustia, la soledad, la impotencia, el tedio. El humor les permitió el ahorro de energía psíquica que puede vincularse a estos estados.

Vimos una desacralización del poder docente el cual seguramente tiene alguna incidencia en el superyó del sujeto, ese caos festivo mencionado al principio de este artículo se hizo presente y pudo expresarse algo del proceso metapsicológico mencionado por Martha Gerez:

El humor presenta un matiz inesperado donde el superyó sale de parrranda con el yo y se permiten una jarana que recrea la festividad del “banquete totémico”. Esto significa el hallazgo de una disposición a jugar con fuego (con lo peor del padre) sin quemarse y obtener, aún, cierta ganancia de placer (1993:105).

Esta argumentación se articula a la perspectiva freudiana donde el humor aparece como una operación psíquica de “las más elevadas”, en

tanto que busca ganar placer ante las nefastas embestidas experimentadas por el sujeto a lo largo de su existencia. En Freud (1905-1989) se articulan el chiste, la comicidad y el humor a un ahorro en tres dimensiones: la inhibición, la representación y el afecto respectivamente. En 1927 nuestro autor abordó la temática del humor y es entonces cuando realiza ese movimiento hacia lo metapsicológico, respecto al cual Gerez comenta, siguiendo la lógica freudiana, que el humor en tanto recurso ingenioso posibilita entre el yo y el superyó una tregua a su constante confrontación, en esa tregua la diferencia de fuerzas no desaparece, pero es llevada al límite. De tal modo que se produce un efecto cómico al representar una diferencia extrema:

“Vasallo y amo se conceden una festichola que aporta pacificante y curativa risa a la subjetividad”. La comicidad surge de comparación y diferencia: uno que crece demasiado y otro que se empequeñece en extremo. Dos “gastos de investiduras” que producen como resto la risa –entre el exceso y el defecto. El yo, cuanto más tonto, torpe y empobrecido, convoca la complacencia del yo que condesciende al juego de una alianza caricaturesca: ficción que es, sin embargo, “grandeza del alma” y creación. Si el superyó es ¡tan todo-poderoso! Semejante magnificencia, confrontada a la pobreza yoica, acaba en una parodia del poder y de la autoridad... La variedad de técnicas de rebajamiento de lo sublime y sagrado –caricatura, parodia, travestismo, desenmascaramiento, etc.– apunta a un doble fin: desacralizar el poder (en la desmedida simétrica) y procurar la risa (Gerez, 1993:108).

En las representaciones de los alumnos y en sus palabras eso fue lo que apareció: una desacralización y rebajamiento del poder docente.

Conclusiones

El despliegue espontáneo de escenas producidas por los alumnos en el Taller Elaborativo Vivencial, donde el humor aparece como un elemento constante, nos lleva a preguntarnos por el papel que éste jugó en una serie de procesos subjetivos que se desplegaron en

nuestro dispositivo. En esas producciones se dieron cita el humor, la comicidad y la risa. Se produjeron además pequeños chistes que eran muy locales, que sólo pueden entender los psicólogos de este establecimiento educativo, chistes de “capilla” seguramente incomprendibles para quienes no habitan cotidianamente este espacio, para quienes no vivieron experiencias similares en las clases en Zoom, en esta época de pandemia a la que hemos logrado sobrevivir.

Al momento de hacer el balance de esas producciones grupales, los asistentes al taller las consideraron muy valiosas. Lieberman (2005), siguiendo a Freud, se pregunta ¿por qué el chiste es tan valorado socialmente? Este mismo cuestionamiento lo podemos aplicar a los participantes de nuestro taller; curiosamente, por razones que aún desconocemos, durante la devolución no se les hizo tal cuestionamiento. Tal vez porque aún no salíamos de la sorpresa que nos produjeron las creaciones humorísticas plasmadas en los videos. Sin embargo, esta interrogante y otras siguen vigentes, tratemos de abordarlas partiendo de lo que cuestiona Lieberman, refiriéndose al chiste, apoyándose en los argumentos freudianos:

¿Cómo es que algo tan aparentemente chiquito e insignificante puede ser tan apreciado socialmente? Porque un lapsus, por ejemplo, es chiquito y parece insignificante, hasta que aparecen sus consecuencias, ahí se muestra muy significativo, pero esto de ninguna manera le dará un valor ni un precio “social”. Habla de cómo se valora un chiste nuevo, cómo todos estamos esperando esa aparición fantástica del chiste, ¿cómo algo tan efímero puede proporcionar tanto placer? [...] Un chiste casi nunca es despreciado, en cualquier momento, cuando alguien dice: ¿ya se saben el último chiste de ...? A los presentes se les iluminan los rostros, y se ponen atentos (Lieberman, 2005:115).

En los alumnos percibimos esa valoración de sus producciones humorísticas, y por la comunicación, la exhibición de las mismas, valoraron los chistes de capilla expuestos ahí. Consideramos que hay varias razones para asignar tanta valía a sus producciones. En primer lugar, podríamos decir que ellos mismos se perciben como perso-

nas que triunfan ante lo que les pareció angustiante, arbitrario de la institución; triunfaron sobre las repeticiones, sobre los estribillos exigentes enunciados por muchos profesores. Ese triunfo se articuló a la emergencia de lo que podemos llamar “la verdad de ellos”. Ésta apareció y produjo placer, satisfacción momentánea, que se expresa y, tal vez, se mantiene cuando se les pregunta cómo se sintieron al producir y actuar las escenas de los videos. ¿Cuál es la verdad de este grupo de alumnos? Sería muy pretencioso de nuestra parte decir de modo contundente cuál es ella, pero los propios alumnos enunciaron algo de ella cuando señalaron: “Los profesores creen que venimos a la escuela a estudiar. Pero la verdad es que venimos a conocer gente, a socializar”; “tenemos también nuestras propias estrategias para aprender, para estudiar”, “ellos creen que no leemos, pero nos damos nuestras mañas para participar”.

Por otra parte, y en estrecha relación con la emergencia de esta verdad diversa, podemos señalar que el humor aparece como una forma de enfrentar al Otro en nuestra época pandémica, que en el caso de la institución educativa se presentaba a través de múltiples exigencias, cuyos mensajeros fueron los docentes. Así, la risa y el humor fueron formas de enfrentar la adversidad. Una manera de condensar esas exigencias fue burlándose de la frase “abran su cámara”, haciendo parodias a partir de ella. Podemos decir entonces que la risa desplegada en esta experiencia fue la demostración de que se puede enfrentar eso que los determina psíquica o socialmente. Con el humor, el chiste y lo cómico se atrevieron a darle batalla a ese gran Otro que se imponía en las clases y en general en las diversas tareas educativas. El humor fue un franco cuestionamiento a ese Otro con rostro de institución educativa, fue evidente que sus producciones intelectuales les provocaron un gran placer, encontramos ahí ese “placer de pensar”, como lo llama Freud (1905-1989) en *El chiste y su relación con lo inconsciente*, de pensar algo que cuestiona la institución, que la trastoca, que la denigra, pero que no los excluye de ella. Ese pensar creador los incorpora a ella de modo muy diferente al tipo de prácticas docentes ejercidas cotidianamente, permite resignificar el malestar que esas formas de actuar genera en los alumnos.

A riesgo de llevar esta afirmación demasiado lejos, podemos decir que el humor y la risa son una abierta burla a la angustia, a la sexualidad, al poder político, al desamparo, a nuestras tonterías, o las de otros; es la posibilidad de hacer escarnio de nuestras pasiones, de nuestra fragilidad, del poder, de la muerte. No es casual que Bataille haya colocado la risa entre la angustia y el relajamiento, cuando se refiere a esos “momentos de la natación en las aguas del tiempo” (1944-2018:217). En la medida en que a este filósofo y escritor “la existencia se le impone como un enigma que hay que resolver [...] como una prueba a superar” (1944-2018:221). La risa se le presentó a él como “éxito muy extraño”, que parece permitirle sobrellevar la angustia, incluso imponerse a ella dejando de lado “la preocupación”, llegando a ciertos momentos de “relajación” a pesar del espasmo corporal que es la risa. En esta lógica, podríamos decir que la risa y el humor nos permiten tomar cierta distancia de ese gran Otro, al que se refiere Lacan en repetidas ocasiones, el cual es distinto al otro, al semejante, a este otro que el sujeto relaciona con su propia imagen, al que le habla y se identifica con él. En cambio, la articulación al Otro es en Lacan (1954-1955/1995), una relación estructural, donde el sujeto queda determinado por ese Otro, que al operar como un lugar incide de múltiples maneras en el sujeto. Una de ellas puede ser colocarnos frente a lo incómodo, ante su poder incuestionable, a veces ante lo mortífero.

En esta época, la pandemia y sus consecuencias adquirieron el estatuto de gran Otro, colocándonos muy cerca de ese real innumerable al que también alude el mencionado psicoanalista francés. En un principio el coronavirus nos recluyó, nos encerró en nuestras casas, imponiéndonos convivir con nuestros semejantes, uniendo los cuerpos a veces en áreas muy reducidas; los hospitales se llenaron, la fragilidad del cuerpo se mostró de modo escalofriante y sin ninguna piedad. Las muertes se multiplicaron al ritmo del dolor y el sufrimiento, a eso se sumaron las estrategias pedagógicas cotidianas apoyadas en la tecnología digital. En ese clima aparece el humor agudo de nuestros estudiantes, que parece revelar que no se está del todo dispuesto a dejarse avasallar por ese gran Otro.

Referencias bibliográficas

- Aguado, Irene (2012), “Puntualizaciones acerca de la psicología social desde el psicoanálisis”, en *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 15, núm. 1, marzo, pp. 291-309.
- Aguado, Irene (2017), “Taller Elaborativo Vivencial: Dispositivo de Formación”, en Irene Aguado y José Velasco (comp.), *Escenarios educativos, subjetividad y psicoanálisis*, Navarra, México.
- Bataille, George (2018), *El culpable*, Taurus, España.
- Bleichmar, Silvia (2008), *Violencia social-violencia escolar*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Campama, Xavier (2005), “Rememoración, elaboración y preelaboración”, en Vicente Mira, Piedad Ruiz y Carmen Gallano, *Conceptos freudianos*, Síntesis, Madrid.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Cepal-UNICEF) (2020), “Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de Covid-19”, [<https://www.unicef.org/lac/media/19611/file/violencia-contra-nna-en-tiempos-de-covid19.pdf>].
- Dussel, Inés (2020a), “La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados”, en *Praxis Educativa*, núm. 15, pp. 1-16, Brasil, [<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482>].
- Dussel, Inés (2020b), “La clase en pantuflas”, [<https://youtu.be/6xKvCtBC3Vs>].
- Eagleton, Terry (2021), *Humor*, Taurus, España.
- Foucault, Michel (1973), *El orden del discurso*, Tusquets, Barcelona.
- Freud, Sigmund (1905-1981), “El chiste y su relación con lo inconsciente”, en *Obras completas*, vol. VIII, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
- Freud, Sigmund (1929-1930/1996), “El malestar en la cultura”, en *Obras completas*, vol. XXI, Buenos Aires, Argentina.
- Freud, Sigmund (1927-1928/1981), “El humor”, en *Obras completas*, vol. III, Biblioteca Nueva, Madrid.

- Garay, Lucía (1998), “La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones”, en *Pensando las instituciones*, Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- García, Ma. Inés (2000), *Foucault y el poder*, UAM-Xochimilco, México.
- Gaulejac, Vincent (2013), *Neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*, Del Nuevo Extremo, Buenos Aires, Argentina.
- Gerez, Martha (1993), *Las voces del superyó en la clínica psicoanalítica y en el malestar en la cultura*, Manantial Estudios Psicoanalíticos, Buenos Aires, Argentina.
- Lacan, Jacques (1955), *Seminario 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*, Paidós, Argentina.
- Lapassade, Georges (1979), *El analizador y el analista*, Gedisa, España.
- Lemoine, Gennie y Lemoine, Paul (1997), *Jugar-gozar. Por una teoría psicoanalítica del psicodrama*, Gedisa, España.
- Lieberman, Marina (2005), “Entre la angustia y la risa”, en *Cuadernos del TPI*, núm. 10, UAM-X, CSH, Educación y Comunicación, México.
- Lipps, Theodor (2015), *El humor y lo cómico: un estudio estético-psicológico*, Herder, México.
- Lourau, René (2000), *Libertad de movimiento. Una introducción al análisis institucional*, Eudeba, Buenos Aires, Argentina.
- Manero, Roberto (1990), “Introducción al análisis institucional”, en *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, núm. 1, pp. 121-156, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Marín, Norman (2015), “Ojo, mirada y pulsión: un recorrido metapsicológico freudiano”, en *Revista Affectio Societatis*, vol. 12, núm. 22, enero-junio, pp. 92-104, Departamento de Psicoanálisis, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Payá, Víctor Alejandro (2005), “Teoría social y psicoanálisis”, en Víctor Alejandro Payá (coord.), *Institución, imaginario y socioanálisis*, FES Acatlán, México.
- Paz, Claudia (2002), “Pensar-hacer. Intervención psicodramática”, en *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, núms. 18-19, junio-diciembre, pp. 225-236.
- Schelemensom, Silvia (2000), “Subjetividad y escuela”, en G. Frigerio, M. Poggi y M. Giannoni (eds.), *Políticas, instituciones y actores en educación* (pp. 85-91), Novedades Educativas, Argentina.

Schoffer, Daniel (2008), *La función paterna en la clínica freudiana*, Lugar, Madrid.

Wieviorka, Michel (2001), “La violencia: destrucción y constitución del sujeto”, en *Espacio Abierto*, vol. 10, núm. 3, julio-septiembre, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12210301>].

Fecha de recepción: 30/05/22

Fecha de aceptación: 18/08/22

DOI: <https://doi.org/10.24275/tramas/uamx/202258103-130>