

DISCURSO DEL AMO Y ACTOS DISCURSIVOS DEL DOCENTE
UNIVERSITARIO EN LOS PRIMEROS DÍAS DE CLASE

JESÚS ESTEBAN RUIZ MORENO

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
SAN JUAN DE PASTO

2016

DISCURSO DEL AMO Y ACTOS DISCURSIVOS DEL DOCENTE
UNIVERSITARIO EN LOS PRIMEROS DÍAS DE CLASE

JESÚS ESTEBAN RUIZ MORENO

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Docencia Universitaria

Asesor:

Dr. Roberto Ramírez Bravo

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
SAN JUAN DE PASTO

2016

NOTA DE RESPONSABILIDAD

Las ideas y conclusiones aportadas en este Trabajo de Grado son Responsabilidad de los autores.

Artículo 1 del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado por el Honorable Concejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de Aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

San Juan de Pasto, febrero... de 2016

AGRADECIMIENTOS

Estoy profundamente agradecido por quienes fueron mis maestros en algún punto del camino, son muchos, son más de los que yo mismo creía. De cada uno aprendí algo, por más mínimo que fuese. A algunos los llevo muy presentes en mis recuerdos, en mi memoria; algunos siguen vivos, otros ya no están...

Sabemos que los profesores abundan por doquier: los hay en los claustros universitarios, los salones de clases, en los hogares, las plazas, en los cafés, en cualquier calle del mundo. No obstante, ser profesor no equivale a ser maestro. Profesor es cualquiera que quiera, en su narcisismo, que sus estudiantes nunca lo dejen, nunca lo abandonen, que le veneren hasta el infinito.

Solo un maestro es capaz de enseñar algo más allá de los salones de clase, puede ubicarse como causa de querer saber más, debate sus ideas más allá de su autoridad en un determinado campo, logra situarse como soporte para que sus estudiantes no le sigan venerando como una deidad, sino que algún día lo abandonen para poder ser alguien por sí mismos, para pensar por sí mismos.

Agradezco especialmente al programa de psicología de la Universidad de Nariño, a los profesores que decidieron participar de la investigación. Solo el docente que reflexiona su propia práctica pedagógica, es capaz de convertirse en un maestro.

DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo a Viviana Arcos, mi amada esposa. Quisiera hacerlo porque ella supo enseñarme unas cuantas lecciones de vida que no olvidaré nunca. Es un ser único, solamente ella logró hacer lo que nadie habría podido: mirar lo mejor de mí y recatarme de las cenizas en las que me encontraba, logró levantarme, darme una nueva vida como quien resucita a los muertos.

A Juan Diego Ruiz, quien es mi motivación para ser mejor cada vez. Es un pequeño hombrecito que hace crecer sus sueños en las ruinas de mi existencia. Para ti, porque alguna vez te dije que eras la Estrella Única que brillaba en mi oscuro cielo.

A Salma Ruiz, quien vino a renacer de mí como un retoño perfecto y puro. Su existencia vino a demostrar que un hombre puede nacer dos veces y más. He renacido cuando tú naciste, he vuelto de mil muertes antes de poder disfrutarte, mi pequeña flor fragante.

Porque el amor de un Padre seguirá existiendo, incluso, después de la muerte...

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	23
CAPÍTULO I.....	25
1.1. Tema.....	25
1.2. Descripción y planteamiento del problema.....	25
1.3. Sistematización del problema	28
1.4. Objetivos	29
1.4.1. Objetivo general	29
1.4.2. Objetivos específicos	29
1.5. Justificación.....	29
1.6. Marco referencial	36
1.6.1. Antecedentes	36
1.6.1.1. Contexto internacional	37
1.6.1.2. Contexto nacional y regional	39
1.6.2. Marco Legal	42
1.6.2.1. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de la Educación en Colombia.....	44
1.6.2.2. Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Ley de Educación Superior en Colombia.....	48
1.6.2.3. Ley 1090 de septiembre 6 de 2006. Código Deontológico y Bioético para el ejercicio de la profesión de la Psicología.....	50
1.6.3. Marco contextual.....	50
1.6.3.1. Visión y Misión	52
1.6.3.2. Objetivos curriculares.....	54
1.6.4. Marco teórico	55
1.6.4.1. Psicoanálisis	55

1.6.4.1.1.	Psicoanálisis freudiano	60
1.6.4.1.2.	Psicoanálisis lacaniano	64
1.6.4.1.2.1.	La teoría de los discursos	65
1.6.4.1.2.2.	Saber y ser: una íntima relación.....	69
1.6.4.1.2.3.	Discurso del amo	72
1.6.4.1.2.4.	Discurso universitario	74
1.6.4.2.	Análisis crítico del discurso – ACD.....	77
1.6.4.2.1.	Modalidad.....	78
1.6.4.2.1.1.	Modalidad epistémica	79
1.6.4.2.1.2.	Modalidad deóntica	80
1.6.4.3.	Análisis crítico del discurso – ACD y psicoanálisis.....	80
1.6.4.4.	Lacan y – ACD – Saber y Ser	85
1.6.4.5.	Discurso del docente universitario en los primeros días de clase.....	86
1.6.4.5.1.	Análisis del discurso de poder.....	86
1.7.	Metodología	88
1.7.1.	Paradigma.....	88
1.7.2.	Enfoque metodológico	89
1.7.3.	Técnicas e instrumentos de recolección de la información	92
1.7.4.	Técnicas e instrumentos para el análisis de la información ...	93
1.7.5.	Población	96
CAPÍTULO II.....		98
2.1	Interpretación y análisis de resultados	98
2.1.1.	Relación entre saber y ejercicio del poder	104
2.1.1.1.	La función del docente en el discurso universitario	104

2.1.1.2.	Calificación y ejercicio del poder	108
2.1.1.3.	¿Cómo debe ser un buen psicólogo?	114
2.1.1.3.1.	Formas veladas del dominio	115
2.1.1.3.2.	El docente se propone implícitamente como modelo de “deber ser”	117
2.1.1.3.3.	El ejercicio del poder es infranqueable	119
2.1.1.3.4.	Una distancia entre el docente como ideal y el maestro	122
2.1.1.3.5.	Malestar en el discurso universitario	125
2.1.1.3.5.1.	Los explotados	126
2.1.1.3.5.2.	La queja eterna de los profesores	128
2.1.2.	Relación entre Saber y ser (verdad)	129
2.1.2.1.	Docta ignorancia	132
2.1.2.2.	Otra función del ideal	135
2.1.2.3.	Un saber impotente	140
2.1.2.4.	El saber al servicio del discurso de la ciencia	143
2.1.2.5.	¿El docente como esclavo?	145
2.1.2.5.1.	¿El docente es mediocre?	147
2.1.2.5.2.	Una causa oculta de la autoridad del docente	148
2.1.2.5.3.	“Nadie da de lo que no tiene”	151
2.1.3.	Incidencia del ejercicio del poder en los estudiantes	152
2.1.3.1.	La idealización como fuente de desconocimiento	155
2.1.3.2.	¿Dónde ubicar el desconocimiento?	157
2.1.3.3.	Naturalización y obviedad	160
2.1.3.4.	Más allá de naturalización y obviedad: la reproducción	166
CAPÍTULO III.....		171

3.1.	Propuesta.....	171
3.1.1.	La importancia de los primeros días de clase	173
3.1.2.	Una denuncia solo refuerza lo denunciado	175
3.1.3.	¿Qué pedagogía del amor?	178
3.1.4.	La importancia del acercamiento a la realidad	181
3.1.5.	Las tristezas de las categorías emergentes	182
	BIBLIOGRAFÍA.....	185

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Marcadores de modalidad	85
Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis	95
Tabla 3. Total de marcadores de modalidad epistémica y deóntica	101
Tabla 4. Docente 1 – Total de marcadores de modalidad	103
Tabla 5. Docente 2 – Total de marcadores de modalidad	103
Tabla 6. Docente 3 – Total de marcadores de modalidad	104

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1. Esquema “L”	58
Esquema 2. Cuadrípodo del discurso.....	67
Esquema 3. Letras del álgebra lacaniana	68
Esquema 4. Discurso del amo.....	68
Esquema 5. Discurso de la histérica	68
Esquema 6. Discurso del analista	68
Esquema 7. Discurso universitario	68
Esquema 8. Matema de la negativización	71
Esquema 9. Discurso del amo.....	73
Esquema 10. Discurso universitario	74
Esquema 11. Cadena significativa	83
Esquema 12. Cadena significativa y producción del sujeto barrado	84
Esquema 13. Discurso del amo.....	84
Esquema 14. Modelo tridimensional del análisis del discurso	87
Esquema 15. Discurso del amo y discurso universitario	106
Esquema 16. Discurso universitario, discurso de amo y discurso histérico.....	125
Esquema 17. Cuadrípodo del discurso y discurso universitario	131
Esquema 18. Representación gráfica de Freud	139
Esquema 19. Discurso psicoanalítico	142
Esquema 20. Discurso universitario	164

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Cuestionario	196
Anexo B. Consentimiento informado para docentes.....	198
Anexo C. Consentimiento informado para estudiantes.....	199
Anexo D. Fragmentos discursivos de docentes. Análisis por oraciones....	200

RESUMEN ANALÍTICO DE ESTUDIO R. A. E.

CÓDIGO ESTUDIANTIL: 2103671002

PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en Docencia Universitaria

AUTOR: Jesús Esteban Ruiz Moreno

ASESOR: Ph. D. Roberto Ramírez Bravo

TÍTULO: Discurso del amo y actos discursivos del docente universitario en los primeros días de clase.

ÁREA DE INVESTIGACIÓN: Innovaciones educativas para el mejoramiento cualitativo de la educación.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Línea de investigación Pedagogía y Didácticas.

PALABRAS CLAVE: Discurso. Actos Discursivos. Docente Universitario. Primeros días de clase. Psicoanálisis Lacaniano.

DESCRIPCIÓN: El documento inicia con una introducción a la problemática de la relación entre el docente y los estudiantes, en cuanto al manejo del poder y el uso del saber en los actos discursivos de los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño.

La relevancia de la enseñanza y sus complejas problemáticas, en un contexto como el universitario, deben ser estudiadas e investigadas con el fin de proponer soluciones representativas en el campo de la docencia, así como de interrogar cuál es la mejor forma de educar sin caer en los conocidos excesos, como son: el uso nocivo del ejercicio del poder y las obscenidades del uso del saber en el salón de clases por parte del profesor.

El psicoanálisis lacaniano permitió realizar importantes análisis de la problemática expuesta, puesto que se retomó el campo de la educación como una novedad inédita y de gran riqueza. La teoría de los discursos y del lazo social de Jacques Lacan, fue el eje teórico sobre el cual giró la investigación como tal.

Además de lo anterior, el Análisis Crítico del Discurso fue la herramienta metodológica empleada para retomar los actos discursivos de cada docente del Programa de Psicología, identificando los marcadores de modalidad que desvelaban intención oculta de su discurso y que se reproducía sobre los

estudiantes que recibían clases. Por ende, la reproducción de la ideología se encuentra velada en el discurso.

Los resultados alcanzados partieron de importantes hallazgos encontrados en el microcontexto educativo y se constituyeron en relevantes aportes al campo de la educación. Además de comprobarse la existencia, tanto del ejercicio del poder, así como del uso del saber en el quehacer del docente universitario y la respectiva relación que existe entre ellos, pudieron constatarse otros elementos intervinientes en la relación docente – estudiantes. El manejo de la autoridad que se funda sobre el autoritarismo; existen tres elementos que circulan en muchos salones de clases y que afectan negativamente el proceso de enseñanza – aprendizaje: amenaza, coacción e intimidación; la identificación al profesor sirve como soporte del proceso enseñanza – aprendizaje, puesto que funda una relación de convencimiento que no necesita la argumentación; el docente universitario se propone a sí mismo como modelo ideal a seguir; el verdadero amo de la educación no es el docente en realidad, sino el saber como agente del discurso universitario, puesto que tanto docente como estudiante deben sujetarse al saber como elemento vivo del campo de la educación.

CONTENIDOS: La tesis de maestría se sintetiza en los siguientes contenidos

Capítulo 1. Se presentan los aspectos generales de la investigación, como son: el planteamiento del problema, su sistematización y formulación. Lo anterior llevó a construir el objetivo general, así como los objetivos específicos. De esta construcción previa, se desprenden, el marco referencial y el cuadro de categorías y subcategorías de análisis, elementos indispensables para el desarrollo de la investigación.

Capítulo 2. Se presenta el análisis de los resultados a la luz de la teoría del discurso y del lazo social perteneciente al psicoanálisis lacaniano, la teoría del Análisis Crítico del Discurso con los marcadores de modalidad (epistémico y deóntico) aplicados al discurso de los docentes, así como a las respuestas de los estudiantes. Lo anterior permitió esclarecer el papel del discurso del amo en los actos discursivos de los docentes universitarios del Programa de Psicología y, del mismo modo, se pudo dilucidar elementos constitutivos de dicha relación, como son: el uso que se hace del saber en el salón de clases, los efectos producidos por el ejercicio del poder, la relación entre saber y el ser de los estudiantes que buscan formarse en un claustro universitario. Este capítulo culminó con el hallazgo de importantes categorías emergentes que deben ser

estudiadas en otros ámbitos y campos de la ciencia, con el fin de dar respuestas pertinentes a los retos que presenta el campo de la educación en los tiempos actuales.

Capítulo 3. Se hace la propuesta educativa con base en los hallazgos producidos en la investigación. Se busca, eminentemente, que los docentes reconozcan los elementos discursivos relacionados con el discurso del amo (ejercicio del poder y uso del saber) y que atraviesan su quehacer con el fin de lograr un mejor proceso de enseñanza – aprendizaje en el campo de la educación.

El documento finaliza con la bibliografía trabajada y los anexos.

METODOLOGÍA:

El paradigma en el cual se basó la presente investigación fue el Crítico – social, puesto que remite a la fundamentación de una verdadera ciencia crítica, que tenga como objeto un interés emancipatorio de la razón. En referencia a los mecanismos de control sociales, éstos se reproducen para sostener el trabajo entre sus miembros. En este sentido, el interés Crítico – social se encuentra orientado hacia la emancipación de lo social más allá de la revolución de las clases a partir del análisis de la educación y las relaciones docente – estudiantes que en ella se presentan.

El enfoque metodológico del presente trabajo de investigación es cualitativo, puesto que buscó a comprender y analizar los fenómenos, denominados como actos discursivos de los docentes del Programa de Psicología, con el fin de revelar las interrelaciones del ejercicio de poder en los micro–contextos educativos universitarios, así como del uso del saber para dicho ejercicio. El enfoque cualitativo permitió extraer las incidencias particulares del ejercicio de poder, extracción basada en el estudio de la realidad.

Las estrategias utilizadas para la recolección y el análisis de la información fueron: a) la etnografía (observación directa y encuesta) y b) el Análisis Crítico del Discurso – ACD.

La observación directa fue la herramienta que permitió estudiar el fenómeno en su ambiente natural y recoger la información de primera mano, es decir, los actos discursivos de los docentes fueron recogidos en su ambiente natural: la clase que dictaban a sus estudiantes. La encuesta fue aplicada a los

estudiantes para analizar los posibles efectos del discurso del amo sobre sus procesos de educación.

Por otra parte, el Análisis Crítico del Discurso – ACD, con la teoría de los marcadores de modalidad, permitió descubrir cómo el control y la dominación se reproducen en el discurso; cómo estos actos autoritarios y de intimidación terminan por naturalizarse y aprobarse por parte de los mismos docentes y los estudiantes; cómo el saber termina por obstaculizar todo proceso formativo en los estudiantes y no ayudaría a alcanzar una posición de aprendizaje autónomo.

La población se dividió en dos: a) docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño y b) estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño. Esta población es definida como muestra no probabilística. Se determina a partir de la capacidad operativa para la recolección de información, la pertinencia del fenómeno, y la naturaleza del fenómeno.

Por último, se construyó un formato de consentimiento informado para ser firmado por todos los participantes de investigación, autorizando el uso de la información y dando a conocer el conocimiento que se dio al tratamiento de la misma.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES:

En primera instancia, debe definirse la dificultad que implica realizar conclusiones y recomendaciones a partir de los hallazgos producidos por la investigación. No obstante, se buscará plantear una algunos puntos que podrían servir para mejorar, de forma generar, el quehacer pedagógico de los docentes universitarios.

La docente perpetua la función del amo dentro del discurso universitario, es decir, solamente busca saber mandar. En este sentido el ejercicio del poder se encuentra ampliamente difundido dentro del contexto educativo a partir de la evaluación y su correspondiente calificación. De este modo, no se busca definir el estado de un proceso educativo, sino fundamentar un estilo de autoritarismo. Por otra parte, es necesario resaltar que el docente no puede evadir el ejercicio del poder; su reflexión pedagógica debe centrarse sobre cómo va a utilizar el ejercicio del poder: para infundir miedo o para lograr procesos educativos en sus estudiantes.

Por otra parte, el profesor universitario define el deber ser del estudiante a partir de los enunciados que produce en su discurso. Los fragmentos: “debe ser”, “tiene que”, constatan dicha posición. El estudiante se ve compelido a comportarse como su profesor lo determina, tanto en el salón de clases como en su desempeño profesional. Como consecuencia, se aplica una distancia pregonada por algunos profesores y ésta afecta negativamente el proceso de enseñanza – aprendizaje. Otro de los componentes de esta afirmación, implica que se produzca una distancia bien definida, pero velada, entre lo que es el docente y lo que encarna como ideal del deber ser. Esta distancia es irreductible y no permite acercamiento posible entre profesor y sus estudiantes.

Los procesos anteriormente dilucidados llevan a plantear que en el discurso universitario existe un síntoma definido. El malestar, como síntoma inequívoco, presente en el discurso universitario. Éste se encuentra en diferentes agentes de la educación: estudiantes, docentes, administrativos, trabajadores en general. Así mismo, los estudiantes pueden ocupar el papel de los explotados (esclavos) dentro del discurso universitario. Los productos evaluativos que deben entregar son prueba de ello. Por otra parte, también el profesor define su posición en el discurso universitario a partir de la queja en distintos niveles.

El saber funciona a partir de varias implicaciones a tenerse en cuenta. Primero, como una docta ignorancia, concepto que permite ejemplificar una teorización que no permite innovar, tener un pensamiento creativo o una posición crítica ante los postulados aceptados de la universidad. Segundo, como otra función del ideal opera sobre el conocimiento real que tiene un docente sobre determinado campo del conocimiento. Esta función permite ocultar dicho nivel de conocimiento real para recubrirlo sobre una impostura de autoridad en una materia o asignatura determinadas. Lo anterior entrega como resultado el hecho de plantearse que el saber se constituya como impotente, puesto que no puede revelar nada de la verdad del estudiante, así como del docente. El saber, así puesto, funciona como una pantalla que vela la verdad de cada sujeto. Este saber impotente debe funcionar para algo, lo cual lleva a definir que una de las funciones del saber es servir al discurso de la ciencia y los intereses del mercado con su lógica de producción/demanda de objetos para el consumo.

En otra vertiente de reflexión permite aislar que, el docente universitario, tiene el estatuto de un esclavo (al igual que el estudiante), puesto que ningún agente del contexto educativo puede eludir su relación de sujeción al saber.

Por último, se encuentra que los estudiantes no logran identificar, y menos conocer, los efectos del ejercicio del poder sobre sí mismo provenientes del profesor universitario. Esto se produce a partir de un desconocimiento estructural descubierto por el psicoanálisis lacaniano a partir de los procesos de la consciencia y el yo. Este proceso se encuentra soportado por la idealización que se hace del docente por parte de los estudiantes es una de las principales fuentes productoras del desconocimiento.

BIBLIOGRAFÍA (PRINCIPAL):

Althusser, L. (1990) Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Ciudad de México: Siglo XXI.

Bain, K. (2007) Lo que hacen los mejores profesores de la universidad. Valencia: PUV.

Foucault, M. (2009) Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI editores, S. A.

Freud, S. (1992b) ¿Debe el psicoanálisis enseñarse en la universidad? Obras Completas. Vol. XVII. Buenos Aires: Amorrortu.

Gramsci, A. (1999) Cuadernos de la cárcel. Ciudad de México: Era.

Lacan, J. (2008a) El Seminario de Jacques Lacan. Libro 17. El reverso del psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.

ANALYTICAL SUMMARY OF STUDY

STUDENT CODE: 2103671002

ACADEMIC PROGRAM: Master in University Teaching

AUTHOR: Jesús Esteban Ruiz Moreno

ASSESSOR: Ph. D. Roberto Ramírez Bravo

TITLE: Master discourse and discursive acts of university teachers in the first days of class.

AREA OF RESEARCH: Educational innovation for qualitative improvement.

LINE OF RESEARCH: Theories and Curriculum Processes in Higher Education.

KEYWORDS: Speech. Speech acts. University teacher. First days of class. Lacanian psychoanalysis.

DESCRIPTION: The document starts with an introduction to the problem of the relationship between teacher and students, in the management of power and the use of knowledge in the speech acts of docentes Psychology Program at the University of Nariño.

The importance of education and its complex problems, in a context like the university, should be studied and researched in order to propose relevant solutions in the field of teaching as well as to question what is the best way to educate without falling into known excesses, such as: the harmful use of governance and obscenities use of knowledge in the classroom by the teacher.

Lacanian psychoanalysis allowed for analysis of the exposed major problems, since the field of education was revived as an unprecedented innovation and wealth. The theory of discourse and the social bond of Jacques Lacan, was the theoretical axis on which it turned the investigation as such.

In addition to the above, the critical discourse analysis was the methodological tool used to regain speech acts of each teacher Psychology Program, identifying markers that kept awake mode hidden intention of his speech and that reproduced on students receiving classes. Therefore, the reproduction of ideology is veiled in discourse.

The results achieved departed important findings in the educational microcontext and constituted important contributions to the field of education. In

addition there is proof of both the exercise of power, and the use of knowledge in the work of university teachers and the respective relationship between them, they could constatarse other elements involved in the teaching relationship - students. The management authority is based on authoritarianism; There are three elements that circulate in many classrooms and negatively affect the process of teaching - learning: threat, coercion and intimidation; identifying the teacher serves as support of the teaching - learning, since founded a relationship that needs no convincing argument; university teaching proposes itself as ideal role models; the real master of education is not actually teaching, but knowing as agent, as both teacher and student university discourse must conform to know as a living element in the field of education.

CONTENTS: The master's thesis is summarized in the following contents

Chapter 1. General aspects of the investigation are presented, as are the problem statement, its systematization and formulation. This led to build the general objective and specific objectives. In this prior construction emerge, the framework and the picture of categories and subcategories of analysis, indispensable for the development of research.

Chapter 2. The analysis of the results in light of the theory of discourse and social ties belonging to Lacanian psychoanalysis, the theory of critical discourse analysis with markers mode (epistemic and deontic) applied to the speech of teachers is presented as well as the responses of students. This allowed clarify the role of the master discourse in speech acts of university teachers of Psychology Program and, likewise, could elucidate constituent elements of the relationship, such as: the use made of learning in the classroom class, the effects of the exercise of power, the relationship between knowing and being of students seeking training in a college faculty. This chapter ended with the discovery of important emerging categories that should be studied in other areas and fields of science, in order to give appropriate answers to the challenges in the field of education in modern times.

Chapter 3. Educational proposal was made based on the findings in the investigation. It seeks, essentially, that teachers recognize the discursive elements related to the master discourse (of power and use of knowledge) and passing through their work in order to achieve better teaching - learning in the field of education.

The document ends with the worked bibliography and annexes.

METHODOLOGY:

The paradigm on which this investigation is based was the critical - social, since it refers to the foundation of a true critical science that has as its object an emancipatory interest of reason. In reference to the mechanisms of social control they reproduce to sustain the work among its members. In this sense, the critical interest - social is oriented towards social emancipation beyond the revolution of classes based on the analysis of education and teacher relationships - students present therein.

The methodological approach of this research is qualitative, since it sought to understand and analyze the phenomena known as speech acts teachers of Psychology Program, in order to reveal the interrelationships of the exercise of power in the micro-contexts educational university, and the use of knowledge for that year. The qualitative approach allowed extracting the particular effect of the exercise of power, mining based on the study of reality.

The strategies used for the collection and analysis of information were: a) ethnography (direct observation and survey) and b) the critical discourse analysis - ACD.

Direct observation was the tool that allowed to study the phenomenon in its natural environment and collect first-hand information, the speech acts teachers were collected in their natural environment: the class that dictated their students. The survey was applied to the students to analyze the possible effects of the master discourse on education processes.

Moreover, the critical discourse analysis - ACD, with the theory of modality markers, allowed to discover how the control and domination are reproduced in the speech; how these authoritarian acts of intimidation and naturalize and eventually approved by the teachers themselves and the students; know how everything ends up hindering learning process in students and would not help achieve a position of independent learning.

The population was divided in two: a) teachers Psychology Program at the University of Nariño and b) Psychology Program students of the University of Nariño. This population is defined as non-probabilistic sample. It is determined from the operating capacity for the collection of information, the relevance of the phenomenon, and the nature of the phenomenon.

Finally, an informed consent form to be signed by all participants of research, authorizing the use of information and raising awareness of the knowledge that was given to treating it is built.

CONCLUSIONS AND RECOMENDATIONS:

In the first instance, you must define the difficulty of conclusions and make recommendations based on the findings produced by research. However, it will seek to raise a few points that could serve to improve, so generated, the pedagogical practice of university teachers.

The perpetual love teaching function within the university discourse, that is, only seeks to know command. In this regard the exercise of power is widespread within the educational context from the evaluation and its corresponding rating. Thus it does not seek to define the status of an educational process, but to base a style of authoritarianism. Moreover, we must emphasize that the teacher cannot evade the exercise of power; pedagogical reflection should focus on how to use the exercise of power: to instill fear or to achieve educational processes in their students.

Moreover, the university professor defines the student must be from the set that produces in his speech. Fragments, "to be", "have to", note the position. The student is compelled to behave as determined by the teacher, both in the classroom and in their professional performance. Learning - as a result, a distance touted by some teachers and this negatively affects the learning process is applied. Another component of this statement implies a well-defined distance from occurring, but evening, between what is the teacher and who plays as an ideal of what should be. This distance is irreducible and prevents possible rapprochement between teacher and students.

Elucidated above processes lead to argue that exists in the university discourse definite symptoms. Discomfort, as unequivocal sign present in the university discourse. It is housed on different actors in education: students, teachers, administrators, workers in general. Also, students can take the role of the exploited (slaves) within the university discourse. Evaluative products to be delivered are proof of this. Moreover, the teacher also defines its position in the university discourse from the complaint at different levels.

Knowing operates from several implications to be considered. First, as a learned ignorance, exemplify a concept that allows theorizing that prevents innovate, have a creative thought or a critical attitude to the principles accepted at the

university. Second, as another function of the ideal operating on the real knowledge he is a teacher on a particular field of knowledge. This function allows you to hide that level of real knowledge to coat on a sham of authority in a certain field or subject. This resulted delivery considers the fact that knowledge is constituted as powerless, since he can not reveal anything about the truth of the student and teacher. Knowing, as well as functions as a screen that veils the truth of each subject. This impotent know should work for something, which leads to define that one function of knowledge is to serve the discourse of science and the interest of the market with its logic of production / demand for articles of consumption.

In another aspect of reflection allows the isolation that the university teacher, has the status of a slave (as a student), since no agent can escape its educational context of subordination to know.

Finally, it is that students fail to identify, much less know, the effects of the exercise of power over himself from the university professor. This comes from a lack structural discovered by Lacanian psychoanalysis from the processes of consciousness and the self. This process is supported by the idealization of the teaching is done by the students is one of the main producing sources of ignorance.

MAIN BIBLIOGRAPHY:

Althusser, L. (1990) Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Ciudad de México: Siglo XXI.

Bain, K. (2007) Lo que hacen los mejores profesores de la universidad. Valencia: PUV.

Foucault, M. (2009) Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI editores, S. A.

Freud, S. (1992b) ¿Debe el psicoanálisis enseñarse en la universidad? Obras Completas. Vol. XVII. Buenos Aires: Amorrortu.

Gramsci, A. (1999) Cuadernos de la cárcel. Ciudad de México: Era.

Lacan, J. (2008a) El Seminario de Jacques Lacan. Libro 17. El reverso del psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación analizó los elementos del discurso del amo en los actos discursivos de los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, en los primeros días de clase, del año 2014. Para lograr este propósito, se establecieron tres momentos iniciales. En primera instancia, se desveló la relación entre el saber y el ejercicio del poder en los actos discursivos de los docentes del Programa de Psicología; posteriormente se examinó la relación entre saber y ser (verdad) en dichos actos discursivos; por último, la investigación identificó, en los actos discursivos de los docentes, la incidencia del poder en los estudiantes. Todo lo anterior, cabe resaltar, se hizo en torno a los primeros días de clase.

Para analizar el discurso del amo en los actos discursivos del docente universitario en los primeros días de clase, se utilizó un paradigma Crítico – social junto a un enfoque metodológico de índole cualitativo, lo que implicó estudiar la realidad social y sus leyes con el fin de producir transformaciones en cuanto a la emancipación producida por el campo de las ciencias de la educación. La etnografía y el Análisis Crítico del Discurso (ACD) fueron las herramientas conceptuales que permitieron la recolección el análisis de la información para ser desarrollada en relación con las categorías y subcategorías propuestas para esta investigación. De este modo, el trabajo de campo se llevó a cabo a partir de dos instrumentos: la observación directa de una clase de cada profesor universitario seleccionado, así como su correspondiente grabación en audio, y el uso de una encuesta aplicada a los estudiantes que cursaban asignaturas con dichos profesores. La población se constituyó de docentes y estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño.

Esta investigación se divide en tres capítulos que recogen íntegramente todo el proceso investigativo llevado a cabo. En el primer capítulo se encuentran los aspectos generales de la investigación, como son: el planteamiento del

problema, su sistematización y formulación. Lo anterior llevó a construir el objetivo general, así como los objetivos específicos. De esta construcción previa, se desprenden, el marco referencial y el cuadro de categorías y subcategorías de análisis, elementos indispensables para el desarrollo de la investigación.

En el segundo capítulo, se realizó el análisis de los resultados a la luz de la teoría del discurso y del lazo social perteneciente al psicoanálisis lacaniano, la teoría del Análisis Crítico del Discurso con los marcadores de modalidad (epistémico y deóntico) aplicados al discurso de los docentes, así como a las respuestas de los estudiantes. Lo anterior permitió esclarecer el papel del discurso del amo en los actos discursivos de los docentes universitarios del Programa de Psicología y, del mismo modo, se pudo dilucidar elementos constitutivos de dicha relación, como son: el uso que se hace del saber en el salón de clases, los efectos producidos por el ejercicio del poder, la relación entre saber y el ser de los estudiantes que buscan formarse en un claustro universitario. Este capítulo culminó con el hallazgo de importantes categorías emergentes que deben ser estudiadas en otros ámbitos y campos de la ciencia, con el fin de dar respuestas pertinentes a los retos que presenta el campo de la educación en los tiempos actuales.

En el tercer capítulo, se hace una propuesta educativa con base en los hallazgos producidos en la investigación. Se busca, eminentemente, que los docentes reconozcan los elementos discursivos relacionados con el discurso del amo (ejercicio del poder y uso del saber) y que atraviesan su quehacer con el fin de lograr un mejor proceso de enseñanza – aprendizaje en el campo de la educación.

CAPÍTULO I

ASPECTOS GENERALES

1.1. Tema

Discurso de amo y actos discursivos.

1.2. Descripción y planteamiento del problema

Las problemáticas y vicisitudes que pueden encontrarse en el ámbito de la educación son innumerables y presentan una riqueza sin igual en lo que atañe a las posibilidades de interpretación y análisis de las mismas. Se puede contar, entre tantas otras, el manejo del poder al interior del aula de clase, en un micro-contexto educativo; de qué manera afecta a los sujetos el saber, el conocimiento y el uso que se dé de ellos, por parte de quien esté capacitado para lo propio; la antiquísima pregunta por determinar qué puede definirse como la verdad más allá de lo verdadero o falso; temáticas que se han tenido en cuenta para el presente trabajo de investigación.

Si bien se ha llegado a una época en la cual existen numerosos estudios sobre la didáctica y su implicación en la vida educativa, es necesario seguir estudiando los mecanismos que se encuentran subyacentes a los procesos educativos. Se puede pensar los procesos educativos en dos vertientes: a) por una parte, se tienen los procesos que hacen referencia netamente a las ciencias de la educación tal como se han establecido: currículo, didácticas, pedagogías, incidencia de las NTIC, enseñabilidad; y b) por otro lado, se pueden contar los procesos que subyacen las prácticas de la educación, los procesos ocultos que inciden directamente sobre los enunciados en primera instancia.

Por tanto, el presente trabajo de investigación se orientará a tener en cuenta los fenómenos que se dan en las aulas de clase en relación con lo que el

psicoanálisis lacaniano ha llamado el discurso del amo, la manera en que este tipo de discurso se cierne en los actos discursivos de los docentes y sus efectos e incidencias sobre los estudiantes. Es imperativamente necesario aclarar que el presente trabajo de investigación no pretende hacer de la relación profesor – estudiante una relación de victimización en la cual se vería beneficiado el estudiante; tampoco se busca establecer al estudiante como el ser sobre el cual recaen los malos tratos, los abusos, las incriminaciones o las intimidaciones que el docente universitario pudiera ejercer. Se apunta a desenmascarar los mecanismos que se encuentran en tres relaciones concretas planteadas por el Psicoanálisis lacaniano en torno al discurso: a) la relación entre el ejercicio del *poder* y el *saber* en el aula de clase, b) los avatares que pudieran encontrarse en la relación entre *saber* y el *ser* y c) descifrar cuáles son las incidencias que tiene el ejercicio del *poder* sobre los estudiantes.

En este punto es necesario explicar qué se entiende por el *ser* en el campo psicoanalítico, puesto que la referencia que se toma es específica y como se determinó anteriormente, proviene del psicoanálisis lacaniano. En este sentido, dicho concepto cuenta con unas coordenadas precisas. En primera instancia, Lacan (2003) dedica un año de su seminario a establecer una ética posible para el psicoanálisis y puede intuirse que hace del concepto *ser* un análisis riguroso, pasando por la metafísica y algunos filósofos, como Sócrates, Platón, Aristóteles, Kant, Nietzsche, Hegel y Heidegger. *La ética del psicoanálisis* (Lacan, 2003) permite desprender una consecuencia principal con respecto del *ser*, en tanto que el *ser* que interesa al psicoanálisis es un *ser-en-falta*; es decir, que se encuentra resquebrajado entre lo inconsciente y su consciencia, entre sus deseos y su goce, entre lo que dice y lo que quiere decir. En segunda instancia y como consecuencia de la primera, el *ser* es planteado en una estrecha articulación con la verdad, en tanto ésta es singular e íntima, pertenece a cada sujeto y difiere de la verdad de los otros. En este orden de ideas, la verdad revela la naturaleza del *ser* que, como se dijo anteriormente, es

un *ser-en-falta* (Lacan, 2003). Pero, ¿cómo entender lo que es el *ser-en-falta*? Lacan (2008a) produce, al respecto del inconsciente, la siguiente afirmación: “El lenguaje es la condición del inconsciente” (p. 43), en la cual determina cómo el lenguaje ha producido un sujeto muy diferente y alejado del reino animal; es decir, el sujeto, si bien se encuentra determinado por algunas condiciones biológicas, éstas se encuentran reformadas, trastocadas y modificadas radicalmente por el lenguaje. En los animales de orden superior se encuentra un saber instintivo inscrito en el ADN, que le permiten al animal responder ante los estímulos del propio cuerpo y el ambiente; como puede verse, ésta es una relación de estímulos y respuestas. Por parte del sujeto, la relación con ese saber se encuentra modificada radicalmente al punto de encontrarse perdida para siempre (ver Matema de la negativización). Este punto de pérdida instaaura el inconsciente y deja al sujeto abocado a una falta o un vacío permanente en su existencia, que no puede ser llenado por nada. De este modo, saber y verdad se separan en el sujeto desde su propia constitución y la verdad define al ser como *ser-en-falta*. Lo anterior podría resumirse así: la verdad del ser es estar en falta, ser y verdad serían similares en este contexto.

Por tanto, después del breve recorrido hecho, se puede establecer la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los elementos que el psicoanálisis lacaniano aporta, en cuanto al discurso se refiere, al análisis de los actos discursivos de los docentes universitarios, en los primeros días de clase?

De esta reflexión, pueden desprenderse una serie de argumentos que inviten a pensar la problemática de la docencia universitaria en los siguientes términos: si un docente todos los medios para ejercer su quehacer implicando el acceso al conocimiento de sus estudiantes, si es capaz de crear procesos reflexivos y críticos en ellos para un mejor proceso de aprendizaje del conocimiento, si tiene la posibilidad de prepararse y capacitarse para lograr este tipo de procesos: a) ¿Por qué siguen presentándose en las aulas de clase los impases en relación al mal manejo del poder por parte de los docentes?; o b) ¿Por qué razón, la

relación entre el saber y el ejercicio del poder se reproduce sin control entre “el que sabe”, el docente, y el que “no sabe”, el estudiante?; o incluso c) ¿Cuál es la verdadera relación entre lo que es el conocimiento y lo que puede describirse en términos de ser? Uno de los fuertes planteamientos de Lacan (2008a) en relación a los discursos, consiste en plantear que el primer discurso en aparecer en la historia es el discurso del amo (el amo de la antigüedad), y a este discurso se articulan los siguientes: discurso de la histérica, discurso del analista y discurso universitario (p. 19). Lo anterior implica que el discurso universitario no es más que una reduplicación del discurso del amo en un contexto diferente, como lo es la universidad. Ésta es la razón fundamental que permite plantear el discurso del amo en un trabajo de investigación de una Maestría en Docencia Universitaria, que el contexto educativo se encuentra marcado y moldeado por un discurso similar al discurso del amo.

A partir del descubrimiento del inconsciente por parte de Freud (Freud, 1992a; Jaramillo, 2011; Robert, 1995), se ha pensado al ser humano de una forma mucho más problemática y compleja, en el sentido de que, hasta ese punto de la historia del pensamiento, los actos del hombre tenían una explicación simple: eran orientados por la razón y la consciencia. El descubrimiento freudiano, corresponde a estructurar una instancia en el sujeto que corresponde al inconsciente, esto es, un más allá de la consciencia que rige los actos del mismo, desde los más sencillos hasta los más complejos y este inconsciente se experimenta como un desconocimiento para el propio sujeto y su intencionalidad, ello llevará a Lacan (2008a) a plantear que el inconsciente es “un saber que no se sabe” (p. 33).

1.3. Sistematización del problema

¿Cuál es la relación entre el saber y el ejercicio del poder en los actos discursivos de los docentes del Programa de Psicología en la Universidad de Nariño, en los primeros días de clase, 2014?

¿Cuál es la relación entre saber y ser (verdad) en los actos discursivos de los docentes del Programa de Psicología en la Universidad de Nariño, en los primeros días de clase, 2014?

¿Cuáles la incidencia del poder de los actos discursivos de los docentes en los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, en los primeros días de clase, 2014?

1.4. Objetivos

1.4.1. *Objetivo General*

Analizar los elementos del discurso del amo en los actos discursivos de los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, en los primeros días de clase, 2014.

1.4.2. *Objetivos Específicos*

Desvelar la relación entre el saber y el ejercicio del poder en los actos discursivos de los docentes del Programa de Psicología en la Universidad de Nariño, en los primeros días de clase, 2014.

Examinar la relación entre saber y ser (verdad) en los actos discursivos de los docentes del Programa de Psicología en la Universidad de Nariño, en los primeros días de clase, 2014.

Identificar en los actos discursivos de los docentes la incidencia del poder en los estudiantes del Programa de Psicología, en los primeros días de clase, 2014.

1.5. Justificación

Los devenires de la historia enseñan que la importancia de la educación fue admirada por los pilares de la civilización actual: griegos y franceses. Por el

lado de los griegos, se encuentran los vestigios de una civilización que fue capaz de ser portentosa porque se atrevió a pensar más allá de las respuestas proporcionadas por un sistema religioso determinado; los griegos pasan de explicar el cosmos, los grandes misterios de la vida, los enigmas del entorno y la naturaleza con la mitología, a explicar y comprender a través de una palabra que condensa la importancia de la educación para cualquier civilización: filosofía, palabra que significa amor a la sabiduría (Filos: amor, Sofía: sabiduría). El pensamiento de los antiguos griegos permite entender que el amor a la sabiduría puede plantearse como un camino de acceso al conocimiento, que el amor al saber significa poder pensar más allá de una referencia a los dioses, que lo más importante de este camino del saber es poder vivir con las ideas y los argumentos propios contra la barbarie, contra la violencia, contra la agresión. Es lo que los griegos pensaron, es su legado...

Por el lado de los franceses – otro pilar de la civilización actual –, la historia es también rica y extensa. Se pueden contar tres momentos fundamentales en los cuales la importancia de la educación sobresale refulgente: La Ilustración, El Enciclopedismo y la Revolución Francesa, tres momentos que hacen parte del éxtasis de un pueblo, hacen parte de una sola pieza musical. La Ilustración como el punto máximo del pensamiento de un pueblo, en el cual Jean Jacques Rousseau, Charles-Louis Montesquieu, Denis Diderot, Voltaire, entre muchos otros, enseñaron que el desafío de poder pensar por sí mismo implica el concepto y la práctica de la libertad, y esa libertad solamente podrá llegar al momento histórico de un pueblo cuando éste sea parte de un proceso de educación, cuando sus partícipes sean capaces de autodeterminarse a través de la educación.

A partir de La Ilustración, se da inicio a un proceso que permite entender la importancia de elaborar un ideal educativo de proporciones inconmensurables, de dimensiones prometeicas que se verá reflejado en La Enciclopedia. En este punto, los ideales de dicha libertad se alcanzan a partir de poner el

conocimiento al acceso del ciudadano común y corriente, de que cualquier tipo de persona pueda acceder al saber. Si el saber genera algún tipo de poder sobre el otro, como lo demuestra Foucault (1980) magistralmente muchos años después en la *Microfísica del poder*, esta distancia debe ser salvada: se sustrae la exclusividad del acceso al saber a las élites con el fin de ponerlo al servicio del pueblo, del hermano (fraternidad), del otro más próximo, del prójimo, de cualquiera.

La Revolución Francesa, que es la manifestación del pueblo francés por alcanzar su propia autodeterminación como parte fundamental de la civilización y de la historia, contiene dos piezas articuladas lógicamente. Por una parte, se encuentra la misma Revolución como parte de la continuación de La Ilustración iniciada una generación antes y en el sentido que Diana Uribe (s. f.) lo expone en *La historia del mundo*: que si los pensadores de La Ilustración generaron un pensamiento propio, que fue capaz de dar cuenta del saber por mano propia, la generación subsiguiente, los franceses de la Revolución *actuaron en consecuencia*; es decir, si una de las ideas fundamentales de la Ilustración fue alcanzar la libertad por medio del saber constituido por los mismos ilustrados, una consecuencia de ello tenía que ver con que la libertad también debía alcanzarse a través de otros medios como la emancipación en lo social, emancipación que se había dado antes desde el campo del saber en La Ilustración y con ello anticipándose a Gandhi en el momento en que postula que es necesario desobedecer una ley si esta es injusta. De este modo, conocimiento por sí mismos en La Ilustración y emancipación social en la Revolución francesa estarán encaminados hacia la libertad tan anhelada por los seres humanos.

Por otra parte, se puede revisar el segundo momento de la Revolución en su continuación que es la era Napoleónica. Aquí se encuentra un momento importante en cuanto a la creación del Liceo por parte de Napoleón Bonaparte. Este gesto de Napoleón muestra la importancia de la educación en la vida de

un pueblo y en la existencia de sus gentes, en sus posibilidades de autodeterminarse como pueblos que conocen sus orígenes y su destino, en la posibilidad de conquistar su libertad, o al menos un poco de ella.

Estos dos ejemplos tomados de la historia, muestran una imprescindible importancia de la educación en la vida de los seres humanos y no puede dejarse de lado, no puede negarse, es constituyente y fundamental. No obstante, no es suficiente la referencia histórica a la vida de estos pueblos, más bien es necesario remitirse a la incesante curiosidad de todo ser humano que busca descifrar los misterios de la naturaleza, desvelar la inextricable complejidad de la mente, entender las relaciones sociales, descubrir los enigmas del universo. Es esa la primera relación del ser humano con su entorno y consigo mismo, relación que se debe considerar en términos de la constante necesidad de aprender de todo cuanto le rodea y que se traduce en el campo de la educación y el aprendizaje.

Del mismo modo, desde el inicio de los tiempos la educación fue entendida en dos dimensiones precisas: un maestro que originaba espacios del saber o que transmitía el saber y un estudiante que recibía dicho saber o que era capaz de producir el saber de su propio seno, como en el caso de Sócrates y sus famosos Diálogos; el “conócete a ti mismo” venido del templo Apolíneo, es la mayor expresión de ello.

Es así como esta relación maestro – alumno, maestro – discípulo, maestro – estudiante se ha dado desde siempre en el campo de la educación. Es esta relación la que será objeto de estudio en el presente trabajo de investigación, no en las coordenadas de la antigüedad ni en sus vicisitudes antiquísimas, sino en su estado actual, un estado que ha cambiado inexorablemente con el paso de los tiempos hasta lo que hoy se encuentra: el micro – contexto educativo, el espacio del aula de clase, la expresión educativa en su más profunda irreductibilidad, en su más cotidiana vivencia. Esta relación maestro – discípulo,

o en términos más actuales, de docente – estudiante presenta innumerables situaciones que quedan ocultas a un estudio somero y que son relevantes para la presente investigación. Se dejan de lado las cuestiones que han interesado a las ciencias de la educación tradicionalmente: el currículo, la didáctica, la pedagogía, las diversas metodologías, la enseñanza y el aprendizaje, para ir tras el beneficio de un análisis en un campo de la educación que no siempre se tiene en cuenta tal como se ha planteado en el presente trabajo de investigación: el campo de las relaciones entre estos dos agentes: docente y estudiante.

En este punto preciso es necesario hacer un alto, puesto que la relación entre docente y estudiante presenta algunos matices importantes de marcar. En una entrevista llevada a cabo en el año de 1985 y que años después daría fruto en un libro majestuoso llamado *Educación y democracia* (2007), Estanislao Zuleta denuncia con una fuerza demoledora que la educación, tal como se encuentra concebida en la actualidad, tiene un problema fundamental desde su constitución misma: *la educación de ninguna manera enseña ni permite pensar*, afirmación portentosa que arremete contra todo el sistema educativo. De la misma forma, expone diferentes argumentos para sostener tal afirmación en su lugar: uno de los problemas fundamentales de la ciencia es que tiende a ser un campo cerrado; por otra parte, que existe una distancia insalvable entre quien sabe y no sabe (docente – estudiante) y dicha distancia se funda en un autoritarismo a la vez que lo permite; en su estado actual, la educación parte de la intimidación que produce esa distancia entre docente y estudiante; que al interior de dicho autoritarismo existen innumerables dogmatismos casi imposibles de cuestionar: religiosos, políticos, ideológicos y el más grave de todos: el dogmatismo en el saber; que aquella distancia insalvable y la intimidación por parte del profesor llevan a gestar la educación como un acto represivo que imposibilita el surgimiento del pensamiento en el estudiante y en su lugar solamente se transmiten “datos, conocimientos, saberes y resultados

que otros pensaron, pero (la educación) no enseña ni permite pensar” (Zuleta, 2007, p. 7).

Por tanto, es necesario estudiar las relaciones en los elementos anteriormente mencionados: el ejercicio del poder sobre el estudiante por parte del profesor en similitud con un hecho histórico que Hegel denominó como el Discurso del Amo y que surcó toda la antigüedad hasta los albores del siglo XIX. Es importante investigar sobre la naturaleza de la relación íntima entre el ejercicio del poder y el saber para ir más allá de toda formación en el dogmatismo de cualquier ideología, conocimiento o saber y sobretodo en el autoritarismo de quien dice saber, frente a quien (supuestamente) no sabe.

Es imprescindible analizar la relación que se esconde entre el saber y el ser (o, en otras palabras, la verdad) y las consecuencias que esto acarrea: el saber entendido como el campo del conocimiento, de su acumulación, de los títulos académicos, de los datos; la verdad como el campo irreductible del enfrentamiento de cada sujeto, cada sociedad, cada sistema, cada época histórica, cada discurso con lo que tras de sí se esconde, una verdad particular, una verdad escondida, una verdad reveladora, una verdad en el sentido de la tragedia griega, al estilo de un Edipo Rey, el mismo que cuando descubre su verdad sobre los orígenes, los crímenes que había cometido y el amor incestuoso hacia su madre culminando en cuatro hijos que vinieran del mismo vientre que él había venido, se arranca los ojos en afrenta a sí mismo por no haber podido ver la verdad que los dioses tenían preparada para él, aún desde lo intemporal de los tiempos. Esta relación entre el saber y la verdad revela una condición: todo saber limita el acceso a la verdad de cada sujeto, es decir, el conocimiento (datos, fórmulas, teorías, conocimientos, fechas) impide el acceso que debería reclamar la educación para su fundamento y su función: poder permitir a cada sujeto acceder a sus verdades más íntimas, recordando a los griegos: el pilar de la sabiduría puede entenderse en *conocerse a sí mismo* a través de poder pensar por sí mismo.

Es así como cobra vigencia innegable poder determinar cuáles son las consecuencias de dicho ejercicio del poder sobre los estudiantes, del Discurso del Amo sobre quienes se encuentran también como agentes en el proceso educativo. Es relevante interpretar las consecuencias de la educación cuando se convierte en el acto represivo que no permite pensar y que se dedica a repetir los conceptos y teorías que otros han pensado más allá del efecto de intimidación descrito ampliamente por Zuleta en dicha entrevista llevada a cabo hace más de 26 años, pero que sigue cobrando toda su vigencia en una sociedad que se niega a concebir la educación y el aprendizaje como la posibilidad de originar un acto creativo producto de la angustia que significa pensar y que esa posibilidad lleve a dar nacimiento a sus propios procesos educativos que hagan hombres capaces de pensar por sí mismos, más rebeldes, menos obedientes, más libres...

Uno de los elementos valiosos del presente trabajo de grado, busca indagar lo anteriormente esbozado en los primeros días de clase. La pregunta que surge es casi inmediata: ¿por qué elegir específicamente este tiempo? En respuesta, puede decirse que en este tiempo es clave algunas relaciones que deben destacarse dentro del microcontexto educativo: la instauración y concertación de algunos códigos, normas, reglas, etc., como de las relaciones interpersonales. Los primeros días de clases, serán definidos como las 3 primeras semanas de clase, en las cuales se lee la ruta a seguir en la asignatura, los procesos evaluativos que se aplicarán, las fuentes de referencia (bibliográficas) que sustentan el curso y en algunos casos, las normas de convivencia. Del mismo modo, en estos primeros días de clase hay cortas aproximaciones al desarrollo de lo que será la asignatura. Lo anterior, permite pensar una propuesta en el presente trabajo de grado: los primeros días de clases se constituyen en la clave para la instauración del discurso del docente, y puede concluir que éste es el motivo principal para que se tenga en cuenta este tiempo determinado.

Como último, es necesario demostrar la viabilidad del presente trabajo de investigación. El concepto de viabilidad se encuentra definido como: “un elemento que también se valora y se ubica en cuanto a tiempo, recursos y habilidades. Es necesario que nos cuestionemos: ¿Es posible llevar a cabo el estudio?, ¿Poseemos los recursos para hacerlo?” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 365). En este sentido, las preguntas por la disponibilidad de la población seleccionada: docentes y estudiantes del programa de psicología, son obligatorias. Antes de ser aprobado el proyecto de investigación, se habló con algunos docentes y estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño invitándolos a participar de la presente investigación de manera personal, por motivos de tiempo de la ejecución del trabajo investigativo con respuestas afirmativas por su parte. (Ver Anexos 2 y 3).

Lo anterior permite responder afirmativamente a las preguntas planteadas por Hernández, Fernández & Baptista (2010): ¿Es posible llevar a cabo el estudio?, ¿Poseemos los recursos para hacerlo? (p. 365). Se contó con la población sujeto de la investigación y los recursos necesarios estuvieron disponibles para que el presente trabajo de investigación se llevara a cabo.

1.6. Marco Referencial

1.6.1. Antecedentes

En la búsqueda de antecedentes sobre las temáticas que articulen las particularidades de la educación con los aportes del Psicoanálisis Lacaniano en tanto el manejo del poder en el aula de clase, las relaciones del saber con el manejo del poder, las relaciones del saber con la verdad, la posición que asumen los estudiantes ante el discurso del amo ejercido sobre ellos, no se encontraron trabajos, investigaciones y publicaciones de artículos que trataran las categorías que aquí se proponen (ver Tabla 2.), con la excepción del trabajo del mismo Lacan (2008a) en su Seminario de los años 1969 – 1970, titulado *El Reverso del Psicoanálisis*. En este seminario fundamenta las bases de la relación entre el campo educativo con el psicoanálisis lacaniano, lo que

posteriormente inaugura a lo que él mismo denomina como discurso universitario. El discurso universitario corresponde al campo educativo en su dimensión amplia y presenta algunas características específicas como son: a) su constitución a partir del discurso del amo, b) las relaciones entre saber y verdad, c) la posición que asume el sujeto en este dispositivo educativo de enseñanza – aprendizaje y d) los efectos del discurso sobre el sujeto y en este caso particular, los efectos del discurso universitario sobre el sujeto, que en este caso sería el estudiante. Además de las características anteriores, existen algunas más que han quedado por fuera de los propósitos de la presente investigación.

Tanto el estatuto como el quehacer del docente se cuestionan con poca frecuencia por dos razones: a) que el cuestionamiento partiría de los mismos docentes y es un ejercicio que pocos se atreven a hacer, b) este cuestionamiento implica analizar el lugar que ocupa el docente en esa estructura de lazo social en la que inevitablemente tiene que ver con el otro, – otro que, en este caso, es el estudiante–, y al estudiar el lugar que ocupa el docente en la estructura de la educación, se intenta indagar por: la naturaleza de su lugar, la forma como ejerce el poder, la manera como establece su autoridad y su quehacer como docente, la manera cómo articula el saber a esta labor, el estilo como ese saber sirve de instrumento de autoridad y algunas veces de intimidación; esto implica inexorablemente que exista una poca disposición para realizar trabajos sobre el lugar del docente.

1.6.1.1. Contexto internacional

Sin embargo, es necesario resaltar, como se dijo anteriormente, que no se encontraron antecedentes de trabajos, investigaciones, artículos o publicaciones que trabajen específicamente este tipo de temáticas como se han articulado aquí.

Por otra parte, existen investigaciones y artículos en Internet que retoman algunos puntos de las temáticas propuestas en el presente trabajo de investigación. En este sentido, es necesario tener en cuenta que el Análisis Crítico del Discurso – ACD permite cumplir con dos objetivos: a) analizar la información obtenida en el trabajo de campo y b) establecer las relaciones directas de las categorías de análisis con la realidad que se encuentra en el aula de clase. En este contexto, reluce la trayectoria de la Dra. Anna Cros (2012), quien se ha ocupado de estudiar algunos fenómenos al interior del discurso. Según la información suministrada por la página web del Centro de Estudios del Discurso (en adelante, CED), la Dra. Anna Cros (2012) elaboró su tesis doctoral en el campo de la argumentación en la dimensión oral del discurso académico. Además de ello, ha realizado proyectos e investigaciones dirigidos a: a) el análisis de las estrategias argumentativas utilizadas por los docentes universitarios en clase, b) las actuaciones y las estrategias usadas por docentes de distintos niveles educativos bien valorados por los estudiantes, c) los diferentes estilos de gestión del profesorado universitario que ocupa cargos unipersonales, d) la proyección del estilo en el discurso, e) los estilos discursivos de gestión y de género y f) los nuevos discursos para nuevas audiencias; constituyéndose como uno de los máximos referentes del ACD en la actualidad.

Los trabajos de la Dra. Anna Cros (2012, 2005, 2003) han generado una serie de publicaciones sobre este tipo de temáticas en cuanto al discurso y los ejercicios del poder en los espacios argumentativos por parte de los docentes en el aula de clase. El más representativo de dichas publicaciones es su libro *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente* (2003) en el cual propone: “la clase como un género discursivo particular, en el que la argumentación es la función comunicativa primordial que valida por su grado de aceptabilidad, las exposiciones y explicaciones de los docentes en el aula” (Cros, 2003).

A partir de esto, una de las funciones primordiales de la argumentación es el mantenimiento de la autoridad del docente, lo cual se consigue a través de a) la citación en autores, b) el establecimiento de modelos y antimodelos en las creencias y conocimientos de los estudiantes y c) en estrategias que permitan sostener el argumento del poder con órdenes implícitas y explícitas. Frente a estas estrategias propone dos movimientos que según Cervantes (s. f.) va en un continuo: distanciación – aproximación. A la distanciación le corresponden las estrategias anteriormente enunciadas originando un distanciamiento del docente con sus estudiantes con el propósito de marcar dicha distancia desde dos instancias: discursivamente y socialmente. Por su parte, la aproximación es definida como las estrategias que se fundamentan en la complicidad y la solidaridad que surgen cuando el docente es un orador estratégico que interviene positivamente en las interacciones y así ofrece una imagen aceptable a sus estudiantes.

Por otra parte, Anna Cros (2005) junto a un equipo de docentes de las Universidades Pompeu Fabra y Universidad Autónoma de Barcelona, entre los que se cuentan Josep M. Castellá, Salvador Comelles y Montserrat Vilá, redactan el texto fruto de investigación: *“Yo te respeto, tú me respetas”*. *Estrategias discursivas e imagen social en la relación comunicativa en el aula*. Investigación que consistió en recoger las opiniones de los estudiantes de España de primaria, bachillerato y universidad en relación al análisis comparativo de: a) las opiniones de los estudiantes, b) las creencias de los docentes sobre su propia acción pedagógica y c) su actuación real en el aula.

1.6.1.2. Contexto nacional y regional

En el contexto nacional, se efectuó una búsqueda en las bases de datos de las principales universidades colombianas, con escasos resultados.

Sin embargo, los trabajos relacionados con el tema se encuentran en la Universidad de Nariño y la Universidad Mariana, es decir, el contexto regional

tiene un cierto grado de riqueza en cuanto a la temática del manejo de poder exclusivamente. En cuanto a la Universidad de Nariño, se encuentra en la Biblioteca Especializada de la Maestría en Docencia Universitaria el trabajo de investigación: *Las manifestaciones de la dinámica inconsciente de la seducción y el poder, en las relaciones docente-estudiante de la Universidad de Nariño*, de Ruth Daney Portilla Ortiz y Germán Benavides Ponce (2007). Los autores de este trabajo concluyen que existe una íntima relación entre la relación del docente y el estudiante con la seducción y el poder al interior del aula de clase y que esta relación se da inconscientemente, es decir, la seducción escapa a la consciencia de los sujetos de la educación (en este caso, docentes y estudiantes). Lo inconsciente, entonces, se constituye como una insistencia en las relaciones del sujeto con el otro y dicha insistencia se manifiesta, para el trabajo de investigación en cuestión, en las relaciones de la seducción y el poder en el aula de clases. Este trabajo permite entender una relación importante por la categoría de análisis *poder*, puesto que el presente trabajo de investigación también contempla dicha categoría de análisis en cuanto al Discurso del Amo. Sin embargo, esta relación es mínima, puesto que el concepto de *discurso* tal como lo establece Jacques Lacan (2008a) contempla una constelación de relaciones que no solamente abarcan la categoría del manejo del poder y, por otra parte, en el presente trabajo de investigación se concibe el Análisis Crítico del Discurso– ACD como una metodología de investigación que enriquece el espectro del Psicoanálisis Lacaniano y sus interpretaciones sobre el fenómeno estudiado. Por tanto, se considera importante tener en cuenta este tipo de trabajos.

En segunda instancia y en el mismo sentido, se encuentra en la Biblioteca de la Universidad de Nariño, Alberto Quijano Guerrero un trabajo de investigación de la especialización en Docencia Universitaria titulado: *Manejo del poder en el docente del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño* de las estudiantes Sonia Cadena y Elizabeth Ojeda (2003). Este trabajo de

investigación permite ser articulado con el trabajo encontrado en la misma biblioteca y en el marco del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño: *Currículo oculto del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño*, por parte de las estudiantes Margarita Chaves Cerón y Elizabeth Ojeda (1999). Estos dos trabajos de investigación se articulan entre sí en cuanto a los conceptos de manejo de poder y currículo de la siguiente forma: si se tiene en cuenta que el currículo es según Cadena (2003):

El proceso mediante el cual se selecciona y organiza la cultura que ha de ser aprehendida. Desde aquí, el currículo tiene implicaciones mucho más amplias que las que tradicionalmente se le asignaban al concebirlo como una sucesión de contenidos y asignaturas. Si el currículo es concebido como mediador en la construcción de la cultura, será entonces un proceso de resignificación continua de los diversos espacios y situaciones individuales y colectivas, que ameritan proyectos educativos vivenciales y participativos, anclados permanentemente a la cotidianidad y al sentir de los diferentes actores del proceso de aprendizaje (Cadena, 2003).

Como puede verse, el concepto de currículo es supremamente complejo y presenta diversos matices que han sido estudiados por numerosos teóricos de las ciencias de la educación, uno de ellos es el currículo oculto. Éste es definido por Cadena (2003) como el conjunto de vivencias que se dan a partir de las relaciones establecidas entre los individuos que hacen parte del medio educativo. Se tienen en cuenta dos aspectos generales sobre currículo y currículo oculto: la cultura que ha de ser aprehendida y las relaciones entre los individuos del contexto o medio educativo. La problemática surge cuando se hace la ejecución de las funciones de currículo en lo práctico:

Las funciones principales del currículo sustentado en la actualidad se pueden sintetizar en administración, planeación, ejecución y evaluación

curricular, como procesos en los cuales se determina objetivos, estrategias y verificación de logros, es decir, el desarrollo total del proyecto curricular (Proyecto Educativo del Programa de Psicología – Universidad de Nariño, 2005, p. 67).

Una de las funciones específicas del currículo oculto se constituye en ejercer el control en distintas áreas. Implica, entonces, que en el currículo oculto se ejercen relaciones de poder entre el docente y los estudiantes, así como relaciones de autoritarismo basadas en el manejo del saber, entre otras situaciones. Es posible concluir que en el currículo oculto es donde se manejan las relaciones de poder por parte del docente sobre los estudiantes.

En la Universidad Mariana de Pasto se encuentran los siguientes trabajos de investigación de estudiantes del Programa de Psicología y que serán reseñados solamente: *Convergencia discursiva del concepto y saber – poder de Michael Foucault y el Muro de Pink Floyd: una mirada monográfica*, de las estudiantes Nohora Moncayo y Omara Estrada Quenórán (2010). *La dinámica del currículo oculto en el Programa de Psicología*, de los estudiantes Martha Lucía Álvarez, Paola Carolina Chávez Delgado, Maira Johann Enríquez, Danilo José Orellana Martínez, Diana Mercedes Rodríguez y Paula Andrea Zutta Revelo (2006). *El manejo de poder en las relaciones de docente – estudiante dentro del aula en la concentración escolar Club de Leones, jornada de la tarde de la ciudad de Pasto*, de los estudiantes Jovany Caiza Ordóñez, Hohann Vladimir Insuasty de la Rosa y Tulia Adriana Legarda Chávez (2002).

1.6.2. Marco Legal

En primera instancia se tendrán en cuenta los documentos legales que permitan ubicar las problemáticas propias del discurso del amo y el discurso universitario en la educación en general y la Educación Superior en Colombia. Las leyes que se propondrán a continuación, a saber: Ley 115 de 1994 y Ley 30 de 1992,

hacen parte de una serie de objetivos, propósitos e ideales a los cuales apunta la concepción de la Educación en Colombia.

Al analizarlas leyes citadas, se encuentra la contradicción producida en la práctica y el ejercicio de las mismas: por una parte, se tiene en cuenta el objetivo, el propósito e, inclusive el ideal, que las leyes persiguen; por otro lado, se vive cotidianamente que la educación es tradicional, utiliza la memoria como única fuente de aprendizaje, no permite pensar, está penetrada por la burocracia en todos sus niveles, impide la expresión de los sujetos, así como la pluralidad, universalidad, en contradicción con el término *Universidad*.

Por tanto, se hará, más que una sustentación en las leyes del presente trabajo de investigación, una crítica general a ellas, puesto que existe un desfase entre la letra escrita y lo que diariamente se vive en el contexto educativo. Esta reflexión sobre las leyes, permitirá sustentar la investigación, en tanto se intente pensar esa distancia entre la letra y la praxis y lo que es más importante, fundamentar la importancia de realizar más investigaciones que desvelen los mecanismos subyacentes a los procesos educativos y estos no solamente se consideren desde el punto de vista de las Ciencias de la Educación, sino también de disciplinas alternas que aporten a su comprensión y desarrollo, como el Psicoanálisis y el Análisis Crítico del Discurso – ACD.

Por último, se considerará la Ley 1090 del 2006, que corresponde al Código Bioético y Deontológico para el ejercicio profesional de la Psicología. La importancia de esta ley radica en que brinda las normas mínimas que deben tenerse en cuenta para el tratamiento de un paciente, pero para el caso de la presente investigación, para los participantes de investigación en el momento en que se desarrolle el trabajo de investigación cuando sus resultados salgan a la luz de la comunidad investigativa, académica y el público en general.

1.6.2.1. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de la Educación en Colombia.

Ley 115 de 1994, la cual se cuenta como la Ley General de la Educación en Colombia, en sus artículos:

Artículo 1º y Artículo 5º, numeral 1; establecen la educación como un proceso que tendrá como fundamento la dignidad, los derechos y los deberes del ser humano y además de ello, este proceso formativo deberá contemplar diferentes elementos como: lo integral, lo físico, lo psíquico, lo intelectual, lo moral, lo social, lo afectivo, lo ético y lo cívico. En este sentido, la educación implicará hacer de una persona cualquiera, una persona capaz de ser digna, con la consciencia plena de sus derechos y sus deberes en el marco de un desarrollo integral en la mayoría de las esferas a las cuales un ser humano puede aspirar.

Sin embargo, el manejo del poder podría influir en las personas en un sentido contrario, esto es, que un estudiante no encuentre la dignidad de su persona; que los diversos campos en los cuales se busca una formación, sean obstruidos por las acciones de un docente que cohiba sus posibilidades, que ejerce sobre él un control, un dominio que no le permiten alcanzar este estado de dignidad, ni tampoco la consciencia libre – en la medida en que esta palabra *libertad* pueda invocarse – de saber cuáles son los derechos que se tienen y las obligaciones a las cuales dicha persona se encuentra constreñida.

Por tanto, los artículos 1º y 5º (en su numeral primero) de la Ley 115 de 1994, sirven para introducir una cuestión fundamental en el campo de la educación: si en un país como Colombia se tiene como fundamento de la educación la dignidad de la persona, sus derechos y sus deberes, y del mismo modo, todos los campos posibles de un proceso que se busca sea integral y permita el desarrollo pleno y libre de la persona, y, por otra parte, contemplando la posibilidad de que la educación pueda servir como un modo de obstrucción hacia el sentido del cual hablan las leyes en mención, es necesario realizar

investigaciones con el fin de desvelar estos procesos ocultos que se dan en el campo de la educación y poder descubrir los mecanismos que ahí actúan, las relaciones de sus elementos y las consecuencias de desconocimiento que estos provocan.

Artículo 20º, en su apartado a); propone como objetivo general de la educación, entre otros tantos, el acceso al conocimiento de una manera crítica y creativa y que se vea reflejado en la vinculación posterior al trabajo y la sociedad.

En resumen, la educación permite al estudiante acceder al conocimiento a partir de una postura crítica y creativa. Sin embargo, lo que en realidad se enseña en la educación es propuesto por Zuleta (2007), al referir que la educación se encuentra en un círculo vicioso, en el cual el acto del docente se limita a *transmitir* datos y fechas (p. 11). No se trata de decir que la forma memorística de aprender sea desechada del todo del sistema educativo actual, se trata de analizar lo verdaderamente beneficioso de que la única forma de aprendizaje en las aulas esté basado en la memorística y si esta forma de aprendizaje permite a un estudiante aprender de forma crítica y creativa, o, por el contrario, solamente le permita reproducir información de manera insulsa, sin crítica y creatividad.

En este sentido, lo que se vive en los salones de clase todos los días, lo que se vive en la cotidianidad de la relación del docente con sus estudiantes, lo que sucede realmente en la práctica de la educación, estaría en total contradicción de la orientación que propone el Artículo 20 de la Ley 115, puesto que implicaría una dialéctica que se da en numerosos contextos y es la de sostener un ideal (educación crítica y creativa) en contra de la circulación de una ideología: que la educación sirva solamente para transmitir conocimientos y conceptos sin una contextualización correspondiente, repetir los saberes de una forma memorística, sin relación con la vida de los sujetos y su comprensión del mundo.

Artículo 21º, apartado b); en el cual se atribuye a la educación el fomento de un deseo de saber en tres dimensiones: a) una iniciativa personal ante el conocimiento, b) así como de la realidad social y c) y de un espíritu crítico. Es decir, se busca una relación del estudiante con el conocimiento en términos de autodeterminación como sujeto: la posibilidad de aprender por sí mismo, de forma crítica, tanto en la esfera del conocimiento como de las problemáticas en lo social.

En cuanto a la relación que puede invocarse entre el saber y el ejercicio del poder, se destaca que el saber puede definirse como el grado de conocimientos de las personas. No obstante, otra dimensión del saber se constituye en el deseo de saber, acto consciente o inconsciente que se tiene por el conocimiento. La relación del deseo de saber en cuanto al conocimiento se encuentra subvertida en el caso del estudiante, subversión que consiste en que las diferentes dimensiones del saber encuentran una íntima relación con el manejo del poder en el contexto educativo. La relación entre saber, como deseo de saber, y ejercicio del poder tendrá efectos en cuanto a ocasionar que la apropiación del deseo del saber se vea truncada por los actos del docente, actos que pueden ser perjudiciales para que un estudiante sea capaz de desear saber más y mejor, con un espíritu capaz de preguntar a cualquier teoría, que sea capaz de interrogar cualquier sistema de pensamiento, que sea capaz de ir más allá de los autores consagrados, que sepa que el conocimiento solamente tiene los límites que él mismo se imponga. Dicho de otro modo, el estudiante puede encontrar, como se ha mencionado líneas más arriba, un obstáculo a la hora de intentar buscar el conocimiento; el estudiante puede estar obstaculizado por un docente que, de manera inmisericorde, despiadada, maneje el poder negativamente y genere en sus estudiantes un rechazo a la sed de saber, al deseo de saber, a un acceso al conocimiento crítico y creativo, que permita construcción y reflexión. De esta forma, el objetivo específico de la educación, en tanto se busca crear en el estudiante un sentido de búsqueda

incesante del saber, puede actuar en una orientación contraria a lo que ocurre en las aulas de clase en la vida cotidiana.

Artículo 110º y Artículo 111º. Abarcan, de forma somera, la formación de los docentes a los cuales se les encarga el importante papel de la educación de los sujetos de un estado. Menciona, entre otras cosas, que los docentes deberán detentar una reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional, y que dichos docentes deben profesionalizarse, actualizarse, especializarse y perfeccionarse hasta los más altos niveles de la educación (postgrado). Si bien, la ley hace referencia a la educación en general, se puede aplicar perfectamente al caso de la educación superior, por ser esta última parte de la primera.

La capacitación y formación de docentes, bajo el modelo de idoneidad (moral, ética, pedagógica y profesional), no contempla el ejercicio del poder y las consecuencias que recaen sobre los estudiantes. El ejercicio del poder hace existir una relación basada en la problemática del saber: “yo sé, tú no sabes, entonces te intimido”; relación de intimidación propuesta por Estanislao Zuleta (2007). Además de los posibles actos mencionados anteriormente, se encuentran relaciones del saber con la verdad que escapan a los actos conscientes del docente, que escapan a su dominio y su manejo y que se traducen en efectos variados sobre sus estudiantes.

Por tanto, es imprescindible una capacitación y formación constante en los docentes en todos los sentidos posibles, tanto en el perfeccionamiento del ejercicio docente y sus técnicas (metodologías, didácticas, contextos virtuales de enseñanza – aprendizaje, manejo de herramientas tecnológicas NTIC, etc.), pero de la misma forma, los actos que pueden entorpecer la labor docente y que no se encuentran en el registro de la consciencia y la intencionalidad, que pudieran escapar a un control por parte del docente, es decir, que se encuentren en el registro del inconsciente.

1.6.2.2. Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Ley de Educación Superior en Colombia.

Ley 30 de 1992, que reglamenta la Educación Superior en Colombia, en sus artículos:

Artículo 1º; indica la especificidad de la Educación Superior en Colombia, en tanto que ella se ubica como un proceso permanente que le permitirá al ser humano alcanzar su desarrollo pleno e integral.

La referencia mencionada anteriormente no considera las relaciones que tienen los elementos del manejo del poder, el saber y la verdad, así como los efectos que estas relaciones presentan en los estudiantes, tomando un sentido amplio de las mismas.

Los estudiantes, recibiendo los efectos que dichas relaciones causan, pueden encontrar su desarrollo hacia la plenitud y la integralidad cercenado. Si un estudiante ingresa al contexto de la Educación Superior con todos los ideales propios de alguien que desea trascender el marco de la educación en bachillerato y se encuentra con un docente autoritario, intimidador, agresivo porque él sabe más que dicho estudiante, entonces, se pueden entender los efectos y los estragos de la actitud del docente en el estudiante.

En el análisis que hace Lacan (2008a), en *El reverso del psicoanálisis*, sobre los discursos establece que el Discurso Universitario presenta una característica fundamental en cuanto a su funcionamiento sobre los sujetos y es lo que denominó con el concepto de *burocracia*. Concretamente hace referencia al estado en el cual el Discurso Universitario es ordenado enteramente por la burocracia; el amo que domina dicho discurso es un amo anónimo con reglas inquebrantables, con normas sin rostro, con una serie de reglamentos, estatutos y manuales que no encuentran posibilidad de ser subvertidos, ni controvertidos.

El amo anónimo que surge en este discurso específico transforma su posición a través de la burocracia propia de las universidades de la presente época, en un rostro obscuro de la ley, una ley sin rostro, sin posibilidades de apelación en sus formas más extremas, sin posibilidades de ajustarse al contexto de un sujeto y sus vicisitudes.

Artículo 4º y Artículo 30º; indican las características de la Educación Superior: una educación que se desarrolle en el marco de la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, y que permita la búsqueda de la verdad, la crítica de una forma libre, entre otros importantes elementos.

En el caso de que un docente enseñe a sus estudiantes los conceptos y nociones propias de una asignatura de forma memorística y de transmisión, y que las prácticas evaluativas consistan en preguntar y retomar memorísticamente todo lo *aprendido* (memorizado), no habrá una libertad de aprendizaje por parte del estudiante y tampoco de investigación. Es decir, el acto del aprendizaje y la docencia en el sentido tradicional del término, estará constreñido a ser cualquier tipo de acto, menos un acto desde el marco de la libertad, no propiciará espacios de reflexión ni de debate, no creará escenarios de crítica y ni de creatividad en cuanto al acceso al conocimiento. Esto, en consecuencia, constriñe al estudiante para que sea capaz de hacer un ejercicio libre de su crítica y sus reflexiones, impide que el estudiante piense y, por tanto, niega la posibilidad que brindan las leyes en sus concepciones sobre lo que debería ser la educación y en este caso, la Educación Superior.

En el caso de la relación del saber con el poder, el acto del docente impide al estudiante crear espacios de pensamiento, puesto que si accede al saber por sus propios medios, por su propia formación y sus reflexiones, el docente ya no encuentra el ejercicio del poder en el contexto del salón de clases y así pierda su *status*, su posición privilegiada de trasmisor del conocimiento, *el único* en el espacio de la educación. De este modo, transmitir los conocimientos de forma

memorística, y hacer que cada estudiante reproduzca dichos conocimientos (forma tradicional de enseñanza – aprendizaje, que por más tradicional aún no se ha abandonado en la gran mayoría de los escenarios de la educación) no es más que un mantenimiento del *statu quo* de los docentes que encuentran en el saber el escondite y el refugio necesarios para su ejercicio docente, en una suerte de relación directamente proporcional entre el saber y el poder: entre más saber tenga y demuestre frente a su clase, el docente será más poderoso y podrá controlar y dominar a sus estudiantes.

1.6.2.3. Ley 1090 de septiembre 6 de 2006. Código Deontológico y Bioético para el ejercicio de la profesión de la Psicología.

Ley 1090 de 2006, que hace referencia al Código Deontológico y Bioético para el ejercicio de la profesión de la Psicología en Colombia, en sus artículos:

Artículo 2º y Artículo 5º, acerca del secreto profesional. Hace referencia a los cuidados propios que deben tenerse en cuenta en el momento de hacer de un sujeto un participante de investigación, esto es, cambiar los datos que permitan identificar al paciente o al participante de investigación.

Artículo 24º y Artículo 25º, del consentimiento informado. Tiene en cuenta un documento que firma cada participante de investigación autorizando al investigador a publicar las participaciones (de cualquier índole) que éste haya realizado y contribuido en el trabajo investigativo.

Artículo 17º, tiene como propósito evitar la generación de “etiquetas de desvaloración discriminatorias del género, raza o condición social” (2006, p. 11) a través de un tratamiento de la información “cauto, prudente y crítico” (2006, p. 11) en sus informes escritos.

1.6.3. Marco Contextual

El trabajo se desarrolla en el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, en la ciudadela universitaria Torobajo, de la ciudad de Pasto.

A continuación, se relacionarán los aspectos pertinentes del Proyecto Educativo del Programa (en adelante, PEP) de Psicología de la Universidad de Nariño (2005) con las temáticas propias del presente trabajo de investigación en lo concerniente a los discursos tanto del amo como universitario en su articulación a los actos discursivos.

El Proyecto Educativo del Programa de Psicología (en adelante PEP) se define como:

Un conjunto de concepciones y estrategias que la Universidad asume para el cumplimiento de su visión, misión, propósitos y objetivos fundamentales, bajo un concepto de excelencia y calidad en la docencia, investigación y proyección social, unidas al análisis y creación permanente de actitudes y valores humanos para la vida individual, institucional y social (...) Sobre este marco de referencia, se generan proyectos, programas, procesos académico administrativos y reformas de estatutos y reglamentos, como también políticas evaluativas y de autorregulación (Proyecto Educativo del Programa, 2005, p. 8).

Como puede observarse, la definición del PEP comprende la planeación estratégica del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, en cuanto que permite definir la orientación de una organización y las estrategias para cumplir dicha orientación. Pero, para efectos del presente trabajo de investigación, se emplean los términos de *excelencia* y *calidad* en relación con la docencia, investigación y proyección social, tres ejes que rigen el actuar de las universidades en la época actual. Excelencia y calidad deben articularse al análisis y creación permanente de actitudes y valores humanos, sin embargo, no se explica el cómo, el por qué o el para qué de dicha articulación, así como tampoco sus fines o sus propósitos. De este modo, los procesos a desarrollarse en el presente proyecto de investigación encuentran dos puntos de referencia que en una primera instancia podrían ser paradójicos, no obstante, demuestran la enorme pertinencia del presente trabajo de investigación: a) en el PEP no se

encuentra la dimensión del manejo del poder por parte del docente, a través de diferentes mecanismos ni los efectos que dicho manejo tiene en los estudiantes; b) a partir de lo anterior, es necesario realizar investigaciones que permitan desvelar la naturaleza de los procesos ocultos que ocurren en el microcontexto educativo: el manejo del poder por parte del docente, la importancia del saber en dicho manejo y los respectivos efectos sobre los estudiantes.

De este modo, puede observarse cómo el PEP del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño se orienta hacia la planeación estratégica, pero no contempla una visión específica sobre los fenómenos que se presentan al interior del microcontexto educativo, generando dificultades en la concepción de la visión y misión del programa.

1.6.3.1. Visión y Misión

Teniendo en cuenta la Visión y Misión del programa propuesta en el PEP, se puede afirmar que algunos apartes pueden aprovecharse para sustentar el presente trabajo de investigación, pero se hace de manera general. En el caso de la Visión, el programa de Psicología: “Además fomentará y fortalecerá los espacios y las habilidades de comunicación, que permitan y faciliten la posibilidad de diálogo, debate, crítica y análisis de saberes y de la realidad social” (Universidad de Nariño, 2005, p. 61 – 62). Hay un fragmento dedicado a generar debate, crítica y análisis, sin entender que el modelo actual de educación utilizado por las universidades no permite, en la mayoría de los casos, que un estudiante pueda analizar, sostener una posición crítica y menos aún debatir los saberes o la realidad social. En este sentido, es importante tener en cuenta, una vez más, las afirmaciones de Zuleta (2007) en *Educación y democracia* en tanto que la educación, en su estado actual, no permite pensar, muy por el contrario, se encuentra concebida para que el estudiante se limite a repetir lo que el docente dicta magistralmente en sus clases, repitiendo a su vez lo que se encuentra escrito en los libros o en sus apuntes.

Por otra parte, en cuanto a la Misión del programa de Psicología, son relevantes dos afirmaciones:

a) En coherencia con la naturaleza de la profesión psicológica, el currículo fomenta procesos permanentes de autoconocimiento y crecimiento personal, por medio de los cuales se logre el desarrollo psicológico del estudiante y su proyección hacia la convivencia social; b) el desarrollo curricular se dinamiza implementando acciones continuas de autoevaluación, evaluación externa y mejoramiento permanente, en pro de la calidad en la formación de Psicólogos (Universidad de Nariño, 2005, p. 62).

La primera afirmación propuesta, interesa en cuanto que permite evidenciar una preocupación permanente del programa por el crecimiento y desarrollo personal de sus estudiantes. Sin embargo, a este punto se le contrapone el hecho de plantear el autoconocimiento en términos de formación personal, es decir, se busca que el estudiante pueda acceder a la verdad de su ser, en términos del presente trabajo de investigación, a partir del desarrollo psicológico, dejando de lado la relación entre saber y el ser del estudiante. Entonces, en cuanto al autoconocimiento, la relación ser-desarrollo psicológico es elegida por el programa de Psicología en detrimento de la relación ser-saber, punto crucial para el caso del presente trabajo de investigación.

En el caso de la segunda afirmación, se encuentra que sobre el papel se proponen una serie de acciones continuas para el desarrollo curricular, pero que en realidad no tienen un impacto real sobre dicho desarrollo. A pesar de dichas acciones, los docentes no abandonan: la enseñanza tradicional, evaluaciones por rendimientos, contenidos de asignaturas obsoletos, la memorística en los estudiantes. En la práctica pedagógica, los docentes no aportan al desarrollo curricular que se propone. La evidencia más clara de la anterior afirmación, son los procesos de evaluación docente institucionalizados

en la Universidad de Nariño, en tanto que éstos no tienen ningún tipo de impacto sobre el quehacer del docente ni sobre el currículo del programa.

1.6.3.2. *Objetivos curriculares*

Otra de las secciones importantes del PEP de Psicología se constituye en los Objetivos curriculares, esta sección aporta elementos significativos al presente proyecto de investigación que se enunciarán y explicarán a continuación. Para tal fin, se tomará el siguiente objetivo curricular: “Propender por la excelencia académica a partir de la asimilación crítica del conocimiento psicológico, orientada a la producción de saber científico y tecnológico, a través de una formación desde diversos paradigmas y concepciones teóricas, metodológicas y epistemológicas.” (PEP del Programa de Psicología (2005, p. 62).

Este objetivo curricular puede dividirse en dos secciones: a) “propender por la excelencia académica a partir de la asimilación crítica del conocimiento psicológico” y, b) “orientada a la producción de saber científico y tecnológico a través de una formación desde diversos paradigmas y concepciones teóricas, metodológicas y epistemológicas”. En este punto pueden hacerse, por lo menos, dos consideraciones necesarias: en cuanto a la primera parte del objetivo curricular, existe una clara orientación sobre la asimilación del conocimiento psicológico, pero no de cualquier manera, sino a partir de una concepción crítica de dicha asimilación. Pero, no basta que el objetivo se encuentre escrito en el PEP, por el contrario, es necesario que los docentes lleven esto a la práctica cotidiana. A este respecto, es necesario repetir una vez más lo que se ha sostenido a lo largo del trabajo de investigación: la asimilación crítica de cualquier conocimiento no suele llevarse a cabo en el modelo de educación actual, en parte, porque los docentes no asimilan el conocimiento críticamente y, como consecuencia, no generan procesos de asimilación crítica en sus estudiantes, la educación se constituye en una repetición continúa de datos en la cual no se aprende, no se cuestiona, no se analiza. La otra consideración necesaria que puede hacerse, retoma la segunda parte del

objetivo que se ha dividido en dos. Es notorio observar que las universidades han pasado de ser el espacio que alojaba los conocimientos de manera universal, a ser empresas que ofertan el conocimiento y la producción de saberes orientados a fines enmarcados específicamente desde los estándares de crecimiento económico en el cual se encuentre la mayor rentabilidad a menor costo y tiempo, una sombría articulación ente neoliberalismo y capitalismo tardío. De este modo, la producción del saber en la Universidad implica un circuito que va desde el acceso-repetición por parte de los docentes y los estudiantes, hasta la constatación de las teorías aprendidas, el circuito finaliza en el momento en el cual se valida o desecha el conocimiento previo. Es necesario aclarar que la afirmación “producción de conocimiento” enmascara un circuito que implica la repetición-constatación-afirmación/desecho de los conocimientos que se adquieren en la universidad, en este sentido, el termino *producir* no implica la creación de nuevo conocimiento, que es la forma como los griegos designaban a la investigación, sino más bien reproducir el circuito que se produce en la universidad con el fin de obtener un objeto, de la misma manera como se da en el mercado. El imperativo generalizado de producción a todos los niveles, incluso en la universidad y el conocimiento, denota consecuencias en el campo educativo, una de ellas concibe que: “tanto la globalización como el neoliberalismo, este último como dimensión de la primera, se han introducido como racionalidad política y económica en la educación constituyéndola como una forma de mercado” (Benavides, 2010, p. 16).

1.6.4. Marco teórico

1.6.4.1. Psicoanálisis

El marco teórico tiene como fundamento la teoría psicoanalítica fundada por Freud y los desarrollos posteriores de Lacan. Tomando una definición muy general, según Laplanche y Pontalis (1977), el psicoanálisis se define a partir de tres dimensiones: a) Es un método de investigación que busca la significación de diversos fenómenos entre los cuales se pueden contar: las

palabras, los actos y las producciones imaginarias de los sujetos; b) Es un método psicoterápico que se fundamenta en el método de investigación anteriormente descrito y permite la interpretación controlada de la resistencia, la transferencia y del deseo inconsciente y c) Es un conjunto de teorías psicológicas y psicopatológicas que al ser sistematizadas y organizadas contienen los datos y las referencias que se encuentran tanto como método de investigación y como método psicoterápico (Laplanche y Pontalis, 1977, p. 329).

Sin embargo, la disciplina del psicoanálisis como método investigativo no solamente se remite al concepto aportado por Laplanche y Pontalis (1977) en el sentido de una clínica psicoanalítica que se reduciría solamente al psicoanalista y al paciente recostado en el diván, puesto que estudia también fenómenos que podemos instituir en el campo del lazo social. El caso más claro de ello puede encontrarse en libros del mismo Freud como: *Tótem y tabú* (2002), *Psicología de las masas y análisis del yo* (1994a), *El malestar en la cultura* (1994b), entre muchos otros. Es decir, el psicoanálisis no solamente estudia lo que puede denominarse como una clínica en la cual la persona que va a hacerse analizar, se recuesta en el diván y le cuenta sus problemas al psicoanalista, sino que también estudia y tiene una mirada que aporta a los fenómenos sociales de la contemporaneidad como la desaparición forzada, secuestro, abuso de poder en diferentes esferas, discurso como lazo social, sicariato, bandas delincuenciales y un innumerable etcétera. Por otra parte, el psicoanálisis se relaciona, en diferentes escenarios, con otras ciencias y disciplinas como: literatura, arte, lingüística, matemáticas, topología, filosofía, derecho o economía.

Así, el Psicoanálisis se articula en dos sentidos: primero, tiene en cuenta el análisis de los fenómenos que ocurren al interior del lazo social y segundo, se articula con otras disciplinas y ciencias a las que aporta en la comprensión de sus objetos de estudio. Dos ejemplos claros del primer sentido es, por un parte, lo que los psicoanalistas argentinos llamaron *Clínica psicoanalítica ante las catástrofes sociales, La experiencia argentina* (2003), que implica el análisis y

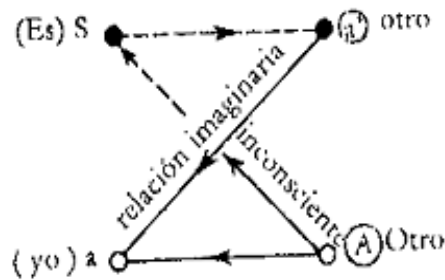
estudio que ellos mismos realizaron sobre las diversas catástrofes sucedidas en el pueblo argentino: el terrorismo de Estado, la guerra de Malvinas, el atentado a la Embajada de Israel y a la AMIA (Asociación Mutual Israelita Argentina), el estallido del arsenal de Río Tercero, la miseria socioeconómica crónica, y del mismo modo; las masacres, las torturas, las desapariciones forzadas, el hallazgo de fosas comunes, el intento de ocultamiento de las autoridades de los crímenes de lesa humanidad; y por otra parte, se cuenta el caso de Lacan con su teoría de los discursos en los años de 1969 – 1970 con su *Seminario, Libro 17, El reverso del Psicoanálisis* (2008a). Y en el caso del segundo sentido, se tiene la interdisciplinariedad que articula el Psicoanálisis con otras ciencias. El aporte que se ha dado de esta interdisciplinariedad se ha dado en dos sentidos: las ciencias han enriquecido al Psicoanálisis y éste, en un movimiento de reciprocidad, ha enriquecido a la psicología, el derecho, la medicina, el arte, la economía, la filosofía, la sociología, la literatura, la lingüística.

Entonces, si el Psicoanálisis tiene como objeto de estudio lo inconsciente así como las formaciones del inconsciente (lapsus, olvidos, actos fallidos, sueños, síntomas) en un contexto particular, incluye siempre la dimensión del sujeto en su relación con el otro/Otro, entendida esta relación inserta inevitablemente en el marco del lazo social; en palabras de Lacan en *El seminario, Libro 1, Los escritos técnicos de Freud*: “el inconsciente es el discurso del otro” (1996, p. 137). Sin embargo, no de cualquier otro en el sentido del semejante del sujeto, de su igual, del correspondiente del sujeto; es por tanto un otro que en el Psicoanálisis toma una escritura diferente: Otro con O mayúscula. Esto es lo que lleva a Lacan a decir mucho tiempo después de su primera elaboración y avanzar más allá sobre el inconsciente en *El seminario, Libro 11, Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis*, en tanto que “el inconsciente es el discurso del Otro” (Lacan, 1995, p. 137).

Para explicar esta disparidad entre un otro y un Otro en el sentido de alguien diferente al sujeto, pero con dos connotaciones diferentes, es necesario

referirse a un esquema introducido por Lacan en el año de 1955 en *El seminario, Libro 3, Las psicosis*, el esquema "L" (Lacan, 1993, p. 26):

Esquema 1. Esquema "L"



Lacan, (2010) *La relación de objeto*, p. 12.

Aquí se encuentra el yo representado por la letra *a* minúscula y el otro, que corresponde al semejante del yo, representado por una *a* minúscula prima: *a'*. Las dos letras, *a* y *a'*, se encuentran conectadas por un eje denominado *relación imaginaria*. En contrapartida, se encuentra al Otro con *O* mayúscula, representado por la letra *A* mayúscula (*Autre*, que significa Otro en francés), conectado con la letra *S*, que vendría ubicar el lugar del sujeto, pero como una instancia irreductible y, por ende, diferente del yo.

Entonces, se puede pensar la relación del sujeto con el otro, con *o* minúscula, y con el Otro, con *O* mayúscula, esta relación es la que se presenta como condición del Psicoanálisis, es la que permite entender las condiciones históricas que marcan una época, pero también permite entender la relación del sujeto con el lazo social que lo envuelve, en el que se encuentra inmerso.

Si bien antes de que Freud estableciera el concepto de inconsciente hubo numerosas formas de designar este concepto, Marthe Robert (1992), en *La revolución psicoanalítica*, indica que la aparición de lo que se conoce como el inconsciente propiamente psicoanalítico obedece al año de 1886, donde Freud establece por primera vez la palabra psicoanálisis para designar el estudio que

puede efectuarse sobre los elementos del inconsciente que interferían en una enfermedad muy común y de muy difícil abordaje conocida como histeria. Los síntomas histéricos del tiempo de Freud, se constituían bajo el signo de una enfermedad física que presentaba su cuadro sintomatológico sin tener ningún compromiso de base en lo orgánico o en lo fisiológico. La ciencia médica del tiempo de Freud consideraba a la histeria como una actuación, un engaño y hasta una degeneración por parte del sujeto que la padecía (Robert, 1992).

Solamente Freud fue capaz de interrogarse de una forma diferente sobre la posibilidad de existencia de esta enfermedad, sus causas y su etiología; así fue como pudo encontrar incomparables respuestas con respecto a esta forma de sufrimiento psíquico que tomaba el cuerpo como el lugar de la representación de lo intolerable que cada sujeto vive. En efecto, la histeria parte de una situación en la cual el sujeto se encuentra dividido entre sus pasiones y las prohibiciones que recaen sobre dichas pasiones y ante este conflicto sin resolución posible en el campo de la conciencia, aparece una solución en el campo inconsciente que se presenta en términos de sufrimiento físico para el sujeto, es decir, la incoherencia entre el deseo inconsciente y las prohibiciones impuestas por la familia, la sociedad y la época tenían como producto una enfermedad física sin base orgánica alguna.

En la historia del Psicoanálisis se han gestado diversas escuelas por diferentes motivos que responden a contingencias históricas, como el exterminio de judíos por el nazismo en Europa; a incidencias políticas, como las encontradas en los países a los cuales ha llegado a implantarse, por ejemplo Francia y la concepción que ahí se tiene de cura y salud; a la forma como los principales representantes del psicoanálisis lo han concebido después de lo establecido por Freud, entre ellos: Anna Freud, Melanie Klein, Heinz Kohut, Jacques Lacan (Roudinesco, 2000). Por tanto, es necesario explicar teóricamente por qué se habla de un psicoanálisis que se denomina freudiano y por qué existe la necesidad de especificar un psicoanálisis que – para efectos del presente

trabajo de investigación, así como al interior del discurso psicoanalítico mismo – se constituiría de orientación lacaniana.

1.6.4.1.1. Psicoanálisis freudiano

Freud inventó esta historia, es necesario decirlo, bien chiflada, que se llama inconsciente, y el inconsciente es tal vez un delirio freudiano. El inconsciente lo explica todo, pero, como bien lo articuló alguien llamado Karl Popper, explica demasiado. Es una conjetura que no puede tener refutación.

Jacques Lacan, (1979) Conclusiones del IX Congreso de la EFP

Es fundamental establecer que las reflexiones que el Psicoanálisis ha logrado elaborar, deben tener en cuenta el pensamiento de quien fuera el padre de dicha disciplina del conocimiento, Freud. A propósito de esto, Lacan recuerda en la *Cosa freudiana o el sentido del retorno a Freud* (1980a), que es imposible recorrer el camino del psicoanálisis sin pasar por la experiencia freudiana, por tanto hizo un movimiento de “retorno a Freud”, en el sentido de que todo recorrido que se haga en el psicoanálisis, debe pasar inevitablemente por el pensamiento y la experiencia de Freud ya sea para objetarle, ya sea para hacerle avanzar, ya sea para proponer ideas propias. Entonces, puede entenderse al psicoanálisis freudiano como la orientación clásica del psicoanálisis.

Las particularidades más importantes del psicoanálisis planteado por Freud pueden entenderse en conceptos como el inconsciente; el deseo; la división del sujeto; el complejo de Edipo; el complejo de castración; la teoría sobre las pulsiones; las etapas del desarrollo psicosexual; la dilucidación de los síntomas neuróticos y sus retornos; la proposición de la estructura en tanto neurosis, perversión o psicosis; el narcisismo; la transferencia; la compulsión a la repetición y la repetición como tal, etc. Es necesario recordar uno de sus principales fundamentos en cuanto a una triple partición sobre el aparato

psíquico que denomina en primera instancia como *consciencia, preconsciencia e inconsciente*.

La consciencia hace referencia a las operaciones de reconocimiento, ubicación en un espacio – tiempo, cognición, procesos mentales básicos y superiores. La instancia de lo preconsciente se remite a la información que puede ser sustraída por efectos voluntarios en los procesos de la memoria y la retención de datos; el inconsciente hace referencia a una instancia en la cual se encuentra la pulsión como agente de un desarreglo fundamental con los otros (lo social) y además de ello, las representaciones intolerables de aquella pulsión para el campo consciente del sujeto. Este tipo de representaciones de la pulsión se hacen intolerables para el sujeto porque la mayoría de veces se encuentran en contra con las normas sociales que actúan sobre la consciencia y el yo. El resultado de este conflicto inevitable e indisoluble es el síntoma, la enfermedad y el sufrimiento que aquejan y hacen padecer a los sujetos situaciones insospechadas y que afectan la vida de los sujetos.

La segunda propuesta de Freud con respecto al aparato psíquico se remite aproximadamente a 1923, año en el que se publica su libro *El yo y el ello* (1993a) y en el que cambia la distribución del aparato psíquico que se diversifica en las instancias del *ello, el yo y el superyó*. La instancia del yo contendría las funciones principales de la consciencia, las funciones cognitivas básicas y superiores, los procesos de síntesis del yo (identificarse en el espejo, por ejemplo), también los procesos que defienden esa supuesta síntesis descritos a lo largo de la obra de Freud: represión, proyección, introyección. También se encuentran las funciones de la preconsciencia en el yo. Freud concluye que el yo se constituye como un sistema de percepción – consciencia (Freud, 1993a). Otro de los cambios importantes resalta al yo no solamente como equiparable a la consciencia, sino como un yo que es también inconsciente. Esto implica un cambio sustancial en tanto que la consciencia solamente sería una pequeñísima parte del yo y lo inconsciente participaría en

un yo que se adentra hacia el infinito, según Freud (1994b) en *El Malestar en la cultura*.

Por otra parte, Freud define la instancia del ello como el reservorio de las pulsiones, la energía psíquica y las representaciones de la pulsión que son inconscientes (Laplanche y Pontalis, 1977, p. 112). Además de esto, el ello estaría en un conflicto permanente con el yo y el superyó, que se constituyen como las dos instancias restantes del aparato psíquico propuesto por Freud en lo que se ha denominado como su segunda tópica de dicho aparato en *El yo y el ello* (1993a).

La instancia del ello puede equipararse al Inconsciente haciendo algunas salvedades, pero fundamentalmente implica un conflicto inherente al sujeto que se encuentra dividido, dissociado, desgarrado entre las exigencias pulsionales que hace el ello y las normas emitidas por el superyó en contra de las ya mencionadas pulsiones. Este desgarramiento del sujeto que se da entre los deseos inconscientes (deseos que bien pueden estar en contra la moralidad del sujeto) y el superyó inamovible permite entender el compromiso inexorable del yo entre estas dos instancias que lo dominan y lo hacen contradecirse hasta en sus últimas consecuencias.

El superyó correspondería a la instancia que contiene las reglas y normas que permitirían la convivencia y la armonía social y se constituiría como el heredero del Complejo de Edipo con funciones morales y de censura hacia el yo (Evans, 2007, p. 186). La contradicción que surge entre los impulsos del ello que desean satisfacerse y los imperativos morales del superyó, generan el conflicto psíquico que origina los síntomas en el sujeto y el sufrimiento que trae consigo. No obstante, la función moral del superyó, existe otra función en su reverso que se constituye como otro imperativo más oscuro y obsceno: el mandato al goce.

Lacan (1996) ampliará el concepto de superyó en cuanto que lo define en dos instancias: a) como una pura imperatividad y un simple mandato tiránico y b) si

implica la ley que ha de regular al sujeto, también implica su destrucción por ser un mandato ciego, insensato, ante el cual no puede replicarse con nada (Lacan, 1996, p. 161). De este modo, el superyó es entendido por Lacan de forma lingüística como un imperativo, una orden que por un lado obliga obedecer las normas morales, pero en su rostro más oscuro y siniestro, es una orden que obliga a gozar. Lacan (1980b) articula el imperativo del superyó con los imperativos kantianos en su texto de 1963, *Kant con Sade* y concluye que el imperativo del goce es el superyó, es decir, el superyó obliga al sujeto por una parte a cumplir con las normas herederas del Edipo, pero, por otra parte, ordena al sujeto a gozar, a cumplir con una voluntad de goce que proviene de un Gran Otro diferente del sujeto. (Lacan, 1980b, p. 344)

Por último, es necesario aclarar que el goce no implica el bienestar en forma alguna, en el campo del psicoanálisis lacaniano, el concepto de goce es complejo puesto que implica una satisfacción que solamente puede ser alcanzada a través del dolor, esto involucra una aporía, una paradoja donde un cierto tipo de satisfacción es alcanzada solamente a partir de transgredir el principio del placer que Freud había propuesto como límite para la búsqueda de todas las satisfacciones. Es necesario recordar que Freud había visto dicha violación del principio del placer en sus pacientes afectados por lo que se había denominado como neurosis de guerra (que se presentaba en el sujeto como la repetición una y otra vez de las escenas de desmembramiento, de muerte, de destrucción padecidas en la guerra), en cuanto que si el principio del placer debía regir el funcionamiento de la búsqueda del placer en el sujeto, ¿por qué las escenas de horror que transgredían dicho principio rector se repetían constantemente? Ello le permite concluir en *Más allá del principio del placer* (1994c) que existe una instancia hacia la cual tiende toda forma de vida inexorablemente que Freud denominó *pulsión de muerte*. Es de este modo como Lacan concluye que el goce es el resultado de la pulsión de muerte en el sujeto.

1.6.4.1.2. Psicoanálisis lacaniano

Sean ustedes lacanianos, si quieren. Yo soy freudiano. Jacques Lacan (1990) – Seminario en Caracas

Por otra parte, el psicoanálisis lacaniano, como comúnmente se llama a la construcción teórica realizada por Jacques Lacan –psicoanalista francés – a lo largo de más de treinta años de enseñanza que tuvo siempre presente la experiencia clínica – al igual que Freud –, y que presenta significativas diferencias con respecto al padre del psicoanálisis. Los conceptos que pueden evocarse con respecto a dicha diferencia son: el deseo del analista, el uso de la topología en relación con el psicoanálisis, la construcción de la teoría de los discursos, el estadio del espejo, entre otros.

Además de dichos conceptos, se emplea la construcción de los tres registros a lo largo de su enseñanza, a saber: lo Imaginario, lo Simbólico y lo Real (RSI). Uribe (2007) recuerda que Lacan propone esta trilogía al extraer al Psicoanálisis de los saberes médicos y psicológicos en los cuales se encontraba en su época. Sobre los tres registros Lacan dirá posteriormente:

Aquí está: mis tres no son los suyos (Ello, yo y superyó, segunda tópica propuesta de Freud). Mis tres son lo simbólico, lo real y lo imaginario. Me vi llevado a situarlos como una topología, la del nudo, llamado borromeo (...) El nudo borromeo pone en evidencia la función del al-menos-tres. Anuda los otros dos desanudados. Eso le di yo a los míos. Se los di para que supieran orientarse en la práctica. Pero, ¿se orientan mejor que con la tópica legada por Freud a los suyos? (...) Hay que decirlo: lo que Freud dibujó en su tópica, llamada segunda, adolece de cierta torpeza. Me imagino que era para darse a entender dentro de los límites de su época. (Lacan, 1990, p. 264 – 265)

No obstante, las anteriores referencias a las diferencias del Psicoanálisis Freudiano con el Psicoanálisis de orientación lacaniana, se puede establecer

que es una vertiente del psicoanálisis que ha tomado un auge sin precedentes en un sinnúmero de países y ha logrado implantar dicho sistema de pensamiento en lugares del mundo donde no podría haberse hecho. Un ejemplo de ello es la misma Colombia, país en el cual el psicoanálisis lacaniano presenta un bastión importantísimo en América Latina, junto a Argentina y Brasil, en la ciudad de Medellín. Las escuelas de psicoanálisis lacaniano de Medellín son dos representantes del movimiento mundial del psicoanálisis: por un lado, se encuentra la Escuela de Psicoanálisis de los Foros del Campo Lacaniano de Medellín (EPFC – IF) y la Nueva Escuela de Orientación Lacaniana (NEL).

Además de esta furiosa implantación del Psicoanálisis en diversas partes del mundo, también se encuentran las conexiones que elaboró y desarrolló Lacan con otras disciplinas del conocimiento y otras ciencias en los casi treinta años de su enseñanza. Aquellas conexiones interdisciplinarias han dado al Psicoanálisis Lacaniano un gran atractivo para establecer diversas teorías en la postmodernidad, el análisis del arte, los distintos planteamientos de las ciencias sociales y humanas, algunas construcciones desde la izquierda y para las reflexiones de algunos pensadores como es el caso de los importantes filósofos Alain Badiou o Slavoj Žižek.

1.6.4.1.2.1. La teoría de los discursos

En los años 1969 – 1970, Lacan (2008a) lleva a cabo su seminario número 17 en la Facultad de Derecho de las Hautes Etudes de París, titulado *El reverso del psicoanálisis*. Este seminario, de interés capital para la elaboración teórica del presente trabajo de investigación, implica la construcción de la teoría del lazo social y la continuación del concepto discurso en el campo del psicoanálisis. Lacan hizo frente a las críticas que se sostuvieron hacia el psicoanálisis en tanto que solamente se situaba en una relación de tipo clínico en el sentido estricto y ortodoxo de la palabra, es decir, a la relación del médico

con el paciente, o, dicho de otro modo, la relación del psicoanalista con su psicoanalizante en el consultorio. Este tipo de críticas intentaban reducir la capacidad de explicativa del psicoanálisis a un enfoque endopsíquico, esto equivale a decir que solamente los fenómenos que sucedían en el interior de un sujeto podían ser estudiados y explicados por el psicoanálisis, intentando reducir la potencia explicativa del psicoanálisis, por un lado, y por el otro, intentando hacer del sujeto un ser separado de su entorno, de las relaciones que sostiene con el Otro (sus figuras primordiales) y los otros (sus semejantes), alejado de la realidad que lo circunda, apartado de su historia que también lo define, arrancado del gran campo del lenguaje. Esta vertiente de críticas al psicoanálisis no reconoció la variedad de trabajos realizados por Freud en el campo social, *Tótem y tabú* (2002), *Psicología de las masas y análisis del yo* (1994c), *El malestar en la cultura* (1994b), *El porvenir de una ilusión* (1995a), *¿Por qué la guerra?* (1991a) o *Moisés y la religión monoteísta* (1993b), son muestras monumentales de ello. Freud demuestra con maestría que el sujeto siempre está en una inevitable relación del lazo social, una relación con los otros y el Otro. Por tanto, se entiende que el psicoanálisis concierne fenómenos a la vez endopsíquicos o intrapsíquicos, y del mismo modo relacionales, del lazo social, de inexorable pertenencia al campo del otro en sus diferentes formas: el Otro primitivo, el Otro de lenguaje, el Otro de los cuidados primordiales sin los cuales el recién nacido no sobreviviría, el otro semejante, el otro de la oficina, el Otro de la sexualidad, el otro del acto sexual, el Otro del amor...

Además de lo anterior, se encuentran los trabajos sobre el lazo social de Enric Berenguer, psicoanalista de la Nueva Escuela Lacaniana – NEL, con una serie de conferencias públicas tituladas “Número 2” en el año 2009, en la ciudad de Bogotá – Colombia.

Sin embargo, es Lacan quien retoma la cuestión que históricamente había sido dejada de lado por los psicoanalistas post – freudianos, quienes no le dieron

mayor importancia a un hecho de tanta trascendencia como lo es el del lazo social y las vicisitudes de las relaciones del sujeto con el otro. El año de su seminario 17, Lacan realiza el abordaje de la teoría del lazo social y el estudio de sus fenómenos. Para Beatriz Zuluaga (2009), psicoanalista medellinense:

Es importante además tener muy claro (...) que Lacan se ocupa de la formalización de los discursos por dos razones muy precisas: de un lado, hacer una teoría del vínculo social y, de otro, pensar el tratamiento que se hace de los goces en cada discurso. (p. 20).

Esa teoría del vínculo social, como lo refiere Zuluaga, se encontrará íntimamente ligada al término discurso en la obra lacaniana. Lacan (2008a) define el concepto de discurso de la siguiente forma en *El reverso del psicoanálisis*: “una estructura necesaria que excede con mucho a la palabra, siempre más o menos ocasional. Prefiero, dije, incluso lo escribí un día, un discurso sin palabras” (Lacan, 2008a, p. 10), es decir, el discurso se encuentra más allá del simple lenguaje verbal, de la palabra dicha, de la injuria proferida; en resumen: de las simples enunciaciones formales del lenguaje. Zuluaga (2009) lo define así: “La palabra puede ser frágil, efímera, pero el discurso en cambio subsiste, instaure relaciones, códigos, imperativos, es decir, va mucho más lejos que las enunciaciones efectivas” (p. 20).

En el seminario 17, Lacan (2008a) realiza la producción de 4 discursos a partir de un cuadrípodo en el cual propone cuatro lugares, tal como el prefijo tetra lo indica, a saber: Agente y Otro en la parte superior, Verdad y Producción para la parte inferior del mismo, como se indica en el esquema 2:

Esquema 2. Cuadrípodo del discurso.



Lacan, (2008a) *El reverso del psicoanálisis*, p. 117.

Elcuadrípodo se puede pensar como una herramienta de análisis utilizada por Lacan (2008a) en este seminario. Ésta se define como una estructura de cuatro lugares en los cuales ubica su álgebra: letras que significan diferentes conceptos en la teoría psicoanalítica y que sirven para los matemas lacanianos, a saber:

Esquema 3. Letras del álgebra lacaniana.

S_1 = Significante amo	$\$$ = Sujeto barrado (sujeto del
S_2 = Saber (inconsciente)	inconsciente)
	a = Objeto pequeño a .

Lacan (1995) *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, p. 32

La ubicación de estas letras en el cuadrípodo del discurso por parte de Lacan (2008a) originan el discurso del amo en primera instancia y al girarlas un cuarto de vuelta se obtienen los 3 discursos restantes: el discurso de la histérica, el discurso analítico y el discurso universitario.

Esquema 4. Discurso del amo

S_1	S_2
—	—
$\$$	a

Lacan, (2008a) *El reverso del psicoanálisis*, p. 29.

Esquema 5. Discurso de la histérica.

$\$$	S_1
—	—
a	S_2

Lacan, (2008a) *El reverso del psicoanálisis*, p. 29.

Esquema 6. Discurso del analista.

a	$\$$
S_2	S_1

Lacan, (2008a) *El reverso del psicoanálisis*, p. 29.

Esquema 7. Discurso universitario.

S_2	a
S_1	$\$$

Lacan, (2008a) *El reverso del psicoanálisis*, p. 29.

Es importante tener en cuenta que cada discurso es definido por el lugar del agente, llamado lugar de la dominante por Lacan (2008a, p. 31). De este modo, el Discurso del amo es definido en el momento en que el significante amo, S_1 , ocupa el lugar de la dominante; cuando la letra \$ (sujeto barrado) ocupa el lugar de la dominante se habla del Discurso de la histérica; si la letra a minúscula ocupa dicho lugar, se entiende el Discurso del analista y, por último, en el momento en que el Saber, S_2 , ocupa el lugar de la dominante, se habla necesariamente del Discurso universitario.

1.6.4.1.2.2. Saber y ser: una íntima relación...

Para poder definir cuál es el papel que ocupan los términos saber y ser en la teoría psicoanalítica, es necesario realizar un examen minucioso dentro del contexto de los escritos y seminarios dictados por Lacan. En este marco de ideas, si bien se está tomando como referencia el seminario 17 de Lacan (2008a) llamado *El reverso del psicoanálisis*, es necesario retomar un texto de los *Escritos* intitulado *La ciencia y la verdad* (1980c) en el cual hace su mayor elaboración sobre la relación del saber con la verdad. ¿Por qué hablar de verdad en reemplazo del ser? Porque, como se explicó brevemente en el Planteamiento del problema (ver Planteamiento del problema), la verdad tiene una relación íntima con el ser, en cuanto que es ella quien revela al ser. Cuando Freud descubre el inconsciente, dice Lacan (1980c), se establece un doble movimiento en los albores del sujeto: a) se encuentra a la verdad del sujeto suturada por la prevalencia del saber y b) saber y verdad quedan separados irremediabilmente. Mientras que el descubrimiento del inconsciente es el gran aporte de Freud, esta abertura, escisión o hiancia es cerrada por los saberes que circundan el mundo exterior: ciencias y creencias populares como la religión o la magia. De este modo, el saber se transforma en conocimiento científico o intervención mágica o religiosa, pero nunca concierne al sujeto dividido (o también llamado sujeto del inconsciente), el saber nunca revela la verdad del sujeto; el ejemplo más claro de esta situación se da cuando alguien

ingresa a la universidad a estudiar psicología para “conocerse a sí mismo” o “para saber más de sí mismo” y termina la carrera con muchos conocimientos teóricos y en el mejor caso prácticos, pero de ningún modo puede saber la verdad que lo constituye como sujeto.

La verdad del sujeto es la existencia del inconsciente, es decir, encontrarse dividido y no poder encontrar nunca un objeto que pueda curar esa división. Esta operación de sutura del inconsciente por el saber se localiza en el momento histórico del *cogito ergo sum* – pienso, luego existo o pienso, luego soy – planteado por René Descartes (1992) en el *Discurso del método* (Lacan, 1980c).

¿Cómo entender el saber y la verdad como el ser?

En primera instancia, es necesario decir que el saber tiene varias acepciones dentro de la teoría lacaniana. El saber puede entenderse como: a) el conjunto de respuestas instintivas en las especies animales; excluyendo al ser humano, puesto que éste ha sufrido un proceso de transformación de sus instintos en pulsiones a partir del lenguaje. b) el cuerpo teórico de cualquier disciplina del conocimiento, incluso de los saberes que pueden encontrarse por fuera del campo de la ciencia, por ejemplo: el saber mágico-religioso. c) Lacan (1971) proporciona otra definición del saber que tiene mayor relevancia para el psicoanálisis en tanto que lo articula con lo inconsciente: el saber puede ser de naturaleza inconsciente. Este planteamiento es paradoja, puesto que el saber presupone un sujeto consciente que pueda saber, es decir, que sea el agente de ese saber. No obstante, Lacan (1971) muestra que el saber inconsciente es un saber no-sabido por el sujeto y que se revela en lo que llamó como las formaciones del inconsciente: sueños, lapsus, actos fallidos, síntomas. Para

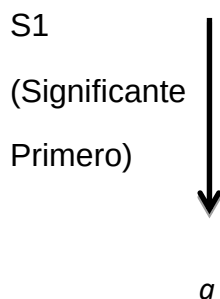
Lacan (1971¹): “Si el inconsciente es algo sorprendente, es que este saber es otra cosa: (...) (es un) saber no-sabido del que se trata en el psicoanálisis”.

En este orden de ideas, el saber da cuenta de la existencia del inconsciente, en cuanto que es un saber articulado, sin sujeto que lo sepa y que se presenta en las formaciones del inconsciente, materia de estudio del psicoanálisis.

Por otra parte, el ser hace una necesaria referencia a la verdad puesto que se concibe como lo más singular que hay en cada sujeto, a lo más íntimo de cada persona. La verdad se encuentra relacionada con el ser y se encuentra determinada por cómo la persona se ha constituido a lo largo de la historia, de sus relaciones con los otros, de sus propios fantasmas, entre otras cosas.

El ser, por la operación de división que efectúa el lenguaje sobre el sujeto y su cuerpo, muestra una pérdida imposible de recuperar que el psicoanálisis lacaniano se determina con la letra a minúscula (pequeña a). La psicoanalista francesa y discípula del mismo Lacan, Colette Soler (2006) en las conferencias dictadas en la ciudad de Medellín y que dieron origen a su libro *Los ensamblajes del cuerpo*, propone el matema de la negativización para ilustrar la forma en que se efectúa dicha pérdida:

Esquema 8. Matema de la negativización



Soler, (2006), *¿A qué se le llama perversión?* p. 20

¹ La versión citada corresponde a la célebre versión Folio, que recoge las estenotipias y las notas de los oyentes del seminario de Jacques Lacan, seminario que en su totalidad era de transmisión oral. Por tanto, no existe paginación para el caso de esta cita directa.

El significante primero representa la introducción (mítica, puesto que hace una representación) del lenguaje sobre el cuerpo, generando una pérdida que no se podrá recuperar nunca y que es llamada por Lacan objeto a minúscula. Esta pérdida es la que origina la instauración del inconsciente, por ello Lacan (2008a) afirmaba contundentemente que “el lenguaje es la condición del inconsciente” (p. 43) y en cuanto tal, el inconsciente es un profundo agujero del cual el sujeto no puede abstraerse ni separarse. Por tanto, la verdad irreductible del sujeto es estar en falta desde que ingresa en el campo del lenguaje y se hace humano, separado del reino animal. A este respecto, es necesario retomar la definición del ser que establecía Heidegger (1977) en *El ser y el tiempo* en tanto que el ser solo podría existir en el lenguaje, el ser solo podría ser un ser de lenguaje. El ser que descubre el psicoanálisis es un ser-en-falta constituido desde el inicio de su existencia, la verdad del ser es que se encuentra dividido para siempre, verdad que quiere evitarse a toda costa.

Por tanto, el saber entendido como conocimiento, como un corpus teórico, no puede nunca permitirle a un sujeto conocerse a sí mismo puesto que este saber no le remite a su verdad que es propia, singular, única. De este modo, el saber que se imparte en las instituciones educativas en general no puede permitirle a alguien conocer su propia verdad como sujeto. La verdad se alcanzará entonces, poco a poco, en el proceso de un análisis, un sujeto podrá saber su verdad a través de un proceso que le permita reencontrarse con ese saber no-sabido que es el inconsciente.

1.6.4.1.2.3. Discurso del amo

En primera instancia, se encuentra una curiosa significación doble en la elaboración teórica de Lacan (2008a). Como se escribió anteriormente, Lacan es natural de París y en la lengua francesa la palabra *amo*, significa lo mismo que *maestro* (Maître). Así, *maître* es utilizada por Lacan (2008a) en los dos sentidos del término, como amo y como maestro.

El seminario 17 de Lacan (2008a) muestra un minucioso estudio por parte del psicoanalista francés, sobre cuatro discursos que se han venido presentando en la historia y en los cuales muestra la relación que tiene el discurso del amo planteado por Hegel en la *Fenomenología del espíritu* (1994), pero retomado desde el psicoanálisis y articulado con tres discursos más planteados por el mismo Lacan (2007).

Así establecidos los lugares en el cuadrípodo, el discurso del amo se presenta de la siguiente manera:

Esquema 9. Discurso del amo.

$$\begin{array}{cc} S_1 & S_2 \\ \hline \$ & a \end{array}$$

Lacan, (2008a) *El reverso del psicoanálisis*, p. 29.

En el discurso del amo se encuentra la relación que tiene el amo con el esclavo, en el cual el significante amo (S_1) ocupa el lugar del agente, es decir, el amo que hace que todo marche correctamente, que todo funcione y hace uso del significante S_2 , el saber, depositado en el esclavo como un saber artesanal. Este saber era expropiado por el amo para que las cosas marchen y funcionen. Sin embargo, este amo no desea saber nada, no quiere saber, simplemente su función, su deseo es que las cosas funcionen como deben funcionar.

Si se pasa de la relación del S_1 con el S_2 , se encuentra el lugar de la verdad. Este lugar muestra al sujeto formulado por el psicoanálisis, en tanto que es sujeto del inconsciente, desgarrado entre sus deseos inconfesables y las voces de las leyes que no dejan cumplirlos, fracturado por las fuerzas de la vida y las ganas irreprimibles de la aniquilación, resquebrajado por una satisfacción que solamente puede sentirse en términos de dolor y la cultura que lo arranca de lo arcaico y primitivo de sus más oscuros anhelos.

El lugar de la verdad permite hacer una pregunta y es: ¿qué verdad le corresponde a este sujeto en el discurso del amo? La verdad en el discurso del amo muestra una sola cosa: que el amo ocupa su lugar de amo con la condición de que también es un sujeto. Pero no cualquier sujeto, sino un amo que está castrado (Lacan, 2008a, p. 101), es decir, el amo oculta su verdad de ser dividido tras la identificación del significante amo en el lugar del agente.

Por su parte, el esclavo solamente cobra valor en términos de satisfacer a su amo y para brindarle los elementos que aseguren esa satisfacción, solamente vale en el sentido de que donará los objetos (objeto *a*) que aseguren el goce del amo.

1.6.4.1.2.4. Discurso universitario

Lo que se constituye como la teoría de los cuatro discursos es un recurso que utiliza Lacan al hacer girar, según las manecillas del reloj, los términos que imprime el psicoanalista francés en su enseñanza:

Esquema 10. Discurso universitario.

$$\begin{array}{cc} S_2 & a \\ \hline S_1 & \$ \end{array}$$

Lacan, (2008a) *El reverso del psicoanálisis*, p. 29.

El discurso universitario se encuentra íntimamente ligado al Discurso del amo, puesto que es una metamorfosis de él. En el seminario 17, *El reverso del psicoanálisis*, Lacan (2008a) recuerda que todos los discursos aparecen entroncados al discurso del amo y, en este orden de ideas, el discurso universitario tiene como propósito repetir las finalidades del discurso del amo antiguo de una nueva forma, ubicando al saber (S_2) en el lugar del agente.

Ubicar el saber como agente origina una serie de cambios que determinan la especificidad de este discurso. El saber (S_2) pasa a comandar y ordenar cualquier tipo de movimiento que pueda surgir en su interior. Si se retoma el discurso del amo, se encuentra que hay un agente (lugar del cuadrípodo) que contiene un significante amo (S_1) y esto implica que en este discurso concretamente es necesario, imperativo que el amo haga que las cosas marchen, que todo funcione como debe funcionar. El amo antiguo, para cumplir con este objetivo requiere de una pareja que le brinde algo de su función, esto es, el amo necesita del esclavo para que las cosas funcionen, y no solamente al esclavo *per se*, sino lo que el esclavo puede entregar de sí y es el saber (S_2). Este saber del esclavo, es un saber artesanal tal como se ha constatado en la historia y muestra un movimiento dialéctico del amo con dicho saber en dos sentidos: por una parte, se sabe que el amo no quiere saber nada, puesto que su función es organizar los asuntos, los elementos, las cosas para que todo marche; y, por otra parte, el amo se garantiza el saber del esclavo expropiándose, quitándose, arrancándole lo único que tiene.

Para entender el paso que en la historia se ha dado del Discurso del amo al Discurso universitario, Lacan habla del progreso y lo hace concretamente en los siguientes términos:

Esto se debe al progreso, a ese movimiento de báscula que describo con un cuarto de vuelta y que hace que adquiera el papel dominante un saber que ha perdido la condición natural de su localización primitiva en el esclavo, porque se ha vuelto puro saber de amo y está a sus órdenes. (Lacan, 2008a, p. 110).

El paso del saber (S_2), que anteriormente pertenecía al esclavo y que ahora se deposita en el amo, muestra cómo se organiza el discurso universitario, en tanto que genera las bases para que el discurso de la ciencia se cree. Lacan (2008a) lo designa del siguiente modo: “es imposible dejar de obedecer esta orden que está ahí en el lugar que constituye la verdad de la ciencia – *Sigue*.

Adelante. Sigue sabiendo cada vez más" (p. 110). Es decir, en el momento en que el saber (S_2) ocupa el lugar del agente, del que manda en su discurso y el significante amo (S_1) ocupa el lugar de la verdad, el discurso universitario solamente urge a los sujetos a seguir sabiendo, a saber en exceso, a saber *cada vez más...*

Al momento de preguntarse Lacan por la verdad en el Discurso universitario, hace una afirmación sorprendente: en el lugar de la verdad se encuentra el signo del amo, el significante amo (S_1), y eso genera que la verdad se encuentre aplastada, esto es, que el imperativo *sigue sabiendo* que comanda el discurso universitario, oculte la verdad, sus efectos, sus resonancias, sus impactos. Punto importante que se articula, puesto que uno de los pilares fundamentales de la presente investigación es descubrir cuál es la relación entre el saber y la verdad y que permitirá ceñir mucho mejor en qué contexto, bajo qué necesidades y en qué discurso se hace la pregunta por la relación entre el saber y la verdad. Una consecuencia: el saber no tiene una relación con la verdad en el discurso universitario en una primera instancia, *la verdad se encuentra aplastada*.

Continuando el examen sobre el Discurso universitario, se plantea la cuestión sobre las parejas insertas en cada discurso. En una corta revisión, se puede definir que, para el caso del Discurso del amo, la pareja sería amo – esclavo; para el Discurso de la histérica, la pareja sería padre – histérica; para el caso del Discurso universitario, vendría a ser maestro – estudiante; y para el caso del Discurso del psicoanalista, devendría en la pareja analista – analizante. Lacan retoma la problemática y afirma que quien ocupa el lugar, que anteriormente correspondía al esclavo, es el estudiante en tanto objeto a , y lo hace de la misma forma como lo hace un trabajador cualquiera, debe producir algo, de la misma forma en que el esclavo producía.

1.6.4.2. Análisis Crítico del Discurso – ACD

El Análisis Crítico del Discurso – ACD se constituye como un enfoque interdisciplinario y metodológico que concibe el lenguaje en una dimensión completamente diferente a la de la comunicación de un mensaje cualquiera a otro ser humano, para entenderlo en el sentido de cómo los cambios que se dan históricamente se encuentran originados e influidos por el discurso, es decir, entiende el lenguaje como una práctica social (Fairclough, 1989). Además de esta concepción, el Análisis Crítico del Discurso – ACD permite revelar que el discurso se establece en determinadas prácticas sociales que reproducen y mantienen el abuso del poder sobre los otros.

De este modo, la lingüística crítica se articula al análisis del discurso quien determina que el lenguaje es de naturaleza sociosemiótica, esto es, el estudio de los signos, la relación entre significante y significado, pero en un contexto eminentemente social. No obstante, el ACD se origina de los estudios interdisciplinarios de Fairclough, Wodak y Van Dijk, entre otros, alrededor de los noventas.

En otra instancia, el término *crítico* que retoma el ACD proviene de la Escuela de Frankfurt y la Teoría Social Crítica con base en los trabajos de Adorno: *Crítica de la cultura y sociedad II* (2009a), *Escritos sociológicos II* (2009b), *Crítica de la cultura y sociedad I* (2008), *Dialéctica de la Ilustración* (2007), *Escritos sociológicos I* (2005) y *Educación para la emancipación* (2002); Horkheimer: *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos* (2009), *Sociedad, razón y libertad* (2005), *Crítica de la razón instrumental* (2002) y *Anhelo de justicia. Teoría crítica y religión* (2000); Marcuse: *Entre hermenéutica y teoría crítica: artículos 1929-1931* (2011a), *La sociedad carnívora* (2011b), *El hombre unidimensional* (2010) y *Eros y Civilización: una investigación filosófica en Freud* (2002); y Habermas: *Conciencia moral y acción comunicativa* (2008), *La necesidad de revisión de la izquierda* (1991), *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos* (1989), *Conocimiento e*

interés(1990), *Teoría de la acción comunicativa*(1987) y *Ciencia y técnica como ideología*(1984). En las obras citadas anteriormente, los autores de la escuela de Frankfurt desarrollan un análisis sobre las formas de dominación en las sociedades con base en la vivencia devastadora de la Segunda Guerra y sus mortíferas consecuencias; estas formas de manejo de poder y su respectivo análisis permitió entender las consecuencias que acaecen sobre una parte de la sociedad dando origen a la injusticia y la desigualdad *in extremis*, como lo es el caso del Holocausto nazi.

En consecuencia, el análisis sobre el lenguaje y el discurso que realizan los teóricos anteriormente mencionados, permite entender que en el uso del lenguaje por parte de los sujetos hay un efecto de dominación y mantenimiento del poder sobre los otros, adquiriendo una connotación ideológica en la circulación del lenguaje, en el pensamiento de van Dijk citado por Wodak: “Más allá de la descripción o de la aplicación superficial, la ciencia crítica de cada esfera del conocimiento plantea nuevas preguntas, como las de la responsabilidad, los intereses y la ideología” (Wodak, 2003, p. 17). Y esta tesis se radicaliza en el momento en que Habermas propone que el lenguaje, en ese nivel discursivo del que se viene hablando, se convierte en sí mismo en una forma de dominación y por tanto comprende una fuerte connotación ideológica (1982).

Todo lo anterior lleva al ACD a tener en una especial relevancia conceptos como dominación, poder, ideología, discurso, historia...

1.6.4.2.1. Modalidad

En el ACD, el concepto de modalidad marca la fuerza de expresión y los juicios del hablante en relación a lo que expresa (Halliday, 1985). La relación de la modalidad con el hablante determina la posición que asume dentro de las expresiones que realiza, además de que permite verificar el grado de aproximación que hay entre dichas expresiones y el hablante, por tanto, la

modalidad, según la afirmación de Fairclough (2003) sería el nivel de compromiso que tiene un hablante con la verdad, entendida como su verdad, en la situación discursiva.

La modalidad hace parte de la dimensión de identificación, que a su vez hace parte de las dimensiones de significado en el discurso. La dimensión de identificación hace referencia a la forma de ser de los hablantes, permite determinar la identidad en el discurso; es decir, saber quién habla y qué habla, sitúa la posición del hablante en el evento discursivo. Es necesario resaltar la identidad del hablante comprende la personalidad, pero como identidad social. Tanto identidad social como identidad individual se encuentran relacionadas por la dimensión de identificación.

Para poder determinar la modalidad al interior del discurso se precisa de los marcadores de modalidad específicos para la modalidad epistémica o la modalidad deóntica (Benavides, 2010). Entre estos se puede encontrar verbos modales, adverbios modales, adjetivos participios, adjetivos modales o procesos mentales:

Tabla 1. Marcadores de modalidad

Verbos modales	Deber, tener que, debería, puede
Adverbios modales	Ciertamente, definitivamente, posiblemente, probablemente, supuestamente
Adjetivos participios	Permitido, requerido, necesitado
Adjetivos modales	Es cierto, es posible, es probable
Procesos mentales	Pienso, pensamos, creo, creemos

1.6.4.2.1.1. Modalidad epistémica

La modalidad epistémica permite afirmar la verdad de lo que se expresa en una declaración, en relación con los intercambios de información (Fairclough, 2003).

El intercambio de información o conocimiento puede determinarse a través de Declaraciones o Preguntas, que corresponden a afirmar o negar algo o a interrogar respectivamente. Como consecuencia, la modalidad epistémica puede entenderse como la función del lenguaje que corresponde a las declaraciones que niegan o afirman algo.

Este tipo de declaraciones tienen lugar en un tiempo presente (lo que se realiza) o en un tiempo pasado (que han sucedido), pero también pueden tener una función predictiva en cuanto que expresan algo que sucederá. Este tipo de declaraciones contienen un determinado grado de certeza por parte del hablante.

1.6.4.2.1.2. Modalidad deóntica

Este tipo de modalidad se encuentra como forma de expresión sobre una necesidad, una obligación o algo deseable en relación a una acción, es decir, la modalidad deóntica se presenta cuando una acción debe ser: a) necesaria, b) obligatoria o c) deseable. La modalidad deóntica se propone en intercambios de actividad en los cuales hay Peticiones u Ofrecimientos, pedir o prescribir y ofrecer respectivamente, por tanto, es correspondiente a la función de petición en el discurso.

Algunos procesos verbales que corresponden a la modalidad deóntica pueden ser: tener qué, requerir, exigir, es necesario, es urgente, es imperativo.

1.6.4.3. Análisis Crítico del Discurso – ACD y Psicoanálisis

Para articular el saber propio del Análisis Crítico del Discurso– ACD con el Psicoanálisis Lacaniano, es necesario encontrar dos puntos en los que haya encuentro. Estas dos disciplinas de carácter emancipatorio, encuentran algunos puntos de articulación en relación a la ideología, del manejo del poder y su reproducción en las estructuras sociales, el lenguaje como un acto discursivo que va más allá de lo efímero de la palabra, el puntal de la teoría crítica hacia

las estructuras sociales. Los puntos de encuentro son numerosos a tal punto que es sorprendente que existan muy pocos trabajos teóricos, académicos, investigativos donde se relacionen estas dos disciplinas del conocimiento que unidas interdisciplinariamente pueden ofrecer herramientas poderosas de análisis de los fenómenos en el campo de los fenómenos sociales.

En primera instancia, se tomará la referencia del ACD en una dimensión precisa. Como se describió anteriormente, el ACD permite entender que el lenguaje no solamente puede abordarse a través de lo semiótico (los juegos entre el signo, el significante y el significado), sino de lo social en tanto una práctica eminentemente humana. La anterior definición podría dar lugar a sostener que la misma no comprende la dimensión pragmática de la semiótica, lo que debe ser refutado retomando la afirmación que se hizo en líneas anteriores (ver Análisis Crítico del Discurso – ACD), en tanto que la naturaleza del lenguaje no es semiótica solamente, sino *sociosemiótica*, lo que implica la incidencia de la dimensión social del mismo: como valor de comunicación, de intercambio de las subjetividades, incluso como signo ideológico.

Por su parte, Fairclough (2003) retoma a dos autores de corte emancipativo: Gramsci (1962; 1999) y el concepto de *Hegemonía* (en el discurso se encuentran supuestos de sentido común que se reproducen en los grupos humanos, permitiendo la circulación de la ideología como algo natural); y Althusser (1990) y su propuesta de la *Obviedad* (la ideología se naturaliza, se hace algo de la vida cotidiana, se convierte en parte fundamental del día a día). Estos dos fundamentos permiten a Fairclough (2003) proponer que en el discurso:

Las relaciones de poder constriñen y controlan la producción e interpretación de la práctica del discurso a través de la ideología y cómo una configuración de convenciones y prácticas relativamente estabilizadas (orden del discurso) constituye una forma de poder y hegemonía (Benavides, 2010, p. 43).

Por su parte, el Psicoanálisis Lacaniano propone el análisis de las estructuras sociales en términos del discurso, es decir, en términos de que el lenguaje se encuentra más allá de la palabra, de su enunciación que es efímera, de su sonido que es un suspiro, de su breve existencia. Por tanto y como se expuso anteriormente, Lacan (2008a) propone la Teoría de los discursos: Discurso del amo, Discurso de la histérica, Discurso universitario, Discurso del psicoanalista, para elaborar al interior de la teoría psicoanalítica una teoría del lazo social en la cual se encuentra en juego la cuestión del lenguaje, el saber, la verdad, el sujeto, el sujeto del inconsciente, la ideología, el goce, y los movimientos históricos en relación al discurso, al dominio, al control y al manejo del poder. En palabras de Dylan Evans en su *Diccionario introductorio de Psicoanálisis Lacaniano* (2007): "... el término (discurso) se refiere a un lazo social basado en el lenguaje. Lacan identifica cuatro tipos posibles de lazo social, cuatro articulaciones posibles de la red simbólica que regula las relaciones intersubjetivas" (p. 73).

El Discurso del amo implica la cuestión histórica del amo y los esclavos, en tanto era el amo en la antigüedad quien ordenaba la vida, las disposiciones, las relaciones de los esclavos y éstos a su vez producían los objetos del goce y la satisfacción de este amo. Entonces se encuentra un algoritmo fundamental en la enseñanza de Lacan, a saber $S_1 - S_2$, en el cual se produce la articulación del significante amo (S_1) con una cadena de significantes cualquiera S_2 . El término S_2 , la cadena significativa, también adquiere el valor de un saber en diferentes dimensiones: por una parte, se encuentra el saber en tanto conocimiento; por otra parte, se tiene el saber en el sentido de *un saber que no se sabe*, es decir, el saber inconsciente.

Esquema 11. Cadena significativa.

S_1 ----- S_2

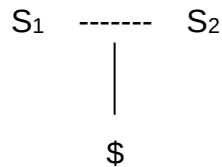
Lacan, (1998), *Las formaciones del inconsciente*, p. 36

Para Lacan: “un significativo es lo que representa al sujeto para otro significativo” (1995, p. 215). En el caso de este primer algoritmo del que se está tratando, el significativo amo S_1 , representa al sujeto ante la cadena de los significantes S_2 . El problema radica en que *solamente representa al sujeto*, y de ningún modo existe representación; es decir, en el universo simbólico no hay forma de encontrar la esencia de lo que es un sujeto, no hay forma de decir lo que es en sí, no puede encontrarse la fórmula última de lo que es el ser. Muy por el contrario, solamente puede accederse a lo que es un sujeto en calidad de representante, no de representación y, por otra parte, este tipo de representante solamente se da en el mundo del lenguaje, esto implica que el sujeto no es representado ante otros sujetos, solamente es representado ante otros significantes lo cual sugiere que el sujeto no puede ser definido totalmente a partir de las palabras y que su esencia no existe:

Si el significativo representa a un sujeto (...) para otro significativo (lo que quiere decir: no para otro sujeto), ¿entonces cómo puede, ese significativo, sucumbir al signo que (...) representa alguna cosa para alguien? (Lacan, 1993, p. 18).

De esta disimetría, entre el concepto de significativo (palabras) y el de sujeto se plantea que el sujeto se origina en el lugar del intervalo del significativo amo S_1 y la cadena significativa S_2 , ese saber que es no-sabido:

Esquema 12. Cadena significativa y producción del sujeto barrado.



Lacan, (1998), *Las formaciones del inconsciente*, p. 36

De modo que el sujeto no es ninguna consistencia, no es ningún dato definido, se encuentra en lo no – dicho de las palabras, en la reserva de lo que aún queda por decir, en la espera de lo no pronunciado, en los recovecos del lenguaje, en lo que imposibilita definir algo. Este es el planteamiento que hace el psicoanálisis lacaniano con respecto al discurso y al sujeto, y se convierte en uno de los fundamentos que sostienen la Teoría del Lazo Social en el psicoanálisis. Esta estructura básica S_1 --- S_2 , permite el tercer elemento y el cuarto que Lacan ubica como el discurso del amo:

Esquema 13. Discurso del amo.



Lacan, (2008a) *El reverso del psicoanálisis*, p. 29.

La última aclaración que habría que hacer a este respecto del Discurso del amo es que la letra *a* minúscula se ha descrito (ver discurso de amo) como el objeto (*a* minúscula) que produce el esclavo con su saber S_2 para satisfacer al amo. Pero, al interior de la teoría lacaniana, el objeto *a* minúscula no solamente representa el objeto de producción en sí, sino también una reflexión profunda en diversos niveles. Lacan, en el año de 1968, en el seminario 16, *De un Otro al otro*, realiza un profundo análisis sobre el sistema de pensamiento introducido

por Carl Marx a propósito de su libro *El capital*. El análisis que realiza Marx sobre las estructuras económicas, en el sentido de la producción y del excedente, permite a Lacan aislar la función del objeto *a*, en tanto que es el excedente que se produce por el trabajo del empleado, excedente del cual el empleador quiere apropiarse. Este excedente, objeto *a* fue calificado por Marx como la plusvalía y por Lacan como el plus de goce.

Esta elaboración teórica, producto del descubrimiento de la plusvalía por parte de Marx, permite a Lacan establecer que hay un goce secreto, íntimo en cada discurso en donde se ubica el objeto *a*, plus de goce y el lugar del agente (arriba a la derecha) organiza los goces, los reglamenta lo que de ellos puede reglamentarse.

El discurso del amo, sobre el cual se apoya Lacan (2008a) para plantear su teoría del discurso, permite el punto de unión de las dos disciplinas que se trabajan en el presente trabajo de investigación: Psicoanálisis Lacaniano y ACD. Como se observó anteriormente, tanto el ACD como el Psicoanálisis Lacaniano confluyen en presentar una dimensión del discurso como manejo, reproducción y repetición de las estructuras de poder, control, dominación y subyugación. Esto implica que ambas disciplinas intentan desvelar lo que tras las estructuras sociales se imprime y queda oculto por su función de desconocimiento.

1.6.4.4. Lacan y Análisis Crítico del Discurso – ACD – Saber y Ser

El discurso, como práctica social o lazo social, presenta de forma solapada el manejo de poder de grupos de personas hacia otros grupos de personas que, en su proceso de naturalización de la ideología, lo aceptan como algo de la vida cotidiana en dichas prácticas del lenguaje.

En el discurso universitario presenta la relación del saber con la verdad, puesto que el saber reprime la verdad del sujeto, verdad inconsciente que revela su

deseo. El sujeto en la educación se define como un ser que no se hace preguntas fundamentales, no reflexiona sobre los problemas cruciales, no genera procesos de análisis sobre las cuestiones más elementales y relevantes. El saber se constituye como un dato, similar al objeto que impide el surgimiento de la verdad. En este sentido, cuando el saber se ubica del lado del agente, es importante entender que este saber se reproduce, en los sistemas actuales de educación, como un conocimiento ya dado, como un dato ya producido, como una información que es necesario que sea consumida.

Lacan (2008a) define un imperativo respecto del discurso universitario: ¡Sabe más! Imperativo que designa al saber como el elemento que imposibilita las preguntas fundamentales del sujeto por su propia verdad; el saber se propone como un acto de represión sobre el ejercicio de pensarse a sí mismo (Zuleta, 2007).

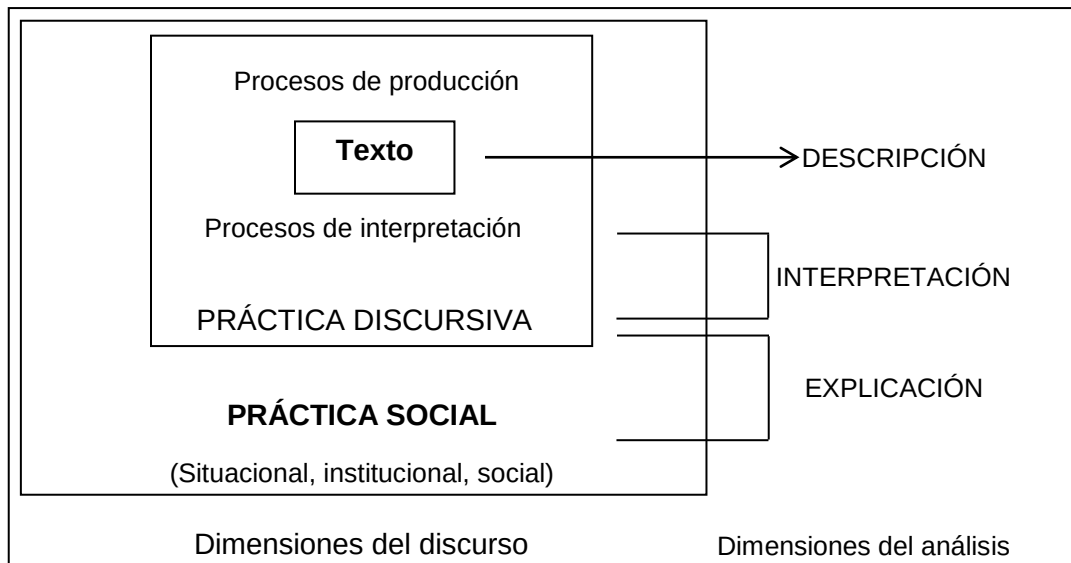
1.6.4.5. Discurso del docente universitario en los primeros días de clase

1.6.4.5.1. Análisis del discurso de poder

El ACD brinda una herramienta metodológica cuya función permite realizar un análisis del discurso del poder y las relaciones que se encuentran entre el saber y la verdad con las bases que se han propuesto sobre los conceptos del Psicoanálisis Lacaniano.

Para Fairclough (1989) existen tres niveles de análisis a tener en cuenta: a) corresponde al nivel micro, es decir, a las formas y el significado de aquellas formas en el texto; b) nivel medio, en el cual se encuentra la producción e interpretación del texto como tal; y c) el nivel macro se encuentra la práctica social que se inserta en el análisis social y el manejo de poder y las ideologías. Estas tres dimensiones implican la problemática del análisis, según Benavides (2010) citando a Fairclough:

Esquema 14. Modelo tridimensional del análisis del discurso.



Benavides, J. (2010), p. 38.

El análisis del discurso de poder se hará en la dimensión dos y la dimensión tres propuestas por Fairclough (2003). Según Benavides (2010): En la segunda dimensión, se tienen en cuenta aspectos como: “la interpretación de patrones de vocabulario, gramática y estructura verbal”, así como de: “género, tipo de discurso, y la forma como éstos se configuran, se reproducen y transforman” (p. 50). En este punto, es necesario recordar que los supuestos de *sentido común* relacionados anteriormente en torno a las teorías de Gramsci y Althusser, naturalizan el poder y la ideología integrándolos a la vida cotidiana. En la tercera dimensión se encuentran las consecuencias de los efectos ideológicos en el texto representadas en los grupos que dominan sobre otros. Cuando un grupo hegemónico se representa a través de su discurso, es posible identificar los cambios del mismo.

1.7. Metodología

1.7.1. Paradigma

El paradigma en el cual se basó la presente investigación es el Crítico – social, orientación teórica planteada por Habermas (1990) en *Conocimiento e interés*, definido como:

Habermas ve posible la creación de una verdadera ciencia crítica que tenga como objeto la autoformación de la especie y se sostenga sobre la base del interés emancipatorio de la razón, si aplicamos debidamente el materialismo histórico a las líneas de pensamiento de Freud que en este sentido conciernan. Éste no "promete" una liberación de las clases reprimidas ni induce a negar la esperanza de una acción comunicativa más racional entre los grupos sociales; se trata de "sustituir la base efectiva de la obediencia a la cultura por una base racional". Este consenso racional es consecuencia de una acción comunicativa exenta de coacciones, violencia o represión (Ochoa, s. f., p. 7).

Habermas (1990) sostiene que el acto autorreflexivo demostrado por Freud con el psicoanálisis, permite la emancipación, basada en la razón, de los mecanismos de control sociales que surgen para poder sostener dicha sociedad. Estos mecanismos se producen para diversificar el trabajo entre sus miembros, contrarrestar las mociones agresivas que se desprendan de la represión de la sexualidad, prohibiciones y limitaciones hacia lo pulsional, etc. De modo que, el interés Crítico – social se encuentra orientado hacia la emancipación de lo social más allá de la revolución de las clases, propuesta por Marx, intercambiando, en palabras del mismo Habermas, "la obediencia a la cultura por una base racional" (Habermas, 1990, p. 279). Por tanto, el psicoanálisis permitiría la emancipación de las estructuras sociales preestablecidas, así como de todo dogmatismo proveniente de la consciencia natural

De este modo, el psicoanálisis puede convertirse en un agente que, a través del análisis sobre los fenómenos del lazo social, permita cambios en las estructuras sociales. A eso apunta el presente trabajo de investigación: poder dar a conocer una reflexión sobre una problemática particular que se encuentra en el contexto de la educación superior y las relaciones entre los elementos presentes que puedan encontrarse en el ejercicio del poder.

1.7.2. Enfoque Metodológico

El enfoque del presente trabajo de investigación es cualitativo, puesto que:

Se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto (...) se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (...) es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 364).

De modo que, el enfoque se define, por Hernández, Fernández & Baptista (2010), como la unión de diferentes corrientes del pensamiento (empirismo, materialismo dialéctico, positivismo, fenomenología, estructuralismo, etc.) y diversas modalidades interpretativas (etnografía, constructivismo, etc.) a partir de dos polarizaciones, cuantitativo y cualitativo, con el fin de interrogar un fenómeno (p. 4).

Por lo tanto, se intentó comprender, a partir de los actos discursivos de un sujeto, los elementos que revelen las interrelaciones del ejercicio de poder en los micro-contextos educativos universitarios, además de la relación que pudo establecerse a partir de dos elementos: a) ser – saber y b) las incidencias del poder sobre los estudiantes. La metodología que se utilizó es de tipo cualitativo, puesto que permite extraer, de las producciones discursivas de los participantes de investigación, las incidencias particulares del ejercicio de poder, extracción

que se realiza basada en las leyes sociales y en el estudio de la realidad (Bonilla & Rodríguez, 2005).

Para lograr lo que anteriormente propuesto, se utilizó: a) la etnografía y b) el Análisis Crítico del Discurso – ACD.

a) La etnografía permite abordar la población sujeto en su ambiente natural, con las condiciones propias de su funcionamiento y la observación de los actos discursivos presentes. En este orden de ideas, el propósito de la etnografía es definido como: “describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 501). La etnografía permite estudiar una unidad social concreta y describirla en cuanto a la cultura, las formas de vida y el funcionamiento como grupo social. En el sentido de poder establecer una etnografía que se comprometa con el campo educativo, es necesario plantear desde el presente trabajo de investigación algunas conclusiones y resultados de análisis que permitan hacer cambios en cuanto a la educación, transformaciones en el campo de la relación del docente con el estudiante pudiendo desvelar los mecanismos que la animan.

b) El Análisis Crítico del Discurso – ACD, propuesto por autores como Wodak (2009): *Métodos para el Análisis Crítico del Discurso* y Fairclough (1995): *Análisis Crítico del Discurso*, permite observar las formas encubiertas de dominio y control sobre los sujetos que se presentan en el discurso. Este enfoque teórico y metodológico desvela la intencionalidad que se esconde tanto en el discurso, como en el ejercicio del dominio y control de grupos de sujetos sobre otros grupos de sujetos. Además de lo anterior, se descubren cuáles son las ideologías que se presentan enmascaradas en el discurso.

Por tanto, el Análisis Crítico del Discurso – ACD permitió descubrir: a) las relaciones entre los elementos de ejercicio del poder en articulación con el

saber, b) el saber en su proximidad a la verdad del ser y c) los efectos que sobre los estudiantes tienen estas relaciones. el Análisis Crítico del Discurso – ACD permitió entender la naturaleza de estas relaciones, cómo el control y la dominación se reproducen en el discurso, cómo estos actos autoritarios y de intimidación terminan por naturalizarse y aprobarse por parte de los mismos docentes y los estudiantes, cómo el saber termina por obstaculizar todo proceso formativo en los estudiantes y no ayudaría a alcanzar una posición de aprendizaje autónomo, en qué forma el saber obstruiría lo que es constitutivo de cada sujeto como ser en la relación de ese ser con su verdad. El Análisis Crítico de Discurso – ACD permitió acercarse a un sinnúmero de posibilidades concernientes a estas relaciones que se encuentran ocultas a primera vista y que se encuentran ocultas en algo tan esencial, tan necesario, tan primario, tan fundamental como lo es el discurso, discurso que debe circular entre los docentes y sus estudiantes, entre los agentes inmersos en la aventura del conocimiento.

Por lo tanto, la presente investigación se fundamentó en la Etnografía con el respaldo del Análisis Crítico de Discurso – ACD para la consecución de los objetivos planteados. Se estudió el grupo social (docente y estudiantes) en su contexto cotidiano, para tomar los actos discursivos de los docentes y estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño. Posteriormente, se aplicó el Análisis Crítico de Discurso – ACD al discurso de los docentes con el fin de esclarecer los elementos que el psicoanálisis lacaniano aporta para el análisis y explicación de los fenómenos sociales. La información recogida de los estudiantes, sirvió para cumplir el tercer objetivo específico: identificar las incidencias del poder sobre los estudiantes (Ver Técnicas e instrumentos de recolección de la información y Técnicas e instrumentos para el análisis de la información).

1.7.3. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Las técnicas contempladas para la recolección de la información fueron: a) observación directa y b) encuesta.

a) Observación directa: es definida como un “instrumento adecuado para acceder al conocimiento cultural de los grupos, a partir de registrar acciones de las personas en su ambiente cotidiano” (Bonilla y Rodríguez, 2005, p. 118).

Esta observación se constituye a partir de registros observacionales que comprenden grabaciones, fotos, notas de campo o los diversos elementos que documenten la situación social observada, como es el caso de una clase en un aula universitaria. Lo anterior se encuentra enmarcado dentro de la posibilidad de “identificar reglas implícitas que orientan las acciones de las personas en contextos culturales particulares a partir de la observación científica” (Bonilla y Rodríguez, 2005, p. 119). Por tanto, para el cumplimiento de los dos primeros objetivos específicos, se aplicó el instrumento de observación directa. Seseleccionaron3clases de los docentes que accedieron a participar de la investigación.

En cuanto a la técnica de observación directa, se pensó, en primera instancia, en la filmación en video de los docentes dictando sus clases en los primeros días de clase. Los enunciados recogidos, fueron vaciados en la matriz respectiva y analizados a través delas herramientas metodológicas del Análisis Crítico de Discurso – ACD (ver Marco teórico – Marcadores de modalidad). Como se ha descrito a lo largo del Marco referencial, el Análisis Crítico de Discurso – ACD permitió desvelar las relaciones encubiertas de poder, dominio, control e ideología en el discurso de los docentes, con el fin de poder establecer las relaciones entre a) saber y ejercicio de poder, b) saber y ser (verdad).En torno al uso de la observación directa es necesario hacer una salvedad: los docentes que accedieron a participar de la presente investigación, manifestaron sentirse incómodos en un proceso de filmación en video; por tanto, fue

necesario recoger su discurso en un dispositivo de grabación de audio, evitando las actuaciones artificiales en el aula de clase.

b) Encuesta: esta técnica es definida como el proceso mediante el cual se obtienen informaciones relevantes sobre el tema de investigación, a partir de una serie de preguntas consignadas en diferentes elementos, entre los cuales se cuenta el cuestionario (Díaz, 2002). En este marco de ideas y para dar cumplimiento al tercer objetivo específico, se utilizó la encuesta como técnica que permitió recolectar la información relacionada con la incidencia (efectos) del manejo del poder sobre los estudiantes.

Para este propósito, se realizó la construcción de un cuestionario (ver Anexo 1) con base en las categorías propuestas: a) intimidación, b) amenaza y c) coacción, (Foucault, 2009; Zuleta, 2007). Antes de inscribir el proyecto de investigación ante el Comité Curricular y de Investigaciones de la Maestría en Docencia Universitaria, este cuestionario fue aplicado a cinco estudiantes en los primeros días de clase a manera de prueba piloto, con lo cual se pulieron y afinaron las subcategorías de análisis propuestas (Ver Tabla 2).

Las categorías del tercer objetivo específico, permitió construir categorías emergentes a partir de los hallazgos encontrados en lo referente al manejo del poder y sus efectos sobre los estudiantes.

1.7.4. Técnicas e instrumentos para el análisis de la información

El presente trabajo de investigación recogió el discurso de los participantes (docentes y estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño) para llevar a cabo el desarrollo de cada uno de los objetivos específicos. En este marco de ideas, las categorías que se desprenden de los objetivos específicos permiten el análisis del discurso singular de los sujetos de estudio y lo que de este se pueda extraer con el fin de observar si los resultados se articulan a los objetivos planteados al llegar al final de la investigación. Por tanto, las 3 categorías de análisis se plantearon de la siguiente forma: a) la

relación entre el saber y el ejercicio del poder; b) la relación entre saber y ser en el aula de clase; y c) los efectos del ejercicio del poder en el sujeto en el contexto del aula de clase.

Para el caso, se planteó la Tabla 2 (ver Tabla 2) en la cual se articulan las categorías de análisis a los objetivos específicos, técnicas, instrumentos, el responsable de ejecutar las actividades previstas y las respectivas fuentes:

Objetivos específicos	Categorías de análisis	Subcategorías de análisis (ver Marco teórico)	Técnicas	Instrumentos	Responsable	Fuente de la información
Desvelar la relación entre el saber y el ejercicio del poder en los actos discursivos de los docentes del Programa de Psicología en la Universidad de Nariño, en los primeros días de clase, 2014	Relación entre Saber y Ejercicio del poder	Modalidad deóntica Modalidad epistémica	Observación Directa	Grabación Guía de observación	Investigador	Docentes Programa de Psicología
Examinar la relación entre saber y ser en los actos discursivos de los docentes del Programa de Psicología en la Universidad de Nariño, en los primeros días de clase, 2014	Relación entre Saber y Ser	Modalidad deóntica Modalidad epistémica	Observación Directa	Grabación Guía de observación	Investigador	Docentes Programa de Psicología
Identificar en los actos discursivos de los docentes del Programa de Psicología, la incidencia del poder en los estudiantes de dicho Programa, en los primeros días de clase, 2014.	Incidencia del ejercicio de poder en los estudiantes	Intimidación Amenaza Coacción	Encuesta	Cuestionario	Investigador	Estudiantes Programa de Psicología

Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis.

1.7.5. Población

Como puede observarse en la Tabla 2, la población se dividió en dos: a) docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño y b) estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño. Con base en la anterior afirmación, el único criterio de selección que compartieron los participantes de la presente investigación fue pertenecer como docente o estudiante al Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, en la ciudad de San Juan de Pasto.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) en su libro *Metodología de la investigación*, la población seleccionada en trabajos de investigación cualitativos se denomina *muestra no probabilística o muestreo cualitativo* y es definida como: “un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (p. 394); es decir, la población seleccionada para investigaciones cualitativas no contempla ser probabilísticamente representativa, lo que equivale a decir que no es relevante que sea un número de personas determinado, puesto que no es necesaria una generalización de los resultados de la investigación a otras poblaciones. La investigación cualitativa requiere que la población sea seleccionada cumpliendo los criterios necesarios para entender el fenómeno en cuestión y desarrollar los objetivos propuestos, etc.

Según Hernández, Fernández & Baptista (2010), existen 3 características que permiten determinar la población en la investigación cualitativa:

1. Capacidad operativa de recolección y análisis (el número de casos que podemos manejar de manera realista y de acuerdo con los recursos que dispongamos).

2. El entendimiento del fenómeno (el número de casos que nos permitan responder a las preguntas de investigación, que más adelante se denominará “saturación de categorías”).
3. La naturaleza del fenómeno bajo análisis (si los casos son frecuentes y accesibles o no, si el recolectar información sobre éstos lleva relativamente poco o mucho tiempo). (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 394).

De este modo, los participantes de la presente investigación se dividen en dos: docentes y estudiantes. En el primer caso, se seleccionaron 3 docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño - Pasto. En el segundo caso, se escogieron 8 o 9 estudiantes del mismo Programa y la misma Universidad, con el fin de que respondan al cuestionario (ver Anexo 1).

Por otra parte, es necesario recalcar que los estudiantes que respondieron al cuestionario fueron los que se encontraban en clase con el docente al cual se le realice la observación directa, puesto que se buscó una relación entre docente y estudiantes mucho más allá de la enunciada en la teoría, esto es, que la relación se dé de manera real y práctica en el aula de clase. Además de lo anterior, es necesario entender que al hablar de *los primeros días de clase* no es lo mismo al primer semestre de clase, es decir, no se trata de seleccionar estudiantes del primer semestre del programa de psicología, lo que comúnmente se denomina *primíparos*, sino estudiantes que cursaban sus asignaturas en los primeros días de clase. No importó el semestre de los estudiantes que accedieron a participar de la investigación, por el contrario, la información que se recogió se hizo en los primeros días de clase.

Por último, se construyó un formato de consentimiento informado (ver Anexos 2 y 3). Éste fue firmado por todos los participantes de investigación, autorizando el uso de la información y dando a conocer el conocimiento que se dio al tratamiento de la información.

CAPÍTULO II

2.1. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Algunas palabras preliminares en relación al trabajo de recolección de la información pueden generar importantes reflexiones, antes de presentar los hallazgos relevantes en el discurso de los docentes que vinculen las categorías de análisis que se han tomado para el presente trabajo de investigación, a saber: a) relación entre Saber y Ejercicio del poder; b) Relación entre Saber y Ser (Verdad); y c) Incidencia del ejercicio de poder en los estudiantes. En este sentido es necesario plantear que la investigación cualitativa permite contemplar la riqueza de elementos que se producen en el momento de la recolección de información más allá de este momento preciso y pueden constituirse en información relevante sobre el proceso de investigación a tenerse en cuenta.

Para poder llevar a cabo la recolección de la información, se solicitó al Comité Curricular del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, a través del respectivo oficio, el permiso para hacer extensiva la invitación a los docentes del programa y estudiantes del mismo. Posterior a este procedimiento, el Comité Curricular aprobó que los profesores y estudiantes que quisiesen participar, por su propia voluntad, sean parte del trabajo de investigación, haciendo una invitación formal a través de correo electrónico a cada uno de ellos. Una vez concluido este paso, se buscó a algunos docentes de confianza que participaran del trabajo de investigación.

En primera instancia, surgieron algunas dificultades en el momento de concretar la participación de la gran mayoría de docentes, puesto que no respondieron a la invitación de la dirección del Programa. Además de lo anterior, los docentes que inicialmente accedieron a participar del proceso de investigación terminaron dando su negativa a partir de razones y argumentos que no permitieron acceder

a su discurso en el microcontexto educativo, con el fin de someterlo a un exhaustivo análisis a partir del Análisis Crítico del Discurso (ACD).

No obstante, lo anterior y como forma de insistencia, se envió un correo electrónico para cada docente, invitándolo a participar del trabajo de investigación. Como respuesta se obtuvo una nueva negativa por parte de los docentes, puesto que al mail que se envió ninguno respondió.

¿Qué puede motivar este tipo de respuesta? Más allá de las imprescindibles referencias que deben tenerse en cuenta sobre la libertad de cátedra, cimentadas en la ley colombiana, es necesario interrogar el estatuto sobre el cual algunos docentes pueden, por su propia voluntad, dejar de participar en este tipo de investigaciones. Si bien el presente trabajo de investigación permitiría un avance en el quehacer docente, en términos de poder proponer mejores mecanismos para el proceso de enseñanza–aprendizaje, también puede implicar que el docente establezca su ley incontestable al interior del aula, tal como se ha formulado a lo largo del presente trabajo de investigación.

Puede recordarse, entonces, que la escritura de los discursos por parte de Jacques Lacan (2008a) deja traslucir que el discurso universitario es una nueva máscara del discurso del amo (Zuluaga, 2009) y en este orden de ideas, el lugar del amo será ocupado por el saber (S_2). No obstante, la relación del saber con el discurso no solamente es una relación del saber, como: teoría, conceptos, información o datos, sino que se presenta como una relación de representante del saber en algún sujeto que haga parte del discurso mismo, lo que implica que el saber encuentra su representante en el docente mismo. Esta representación que el docente hace del saber (S_2), como agente del discurso universitario en tanto su punto de mayor relevancia, permite explicar la potencia y el poderío que detenta el mismo al interior del salón de clases. Es de este modo como el docente se convierte en el referente del saber, quien puede definir qué es y qué no es verdad en el campo del saber, incluso convertirse en

el dueño absoluto del saber. Zuleta (2007) lo ejemplifica en situaciones cotidianas que se presentan en el salón de clases:

Por eso el maestro con frecuencia subraya: "usted no sabe nada"; "todavía no hemos llegado a ese punto"; "eso lo entenderá o se verá más adelante o el año entrante, mientras tanto tome nota"; "esto es así porque lo dijeron gentes que saben más que usted", etc. (p. 11).

Lo anterior solo puede proponerse como preludio a la cuestión que se presenta en el microcontexto educativo: el dominio absoluto e incontestable por parte del docente sobre los estudiantes, dominio que repercute a diferentes niveles en el proceso enseñanza–aprendizaje. Para la presente reflexión solamente se tomará la cuestión de no querer participar de un trabajo de investigación que puede parecer invasivo en cuanto a su ejercicio docente y su libertad de cátedra. ¿Qué puede ser más entrometido con la cátedra de un docente que un investigador llegue a su salón a grabarle e intentar analizar su discurso? Esa pregunta fácilmente puede ser contestada en relación a determinar que es mejor cerrar las puertas al investigador antes que permitir que el conocimiento avance y permita mejorar las falencias que se tiene como docente o potenciar las capacidades que aún no se han explotado lo suficiente.

La autoridad que reviste al docente, en su microcontexto educativo, fácilmente puede equipararse al amo que detenta su poder frente al esclavo, como se dijo en líneas anteriores es lo que deja traslucir la escritura de los discursos por parte de Lacan (2008a). Lo anterior permite desprender una consecuencia encubierta por el discurso cotidiano, y es que el docente aún subsiste como un pequeño amo dentro del aula de clases; como pudo augurarse a partir de la cita de Zuleta (2007), el docente despliega un poder que difícilmente puede hacer frente el estudiante, incluso el conjunto de los mismos.

Puede concluirse en esta introducción que solamente 3 docentes de tiempo completo decidieron participar de la investigación y permitieron que sus

estudiantes hagan parte de la misma. El procedimiento investigativo da cuenta de las firmas de cada uno en los consentimientos informados como consta en los anexos del presente trabajo.

Más allá de lo anteriormente planteado y especificando que la metodología de investigación del presente trabajo no contempla un tratamiento estadístico y cuantitativo, se expondrá el número de marcadores encontrados en el discurso de los docentes universitarios del Programa de Psicología grabados.

Tabla 3. Total de marcadores de modalidad epistémica y deóntica

	Modalidad epistémica	Modalidad deóntica
No. de marcadores	339	267

¿Por qué retomar a nivel cuantificado los marcadores de modalidad en sus vertientes epistémicas y deónticas? ¿Por qué situarlas en su valor de número? En esta tabla puede evidenciarse que el discurso de los tres docentes que accedieron a ser grabados para participar en la investigación, se encuentra orientado mayormente a una tendencia epistémica, es decir, sus enunciados tienen que ver en su gran mayoría con aserciones que se relacionan con el saber y la verdad que se puede situar en dichos enunciados. Los marcadores de modalidad epistémica ubican al sujeto y lo que dice en relación a lo que puede definirse como verdadero. En este sentido, la tabla permite inferir que hay más marcadores que tienen que ver con la dimensión epistémica de la modalidad que con la dimensión deóntica.

Lo anterior puede explicarse por la cuestión del contexto en el cual se encuentra recogido el discurso de los participantes de investigación, en tanto se trata de un contexto de educación superior en el cual se supone que deben circular, en primera instancia, el saber y el conocimiento. En este orden de ideas, la dimensión de la modalidad epistémica servirá para analizar la cuestión planteada desde la relación del saber con el ser (verdad), una relación que

puede parecer evidente a simple, pero en la cual surgen diferentes elementos que pueden llamar la atención, sobre todo por encontrarse en procesos que, para el caso del presente trabajo de grado, se han denominado como procesos de reverso.

Por otra parte, se encuentra la cifra de marcadores de modalidad deónticos: 267, que se definen como el claro constreñimiento que hace el docente sobre el estudiante en relación a un deber ser. Puede pensarse que este tipo de marcadores son los que implican una situación de mayor tensión y violencia en el microcontexto educativo, pero éstos quedan encubiertos por el discurso, que tiene la función de ocultarlos ante la inspección de los sujetos. La deóntica, entonces, puede ser definida como la imposición de una conducta sobre otro, en tanto que esta imposición se pone en juego como una situación deseable o de necesidad; es decir, el docente necesita que el estudiante adquiera una cierta serie de comportamientos determinados para poder definir si es idóneo o no. De este modo puede evidenciarse que la dimensión deóntica implica un constreñimiento por parte del docente hacia sus estudiantes, un constreñimiento encubierto por el lenguaje utilizado en lo cotidiano del activo educativo.

Puede definirse, a partir de lo anterior, que los enunciados destinados a suscitar situaciones de necesidad o pedido sobre una conducta, sobre un deber ser, se encuentran también en un número considerable para ser una sola la clase registrada. En este sentido se propone situar el análisis en cada uno de los apartes para especificar los elementos encontrados.

Siguiendo con la misma elucidación, pueden retomarse el número individual de marcadores de modalidad de cada uno de los docentes que accedieron a hacer parte de la investigación como participantes. Como se explicó anteriormente, el número de marcadores permite dar una idea de la posición que asume el

docente en relación con sus propios dichos, con los enunciados que produce en sus clases.

Tabla 4. Docente 1 – Total de marcadores de modalidad

	Modalidad epistémica	Modalidad deóntica
No. de marcadores	93	36

En el caso de la docente número uno, pudo evidenciarse que los marcadores de modalidad epistémica aparecen con mayor frecuencia en su discurso y respecto de los marcadores de modalidad deóntica. Lo anterior puede leerse en tanto que la docente hace primar la relación con el saber, constituido como un cuerpo teórico o entendido como el conocimiento, sobre el deber ser teniendo como marco siempre el discurso.

Tabla 5. Docente 2 – Total de marcadores de modalidad

	Modalidad epistémica	Modalidad deóntica
No. de marcadores	123	122

Por su parte, la docente número dos tiene un nivel muy parejo de aparición de los tipos de marcador que se han retomado para el presente trabajo de investigación. Lo anterior vendría a indicar una relación particular y equilibrada entre la posición del docente con respecto al saber, pero también con relación al deber ser, a lo que se exige o necesita que los estudiantes sean (ser), hagan (hacer) o sepan hacer (saber ser). En este último aporte se evidencia que existe un alto nivel de constreñimiento a los estudiantes, puesto que se les exige un tipo de comportamiento determinado frente a cierto tipo de situaciones, como son: estudiar, investigar, aprender, etc., en general puede hablarse de la posición que asumen en la carrera que estudian: cómo lo hacen, de qué forma lo hacen.

Tabla 6. Docente 3 – Total de marcadores de modalidad

	Modalidad epistémica	Modalidad deóntica
No. de marcadores	123	109

En el caso del docente número tres, puede encontrarse una prevalencia del número de modalidad epistémica en relación con su discurso en el salón de clases. No obstante lo anterior, los marcadores de modalidad deóntica, que implican el deber ser de los psicólogos en formación en este caso, tienen un número significativo de aparición en el discurso de este docente, lo cual permitiría inferir que se encuentra marcada la situación en la cual se exigen ciertos comportamientos a partir del ejercicio del poder en formas ocultas y veladas y que aparecen para moldear el comportamiento de los estudiantes, que pueden ubicarse como psicólogos en formación dentro del contexto específico de la Universidad de Nariño.

2.1.1. Relación entre Saber y ejercicio del poder

2.1.1.1. La función del docente en el discurso universitario

En la relación del discurso universitario con el discurso del amo, titular del presente trabajo de grado, se encuentra que el amo constituye una función específica en su discurso. Esta función específica puede definirse como la exclusividad de saber mandar (Lombardi, 2015), lo que implica que el amo, en su supuesta posición de privilegio en el discurso, quede prisionero de dicha función, que no pueda hacer más que mandar correctamente para que las cosas marchen, tal como Lacan (2008) lo explicita en el seminario 17, *El reverso del psicoanálisis*.

La irreductibilidad de esta función permite ubicar las condiciones específicas del ser del amo, en tanto que no puede salir de ellas para desempeñarse en otras relaciones con el saber, la verdad o sus propias vicisitudes. En este sentido y como se dijo en líneas anteriores, el amo no puede salir de su posición de

mando y esto genera que se encuentre atrapado en dicha posición (Lombardi, 2015).

En este sentido, puede establecerse la cuestión de saber si la función que cumple el amo en el discurso de amo podría ser la misma que cumple el docente en el discurso universitario, como si fuese una manera de encarnar dicha función.

En el caso del microcontexto educativo, el salón de clases, es necesario observar que el docente ordena a sus estudiantes a que las cosas marchen en un sinfín de situaciones: trabajos, exámenes, tareas, llegar puntuales, etc. En ese orden de ideas, podría pensarse que el docente cumple la misma función del amo en este cambio de discurso y, producto de esto, podrían determinarse algunas consecuencias que merecen ser resaltadas.

En primera instancia, se destaca la relación que se podría interrogar del lado del saber con respecto a la función del amo. Se intenta buscar, en la naturaleza de dicha relación, las coordenadas de la posición del docente en el aula de clases. Al docente no le está posibilitado separarse, al igual que el amo, de la lógica de mando, se encuentra sujeto a la lógica del discurso mismo; es decir: el docente solamente sabría mandar en el discurso universitario y no tendría la posibilidad de enseñar, aprender y generar procesos en los cuales los estudiantes piensen por sí mismos.

Con respecto a esta situación, es cierto que el docente debe mandar y pedir que se hagan ciertas cosas específicas en determinados momentos de la vida educativa, eso es innegable. Por ejemplo:

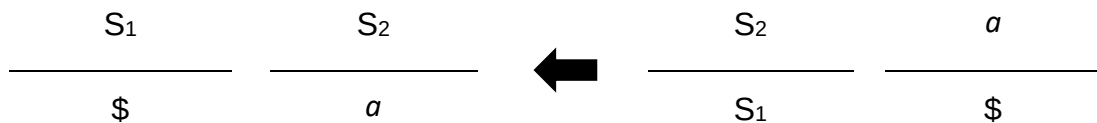
Docente:

Vamos a hacer **parcial**. Chicos vamos a hacer el parcial en la segunda hora. No para que estudien ahorita, no para que estudien ahorita, sino porque vamos a revisar algunos temas que van a

poder complementar, además, porque necesito que esta parte sepan qué es lo que van a tener que entregar este viernes hasta las 12, ¿vale?

Sin embargo, sería injusto y completamente contrario a la constatación que se obtiene en el salón de clases, el docente pide y ordena ciertas cosas, pero no solamente se limita a esto, sino que exhibe una relación con el saber, entendido como conocimiento, pero también en ciertas ocasiones con conductas sobre las cuales él mismo se propone como ideal y ejemplo a seguir. La anterior situación puede ser aclarada en relación con que, el docente, en el paso que se produce del discurso del amo al discurso universitario, sufre un deslizamiento de su función que efectivamente le permite salir del atolladero en el cual el amo se encuentra en su discurso. Esta situación es explicada por Lacan (2008) en relación a la producción de los 4 discursos:

Esquema 15. Discurso del amo y discurso universitario.



Lacan, (2008a) *El reverso del psicoanálisis*, p. 29.

El discurso del amo padece, si así puede establecerse, de la única posibilidad de mandar, atolladero que es designado al ubicarse el significante amo (S_1) en el lugar del agente del discurso (izquierda-arriba del cuadrípodo). El saber por otra parte, que se designa con la letra S_2 , se encuentra del lado de la pareja del amo, el esclavo, quien era el encargado de producir los objetos de la satisfacción del amo a partir de un saber artesanal e incluso epistémico (Uribe, 2009). Esta separación tajante no se encuentra en el discurso universitario de la misma forma que en el discurso del amo, puesto que puede observarse que el saber (S_2 , izquierda-arriba) ocupa en el discurso universitario el lugar del agente, es decir, la marca de dominio que se presenta en dicho discurso.

De este modo, se esclarece el deslizamiento que se produce entre la función del amo y la posición que ocupa el docente al interior del discurso universitario. Lacan (2008) determina que, en la articulación del discurso universitario con el saber que aporta la ciencia, el amo no se encuentra más y lo único que se encuentra es la orden (función del amo) a “seguir sabiendo cada vez más” (p. 110). La elucidación anterior permite conceptualizar que el amo ya no manda más, sino solo en relación al saber, lo que implica que lo único que le importa al dominio del discurso en el discurso universitario es *seguir sabiendo cada vez más*, frase que se propone como un imperativo imposible a dejar de lado en los contextos educativos. Así, el docente, al igual que el amo antiguo, solo podría ordenar, pero nada más que en relación con el saber; se buscaría reproducir el conocimiento u ordenar que las cosas marchen, pero siempre enmarcado dentro del campo de un saber que opera como agente en sí mismo. En conclusión, el docente se encontraría también subordinado al saber, que es agente del discurso (ver apartado 2.1.2.).

Docente:

Entonces, cada uno el día de hoy, más o menos, ya debe tener idea de cuál es su tema de investigación, ¿cierto? Y deberá estar relacionado con las fichas que me entregaron.

Docente:

Entonces, vamos a leer la primera parte, ya les dejo hasta donde tienen que leer, es un texto que vamos a trabajar.

Docente:

Es algo un poco más corto, pero no quiere decir que no deje de ser sustancioso; debe ser claro, debe ser concreto y debe ser coherente con lo que usted está planteando. ¿Listo? ¿Sí? ¿Estamos claros? ¿Vale? Bueno. Perfecto.

Los marcadores de modalidad dan cuenta, en referencia a lo deóntico (deber ser), de la relación de sujeción que hace el docente sobre los estudiantes, en

tanto que les ordena qué deben hacer, cómo deben tener su tema de investigación y cómo deberá estar relacionado con las fichas (trabajos) que entregaron en días anteriores al docente. Puede verse, entonces, que la relación entre el ejercicio del poder y el saber que hace el docente no es tan evidente como en el discurso del amo, pero que no por esto deja de tener una relación directa con los elementos propuestos. Incluso podría decirse que es un poco más difícil ver la relación entre ejercicio del poder y saber, puesto que ésta se encuentra encubierta por el elemento del saber, el saber viene en enmascarar las operaciones del poder que el docente efectúa sobre sus estudiantes. Puede concluirse, entonces como categoría emergente, que el ejercicio del poder se esconde tras las finalidades del saber, aprender y enseñar entre otras, en el caso del microcontexto educativo; lo que implicaría una posibilidad de que, en el discurso universitario, el saber y el poder no pueden separarse por su naturaleza de discurso.

2.1.1.2. Calificación y ejercicio del poder

Una de las relaciones que más se destacan, de lo teórico como de lo práctico, es la que puede establecerse entre el ejercicio del poder que efectúa el docente y la posición que tiene en cuanto a otorgar notas que, por una parte, definan, cualifiquen y cuantifiquen el proceso de aprendizaje que se desarrolla en un estudiante (proceso educativo) y por otra parte, un proceso de reverso en el cual se desvele que otorgar notas le confiere al docente un *status* irrefutable de poder sobre sus estudiantes, un ascendente imposible de negar en los procesos educativos.

Esta relación puede tomarse como lo más evidente que sucede en el microcontexto educativo por las diversas investigaciones, publicaciones y artículos que se han realizado en torno a este tema. No obstante, se destaca aquí esta relación por el contacto directo que se tuvo en la recolección de la información con respecto de este elemento.

A continuación, se propone un ejemplo de la docente cuando retroalimenta los trabajos entregados, en una materia que tiene que ver con la investigación, y en la cual hace referencia a la nota que se obtiene cuando los estudiantes no hacen bien el trabajo según su consideración y los lineamientos propuestos.

Docente:

Y la otra, chicos, valga el espacio y es que de algunas de las fichas hasta a copiar, se debe **aprender a copiar bien**, con una buena referencia, con una buena organización, hasta por los espacios, que no se note que lo pegué así a la carrera y que justo se quedó todo descuadrado ni un justificado ni ortografía. Cosas muy sencillas y que eso lo vi en varias fichas, entonces, pues **ustedes ya tendrán** su nota a continuación, ¿vale? Entonces, solamente para que lo revisen.

Este fragmento discursivo reviste cierta importancia en tanto que demuestra dos circunstancias: a) primero, que la docente compele a sus estudiantes a un saber hacer bien en relación a la presentación de un trabajo cualquiera; es decir: se busca que el estudiante sepa hacer bien los productos requeridos, hay ahí una clara relación del saber con el ejercicio del poder; y b) como consecuencia de lo anterior puede destacarse que, si el estudiante no es capaz de hacer como el docente lo pide, como la Universidad lo demanda, tendrá su nota respectiva. Este segundo punto bien puede traducirse en el ejercicio del poder que se hace sobre los estudiantes en el sentido de compelerlos a hacer las cosas como el Otro quiere, Otro que puede traducirse como sus profesores, la institución a la cual pertenece (universidad, colegio, escuela, etc.); lo que implica que son ciertos grupos de personas (los docentes) las que ejercen un dominio, a partir de otorgar notas, sobre otro grupo de personas (los estudiantes).

Este punto se constituye en un punto crucial, puesto que es de este modo como circula la ideología en los grupos humanos. Puede decirse que el ejercicio del poder se encuentra encubierto bajo el proceso en el cual el docente otorga

notas como parte del proceso evaluativo de una asignatura, pero más allá de esto existe también la circulación de la ideología, puesto que busca transmitir cierto tipo de comportamientos normativizados hacia un fin determinado: mantener a ciertos grupos bajo el yugo en el que se han encontrado siempre.

En este punto es necesario recordar la definición que entrega Žižek (2003) con respecto a la ideología: “un conjunto de ideas, creencias, conceptos y demás, destinado a convencernos de su verdad, y, sin embargo, al servicio de algún interés de poder inconfeso” (p. 17). Definición que permite resituar las coordenadas del acto en el cual se presenta el ejercicio del poder, puesto que además de ser elemento de considerable importancia en el quehacer docente, se articula mostrándose como el medio para otro fin mucho más encubierto y que puede definirse como circulación de la ideología. Primero, se encuentra la obtención de la nota con relación a un saber específico o a un saber hacer; en segundo lugar y encubierto por el primero, estaría el proceso mediante el cual se encuentra el ejercicio del poder en relación con otorgar notas; y, en tercer lugar, se encontraría de forma mucho más encubierta el ejercicio del poder en relación a la circulación silenciosa de la ideología como forma de dominio, que parte desde el docente y se dirige hacia los estudiantes.

Es posible que por este motivo sea tan difícil encontrar estudiantes que sean verdaderos rebeldes en el campo del conocimiento; que “no traguen entero”; que sepan desafiar intelectualmente, con respeto, a sus docentes; que intenten ir más allá de lo que el docente *dicta* en sus clases, más allá de lo evidente que puede resultar del pensamiento de sus docentes; esto es: es difícil poder encontrar estudiantes que sepan aprender a pensar por sí mismos, puesto que para que eso pueda darse se necesita de una cierta dosis de rebeldía con respecto al profesor mismo, al sistema y a su propio proceso educativo. El término *rebeldía* se entiende como la posibilidad de poder pensar diferente al docente, que el estudiante sea crítico con respecto a los enunciados de sus profesores y las teorías que ellos imparten en sus cátedras, o si se quiere: ir

más allá de ellos mismos. En este sentido, en el campo de la educación, la frase es *necesario superar al maestro* cobra toda su importancia.

A este respecto es posible responder una pregunta que se plantea en términos de la evaluación: si las notas sirven para dar cuenta del proceso de aprendizaje de los estudiantes, ¿por qué proponerlas como un medio de ejercicio del poder? Y aún más: ¿por qué, a pesar de todos los avances que se han propuesto en términos de la evaluación como proceso frente a la evaluación por rendimiento, la evaluación por rendimiento sigue siendo utilizada en la gran mayoría de los contextos educativos por los docentes? Si bien esto podría definirse como un mal necesario, no hay que olvidar que la evaluación por rendimientos; es decir, la evaluación, definida como el simple otorgamiento de notas, funciona como un mecanismo de ejercicio del poder, con el cual el docente logra sostener su autoridad a cualquier precio, incluso al precio de ordenar quien pasa y quien no, de separar los malos estudiantes de los buenos como se separan las cabras de las ovejas (Bain, 2007). La evaluación por rendimiento implica sostener el poder en el microcontexto educativo al precio de hacer que los estudiantes no aprendan, no en tanto teorías o conceptos, sino que no aprendan a pensar por sí mismos...

A propósito de lo reflexionado anteriormente, pueden plantearse las siguientes preguntas: si todos estos procesos son encubiertos ¿cómo pueden los estudiantes asumir una posición crítica con respecto a su proceso educativo? ¿Cómo pueden asumir los estudiantes su educación como un proceso de autodeterminación ya que se enfrentan con procesos que encubren su desvelamiento? ¿De qué forma los estudiantes lograrían pensar por sí mismos, si la educación esconde el ejercicio del poder y hace circular la ideología para sostener intereses de dominio silenciosos? Estas tres preguntas podrían animar investigaciones futuras en este campo de reflexión que aquí se ha abierto. No obstante, puede darse una aproximación al problema en relación a definir que el estudiante se encuentra ante un gran obstáculo en su educación en relación

con el ejercicio del poder y la ideología, un obstáculo casi insalvable que no le permite asumir su educación como un proceso de determinación-construcción de identidad o un proceso en el cual pueda pensar por sí mismo. No se está haciendo una apología al facilismo generalizado de los estudiantes que parece encontrarse en la actualidad en todos los ámbitos escolares, se trata de poner en relieve la cuestión de que el estudiante se enfrenta a ciertos procesos de reverso encubiertos en el campo de la educación y que es necesario que pueda sobrepasarlos para poder constituirse a sí mismo en un plano distinto al que se encuentra en un principio.

Es necesario resaltar que se encontró una relación directa entre estos dos elementos: entregar una nota y el ejercicio del poder. Esta relación directa no excluye la cuestión del saber que se encuentra en ella, puesto que lo presupone en la medida en que el saber se propone como el medio a alcanzar y encubre el ejercicio del poder, lo elide. Esta relación de elisión entre el saber y el ejercicio del poder, situado específicamente en la función del docente de calificar, demuestra que el ejercicio del poder se propone como una finalidad en sí mismo antes que constituirse en una vía para alcanzar fines que se encuentren más allá. En este sentido puede sostenerse que numerosos docentes de los distintos niveles educativos, sustituyen el lugar de preponderancia que tienen los procesos de enseñanza-aprendizaje por el ejercicio del poder, en esto consiste la operación de utilizar el ejercicio de poder como un fin en sí mismo, más allá de lo educativo, en sustituir la finalidad de la educación; en este sentido podría precisarse que no se trata de educar, sino de que un grupo de élite, tal como lo proponía Althusser (1990) en cuanto a las formas de transmisión de la ideología, logre efectuar procesos de dominio sobre otro grupo que podría designarse como los explotados, en el caso que compete: docentes sosteniendo procesos de dominio sobre los estudiantes.

¿Cómo puede pensarse la finalidad de la educación? Es cierto que existen numerosas respuestas a este interrogante; no obstante, y como se podría

constituir un direccionamiento del presente trabajo, se retoma el planteamiento kantiano sobre el fin de la educación: que un sujeto logre alcanzar la mayoría de edad en tanto que pueda pensar por sí mismo (Kant, 1999). Esta fórmula podría interpretarse por una en la cual el autor del presente trabajo de grado hace una apuesta: con la educación se busca que el estudiante sea capaz de ser maestro de su propia formación en cualquier ámbito.

Si se toma la propuesta que hace Kant (1999), en *Respuesta a la pregunta: ¿qué es la Ilustración?*, puede plantearse algunas reflexiones a modo de pregunta que concierne a la cuestión que ocupa este apartado: la relación entre el ejercicio del poder, situado al nivel de la calificación que hace el docente sobre el proceso educativo de los estudiantes, y el saber como conocimiento: ¿cómo proponer que la educación logre que los estudiantes piensen por sí mismos si ésta, representada por sus docentes, solamente se encuentra preocupada por reproducir los mecanismos de dominio? ¿Cómo pensar una educación capaz de convertir sujetos que logren salir de la tutela de sus profesores si éstos se encuentran en una lógica de ejercer el poder más que de enseñar? ¿Puede acaso sostenerse un sistema educativo que tenga como procedimiento el ejercicio del poder como fin último de la operación de enseñar? Estos breves planteamientos sitúan las coordenadas de la reflexión que aquí intenta producirse, ya que es posible definir de una vez por todas que, si el ejercicio del poder sustituye la finalidad de educar-aprender y se convierte como un fin en sí mismo, la educación no está cumpliendo con sus orientaciones primigenias y está contribuyendo a un significativo número de problemáticas en el aula de clases, como son: la trasmisión y circulación de la ideología; el sostenimiento del quehacer del docente sobre la base del autoritarismo; la transformación de la educación en un obstáculo para que los estudiantes puedan constituir su propia formación y su ser, entre muchas otras.

2.1.1.3. ¿Cómo debe ser un buen psicólogo?

Una de las relaciones que pudo sobresalir en cuanto a la cuestión del saber emparentado con el ejercicio del poder se enmarcó desde la perspectiva deóntica, entendida como el *deber ser* que alguien debe asumir frente a una situación en particular o una posición del sujeto. En este orden de ideas, se encontró en los discursos de los docentes una relación estrecha entre lo que podría denominarse como el deber ser, en lo tocante al ejercicio de la psicología, y su relación con el saber. A partir de algunos enunciados específicos producidos en el discurso, los docentes moldean los comportamientos presentes y futuros de los estudiantes que tienen a su cargo marcando un deber ser, un imperativo, una moral si se quiere, del psicólogo en formación frente a su profesión. Esta moral, entendida como un deber ser, se pone en juego en relación a ciertos procedimientos del saber y el saber hacer.

Docente:

Y para poder entender y comprender y conocer a cada uno de sus estudiantes tiene que **alejarse** un poco de ellos, porque no están en la misma jerarquía.

En este ejemplo se aprecia lo que la docente propone, con base en el autor consultado, en relación al deber ser del psicólogo en el contexto educativo con los estudiantes con los cuales se relaciona. El psicólogo educativo *tiene que*, según el marcador de modalidad deóntica, alejarse de sus estudiantes, tomar distancia con respecto de ellos, imponer un espacio entre él y ellos es lo necesario a tomar en cuenta; es decir: el psicólogo educativo *tiene que*, lo cual equivale claramente a *deber ser*, ser de una forma u otra, debe modelarse en consonancia con lo que dice la docente. En este sentido, el comportamiento o acto apropiado, es decir, lo que vale para ser un buen psicólogo, es definido por la docente. Se retomará este punto en el apartado 4.1.1.2.

Por otra parte, el enunciado de la docente en relación al deber ser del psicólogo escolar, respecto de la toma de distancia que debe tener con los estudiantes, implica el concepto de jerarquía. Lo anterior involucra que el psicólogo escolar puede situarse en una posición de ejercicio de dominio sobre los estudiantes. Si se retoma la cuestión de que la distancia que debe tener el psicólogo con los estudiantes se encuentra fundamentada y sostenida por el hecho de que él sea el amo en dicha relación, puede concluirse que con respecto del docente sucede absolutamente el mismo camino, es él quien toma la distancia referida con sus estudiantes para erigirse como un superior de ellos. El dicho que se produce en las situaciones en las cuales una persona se toma confianzas que no debe con otra superior, *tome su distancia o póngase en su lugar*, da cuenta de este proceso de forma evidente.

Tomar la distancia, entonces, implica que se establecen las jerarquías, que se los órdenes sociales implícitos y explícitos se erigen para situar a los sujetos de forma definitiva en ciertos lugares; es decir: se clarifican e intensifican las relaciones de poder que se encuentran entre los grupos de sujetos, con las consecuencias de dominio de los unos sobre los otros que se han propuesto suficientemente en líneas anteriores.

2.1.1.3.1. Formas veladas del dominio...

Como último, se encuentra una forma velada de dominio, en el marco de la distancia que el psicólogo debe tener con los estudiantes, en verbos que podrían tomarse en un campo que excluye al del dominio. En este orden de ideas, la docente explica que, para entender, comprender y conocer a sus estudiantes, el psicólogo debe tomar distancia con ellos porque no son de la misma jerarquía; es decir: estos tres términos (conocer, comprender y entender) vienen a ponerse en juego como situaciones que supuestamente beneficiarían su quehacer psicológico. Es claro que este tipo de situaciones benéficas para un buen desarrollo del hacer del psicólogo en sus contextos cotidianos recubren el manejo del poder que se da en este tipo de contextos, esto es, las supuestas

situaciones benéficas recubren el manejo del poder que se da de forma elidida con respecto de los demás procesos.

Desprendiendo de lo anterior una consecuencia, puede decirse que el lenguaje opera como un factor fundamental del encubrimiento del ejercicio del poder. Con el lenguaje, *entender, comprender y conocer*, no es una operación que aquí se descubre, se encubre el manejo del poder que se toma en relación con la jerarquía establecida.

Con respecto a lo anterior puede plantearse una pregunta: ¿esta situación no funciona como espejo de la situación del docente en el aula de clases?

Es menester recordar el concepto de Cros (2003) sobre el eje aproximación/distanciación, definiendo en el segundo movimiento de dicho eje en el cual se inscriben las relaciones de dominio que el docente impone sobre sus estudiantes y produce distanciamiento; producir las relaciones de jerarquía (amo sobre esclavo) genera efectos de apatía y displicencia en los estudiantes con respecto al contexto educativo.

La distanciación aplica aquí como un proceso con el cual puede ganarse en autoridad, que funciona como autoritarismo, pero que entorpece claramente los procesos de enseñanza-aprendizaje. El ejercicio de poder basado en la autoridad que maneja el docente en este punto funciona como un obstáculo que impide el acercamiento del estudiante al conocimiento, incluso que pueda generar un proceso en el cual el fin sea aprender a pensar por sí mismo; dicho de otro modo: el mal manejo de la autoridad, que se funda en establecer distancias con los estudiantes, no permite una correcta relación de los estudiantes con el saber.

El punto anterior reviste una especial relevancia, puesto que algunos docentes actúan con firmes convicciones de distanciar a sus estudiantes para que los procesos de enseñanza-aprendizaje mejoren, por ejemplo: “la distancia que un

docente ponga entre él y sus estudiantes es la clave para que aprendan mejor”, o “la letra con sangre entra”, famosa máxima lancasteriana, que puede marcar, más allá de la cuestión material del cuerpo, también el psiquismo de los estudiantes, puesto que la violencia no solo se remite a lo corporal, como una disciplina, sino también a lo psíquico, a los daños que puedan hacerse en el psiquismo de los estudiantes mediante marcas que son difíciles de olvidar. Extremos en los cuales pueden encontrarse de parte de los mismos profesores: la humillación, la ridiculización, las burlas; éstas son las muestras más fehacientes de ello.

Estos docentes, a pesar de toda la formación teórica y académica que han tenido y de la experiencia que han adquirido con los años, actúan de forma similar a las paredes de los claustros universitarios en el sentido de que no se mueven de sus convicciones fatuas y la comodidad que encuentran en no innovar, mejorar y construir caminos para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y de sí mismos. En la academia se tienen innumerables ejemplos de lo expuesto en este punto.

2.1.1.3.2. El docente se propone implícitamente como modelo de “deber ser”

Una de las relaciones más oscuras de la naturaleza del docente con el ejercicio del poder, y por ende menos dilucidadas, se pone en juego cuando el docente actúa como un operador fundamental del comportamiento del estudiante que se encuentra en proceso de formación, puesto que es el primero quien funciona como un referente de dicho comportamiento. Lo cual implica que es el docente mismo el que se propone como modelo de ideal a seguir. Más allá de la relación que existe entre ejercicio del poder y saber ya descrita en apartados anteriores, se encuentra una relación la cual el docente se posiciona a sí mismo como el ideal de comportamiento que el estudiante debe seguir a ciegas.

Esta forma de moldear el comportamiento del estudiante, a partir de tomarse como referente ideal, viene a mostrar otro tipo de ejercicio del poder que, bien puede pasar por el saber como soporte, pero lleva a una finalidad muy distinta de la que propone el saber, agente del discurso universitario: se constituye en tomar una serie de comportamientos como el ideal sin pasar necesariamente por el saber, se produce una deóntica que se remite a la imitación más descarada y profunda: intentar ser como otro (el docente) borrando la identidad propia (en el caso del estudiante).

Existen varios ejemplos en los cuales el docente se propone como modelo a seguir, evidentemente sin enunciarlo:

Docente:

Si quieren **expresar** una idea, debe **ser contundente** en su idea y por eso el 7 de octubre espero **que estén absolutamente todos**, súper juiciosos para venir a trabajar frente al tema de la historia clínica, ¿no?

Docente:

Y eso es lo que nos permite a nosotros **una formulación**: lograr entender qué pregunta debe **ser respondida**, en este caso, en el caso de Viviana y de Luis, ¿cierto?

Estos dos ejemplos muestran, a través de los marcadores de modalidad deónticos, que la docente intenta establecerse como modelo de conducta para sus estudiantes, puesto que ella, en el primer ejemplo, vendrá a desarrollar las actividades propias del Programa y, en el segundo ejemplo, se encuentra que es la misma docente quien ha respondido las preguntas de los estudiantes en cuanto a investigación, lo que implica que la respuesta de los estuantes a dichas preguntas de investigación; es decir: ella se propone como referente de “deber ser” sobre sus estudiantes, propuesta que se da evidentemente sin tener consciencia de ello, por lo menos en una primera aproximación. Es necesario tener en cuenta también que la autopropuesta, como ideal a seguir, se está fuertemente articulada a la implicación en primera persona del singular, que en

sus enunciados en relación al deber ser, puesto que en los ejemplos presentados puede identificarse el término *nos* (nosotros) y del mismo modo una implicación más directa aún, que se encuentra en la primera persona del singular en el término *espero*, a la que podría anteponerse el *yo* –*espero*, *yo* que se encuentra implícito en el enunciado del primer ejemplo. Estos dos niveles de implicación en la oración, que determinan la posición del sujeto en sus diversos enunciados, revelan la propuesta que hace el docente en relación a situarse como un ideal a seguir para sus estudiantes, como el referente que debe seguirse, como el deber ser en sí mismo.

Por otra parte, esta relación se encuentra bien establecida por la cuestión de que, en el imaginario de muchos sujetos del discurso universitario, el docente se concibe como un modelo de comportamiento y saber; es decir: si una persona, cualquiera que sea, se encuentra frente a un grupo de estudiantes para desarrollar la formación en distintos niveles de dicho grupo, es porque debe ser (según el imaginario colectivo) el referente y el ejemplo para su grupo de estudiantes. Esto debe tenerse en cuenta porque afecta las relaciones entre el docente y los estudiantes al punto de encubrir los efectos nocivos del mal manejo de poder (ver apartado 4.3.).

2.1.1.3.3. El ejercicio del poder es infranqueable...

Una cuestión que puede retomarse del apartado 2.1.1.3., en torno a lo que se presenta en el caso de otro docente grabado, plantea que, si bien el docente se remite con mucha frecuencia a los autores que debe trabajar en la asignatura, como se evidenció en líneas anteriores, también puede sentar su posición frente a los mismos de manera crítica y emancipadora, lo cual no se encontró en el ejemplo propuesto en el apartado 2.1.1.3. Lo anterior puede repercutir en que, si bien en clase se retoman algunos autores importantes con respecto de una temática específica, el docente puede tomar alguna distancia frente a lo planteado por los autores, distancia en la cual produzca y sostenga su propia posición con respecto de la cuestión abordada en el salón de clases. ¿No se

encuentran docentes que siguen repitiendo al pie de la letra fragmentos de las Obras Completas de Sigmund Freud? ¿Acaso no hay profesoras recitando partes del trabajo del emblemático Kurt Lewin? ¿Realmente han desaparecido los profesores que reproducen la teoría de Carl Rogers? ¿Se han dejado de ver los docentes que continúan diciendo lo que hace 100 años plantearon Vigotsky y Piaget como si fuese una letanía? Las respuestas pueden surgir por sí mismas destacando que este tipo de profesores no contextualizan, no piensan, no crean por sí mismos.

Docente:

(...) Y, entonces, especializaciones y llevaban un pene de plástico allá a las clases y condones de colores y una cantidad de cosas que uno decía: bueno a ver, ¿qué es realmente la educación sexual? ¿Qué es la llamada educación sexual? Más parecía era a una clase de biología, pero no solamente una clase de biología, sino una clase de cómo ir a tener relaciones sexuales. Obviamente fueron más bien toda una información sin la integralidad que representa la educación sexual (...) fue un total fracaso.

Docente:

Pero fíjense que... es decir, ¿cuál es la meta que uno debe tener? Es una postura crítica frente al tema. Es decir... recuerden ustedes que aquí es un sistema (de salud) perverso (...).

Los fragmentos anteriores permiten dilucidar dos interrogantes:

a) Por una parte, se encuentra que el docente exige una determinada asunción del comportamiento por parte de sus estudiantes, puesto en términos de meta, incluso una meta del aprendizaje y la formación en el campo de la psicología; es decir: el docente siempre estará implicado en una relación con el ejercicio del poder, por mucho que le pese o por mucho que lo beneficie.

Lo anterior permite interrogar la función del discurso y su poder sobre los sujetos que en él se encuentran implicados, en el sentido de poder observar lo

que del discurso determina a los sujetos y la posición que deben asumir en el mismo. No obstante, puede hacerse otra interrogación con respecto a esta propiedad del discurso: ¿los sujetos que se encuentran en el discurso pueden tomar una posición diferente de la determinada por el mismo? Traducido en la reflexión que ahora se elabora: ¿el docente puede dejar de asumir el ejercicio del poder en el salón de clases? Un sinnúmero de preguntas puede plantearse a partir de la anterior interrogación, así como también innumerables respuestas. Sin embargo, solamente se dejará planteado que surge una nueva categoría emergente a partir de esta interrogación y que puede suscitar nuevas investigaciones al respecto, en cuanto a saber si el docente puede dejar de lado el ejercicio del poder en el microcontexto educativo.

b) Si bien el docente está siempre sujeto, como sujeto de discurso, al discurso universitario y esta sujeción lo emparenta con el ejercicio del poder, el docente puede efectuar una maniobra, tal como se observa en el ejemplo que se ha retomado, de uso del poder en relación con objetivos específicos de aprendizaje y enseñanza, como el mismo docente lo propone: “Pero *fíjense* que... es decir, ¿cuál es la meta que uno *debe* tener? *Es una postura crítica frente al tema*”. En este fragmento discursivo toman realce los marcadores de modalidad en relación a lo deóntico, el deber ser de los estudiantes, pero obsérvese que el docente mismo ejerce el poder para lograr que sus estudiantes sean críticos frente a un tema.

En este último sentido, puede plantearse que el docente se permitirá cambiar de posición cuando ejerza el poder como un medio y no como un fin en sí mismo. Categoría emergente que se produce, en relación a lo que se expuso en líneas anteriores, en tanto que no se trata de la cuestión de saber si el docente ejerce o no el poder en el microcontexto educativo, sino que lo relevante se propone en torno a saber de qué manera ejerce este poder que se le ha conferido, cómo lo ejerce, este es el punto crucial de la cuestión.

Entonces, puede plantearse que uno de los aportes que ofrece el presente trabajo de investigación, permite dilucidar la naturaleza del ejercicio del poder. El poder se ejercerá de forma negativa y con efectos funestos sobre los estudiantes cuando se cuente como un fin en sí mismo: coaccionar, intimidar, aterrorizar a los estudiantes para imponer una autoridad, lo que se había expresado como autoridad fundada y sostenida en el autoritarismo (poder como fin en sí mismo); por otra parte, el docente puede ejercer el poder de forma positiva, estimulante y creativa, que logre hacer de este, no un fin en sí mismo, sino medio para que se posibiliten y concreten los objetivos planteados para la enseñanza y el aprendizaje, objetivos que pueden resumirse en un solo propósito: que el estudiante logre pensar por sí mismo y que lo haga de forma crítica y reflexiva.

2.1.1.3.4. Una distancia entre el docente como ideal y el maestro

Otro de los aportes que pueden situarse a este nivel, radica en la distancia que existe entre el sujeto, que aquí se designa como docente, y el ideal que esta encarna como modelo del “deber ser” que tienen frente a sí los estudiantes.

Esta experiencia producida en el microcontexto educativo, el salón de clases, implica una situación destacada a diversos niveles, tanto es así que, en el contexto nacional, más concretamente en el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación – COLCIENCIAS, se están iniciando una serie de procedimientos que intentan salvar la distancia que existe entre ser el ideal del docente y el docente (sujeto) real, si así puede definirse, que se encuentra en el salón de clases. En este sentido, COLCIENCIAS ha producido un imperativo sobre el quehacer de los docentes, sobretodo en el campo de la educación superior, puesto que asigna algunas tareas específicas que los docentes deben realizar: plantear un número determinado de investigaciones por año, escribir un número específico de artículos por semestre académico, escribir tantos capítulos de libro como resultado de investigaciones realizadas, publicar uno o dos libros por año, etc. Este tipo de pedidos, que se asimilaran

bien como una orden (imperativo) del sistema sobre el quehacer de los docentes universitarios, implican un efecto de coacción claro, efecto que tiene consecuencias funestas en la calidad de las investigaciones que se realizan en Colombia, además del poco aporte que se puede identificar al nivel de las publicaciones y su respectiva difusión.

Por una parte, puede pensarse que el esfuerzo de COLCIENCIAS se constituye en una maniobra necesaria para que los docentes produzcan en el nivel concreto de la investigación; no obstante, esta situación implica, en su efecto de coacción sobre los docentes descrito en el párrafo anterior, otra reflexión que merece ser tomada en cuenta: ¿es válido obligar a que se produzcan objetos de investigación (investigaciones, artículos, capítulos de libro, libros) si los docentes no quieren hacerlo? Más allá de la evidente cuestión que implica el facilismo de ciertos profesores en sus ámbitos educativos (ver apartado 2.1.2.1.1), es necesario sostener a modo de esperanza que en los docentes se encuentre una sed por la investigación, que se encuentre el deseo de saber más allá de cualquier obligatoriedad o retribución económica que pueda estar tras este acto, que se encuentre el amor por los caminos de la verdad que están deparados en el universo del conocimiento. Pero más allá de lo anterior, se conocen muchos docentes que se cualifican, investigan, escriben y publican solamente por la retribución económica que esto implica en sus curriculum, más no por el amor a la verdad y al saber que implica tener un puesto tan importante y de tanto prestigio como lo es el que se ocupa en cuanto a la formación de los estudiantes y en cuanto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La anterior reflexión puede situarse en el nivel de la distancia que se encuentra entre el ideal del deber ser como docente y el docente en su realidad más concreta. En este orden de ideas, se encuentran innumerables casos donde el profesor puede ser una muy mala persona o no puede tener un nivel de conocimientos requeridos para orientar una asignatura en la universidad, pero esta situación se encuentra velada por el ideal que le reviste en el contexto

educativo, un ideal que puede distar enormemente con respecto de la realidad, así como viceversa.

En este sentido, el docente encuentra una especie de refugio en la idealización que se encuentra en los estudiantes que toman asignaturas con él. No se trata de proponer la idealización, basada en la transferencia (ver apartado 2.1.3.1.), como un mecanismo generalizado en el cual todos los estudiantes puedan experimentar a su profesor con los mejores atributos, se encuentran estudiantes que tienen diferentes experiencias con respecto a sus profesores: unos les odian, otros los encuentran como lo más afortunado, otros pueden vivirlos como los amos del saber... No obstante, lo que quiere destacarse en este nivel se encuentra implicado por la cuestión del manejo del poder se presenta como idealización, que opera como un mecanismo que soporta dicho manejo del poder; la idealización hace que el estudiante no pueda ver lo que en realidad el docente es a nivel del manejo del poder y encubrirá muy probablemente los verdaderos atributos y características de su profesor.

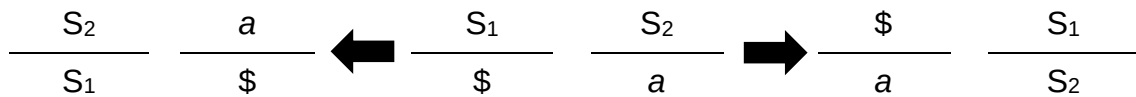
Es muy posible que la siguiente propuesta pueda ser utópica por el contexto y la naturaleza del ingreso de los docentes en las plantas educativas, ya que dicho ingreso solamente se toma a partir de la preparación académica que un docente tenga así como de su experiencia laboral, pero nunca de su forma de ver la educación, de asumir su propia vida; es decir, se buscan docentes por su nivel de conocimiento, pero no se buscan docentes que tengan un amor por la verdad, más allá del saber, y que amen el arte de enseñar. Por tanto, lo que se propone a partir de la elucidación anterior se remite a la (im) posibilidad de buscar profesores que persigan el saber, amen la verdad y amen enseñar. Esto no se producirá si el profesor es una mala persona, un mal ser humano, alguien que solamente busque enriquecerse a partir de la pantomima de enseñar, alguien que sea capaz de angustiarse por el hecho de pensar, alguien que sea capaz de producir en sus estudiantes pensar por sí mismos. ¿Utópico? Es posible, pero no hay que dejar de soñar con ello...

Solamente esto es lo que puede salvar la distancia que se encuentra entre el docente y su imagen como ideal, esto puede remediar el obstáculo que aparece en el contexto educativo en referencia a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

2.1.1.3.5. Malestar en el discurso universitario

Puede notarse muy fácilmente que existe un malestar marcado en los contextos educativos, malestar identificado a partir de los enunciados de los distintos sujetos que se encuentran el discurso universitario. Si se rastrea el malestar producido en los contextos educativos a partir del discurso del amo, pasando por el discurso de la histeria, puede encontrarse que el malestar es un síntoma y que se encuentra claramente identificado.

Esquema 16. Discurso universitario, Discurso de amo y Discurso de la histeria.



Lacan, (2008a) *El reverso del psicoanálisis*, p. 29.

El paso que puede evidenciarse en relación a los discursos con respecto del discurso de amo demuestra una consecuencia con respecto al malestar, malestar que se ha propuesto como síntoma. En el discurso de la histeria se encuentra como agente del discurso al sujeto dividido, que viene a poner en juego el estatuto del sujeto que se concibe dentro del psicoanálisis lacaniano, en tanto que se encuentra dividido por el anhelo de la felicidad absoluta y el sufrimiento que le propician sus síntomas, síntomas que no puede abandonar. En este orden de ideas, el discurso de la histeria muestra la prelación que tiene el sujeto, como dividido, con relación al propio discurso, puesto que, con su sufrimiento, con su dolor, incluso con su malestar, produce una interrogación sobre el saber del amo y más allá de efectuar dicha interrogación, demuestra su

impotencia: el amo puede responder, pero no tiene un saber que diga lo que es la histeria y pueda apaciguar su malestar. Puede observarse en este punto que el síntoma, evidenciado por el sujeto dividido, se equipara al malestar que produce el síntoma.

No es menester definir las coordenadas del malestar en el discurso de la histeria, sino más bien poder rastrear cómo este malestar produce efectos de tristeza, asilamiento, minusvalía, agotamiento e insatisfacción, sentidos con toda claridad en los ámbitos educativos. En este orden de ideas, el malestar es el índice de algo que no funciona en la vida de los sujetos. Por otra parte, si se retoma la paridad que existe entre el síntoma y el malestar al nivel de la experiencia cotidiana y también en el discurso analítico se encuentra que la queja, como enunciado, permite evidenciar que existe efectivamente un malestar o un síntoma. En este sentido, la queja se propone como un elemento fundamental, que evidencia la existencia efectiva del malestar al interior del discurso universitario.

2.1.1.3.5.1. Los explotados

En el caso de los estudiantes, el malestar puede designarse con el nombre *delos explotados*, término que Lacan (2008a) utilizó para situar la posición de los estudiantes en el discurso universitario, tomando como referencia el precedente del discurso de amo. Plantear que los estudiantes son explotados en el discurso universitario hace resonar la lectura de Marx que Lacan (2008d) realiza a partir del seminario 16, titulado *De un Otro al otro*, y que permite situar las coordenadas del malestar que suele experimentarse en el discurso universitario, malestar que se produce a partir de ocupar el lugar de quien debe producir ciertos objetos como una obligación de la posición que sostiene en el discurso. En este sentido puede evocarse el papel que debe cumplir el esclavo en el discurso del amo, puesto que tiene la obligación de producir los objetos que ordena el amo, en tanto que debe responder con su trabajo para producir dichos objetos; el caso de los estudiantes se ubica en un nivel similar, puesto

que al ser la pareja que sostiene el discurso, junto al docente, debe producir con su trabajo lo que su posición le exige: trabajos, resúmenes, ensayos, mapas conceptuales, mapas mentales, contestar adecuadamente en los parciales, hacer correctamente su estudio de caso, etc. Se entiende el término *explotados* en las diversas obligaciones de los estudiantes: producir objetos específicos, producción que desencadena malestar a quien los produce.

Otra de las aristas que permiten ser retomadas a partir de la escritura del discurso universitario, se sitúa en el nivel de la imposición de poder que hace el docente sobre los estudiantes. El ejercicio del poder como un efecto inherente al quehacer del docente, más allá de la coacción, amenaza o intimidación, produce algunos afectos negativos en los estudiantes: rabia, frustración e impotencia, entre muchos otros que pueden retomarse. Los estudiantes, situados al nivel de la explotación en el discurso, producen también un efecto de malestar que es evidente, malestar que suele situarse al nivel de la queja, el insulto, las malas maneras, los desafíos a los docentes, el vandalismo; es decir: la explotación que se encuentra del lado de los estudiantes puede definir el malestar que se produce en el microcontexto educativo en relación con los docentes.

Puede definirse aquí un elemento esencial del malestar que se produce al interior del discurso universitario: la queja respecto de todo esfuerzo requerido por parte del docente sobre los estudiantes en el campo educativo. De este modo, lo que el docente pida y demande a los estudiantes para certificar su aprendizaje con respecto de una temática o una asignatura, permite reubicar al estudiante nuevamente en su posición de explotado lo cual generará un malestar en él. Aquí puede evidenciarse una paradoja fundamental de la educación, en tanto que los procesos educativos de evaluación pierden su poder dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje para convertirse en mecanismos de dominio de los profesores hacia los estudiantes. Los procesos

evaluativos se sitúan como un caso fundamental, en ellos se evidencia la evaluación como un mecanismo de dominio.

2.1.1.3.5.2. La queja eterna de los profesores

Si bien Lacan (2008a) no define la posición del docente como una posición de malestar, puede situarse este elemento puesto en juego en la eterna queja que se hace sobre el desempeño o los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En el ámbito de la queja, como elemento fundamental que permite evidenciar la presencia del malestar en los ámbitos educativos, se encuentran diversos enunciados realizados por parte de los docentes. No obstante, si bien no se ha recolectado información con respecto de este punto en el presente trabajo de grado, las quejas de los docentes son reconocidas, en el sentido de que a sus estudiantes no les gusta leer, estudiar, no hacen los trabajos con la calidad ni el nivel de apropiación del tema que se requiere, incluso a veces que son tontos, que no entienden, que no hacen lo suficiente para dominar las temáticas; estudiantes que no quieren aprender sino solamente recibir notas y obtener un diploma de forma inmerecida, etc. Puede recordarse la célebre frase que una colega tuvo con respecto de sus estudiantes en una institución privada de educación superior: “su lema es: yo pago”, lema que sirve para designar el procedimiento mediante el cual el estudiante se encuentra en una lógica del *menor esfuerzo*, orientado hacia obtener la mejor nota; el menor esfuerzo sustentado en el pago que hacen otros por él.

En este sentido, el malestar no solo se ubica del lado de los explotados, sino también del lado de los profesores. Queja que viene a ponerse en juego en torno al tema del rendimiento de los estudiantes con respecto a su aprendizaje; queja que viene a situar un obstáculo más entre el estudiante y el amor que debe cultivar por el conocimiento, queja que viene a distanciar más a unos y otros de la verdad. Puede observarse, entonces, dónde puede situarse la queja de los docentes con respecto de los estudiantes que no se encuentran en el discurso universitario para aprender, sino para salir al mercado laboral con el fin

de producir los objetos que solicita el mercado laboral, otro nombre más del discurso capitalista.

2.1.2. Relación entre Saber y Ser (Verdad)

Y esto tampoco es exacto. Rostros, la verdad tiene más de uno. Pero precisamente, lo que podría ser la primera línea de conducta a mantener por parte de los analistas, consiste en ser un poco desconfiado, en no volverse loco de repente por una verdad, por el primer asomo de ella que se encuentre al doblar la esquina. Jacques Lacan (2008a, p. 197) – *El reverso del psicoanálisis*

La relación que se examina a continuación tiene su importancia dentro del discurso universitario, en tanto que sería una relación de enorme importancia dentro del contexto educativo en su generalidad. Así planteadas las cosas, la relación entre el saber y el ser, que se plantea como la verdad del sujeto, se propone como la relación central del presente trabajo de investigación y las repercusiones que se podrían situar como el núcleo de la investigación.

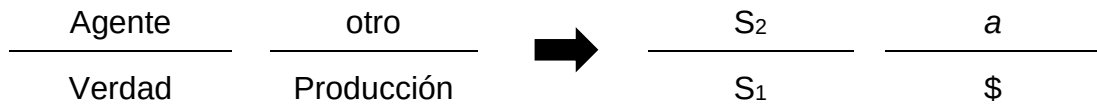
Entonces, ¿qué se encontró en la relación entre el saber y el ser? ¿Cómo definir los hallazgos más importantes de dicha relación? Se intentará abordar la cuestión de esta relación y su naturaleza a partir de algunas referencias al discurso de cada uno de los docentes; no obstante, existe una dificultad principal en cuanto a poder plantear una relación tan directa como la que pudo encontrarse en la relación del saber con el ejercicio del poder. Es necesario, por tanto, destacar el ocultamiento que se presenta en este punto, a saber: el punto de articulación entre el saber y la verdad del sujeto tal como el psicoanálisis concibe el término verdad.

¿Qué aportan, entonces, los discursos de los docentes sobre esta categoría de análisis? En primer lugar, es necesario hacer referencia a que son los marcadores de modalidad epistémica, como su propia definición lo permite elucidar, los que brindan información al respecto de la relación entre saber y

ser. Por tanto, serán estos marcadores los que se utilicen para situar la relación propuesta.

Es necesario plantear la cuestión de la elisión que se encuentra entre saber y ser, puesto que son pocos los marcadores que implican un direccionamiento del saber en relación con el ser. Lo que se presenta con mayor frecuencia son las condiciones del saber a secas, saber teórico que implica solamente la dimensión del saber que hace referencia al conocimiento. Puede esgrimirse al respecto que el discurso universitario, los contextos educativos y la Universidad contemplan la única dimensión del saber en tanto conocimiento por su propia naturaleza; es decir: puede definirse que lo único que busca la Universidad, en tanto discurso, es formar a sus estudiantes en la dimensión del saber como conocimiento. En este sentido, puede plantearse que la Universidad actual tiene como fin último la dimensión del saber que hace referencia al conocimiento y que esta formación permite conocer la diferencia establecida entre la Universidad y las escuelas de la antigua Grecia, diferencia que se define en torno a la búsqueda de la verdad más allá del saber. Como se ha explicado en el Marco Teórico (ver Marco Teórico) Para ciertas escuelas de la antigua Grecia, la búsqueda de la verdad del estudiante era tan importante como la búsqueda del saber, incluso en algunos casos más importante (Zuleta, 2007). De modo que puede plantearse, a partir de la anterior reflexión, que en el discurso universitario lo más importante tiene que ver con relación al saber y no al ser como verdad, efecto que puede considerarse de la escritura del discurso universitario que produce Lacan (2008a), en *El reverso del psicoanálisis*, en la cual el saber se encuentra como agente que ordena en relación al discurso mismo, pero que se encuentra separado de la verdad.

Esquema 17. Cuadrípodo del discurso y Discurso Universitario



Lacan, (2008a) *El reverso del psicoanálisis*, p. 29.

Si el saber se designa con la letra S_2 y su ubicación en el Discurso Universitario se encuentra en el lugar del agente (izquierda-arriba), necesariamente se encuentra separado del ser, es decir, de la verdad que un sujeto puede alcanzar dentro del mismo discurso. Podría concluirse que tanto saber como verdad se encuentran separados en el Discurso Universitario de forma radical y tajante, separación que implica que el Discurso Universitario, es decir: el campo extenso de la educación no le permite a un sujeto indagar sus verdades ni emprender el camino del amor por la verdad, tal vez el del deseo del saber, el camino de la sed del saber, pero en ningún caso el camino del amor por la verdad.

Para constatar lo anterior se ponen en conocimiento y circulación los fragmentos discursivos de los docentes. Fragmentos que corroboran el encubrimiento que opera el saber sobre el ser, sobre lo que puede buscar y encontrar el ser de los estudiantes en la formación que se persigue en el contexto educativo. ¿Cómo plantear la elisión del ser en el discurso? Lacan (2003) ha planteado extensamente que el ser se escabulle con suprema facilidad en la experiencia humana y que es por esta razón que la metafísica no es nada más que un sueño; no obstante, en el caso del presente trabajo de investigación puede plantearse que el ser (verdad) se pierde entre el saber, en su dimensión de conocimiento a secas, conocimiento universitario y teórico, y el deber ser, lo que debe ser el ser. En este sentido, es necesario poner el acento en que el *deber ser* no tiene absolutamente nada que ver con el *ser*, es decir, lo que debe ser el sujeto, no tiene nada que ver con su verdad de sujeto; decir y

recalcar a un estudiante cómo debe ser un buen psicólogo no hace referencia en caso alguno a su verdad como sujeto. En este último sentido puede observarse que el ser, en tanto su verdad, se difumina y escabulle bajo los mandatos imperativos que se ordenan en torno al ejercicio del poder (modalidad deóntica del discurso) o bajo el saber teórico que se encuentra referenciando a autores, conceptos, datos, y un extenso etcétera (modalidad epistémica del discurso).

Por otra parte, la separación radical que se presenta entre el saber y la verdad permite interrogar la relación que se presenta en el ejercicio del saber como posibilidad articuladora del agente en el discurso; esto es: poder indagar la finalidad que tiene el discurso universitario en la actualidad. Lo anterior podría plantearse del siguiente modo: si la relación entre el saber y el ser (verdad del sujeto) se encuentra obstaculizada y elidida, puesto que un sujeto no puede conocer su verdad en el discurso universitario, valga decir en cualquier contexto educativo: ¿para qué sirve el saber? ¿Cuál es su finalidad? ¿Cuáles son sus implicaciones últimas? Puede adelantarse que el saber universitario, desprendido del Discurso Universitario, se encuentra al servicio del amo. Esta relación se examinará en el apartado 2.1.2.5.

2.1.2.1. *Docta ignorancia*

Una de las relaciones que se destacan del saber con respecto de la verdad, es la que Lacan (2012) designó con el nombre de *Docta ignorancia*. ¿Cómo concebir una ignorancia docta, una ignorancia que puede saber? Esta aparente paradoja que se produce en torno al saber y la ignorancia designa una operación que puede marcarse en la historia a partir del movimiento que se produce cuando un saber constituido, un conocimiento consolidado como lo es el universitario, saber cerrado sobre sí mismo, produce que los sujetos se encuentren en un estado de imposibilidad de aprender más; en este sentido la docta ignorancia opera como una barrera para que el propio sujeto no pueda acceder al conocimiento, precisamente a partir de ese mismo conocimiento

consolidado (Lacan, 2012). Uno de los ejemplos más claros que pueden observarse en la obra de Lacan (2012) como *Docta ignorancia* se propone en el campo de la medicina, en tanto que es en esta ciencia donde opera el conocimiento como una barrera que impide aprender más, conocer con mayor detalle y profundidad, como un óbice para dejarse sorprender por los hallazgos en el campo del saber.

Esta misma operación que se produce a partir de la docta ignorancia puede situarse en el marco del discurso universitario, en tanto que el saber (S_2) ocupa el lugar del agente y se encuentra situado en relación con el docente. En el sentido de la docta ignorancia, el docente estaría blindado para seguir aprendiendo con la misma pasión como aprenden sus estudiantes, incluso estaría condenado a algo más atroz: no poder aprender de sus estudiantes en los diferentes campos que se pueden observar en la educación, ni en el saber, el conocimiento, así como de las cualidades y virtudes de sus estudiantes.

Docente:

Como el texto es gringo, aquí nos van a mostrar los dos personajes que más influyen desde la postura americana. Entonces, encontramos... por un lado está William James, ¿quién fue ese personaje? (...) Entonces, precisamente eso fue la revolución, el hecho de que dijera cómo es posible enseñarle lo que a uno se le ocurra. Es lo que el niño necesita, lo que el niño va aprendiendo. Pero realmente no es lo que usted quiera enseñar, es qué es lo que ellos están preparados para aprender. (...) Después todos retomaron el texto de “Hablemos a los profesores de psicología”, se llamaba el texto de 1876 (...) primero: cómo es el desarrollo del niño, cómo aprende el niño, qué puede aprender el niño y ahí tenga en cuenta qué no va a saber.

Docente:

Está William James, está Thorndike, está John Lewis, está Martín Green, entre otros personajes también muy importantes que veremos a

lo largo de todo el semestre. Porque aquí lo que vamos a ver son personajes de la psicología educativa.

Este extenso fragmento de discurso puede mostrar, de cierta manera, la relación que el docente puede con la docta ignorancia, en tanto acepta las teorías y postulados de una disciplina de manera acrítica y cómo estas teorías empiezan a conformar una posición clara en el docente, una posición que puede denominarse como natural dentro del conocimiento que debe manejar el docente en sus clases. El saber opera, entonces, como un hecho más de separación entre él y sus estudiantes, la docta ignorancia le provee las herramientas para alejarse más de los que debe formar y con los que debe hacer parte fundamental de su formación.

Otra de las funciones que puede detectarse en este plano a partir del fragmento discursivo propuesto, implica la relación que tiene el saber universitario con respecto de los autores establecidos, de los referentes que siempre se pueden encontrar en todos los campos del conocimiento. Existen numerosos ejemplos de los eruditos que se recitan en los claustros universitarios por parte de los profesores, enormes pensadores que se explican, detallan, leen y estudian sin consecuencia alguna más que la simple reproducción de sus teorías a un nivel superfluo; recuérdese el caso de Marx en sociología para no ir más lejos. El efecto que produce la operación de la docta ignorancia implica que el docente sabe para dejar de saber más, el profesor conoce para detener su camino en el conocimiento en un determinado punto; es decir, se produce la operación contraria destacada por Lacan (2008a) con respecto al imperativo que se encuentra en el discurso universitario: sigue sabiendo cada vez más. En este punto preciso en el cual se interroga el estatuto del docente con respecto al saber, la docta ignorancia permite aislar este imperativo producido en el discurso universitario, en tanto que por el lado del profesor se busca saber, conocer, entender para que esto sirva como un obstáculo para seguir aprendiendo; para aceptar que el saber es un saber infinito e imposible de

cerrarse; para sostener en su diario quehacer docente que el conocimiento es un universo siempre abierto; que arriesgarse a pensar puede ser angustiante, pero deparará un destino diferente de los demás.

Lo anterior permite dos consideraciones que tienen que ver con la relación de la docta ignorancia. Por un lado, puede evocarse la cuestión de saber si el docente puede pensar por sí mismo, ya que, si él se remite a la repetición de las teorías propuestas por eruditos del conocimiento, no podrá pensar por sí mismo; es decir, no podrá hacer que sus estudiantes logren alcanzar la finalidad de la educación: pensar por sí mismos. Por otra parte, puede afirmarse que existen muchísimos docentes que buscan seguir estudiando, cualificarse, hacer cursos de formación avanzada: especializaciones, maestrías, doctorados o postdoctorado, pero de todos estos es necesario siempre preguntarse por los que lo hacen por el dinero que presupone dicha cualificación, así como por el prestigio que se impone frente a uno de estos títulos y también se puede preguntar por los que lo hacen por saber más, por seguir avanzando en el camino del conocimiento, por constituir saber. De los últimos, puede afirmarse, que se conocen muy pocos y en este sentido hay que proponer que no se puede presentar una cuestión idealizada en torno a seguir sabiendo, dejando de lado la cuestión de las remuneraciones económicas, ya que esto aporta a una calidad de vida; se trata más bien de proponer la conjunción de las dos situaciones: seguir conociendo con todas las limitaciones que esto presupone y poder mejorar en las dimensiones tanto laboral como económicamente, y que esto pueda repercutir en la familia o en el crecimiento personal del sujeto.

2.1.2.2. Otra función del ideal

Existe una relación entre el ideal del profesor y el saber que debe destacarse en términos de idealización; es decir: idealizar al docente, una operación que se produce del lado de los estudiantes y que implica que el docente puede saber muy poco, conocer deficientemente sobre una asignatura, pero siempre va a tener la imagen de que sabe más que el estudiante. Esta relación entre el saber

y la idealización produce un efecto imaginario, valga decir de ilusión, sobre los estudiantes puesto que determina la posición del docente como un agente de todo-saber, que lo sabe todo frente a un tema, presenta un dominio conceptual sobre la asignatura. Es necesario recalcar que este ideal del docente como quien puede saberlo todo en referencia a la asignatura que está dando, es siempre eso: un ideal, una imagen que puede no corresponder con la realidad que se esconde tras esta imagen, lo que justifica el término de imaginario.

Esta relación imaginaria que se presenta en relación con el ideal del docente y el saber, permite aislar una característica del saber en la posición del profesor, en tanto que el saber logra blindar al profesor en su interaccionar con los estudiantes y con el saber mismo, puesto que implica una posición de saber que bien puede ser fraudulenta, es decir, que bien puede implicar el semblante de saber. El término semblante designa aquí la interposición imaginaria que se produce en referencia a una persona, interposición que muestra algo que puede encubrir otra cosa: en el caso que se considera para el presente trabajo de investigación, la imagen (ideal de saber) de que el docente sabe efectivamente puede encubrir el verdadero nivel de saber que tiene el docente; que en algunos casos debe decirse: es deficiente. Para formalizar un poco más: puede definirse que el saber, cuando opera como ideal en el lugar del docente, encubre su estatuto, recubre el verdadero nivel de conocimientos que puede tener un docente sobre un tema o asignatura.

El saber, tomado como un referente ideal que protege al docente, permite dos esclarecimientos: a) en primera instancia puede identificarse, como se describió en líneas anteriores, que el saber idealizado (por parte del estudiante) recubre el saber real del docente en relación con una asignatura; b) en segunda instancia, puede destacarse la relación entre saber, como ideal, y ejercicio del poder, puesto que el saber idealizado fundamenta la sumisión del estudiante. No obstante, estos dos elementos destacados en relación con el ideal pueden evidenciarse en la experiencia cotidiana que surge en los salones de clases: en

las situaciones en la cuales el profesor debe responder a todo lo que pregunten sus estudiantes. El “deber responder” que surge de parte del docente, aquí puede proponerse como una categoría emergente, implica situaciones extravagantes en el salón de clases que se han experimentado de una u otra forma: docentes con respuestas incoherentes, con muchas palabras que no quieren decir nada, profieren enunciados oscuros que no se entienden; o también se encuentran las respuesta defensivas que se conocen sobradamente: “¿usted sabe más que el autor que estamos leyendo?” “¡Vaya y lea el libro que estoy citando!” “¡Le falta mucho recorrido y formación para criticar al autor X!” Respuestas que introducen más agresividad en el contexto educativo y más malestar que el que se produce a nivel del discurso mismo (ver apartado 2.1.1.3.5.).

Docente:

Sí, fue una especie de metáfora. Entonces, lo que pasa es que nosotros tenemos una idea de los militares como que “mejor deje ahí”, ¿no? Más bien... yo lo que voy a hacer es indagar sobre qué es lo que él necesita, yo lo diría ahí más bien más como un investigador más que como un militar, como un investigador dentro del aula de clase y no tratar de mostrar... es decir en la parte militar se ve es como lo que se asocia con el poder. Entonces, hoy en día como que se mira de esa manera. Bueno, tiene toda la razón.

El acto discursivo del docente que se ha tomado muestra el imperativo a responder que el profesor debe enfrentar en el aula de clases. Éste se contextualiza a partir de la pregunta que formula un estudiante; el autor que se está trabajando en la asignatura, compara al investigador con el militar. En la respuesta que da el docente, puede observarse la maniobra forzosa que hace para conciliar el hecho comparativo, puesto que la apreciación de un militar en el contexto actual no permitiría asemejarlo a un investigador. El docente utiliza la palabra *metáfora* para efectuar esta maniobra forzosa; no obstante, los

argumentos que presenta son contradictorios y no permiten estar de acuerdo con el autor. Al final, el docente termina dándole la razón al estudiante que pregunta y concluye sobre la posibilidad de asemejar al investigador con el militar.

A pesar de que el docente pueda abordar algunas temáticas a partir de argumentaciones sin fundamento, empuje a siempre “deber responder”, puede concluirse que sale indemne de tales procesos, ya que el saber lo protege, incluso contra sus propios procesos argumentativos. El saber, como ideal al cual hay que aspirar en el discurso universitario, funciona como soporte de los procesos educativos, puesto que permite ubicar al docente como un ser inmune a la contradicción. La desilusión que se produce cuando el estudiante logra constatar que su profesor no era tan sabio como parecía, es visible en varios contextos educativos.

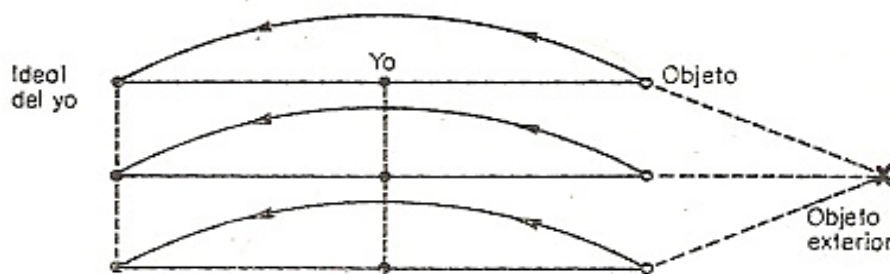
Por otra parte, lo descrito anteriormente se representa en una cuestión que es necesario resaltar: algunos incautos pueden concebir como pecado capital, para utilizar los términos del catolicismo antiguo, que un docente sea sincero ante sus estudiantes y sus innumerables preguntas y diga: *no sé*, pecado imperdonable que revela la verdadera naturaleza del saber, parcial en cuanto al conocimiento de los fenómenos e infinito en cuanto al subsiguiente saber que se puede alcanzar. No hay un saber que responda a todas las preguntas que alguien pueda plantear. De todos modos, puede afirmarse que es lo más natural que un profesor no sepa frente a una temática específica o a una inquietud concreta porque el conocimiento es un océano y no puede saberse todo en realidad, pero que éste pueda reconocer este no saber atentaría contra su propia imagen como ideal y además de esto, atentaría contra la propia autoridad que tiene frente a sus estudiantes.

Un remedio simple para este mal: reconocer que algunas cosas no se saben, pero que pueden saberse, que se pueden investigar y que en la próxima clase

se pueden compartir entre el mismo docente y los estudiantes que preguntan o tienen inquietudes. En resumen: perder un poco en autoritarismo para ganar en aprendizaje tanto del lado de los estudiantes como del lado de los docentes.

En relación a la cuestión del ideal, Freud (1994a) ha comentado la situación en la cual se produce esta distancia entre la idealización que se hace a una persona determinada puesta en el lugar del ideal a seguir, ideal que se propone como un objeto exterior al sujeto, pero que se emparenta fuertemente con el yo del sujeto.

Esquema 18. Representación gráfica de Freud



Freud, S. (1994) *Psicología de las masas y análisis del yo*, p. 110.

El esquema 18 muestra la forma en que Freud (1994a) explica la relación entre el ideal, que se propone como el ideal a seguir, y el objeto exterior que encarna este ideal del yo, objeto exterior que bien podría designarse como el docente. En este sentido, el efecto de idealización se ubica en el objeto exterior (que puede designarse como el mesías de turno) e inicia su recorrido en el sujeto, parte desde el objeto (objeto que se encuentra en el sujeto) y que se termina empalmando con el ideal del yo, camino que difiere del yo, pasa por fuera de él. ¿Qué implica el recorrido de ese camino que va desde el objeto exterior al ideal del yo? Que el proceso de idealización no es un procedimiento que se encuentre solamente en referencia a un elemento exterior (objeto exterior), sino que existe un elemento de suma importancia que es el ideal del yo. El empalme

que se produce entre estos dos elementos explica el mecanismo de la idealización, proceso que implica el enlace de algo que se encuentra en el sujeto, lo que se denomina como ideal del yo, y se articula con el objeto exterior; lo anterior puede implicar que esta articulación que aquí se describe se encuentra constituida a partir de un elemento que viene del sujeto. El elemento fuerte de la idealización no es el objeto exterior, sino el elemento que está en el sujeto: su ideal del yo.

La propuesta de Freud (1994a) en torno a la idealización permite situar las coordenadas de una posible idealización de la figura del docente por parte de los estudiantes. No se plantea aquí que es un procedimiento generalizado, que todos los estudiantes terminen idealizando a sus docentes, pero es definitivo que la idealización se sitúa como una barrera para que un estudiante no pueda ver las características relevantes de sus docentes.

No obstante, puede situarse en el ideal del yo del estudiante la cuestión de querer ser como un docente, o como su imagen lo representa en el contexto social. ¿Cómo podría definirse un profesor universitario? Podría definirse en términos de: prestigio, poderío, reconocimiento, inteligencia, saber, una buena posición social, etc. Estos elementos pueden configurarse evidentemente como un ideal a seguir, ideal que se encuentra siempre en el sujeto, ideal del yo al que se quiere aspirar, que se quiere alcanzar; de modo que el estudiante, el que idealiza a alguno de sus docentes, necesariamente es porque quiere parecerse a él, según la elucidación que Freud (1994a) ha producido en el célebre libro *Psicología de las masas y análisis del yo*.

2.1.2.3. Un saber impotente

El saber se define como impotente en la medida en que no logra revelar cualquier dimensión del ser, en tanto que verdad, del sujeto. El saber se formula como un corpus de conocimientos cerrado, más que como un acceso al ser, a sus vicisitudes, a sus experiencias, a sus secretos, a sus verdades. Lacan

(2008a) define al saber como medio de goce, por lo tanto, puede sostenerse que éste, más allá de la relación que tiene con el goce como formulación lacaniana de la pulsión de muerte freudiana (Braunstein, 2003), tiene una estrecha relación con un tipo de singularidad irreductible que presenta el sujeto y que muchas veces puede presentarse en el sufrimiento o en los síntomas (Soler, 2015).

En este orden de ideas, puede identificarse la principal razón para que el saber universitario, que también puede definirse como académico o teórico, no tenga nada que ver con el ser, con la verdad del sujeto. El discurso universitario no tendría nada que ver con alguna idea de la verdad del sujeto, sino solamente quiere seguir constituyendo un imperativo que cada vez empuje a saber más.

Este es el motivo por el cual, en el discurso universitario, el lugar que corresponde a la verdad contiene dentro de sí al significante amo, S_1 (abajo-izquierda), lo que implica que lo único importante dentro de este discurso es la relación del imperativo con el saber; es decir: lo que importa en el discurso universitario es siempre saber más (Lacan, 2008a, p. 110). La anterior dilucidación permitiría complementar: en el discurso universitario se trata siempre de saber más, de seguir sabiendo cada vez más, pero no de conocer la verdad singular del sujeto.

Entonces queda por preguntar: ¿dónde se encuentra la verdad del sujeto? ¿Cómo puede encontrarse esta esquiva verdad? Por una parte, es necesario definir que la verdad hace referencia al ser, define algunas modalidades del ser descubiertas a partir del saber psicoanalítico: a) ser de goce, o b) ser-en-falta. ¿Cómo poder definir el ser de goce? Soler (2015) propone que el ser de goce implica la referencia al sufrimiento o los síntomas en la vida del sujeto. Esta demostración permite articular el goce con el ser y de este modo la verdad del sujeto, puesto que remite a la definición parcial de la verdad: el sujeto encuentra satisfacción en el sufrimiento. Por tanto, la verdad se escabulle por un sencillo

motivo: el sujeto no quiere saber nada de ella, puesto que revela su ser de goce, de sufrimiento. En este sentido podría sostenerse el conocido adagio popular *la verdad duele*.

(...) La verdad, cuando surge, tiene de resolutivo puede ser de vez en cuando feliz y en otros casos desastroso. No se ve por qué la verdad tendría que ser siempre benéfica. Habría que estar mal para creérselo, puesto que todo demuestra lo contrario (Lacan, 2008a, p. 112).

Entonces: ¿dónde encontrar esta verdad del sujeto? El único discurso de los cuatro, propuestos por Lacan en *El seminario 17. El reverso del psicoanálisis*, que sostiene el saber en el mismo lugar de la verdad es el discurso psicoanalítico.

Esquema 19. Discurso psicoanalítico.



Lacan, (2008a) *El reverso del psicoanálisis*, p. 29.

El saber (S_2) se encuentra en el lugar de la verdad (abajo-izquierda), lo que implica que este saber se encuentra conectado con la verdad subjetiva y singular de cada ser. Esta transmutación del saber, que ha pasado de un saber teórico y de conocimientos a un saber inconsciente, implica ya la verdad del sujeto que Lacan (2008a) define en términos que no necesariamente van en la misma orientación que la felicidad. La escritura del discurso del psicoanalista que produce Lacan (2008a) permite definir las coordenadas de la articulación entre saber y verdad, o entre saber y ser, en tanto que es solamente en el discurso del psicoanalista donde surge una conexión posible, conexión que implica que el único que saber que importa en el discurso psicoanalítico es el saber que hace referencia a la verdad del sujeto. Lo anterior es lo que le

permite a Lacan (2012) definir al inconsciente como un saber o al saber inconsciente como la marca de la verdad del sujeto, marca que se designa como un ser de goce. En este sentido, puede plantearse que el discurso universitario, al igual que la ciencia, también rechaza radicalmente al sujeto, lo forcluye, en palabras del mismo Lacan (1980c).

De este modo puede concluirse que existe una articulación efectiva entre verdad y saber desde las coordenadas del discurso del psicoanálisis, no desde los otros discursos que la reprimen (discurso del amo), que la usan como escudo protector y coraza frente al Otro (discurso de la histérica) o que la aplastan (discurso universitario).

Docente:

¿Cuál es la idea? Eh, los objetivos, la introducción, que tenga todo, menos los resultados. Los elementos teóricos pueden ser: alguna patología. Entonces, bueno cuál es la descripción, el biofeedback de los síntomas, que es cómo el tema de preparación. Entonces, bueno ese tema qué es y es contextualizarlo y listo. En la introducción es cómo van a demostrar por qué es importante trabajar en ese tema, a considerar, no justificar. El plan de trabajo es el método. El tipo de estudio requiere los 20 artículos mínimo que vamos a revisar, esos artículos son los que vamos a trabajar.

2.1.2.4. El saber al servicio del discurso de la ciencia

Si el saber en el discurso universitario no sirve para encontrar la verdad del sujeto, su ser, entonces, ¿cómo podría ser definido? ¿Para qué puede servir? Esta pregunta es necesaria, puesto que esclarecerá la función del saber en el Discurso Universitario más allá de la descrita anteriormente como el imperativo a seguir sabiendo, imperativo que desnuda la imposibilidad que existe para articular el saber al ser, o el saber a la verdad del sujeto.

Lacan (2008a) articula el saber, que se encuentra como agente en el discurso universitario, con los sucesos del discurso de la ciencia. El primer suceso que puede tomarse en consideración, consiste en que se puede definir que el saber en el discurso universitario se encuentra al servicio de la ciencia, el nuevo amo de las épocas actuales, nuevo dios de la contemporaneidad con respuestas supuestas para todos los interrogantes del depresivo hombre moderno (Roudinesco, 2000). Un peligro sin límites se abre con este campo, puesto que la ciencia no toma en cuenta al sujeto, se ha constituido como el nuevo dios de las sociedades actuales, un dios sordo con infinitas respuestas sobre las nuevas dinámicas sociales.

¿Qué puede esperarse de un saber que entre al servicio de la ciencia? El caso más conocido de la peligrosidad ya descrita recae sobre la cuestión de los manuales diagnósticos producidos en el campo de la salud mental, de los cuales el ejemplo más claro es el producido por la Asociación de Psiquiatría Americana – APA (2013), el famoso Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales –DSM en su quinta versión. Este libro conocido como la biblia de los psiquiatras, es construido a partir del saber psiquiátrico de eminentes representantes de esta rama de la medicina. Sin embargo, es necesario destacar con sumo vigor que dichas eminencias hacen parte a su vez de las casas farmacéuticas. Aquí, el saber académico, el saber del discurso universitario sirve a los intereses de este nuevo amo (la ciencia) para designar a un gran número de individuos como enfermos mentales con una medicación inmediata, duradera y costosa; bajo el espejismo de los tratamientos rápidos y bajos en costos, lo que se produce es una medicalización generalizada de la sociedad, del hombre moderno, que antes que buscar en sus propias tragedias el origen de sus desdichas, prefiere tomar una pastilla azul para olvidar sus malestares y ser feliz sin algún fundamento de esa felicidad.

Otro escenario de reflexión puede retomarse en relación a lo que se puede esperar de una educación que no tiene en cuenta al sujeto, sujeto referido en

relación a la verdad que lo constituye, por tanto, su verdad subjetiva. Son hartas conocidas las quejas que se producen en los contextos educativos en cuanto a que cada día existen mayores niveles de segregación: de profesores hacia estudiantes, de estudiantes a profesores, entre los propios estudiantes, entre los mismos profesores. Es innegable que hay un alto número de segregación en los contextos educativos, puesto que el sujeto no se tiene en cuenta, en relación con sus verdades, en el discurso universitario. Pero más allá de las segregaciones que se producen entre los sujetos nombrados anteriormente, es necesario destacar que la principal segregación que se produce en el discurso universitario es la que se produce al nivel del sujeto; dicho de otro modo: se está produciendo una educación que rechaza al sujeto con su singularidad, se están generando procesos de enseñanza que desconocen la historia del sujeto, se está construyendo una educación que no toma en cuenta a sus estudiantes ni a sus docentes sino solamente a la manía enloquecedora de producción del conocimiento a gran escala y, ¿para qué? ¿Solamente para obtener un cartón sin mayores consecuencias en la vida? ¿Para reproducir los intereses del amo de turno?

Como último se sostendrá que es a este nivel en el cual Lacan (2008a) propone que no pueden existir unas ciencias humanas, que existe una problemática fundamental en proponer el campo de las ciencias humanas, no porque no existan o no trabajen, sino porque siempre rechazan al sujeto, porque rechazan la humanidad que existe en el hombre mismo. No hay ciencia, propone Lacan (1980c), que no rechace al sujeto que la funda, de este modo no hay una imposibilidad en relación a las ciencias humanas; fuerte sentencia para quienes se desenvuelven en este campo tan importante del conocimiento.

2.1.2.5. ¿El docente como esclavo?

El discurso universitario relega al estudiante a una posición de esclavo; no obstante, la relación entre saber y ejercicio del poder se interroga a partir de la posición del docente en el aula de clases. El primer aspecto que debería

tenerse en cuenta se constituye en que esta relación, contiene la posición privilegiada del saber (S₂) como agente en el discurso universitario. Pero, ¿quién encarna el saber en el discurso universitario? Es el docente quien encarna el saber en el aula de clases, no es un secreto para nadie.

Esta característica del discurso universitario se redobla en otra que se destacó en el Marco teórico: los sujetos inmersos en el discurso universitario se deben al saber en el sentido de que tanto docentes como estudiantes no pueden decir cualquier cosa con respecto, por ejemplo, alguna teoría o cuestión del conocimiento; es decir: el saber, en tanto agente del discurso universitario, rige los actos de los sujetos del discurso de una forma clara y contundente, sin posibilidades de desvío. No obstante, esta característica se encuentra redoblada y oculta por la posición que debe asumir el docente en el interior del discurso universitario, posición que se podría definir como un encarnar el saber en el contexto específico en el que se desenvuelve y, además de lo anterior, que desvela una de las funciones que debe cumplir el docente de forma específica en el discurso: encarnar o representar el saber (S₂) en el discurso universitario. ¿Esta situación puede proponerse como una forma de sujeción al discurso, como una esclavitud encubierta de la cual participaría también el docente más allá de la esclavitud del estudiante?

En este sentido puede encontrarse en el discurso específico de los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño que la sujeción que tienen con respecto al discurso es bastante significativa, puesto que en muchas ocasiones se remiten al saber, entendido como conocimiento, que se encuentra en las fotocopias que dejaron, los libros que leyeron, o los referentes bibliográficos que manejan.

Docente:

El texto es un texto que nos ubica históricamente dentro de qué fue la psicología educativa y nos cuenta también algunos personajes de la

historia que tuvieron incidencia en este tipo de trabajo. Está William James, está Thorndike, está John Lewis, está Martín Green, entre otros personajes también **muy importantes** que veremos a lo largo de todo el semestre.

Docente:

Entonces, acuérdense que ayer hablábamos que la psicología de la salud, la definición desde algunos autores nos están planteando como... pues digamos que 5 o 4 grandes campos de trabajo...

El docente no tiene, como pudiese pensarse a simple vista, un poder ilimitado que se encuentre desarticulado del saber; esto es: que por saber, o más bien por encarnar al saber como agente del discurso, el docente debe sujetarse al saber sin salir de sus coordenadas, sujeción que se presenta de una forma estricta y severa pero siempre de forma oculta, puesto que el docente detenta una posición de poder más allá de las referencias que puedan ubicarlo como sujeto al saber, sujeto en tanto sometido a un dominio.

2.1.2.5.1. ¿El docente es mediocre?

La sujeción del docente al saber, como forma oculta del discurso universitario, presenta algunas consideraciones que deben ser planteadas. En primera instancia puede entenderse la posición que innumerables docentes sostienen en su quehacer cotidiano, en todo el sistema educativo sin discriminación, a saber: educación básica, media y superior, y que consiste en ejercer el facilismo que les brinda sujetarse al saber sin mediación alguna; es decir: es más fácil para los docentes, no todos pero sí la gran mayoría, repetir y seguir repitiendo todos los años la misma clase, las mismas ideas viejas y gastadas, los mismos ejemplos descontextualizados, es mejor seguir llevando el cuaderno amarillento ¿Quién no se ha topado en su formación académica con un docente, al menos uno de entre tantos, que siempre lleva el mismo cuaderno de apuntes y notas para dar su clase? ¿No son legendarios estos docentes que llevan el mismo cuaderno para decir absolutamente lo mismo año tras año?

Esta sujeción al saber no permite que los docentes realicen ejercicios específicos de análisis, síntesis, deducción, interpretación, etc., sino que simplemente se limiten a repetir de forma memorística los datos que se encuentran en los libros, las páginas web y demás repositorios de información.

2.1.2.5.2. Una causa oculta de la autoridad del docente

En segunda instancia puede decirse que el docente respalda la autoridad de lo que dice en otra autoridad que opera, también a su vez, como causa oculta. La autoridad del docente se soportada en otro lugar: los autores que ha trabajado, las teorías que ha estudiado, los conocimientos que ha adquirido, lo que se podría resumir en las coordenadas teóricas de una asignatura o una materia.

Esta situación genera algunas consecuencias que deben tenerse en cuenta:

a) Es necesario decir que la formación académica y personal del docente es indiscutible. No se trata de estigmatizar la preparación que hacen los docentes, por el contrario, es necesario complementar esta formación, que siempre suele ser de índole académica: especialización, maestría, doctorado, postdoctorado, con la formación personal del docente, un aspecto que suele verse descuidado con mucha frecuencia: se tienen docentes con una amplia formación académica, pero con una pobre formación personal; se encuentran personas que se desempeñan en el campo educativo como profesores, pero pobres seres humanos que van a desahogar sus frustraciones a las aulas de clase. De esta manera puede comprobarse la pobreza de algunos docentes.

Es en este sentido que deben recordarse las palabras de Zuleta (2007) cuando trata el tema sobre la transcendencia de la filosofía en la educación, no como materia o asignatura, sino como modo de asumir el conocimiento y el saber, que permitan a alguien aprender y enseñar por amor al conocimiento, no el amor al dinero o a un estatus social.

b) El docente, al soportar la autoridad del saber, plantea una cuestión que puede definirse como la violencia de la autoridad. Esta violencia puede observarse en situaciones cotidianas, como, por ejemplo, en el momento en el cual el docente determina si lo que dice, piensa o reflexiona un estudiante está bien o está errado. La violencia de la autoridad de ejercerla, entonces, no en el marco de una reflexión crítica sobre el conocimiento, sino sobre el parecer del docente. Esta situación permite desvelar que el docente puede afirmar o negar cuestiones en su propia autoridad, la validez o veracidad de sus enunciados no necesita ser respaldada; en eso consistiría la violencia de la autoridad.

En este orden de ideas, sería fatuo plantear que el docente deje de ejercer su labor docente con la argumentación de que no pueda decir nada. Es claro que existen otros tipos de procesos que permitan desarrollar mejores formas de interacción del docente con sus estudiantes en el aula de clases que la basada solamente en la violencia a partir de la autoridad. A este respecto pueden aparecer alternativas llamativas en el campo de la educación; alternativas entre las cuales pueden contarse los procesos de argumentación (Ramírez, 2012) que surgen cuando existe un docente capaz de llevar a pensar a sus estudiantes por el amor al conocimiento, más allá del abuso de autoridad conferido por el saber; o también se encuentra el caso que se plantea desde la posibilidad de convencer a los estudiantes a partir de procesos de argumentación docente que tomen en cuenta lo que Cros (2003) denomina como *estrategias de aproximación*, es decir, actos del docente que instauren relaciones de cordialidad, equilibrio social, solidaridad y complicidad entre los actores del aula de clase con el fin de propiciar un mayor grado de adquisición del conocimiento y de construcción de valores a distintos niveles (Cros, 2003).

La anterior dilucidación lleva a pensar que esta situación se produce en los momentos en los cuales el docente pregunta a sus estudiantes sobre las lecturas de un tema, lista de estudiantes en mano, casi de forma inquisitoria. Situación que se repite en algunos momentos de la clase:

Docente:

Listo chicos, bueno, qué vimos, quién hizo la primera parte de la clase pasada, ¿qué vimos?

Intervención del estudiante.

Ya, muy bien. ¿Qué más?

Intervención del estudiante.

Ya. La metodología. ¿Qué más vimos?

La finalidad del conocimiento, la lógica de construcción del conocimiento. ¿Qué más vimos?

Intervención del estudiante.

Muy bien. Ajá. ¿Qué más? ¿Qué más vimos?

Intervención del estudiante.

Docente:

Entonces, la idea es que en unos 15 minuticos definan un tema. Entonces, por decir algo, tomamos VIH. Listo, entonces si tomamos el tema de VIH, ¿qué haríamos para promover la salud? ¿Qué haríamos para prevención? ¿Qué haríamos para mejorar los sistemas empíricos? ¿Qué haríamos para análisis y mejora del sistema? Y ¿qué haríamos para el tema de epidemiología en salud? ¿Listo? Entonces, por favor, grupos de 5 o 4 personas y, eh, en 15 minuticos.

Docente:

Y hay otras cosas adicionales, a ver quién me quiere decir de la lectura, ¿qué otras cosas encontraron? Que tenían que entrar en el llamado de la lección. ¿A ver? ¿A ver, eh, tu nombre? Lizeth. A ver Lizeth.

Estos dos ejemplos permiten retomar el eje aproximación/distanciación, (Cros, 2003) en el cual se indica que el docente debe entrar a que no se producen procesos de razonamiento, análisis o de estimulación intelectual en los estudiantes, procesos el docente debe entrar a propiciar.

En este sentido, pueden encontrarse docentes que se queden en los procesos de violencia a partir de la autoridad, generando estrategias de distanciaci3n; es decir: que no pueden ir m1s all1 del respaldo que les otorga el saber y los autores en los cuales los han formado.

2.1.2.5.3. “Nadie da de lo que no tiene”

La tercera instancia que puede reflexionarse implica la capacidad de pensamiento cr3tico y creativo en el contexto educativo. Se sabe que, desde hace alg3n tiempo en Colombia y en el mundo, existe una imperiosa necesidad de generar pensamiento cr3tico y creativo en los estudiantes, dos procesos del pensamiento que se escapan a pesar de los grandes esfuerzos del Estado por generar este tipo de procesos; la ley colombiana da cuenta de este tipo de iniciativas.

No obstante, puede plantearse la siguiente pregunta: ¿por qu3, a pensar de los innumerables esfuerzos de diferentes agentes en el campo de la educaci3n, es tan dif3cil generar procesos de pensamiento cr3tico y creativo? Incluso otra m1s: ¿No ser1 que se est1n enfocando los esfuerzos en lugares donde el resultado no es el mejor?

La introducci3n de la 3ltima pregunta del p1rrafo anterior permite vislumbrar una posible respuesta desde el presente trabajo de investigaci3n, se trata de un aporte a la problem1tica, o que al menos logre plantear en sus fundamentos y ant3podas, un punto de vista diferente sobre la complejidad del problema. Teniendo en cuenta que el docente asume para su discurso la citaci3n de autores (Cros, 2003), que se respalda en la autoridad que le confiere el saber, en algunos casos solamente se centra en repetir mec1nicamente el discurso de lo que los autores plasmaron en sus libros. Teniendo en cuenta esto, el acto de repetici3n tiene dos consecuencias que podr3an definirse de la siguiente manera: a) la incapacidad para contextualizar correctamente el saber; y b) la

incapacidad del profesor de pensar por sí mismo y, sobretodo, de pensar de forma crítica y de manera creativa.

En el caso de la primera circunstancia, a) la incapacidad del propio docente de contextualizar el saber en diferentes posiciones supone que el docente solamente repite lo que los libros dicen, pero no es capaz de aterrizar eso que los libros dicen en situaciones concretas para que los estudiantes construyan un saber sobre campos que a ellos les signifiquen algo. Incluso, puede pensarse que este tipo de situaciones son las que hacen que el estudiante estudie algún tema del conocimiento solamente por la nota y que este aprendizaje memorístico no tenga ningún tipo de repercusión en su vida práctica y, por consiguiente, se olvide después de haber sido recitado una vez más.

En relación a b) la incapacidad del profesor para pensar por sí mismo, implica que algunos docentes pueden plegarse de una manera tan fervorosa al saber y terminan, repitiendo mecánicamente el conocimiento que encontraron en libros. Más allá de esta consecuencia obvia, se redobla otra que por su importancia queda elidida: el docente no puede pensar de forma crítica y creativa, tampoco genera procesos que impliquen que sus estudiantes lo hagan. En este sentido, si el docente no da, tampoco podrán generarse procesos en sus estudiantes.

2.1.3. Incidencia del ejercicio de poder en los estudiantes

En este aparte, se tomarán en cuenta los hallazgos en relación a la tercera categoría de análisis: la incidencia del ejercicio de poder en los estudiantes. Las subcategorías propuestas para esta categoría de análisis fueron tres, a saber: intimidación, amenaza y coacción; subcategorías que se establecen a partir de las elucidaciones de Zuleta (2007) en *Educación y democracia. Un campo de combate*.

¿Qué se encontró en las encuestas aplicadas a los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño? Existió una particularidad que debe ser mencionada por su relevancia en relación con el trabajo de investigación: de

los seis estudiantes entrevistados, solamente uno respondió de forma tal que ponía en evidencia los errores, excesos y tropiezos de sus docentes en relación con las subcategorías propuestas. Para los otros encuestados, podrá observarse en sus respuestas, los profesores no cometieron faltas con respecto a lo contemplado en el presente trabajo de grado. Lo cual implica realizar algunas interrogaciones en torno a la experiencia de los estudiantes en el salón de clases.

Mientras que para las preguntas formuladas en el cuestionario se obtuvieron algunas respuestas como:

Estudiante:

La docente ha tomado una postura abierta y flexible ante las sugerencias respecto al modo de desarrollo de la clase y a los contenidos que se van a abordar.

Estudiante:

No me he sentido intimidada por la docente de ningún modo.

Estudiante:

Creo que no es usado como mecanismo de amenaza, al contrario, parece ser que el objetivo de ella es el de impartir conocimiento a la clase de manera agradable e igualitaria.

Estudiante:

No me he sentido excluida hasta el momento por ningún motivo.

En contraste, pero de forma muy limitada, se encuentran las siguientes respuestas:

Estudiante:

Puede ser amenazante, solo un poco el hecho de mencionar la parte evaluativa, la parte de negociación de porcentajes y proyectos de aula.

Estudiante:

Sí, a veces parece que la postura que tiene el docente es la única válida.

Es de suma importancia destacar esta diferencia en las respuestas de los estudiantes, puesto se presenta la observación del mismo fenómeno a partir de dos enfoques diferentes, lo cual no tiene nada de extraño puesto que en este punto juega la percepción subjetiva. No obstante, esta diferencia sustancial en las respuestas, permitirá interrogar la naturaleza de esta diferencia y el estatuto de la experiencia de los estudiantes en el microcontexto educativo.

En este sentido, puede plantearse el surgimiento de una categoría emergente a partir de la categoría y subcategorías planteadas en la metodología y que se definieron como primarias para el abordaje del problema. La categoría emergente que se propone se constituye como en tanto una categoría que se denominará como *desconocimiento* y de la cual se desprenderán varias elucidaciones formuladas en el siguiente apartado.

Antes de abordar dichas elucidaciones, es necesario definir brevemente el proceso de desconocimiento. Lacan (1996) lo define de la siguiente forma:

El desconocimiento no es ignorancia. El desconocimiento representa cierta organización de afirmaciones y negaciones a las que está apegado el sujeto. No podemos pues concebir el desconocimiento sin un conocimiento correlativo. Si el sujeto puede desconocer algo, tiene que saber de algún modo en torno a qué ha operado esta función. Tras su desconocimiento tiene que haber cierto conocimiento delo que tiene que desconocer (p. 249).

De este modo, el desconocimiento, además de tomarse desde la dimensión del conocimiento correlativo que se desconoce, incluye la dimensión del sujeto que se encuentra consciente de que desconoce aquello que desconoce. En el caso del presente trabajo de investigación puede plantearse que el desconocimiento observado en los estudiantes reposa sobre el fondo del conocimiento, conocimiento de los fenómenos a estudiar pueden presentarse en el

microcontexto educativo: la intimidación, coacción y amenaza; incluso, podría decirse que ellos han experimentado la vivencia en algún momento de este tipo de circunstancias, ya sea en ellos mismos o en sus compañeros, pero el desconocimiento aparece de manera tal que logra ocultar las vivencias y experiencias asociadas a ello.

2.1.3.1. La idealización como fuente de desconocimiento

Uno de los ejes fundamentales que pueden proponerse en el proceso de desconocimiento parte de la idealización como fenómeno

No implicaría nada nuevo retomar la cuestión de la idealización en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, puede retomarse la misma a partir de lo planteado por Freud (1992b; 1995b; 1995c) en relación a los procesos inconscientes que se ponen en juego en la idealización. En primera instancia, es necesario recordar que en el proceso de idealización también entra en juego lo que Freud (1995b) designaba como *Sobre la dinámica de la transferencia*; de este modo, la idealización se sostenía sobre la transferencia en tanto que ésta última era un proceso inconsciente de rememoración del estudiante y que retomaba las figuras infantiles del padre o la madre, proceso en el cual participaría la transferencia como rememoración efectiva; es decir: como actualización de los afectos y representaciones que tiene el estudiante sobre la persona del docente. Este fenómeno puede observarse con mucha frecuencia en los ámbitos educativos en el momento en que un estudiante empieza a experimentar afectos asociados a un docente sin conocerlo a fondo (Benavides y Portilla, 2007), o en situaciones, que se sitúan en el primer día de clases, en que un estudiante presenta ideas y representaciones asociadas a un docente sin tener mayores vivencias con él.

Estudiante:

La docente ha tomado una postura abierta y flexible ante las sugerencias respecto al modo de desarrollo de la clase y a los contenidos que se van a abordar.

El anterior fragmento obtenido a partir del cuestionario permite evidenciar la transferencia participante en la idealización, y, por ende, en el desconocimiento que se pone en juego. ¿Cómo saber que el docente “ha tomado una postura abierta y flexible ante las sugerencias respecto al modo de desarrollo de la clase”, si apenas están en los primeros días de clase? Claramente se puede observar la atribución que se hace en torno a representaciones sobre esa docente, puesto que es evidente que aún no se tiene una relación que permita definir más la posición de dicha docente. De este modo, el concepto de la transferencia permite dilucidar la respuesta aportada por el estudiante, en tanto que describe el mecanismo que la anima; parcialmente el análisis revela que el estudiante pone en el lugar de la docente a una figura que anteriormente podría encontrarse en la posición de tomar una postura abierta y flexible ante las sugerencias.

La transferencia aporta para que la idealización se produzca en el contexto educativo a partir lo que se ha planteado en líneas anteriores como la experiencia de ideas o afectos sobre la persona del docente sin un fundamento que se desprenda de la vivencia que tiene el estudiante, lo que se denomina como una relación efectiva entre estudiante y docente. La idealización viene a ponerse en juego en representaciones o afectos ubican al profesor en un lugar en el cual fácilmente puede dominar el poder, independientemente de que este dominio sea oculto o a simple vista. En *Introducción del narcisismo*, Freud (1995c) define magistralmente, a propósito del campo narcisismo, la cuestión de la idealización como la exaltación exagerada de las cualidades y virtudes de la persona que cumple la función de objeto, que es el objeto del sujeto (Laplanche & Pontalis, 1977).

La definición anterior, además, esclarece el fenómeno que se encontró en las respuestas de los estudiantes encuestados, permite determinar que la idealización opera como un factor de desconocimiento en la relación del estudiante con el docente. Este desconocimiento se sitúa como una pantalla o un velo (Lacan, 2010), que evidentemente vendría a cubrir lo que el docente realmente es o como quiere mostrarse, vendría a demostrar cómo se establece un proceso que consiste en ubicar grandes cualidades o virtudes donde no existen.

En este orden de ideas, la idealización misma funcionaría como un velo, la idea es poder interrogar ¿qué cubre un velo? Lacan (2010) propone, en el *Seminario 4. La relación de objeto*, que el velo funciona tapando la falta en el objeto. Mientras que en la idealización se produce una función de velo, de desconocimiento, lo que tapa el velo es precisamente la falta, que puede traducirse en las carencias, personal y académica, que tiene el docente. En este sentido, la función de la idealización consistiría en tapar las carencias, los errores, las fallas y los yerros del docente, de la misma forma que el velo tapa algo que está más allá. Puede observarse que el desconocimiento que se produce, a partir de la idealización en su función de velo que no permite ver lo que está más allá, obstaculiza al estudiante en su relación con el profesor.

2.1.3.2. ¿Dónde ubicar el desconocimiento?

En este sentido, Lacan (1996) propone que el yo es la principal sede de desconocimiento que puede ubicarse en el sujeto. ¿Por qué plantear que el yo sería la sede del desconocimiento? Lacan (1996) retoma esta interrogación en el *Seminario 1. Los escritos técnicos de Freud* para controvertir a la escuela de la psicología del yo liderada por Ana Freud, hija de Sigmund Freud (Roudinesco, 1995).

La controversia con la escuela de la psicología del yo, escuela de índole clínico-teórica asociada a la legitimidad freudiana conocida como IPA (International

Psychoanalytical Association, por sus siglas en inglés), se produce por dos motivos: a) la apropiación abrupta y descontextualizada de la última parte de la obra de Freud de los psicoanalistas que emigraron desde Europa a Estados Unidos por causa del nazismo, tomando como referencia el yo y su adaptación a la realidad en detrimento del inconsciente, el ello, la pulsión de muerte y el deseo como los motores de la compleja posición del ser humano; y b) la publicación de la famosa obra de la hija de Freud, Ana Freud (1985), en la cual el yo, con sus mecanismos de defensa, cobra una primacía definitiva sobre los procesos psíquicos inconscientes que Freud había planteado durante todo su recorrido investigativo (Roudinesco, 1995).

Como consecuencia de lo anterior, Lacan inicia un proceso largo y sostenido contra lo que él consideraba como una flagrante desviación del psicoanálisis y del pensamiento freudiano. En este proceso, Lacan (1996) propone dos cuestiones: a) no comparte la definición de Freud, que sitúa al yo como sistema de percepción-consciencia; b) por otra parte, plantea que, si bien el yo puede situarse como la sede de los mecanismos de defensa, la función principal de éste consiste en desconocer lo que simbólicamente puede estar constituido como un saber; es decir: el yo tiene como función principal el desconocimiento a partir del conocimiento previo de algo que está constituido como saber. En este sentido, es necesario diferenciar ignorancia de desconocimiento, puesto que el primero se asienta sobre la base de la falta de conocimiento o de saber sobre un tema específico y el segundo se asienta sobre la capacidad que tiene el yo para conocer el mundo y a sí mismo a partir de coordenadas ilusorias y de espejismo.

Lo anterior permite concluir que es la instancia del yo, dentro de las tres propuestas por Freud (1993a) en su segunda tópica del aparato psíquico, a saber: yo, ello y superyó, la encargada de desconocer la realidad en un marco de coordenadas de espejismo e ilusión, desconocimiento que obstruye la aprehensión de los procesos psíquicos puestos en juego en el caso que retoma

el presente trabajo de investigación. ¿De qué realidad se habla en este contexto? De la realidad del docente, cómo es, cómo se muestra, cómo trata a sus estudiantes, cómo maneja su relación con el poder, cómo establece sus relaciones con el saber, etc.; así el yo proporciona el desconocimiento ante esta situación de saber cómo es el docente en realidad tal como parece que sucede en el caso de los participantes entrevistados.

Es claro y evidente que el desconocimiento, proveniente del yo de cada uno de los participantes de investigación, no permita encontrar respuestas mucho más directas con respecto a las subcategorías propuestas para la categoría general de este apartado.

¿Qué consecuencia puede desprenderse de que el yo sea la sede del desconocimiento? Además de lo ya expuesto en líneas anteriores, puede interrogarse la función del inconsciente que se viene a poner en juego en este tipo de operaciones que, más allá de producirse en el consultorio del psicoanalista, se producen en los contextos educativos. Esto implica que el desconocimiento originado en el yo puede proponerse, tal como Freud (1992) lo habría descubierto hace más de una centuria, como una operación de encubrimiento sobre otros procesos que se dan a simple vista y que comprometen la consciencia, lo evidente que no permite ir a un análisis más profundo. En este sentido es necesario retomar una vez más las palabras de Lacan (1980c) al referirse al sujeto retomado por el psicoanálisis, que es el mismo sujeto producido por la operación cartesiana del *cogito ergo sum* (pienso, luego soy o pienso, luego existo), pero que difiere en su tratamiento; es decir: mientras que Descartes produce un sujeto sobre el cual opera la ciencia, puesto que lo rechaza; se conoce que la operación de la ciencia consiste en rechazar la subjetividad como un elemento a eliminar, como un dato no querido dentro de los procesos, Freud retoma este sujeto rechazado para reintroducir su verdad irreductible, la verdad que rechaza la ciencia, a saber: estar dividido en lo más profundo del ser.

Lo anterior permite dar respuesta al interrogante sobre la cuestión planteada en la justificación del presente trabajo de grado, referente a que, en el campo de las ciencias de la educación, existen procesos de enseñabilidad, procesos de evaluación, currículos, pedagogías, didácticas, modelos metodológicos, pero, por otra parte, existen los procesos *de reverso*, procesos encubiertos y que generan una gran diversidad de efectos en los contextos educativos.

En este sentido, puede plantearse un primer aporte relevante del presente trabajo de investigación ya que pueden conectarse, de forma directa, la existencia de los procesos de reverso, por una parte, y la existencia del inconsciente como función que opera en el soporte del desconocimiento del sujeto. Pero más allá de lo anterior, el inconsciente puede explicar la existencia de este tipo de procesos, que operan como un saber autónomo, un saber que tiene profundos efectos en distintos niveles. Lacan (2012) lo propondrá del siguiente modo:

Hay que saber que el que sabe que sabe, pues bien, soy yo. Está claro que esta referencia al yo es segunda en relación con lo siguiente: que un saber se sabe, y que la novedad que revela el psicoanálisis es que es un saber no sabido para sí mismo (p. 17).

En el mismo texto, pero en líneas posteriores, Lacan (2012) se permite concluir en relación a este saber no-sabido que es el inconsciente:

Si el inconsciente es algo sorprendente, se debe a que ese saber es diferente. De ese saber tenemos desde siempre una idea. Muy infundada por otra parte, porque fueron evocados la inspiración, el entusiasmo. El saber no sabido del que se trata en el psicoanálisis es un saber que efectivamente se articula, que está estructurado como un lenguaje (p. 28).

En la referencia de Lacan (2012) puede seguirse el paso que hace del saber-conocimiento al saber inconsciente, que incide y opera efectos insospechados

en el sujeto; es decir, un saber que trabaja, pensamientos que trabajan tenazmente y que no son pensados por el sujeto (Lacan, 2008b). Lo anterior rompe con toda la tradición y el reinado del cogito que se había implantado desde hace tanto tiempo (Descartes, 1992) para repensar diferentes campos de estudio a partir de la idea de la existencia del inconsciente.

En este orden de ideas, puede entreverse la importancia que reviste el concepto de inconsciente, que opera como saber no-sabido, a la hora de explicar los procesos de reverso que se han retomado para el presente trabajo de grado como son: la relación entre saber y ejercicio del poder, saber y ser, tomado como verdad, y la incidencia del poder sobre los estudiantes. Por tanto, puede proponerse como categoría emergente: la existencia de una relación directa entre los procesos inconscientes y los contextos educativos que terminan causando innumerables efectos entre los sujetos y el discurso en el cual se encuentran inmersos.

2.1.3.3. Naturalización y obviedad

En algunas aseveraciones de los participantes de investigación encuestados pueden observarse distintos puntos que integran la naturalización y obviedad:

Estudiante:

Creo que no es usado como mecanismo de amenaza, al contrario, parece ser que el objetivo de ella es el de impartir conocimiento a la clase de manera agradable e igualitaria.

Mientras que este participante de investigación responde que, dentro de la creencia que enuncia, el conocimiento no es utilizado como mecanismo de amenaza puede encontrarse que este opera como un ejercicio de poder sobre el estudiante (ver apartado 4.1. Relación entre Saber y ejercicio del poder). Es interesante retomar una vez más la postura de la mayoría de los encuestados, en tanto que parecen coincidir sobre este punto. Puede concluirse, entonces,

que el enmascaramiento de la relación entre saber y ejercicio del poder es crucial y determinante; esta es una de las formas más reconocibles en las cuales opera la obvedad: la forma como el dominio de ciertos grupos se hace prevalecer sobre otros. La situación expuesta a partir del enunciado de este participante implica necesariamente el desconocimiento en relación al dominio que ejerce el docente, tomando como base el saber que éste tiene.

No obstante, el siguiente fragmento viene a esclarecer un poco la posición que asumen ciertos estudiantes al interior de la Universidad. Es necesario destacar que estas dos respuestas se complementan, puesto que permiten evidenciar la complejidad del asunto que se elide en la experiencia inmediata y cotidiana:

Estudiante:

Puede ser amenazante, solo un poco el hecho de mencionar la parte evaluativa, la parte de negociación de porcentajes y proyectos de aula.

Aunque la respuesta del participante emplea la frase *puede ser amenazante*, deja entrever que, por parte del docente, el proceso evaluativo de la asignatura puede causar en el estudiante un efecto amenazador.

En este punto se destaca que la evaluación, que evidentemente se articula con el saber, se encuentra emparentada con un proceso de manejo del poder por parte del docente y que viene a representar en ciertos casos una especie de relación directa que se establece tácitamente y de manera automática. Lo anterior llevaría a interrogar el estatuto de la evaluación en el contexto educativo relacionado con el manejo del poder y puede postularse como una categoría emergente que no será retomada en el presente trabajo de investigación, pero que podría estimular nuevas interrogaciones en torno al fenómeno de la evaluación y su relación con el ejercicio de poder. La aseveración del mismo participante viene a poner en juego lo especificado en líneas anteriores con respecto a la relación entre manejo del poder relacionado en los procesos evaluativos del proceso enseñanza-aprendizaje:

Estudiante:

En un primer plano se siente de esa forma, como decir: sino hacen el trabajo su calificación es 0, y obviamente se conoce lo que implica eso; el profe no lo dice verbalmente, pero explícitamente es evidente.

El mismo participante explicita lo que el docente propone cuando los estudiantes no hacen los trabajos que se encuentran contemplados para el desarrollo de la asignatura.

Podría surgir una interrogación sobre la relación directa entre saber, ejercicio del poder y evaluación que se esbozará con la esperanza de que sea retomada por otras investigaciones que estudien el fenómeno en un futuro. Podría pensarse entonces: ¿por qué se presenta una relación tan evidente entre la evaluación y el manejo del poder? Esta relación, que podría establecerse como *a priori*, se encuentra bien definida por el uso que se hace de la evaluación en los contextos educativos, procesos evaluativos que se definen como evaluación por rendimientos (Bain, 2007; Torres, Barrios & Pantoja, s. f.). Se conoce la amplia tradición educativa que plantea la evaluación y que se conoce como evaluación por procesos. Ésta amplía el campo de la evaluación por rendimientos, en tanto que esta última se encuentra desfasada con respecto a las finalidades de la educación, mientras que intenta determinar el conocimiento de un estudiante a partir de algo tan pobre como un número, la educación persigue la formación de seres capaces de pensar por sí mismos en un acto emancipador y libertario.

No obstante, más allá de lo expuesto anteriormente es necesario examinar el contexto educativo en el cual claramente la evaluación por rendimientos permanece inalterable; es decir: a pesar de todos los avances teóricos y prácticos que se presentan en el campo de la evaluación por procesos, la evaluación por rendimientos sigue presentándose de forma incontestable en los microcontextos educativos (Torres, Barrios & Pantoja, s. f.). En este punto no

pueden olvidarse las palabras del psicoanalista Héctor Gallo (Moreno & Perdomo, 2010) cuando precisa que el docente, cuando está de lleno en el discurso universitario, encuentra una comodidad muy difícil de cambiar en repetir lo mismo en su quehacer docente.

Por otra parte, puede establecerse que lo anterior está reforzado por lo que Lacan (2008a) demuestra a partir de la escritura del discurso universitario, designando el lugar del estudiante en la arriba-derecha superior y representado con la letra *a* minúscula. ¿Qué consecuencias se encuentran a partir de la ubicación del estudiante en el discurso universitario? ¿Cuáles son los principales matices que sería necesario destacar?

Esquema 20. Discurso universitario.

$$\begin{array}{cc} S_2 & a \\ \hline S_1 & \$ \end{array}$$

Lacan, (2008a) *El reverso del psicoanálisis*, p. 29.

Los lugares que se encuentran en el cuadrípodo del discurso vienen a desvelar la posición de las letras puestas en juego. En este sentido, la ubicación de la letra *a* minúscula en el lugar del Otro articula la pareja del agente del discurso universitario, Otro que en este caso es el estudiante, lo cual implica que Lacan (2008a, p. 110) lo designe como *astudado* (en francés la conjugación de la letra *a* minúscula y el término *étudiant*, *aétudiant*) y que ocupe el lugar que en el discurso del amo se encontraba destinado para el esclavo. Más allá de todo prejuicio en relación con el esclavo, Lacan (2008a) precisa: “En la articulación del discurso universitario que he diseñado, ¿en el lugar de qué está el *a*? En el lugar, digamos, del explotado por el discurso universitario, que es fácil de reconocer, es el estudiante.” (p. 158)

Así, dentro de una lectura que podría tener visos de marxismo, Lacan (2008a) hace desprender el malestar de la posición del estudiante por ser el explotado del discurso universitario. Lacan, si bien no concuerda punto por punto con la lectura que Marx produce (Soler, 2013), propone que el estudiante, al ubicarse en el lugar de la explotación, participa en el proceso mismo en el cual ha entrado la Universidad como una empresa ofertante de una diversidad de saberes, en la cual rige la lógica de oferta/demanda, es decir, en la lógica de la producción y el consumo, en la lógica del capitalismo (Espinoza, 2007). El estudiante, bajo esta lógica del mercado, debe producir algo, se encuentra conminado a producir algo, está obligado a producir en el marco de ser explotado. Si se retoma una vez más la respuesta del estudiante, puede encontrarse esta situación desprendida de su misma posición:

Estudiante:

(...) si no hacen el trabajo su calificación es 0, y obviamente se conoce lo que implica eso; el profe no lo dice verbalmente, pero explícitamente es evidente.

Decir que el profesor no dice verbalmente que la calificación es cero para quien no haga el trabajo, pero que sea evidente explícitamente, muestra la contradicción que se sitúa en los estudiantes a la hora de analizar las problemáticas con respecto a las notas. Además, puede concluirse que no hacer el trabajo determina la posición del estudiante como un explotado en el discurso.

Ser explotado sitúa al estudiante en torno a la problemática de la producción. ¿Qué es lo que el estudiante debe producir en el discurso universitario? Lacan (2008a) define que lo que se produce es una tesis (p. 206), algo cultural que queda confinado a la oscuridad de los estantes universitarios, una construcción que cuesta tanto esfuerzo para el estudiante y, no obstante, se ve relegada al olvido. El malestar que se encuentra en el *astudado* se rige por la dinámica de

tener que hacer algo con esfuerzo y dedicación, no en todos los casos, para terminar siendo tirado a la basura en términos de olvido y poca importancia.

La naturalización y la obviedad pueden verse también bajo los procesos de retroalimentación que tienen los docentes en sus prácticas pedagógicas cotidianas.

Estudiante:

No, cada uno tenemos autonomía, pero el docente, retroalimenta cada idea o responde a preguntas

En el caso de la última respuesta, se toma como obvio el proceso en el cual el docente retroalimenta cada idea o responde a las preguntas que tienen los estudiantes, enmarcando la exclusión del pensamiento del estudiante por el único válido en el aula de clases: el del profesor. El análisis sobre el término *retroalimentación*, que enuncia el estudiante en su respuesta, se naturaliza y vela por el término *autonomía*, puesto que viene a operar como una posición ilusoria del estudiante en su proceso de aprendizaje. La supuesta autonomía se encuentra asociada claramente a una reconducción efectuada por el docente en el momento en el que se produce la retroalimentación por parte del docente. Aquí es claro que se encuentra una coacción velada por el acto de reorientar las respuestas de los estudiantes en un sentido concreto, detrás de la posible creatividad que pueda estarse aplastando bajo las respuestas siempre correctas del docente, se encuentra una seria tendencia a uniformar el pensamiento, a convertirlo en el único válido en una esfera de saber cerrado.

2.1.3.4. Más allá de naturalización y de obviedad: la reproducción

Más allá de los procesos de naturalización y obviedad de la ideología y los distintos manejos del poder que se han explicado suficientemente en los apartados anteriores, es necesario indagar por las condiciones mismas del

discurso, con el fin de abordar la reflexión pertinente: en el discurso, ¿hay reproducción incontrolada? Es decir: ¿los sujetos que se encuentran inmersos en el discurso no pueden cambiarlo, ya que su reproducción se sitúa en un registro en el cual ellos no tienen conocimiento de su existencia? Son preguntas que permitirán abordar la cuestión en relación a observar la naturaleza del discurso.

A favor de la respuesta por el sí, a saber: que el discurso se reproduce más allá de la voluntad de los sujetos en cuestión, podrían presentarse dos cuestiones que se relacionan entre sí:

a) Lacan (1972) plantea el discurso capitalista, una quinta configuración del discurso en el cual el lazo social se encuentra problematizado, puesto que este discurso no produce los semblantes que permiten a los sujetos hacer lazo con otros sujetos (Soler, 2014).

b) Por otra parte, Lacan (1980d; 1993; 1996; 1998; 2008c; 2010) desarrolla la idea de que el lenguaje, que podría tomarse como discurso, que preexiste al sujeto y lo determina, llegando a plantear que el destino es otro de los nombres que tiene el inconsciente, en tanto que éste se retoma a partir de una historia, independientemente de que sea buena o mala, que con la insistencia de sus significantes determina al sujeto. En este sentido se podría utilizar la palabra sujeto en psicoanálisis, en tanto la referencia que se hace a alguien que se encuentra precisamente *sujetado* al discurso en una imposibilidad de salir de él. La sujeción del sujeto al discurso es inevitable, puesto que el sujeto se encuentra determinado por los significantes que le vienen del Otro, incluso antes de haber nacido.

Retomando la idea que Althusser (1990) desarrolla tan esclarecedoramente en *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, en tanto que la ideología se reproduce de forma oculta en los aparatos ideológicos y en la formación que dispensan a sus sujetos, puede plantearse nuevamente que el discurso tiene

formas de reproducción silenciosas que repiten ciertos elementos de los cuales los sujetos no tienen noticia, de los cuales no se encuentra percepción alguna:

Estudiante:

Hasta el momento la obtención de notas no ha sido utilizada como mecanismo de coacción.

Estudiante:

No creo que el conocimiento es usado como mecanismo de amenaza por parte del profesor, hasta el momento no he sentido eso.

No obstante, lo anterior, el psicoanálisis reintroduce la pregunta por el sujeto más allá de toda determinación de la estructura del discurso. Esta determinación no comprende la linealidad causa-efecto; por el contrario, implica el lugar del sujeto de forma irreductible y como el efecto del discurso. En este orden de ideas, es Freud (1991b; 1991c) quien plantea, desde *La interpretación de los sueños*, la responsabilidad del sujeto en cuanto al deseo que se filtra en sus sueños, lo que podría traducirse como la responsabilidad del sujeto incluso frente al deseo inconsciente de sus sueños, síntomas, en su malestar y los equívocos que le sobrepasan (Zawady, 2005).

En este planteamiento se puede sostener el concepto de responsabilidad subjetiva propuesto desde el campo del psicoanálisis, en cuanto que establece que al sujeto del inconsciente le corresponde la responsabilidad del deseo y sus paradojas. El concepto de responsabilidad subjetiva es relevante porque permite situar el lugar del sujeto en el discurso, puesto que, más allá de la determinación que hace el inconsciente sobre un sujeto, el sujeto puede responder a dicha determinación de ese saber no-sabido y los efectos que produce sobre su vida. Esta elucidación puede situarse en dos sujetos que hacen parte del discurso universitario: el docente y el estudiante.

En el caso de los docentes, la responsabilidad subjetiva interrogaría la cuestión de su posición en el discurso en el que se encuentren; es decir: el docente no

puede desligarse del estatus de poder que le brinda el discurso, puesto que es susceptible de reconocer el ejercicio de poder que puede hacer sobre sus estudiantes. En este mismo orden de ideas, puede concluirse que no interesaría que el docente ejerza el poder en el aula de clases, puesto que esta sí es una relación confirmada por los elementos del discurso, sino que lo importante sería la interrogación sobre cómo lo ejerce, es ahí donde resultaría un problema de estudio para el psicoanálisis: en la posición que el sujeto asume dentro del discurso.

Esta última apreciación permite establecer que para el docente, la problemática consiste en la forma en que maneja el poder en relación con el saber: en dos extremos, pueden verse los estragos que producen los profesores que manejan el poder desde una perspectiva de la violencia, la intimidación, la amenaza y la coacción, de otro lado se encuentran los profesores que detentan el saber para que el estudiante logre motivarse de una forma tal que quiera saber por sí mismo, cuestionando los saberes establecidos y produciendo pensamientos y reflexiones propias que lo lleven más allá de los límites de la universidad.

En el caso de los estudiantes se encuentra la responsabilidad subjetiva determinarse a través de la educación, por mucho que les pese. Es de conocimiento general que la mayoría de los estudiantes toman la posición en el discurso universitario que puede designarse como la ley del menor esfuerzo, para obtener las mejores notas. Esta operación signada por el facilismo también del lado de los estudiantes, puede ser refutada desde el concepto de responsabilidad subjetiva en el sentido de que son los estudiantes mismos quienes son los dueños de su propio destino en lo referente a su formación y su crecimiento académico, investigativo y personal; es algo ya sabido y conocido por todos, pero no sobra volver a poner el acento en este punto de vital importancia para la educación.

No se trata de hablar de que la responsabilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje solo recaiga en los docentes, con sus fallos y aciertos, sino también en los estudiantes puesto que son muchos de ellos quienes han tomado una desidia incontestable por su propia educación. Para concluir este punto, se propondrá que el discurso universitario se ha convertido en un lugar en el cual el malestar circula por todos sus recovecos y darle la responsabilidad al otro es siempre una operación de cubrimiento de las propias faltas.

CAPÍTULO III

3.1. PROPUESTA

Teniendo en cuenta la Interpretación y el análisis de la información (ver Capítulo II), pueden proponerse algunos elementos en el campo concreto de la educación. No obstante, es necesario plantear, que no resulta nada fácil realizar propuestas en el campo referido. Si se retoma la posibilidad de plantear una propuesta determinada en el campo educativo, una pregunta recae sobre la posible propuesta: ¿sobre qué dimensión de los procesos que se dan en el campo educativo plantear una posible propuesta? Es menester recordar que en el inicio del presente trabajo de investigación se han separado dos posibles dimensiones del campo educativo en tanto procesos: a) los procesos evidentes de las ciencias de la educación y b) los procesos que se han denominado de reverso, ocultos a un análisis somero de las problemáticas encontradas en este campo. De esta última dimensión de la educación se recuerdan los aportes del magnánimo Estanislao Zuleta, del inmenso Paulo Freire, el gran Stenhouse o Bain etc., propuestas que han venido a trabajar la dimensión de los procesos ocultos que se encuentran en la educación.

Sin embargo, aparece una pregunta que podría tener una relación con respecto a las propuestas que se sitúan en este nivel: ¿por qué no existen tantas propuestas con respecto a los procesos de reverso de la educación? De los procesos del campo de la educación: currículo, pedagogía, didáctica, metodologías, etc., se encuentran innumerables trabajos, diversos autores, puesto que la educación ha sido una constante interrogación a lo largo de la historia de la humanidad, siempre ha hecho pregunta cómo enseñar bien, cómo hacer de la enseñanza un arte. Dentro de esta misma perspectiva, se enmarca la ausencia de un igual número de trabajos con respecto a los procesos de reverso de la educación, a saber, los que se han retomado para el presente

trabajo: la relación entre a) saber y ejercicio del poder; b) saber y ser (verdad del sujeto); y c) la incidencia del poder sobre los estudiantes, ejercida por los docentes en el microcontexto educativo. A estos elementos pueden agregársele muchísimos más, como los encontrados y propuestos a partir de las categorías emergentes que pudieron encontrarse y que solamente se dejaron planteados para ser retomados por otros ejercicios investigativos.

No es posible dejar de lado la propuesta *príncipeps* que suele hacerse en el campo de la educación con relación a este tipo de trabajos de investigación, en tanto que el primer paso para contar con una educación de calidad se centra en la capacitación de los docentes a nivel teórico, que puede evidenciarse en: cursos de actualización, diplomados, especializaciones, maestrías, doctorados y postdoctorados. Si bien se ha examinado la relación que tiene el saber a distintos niveles en el discurso universitario, no se debe desdeñar la opción de la formación académica cada vez más especializada y de mayor nivel a la cual puedan aspirar los docentes. Esta formación no es desdeñable en el sentido de que el docente, además de formarse en los más altos niveles de la educación, asuma su compromiso con el saber en una referencia abierta; es decir, que sea siempre capaz de seguir indagando las problemáticas del conocimiento; que logre seguir reflexionando constantemente en los puntos oscuros de la teoría que lo apasione; que sea capaz de entender que ningún saber es capaz de decir la verdad última sobre las cosas, elemento que suelen olvidar los profesores de psicoanálisis, incluso los psicoanalistas mismos.

Es necesario determinar que pueden existir ciertas capacitaciones que entren a abordar las problemáticas expuestas en el presente trabajo de investigación, las que se han propuesto dentro de los procesos de reverso que se han analizado aquí. La cuestión es poder alcanzar un estado crítico de aprehensión del conocimiento por parte de los docentes que tengan a cargo la formación de los más jóvenes, es decir, que el estado de un espíritu crítico primero pueda lograrse en quienes deben generarlo, antes que endilgar responsabilidades

sobre los estudiantes a los cuales les será muy difícil encontrar este estado sin la orientación adecuada.

En este sentido hay que declarar que los docentes que aceptaron participar en el presente trabajo de investigación son personas de las más altas calidades intelectuales y personales, no por haber hecho parte del proceso investigativo, sino porque, dentro de todo lo que ofrecieron para ser interpretado y analizado, demuestran en ciertos momentos de su clase el punto de espíritu crítico que aquí se está proponiendo. En este sentido, es necesario destacar, dentro de la propuesta que pudiese elaborarse, que existen ciertos momentos en los cuales estos tres docentes retoman a sus autores (relación con el saber) con algún grado de idealización, pero son supremamente críticos con algunos puntos de sus asignaturas, como, por ejemplo, el caso de la educación sexual de los años noventa o el sistema de salud perverso que rige al país en la actualidad. Esta alternancia entre idealización de determinados autores y la posición crítica frente a algunas cuestiones debe resaltarse, puesto que es necesario alimentar este espíritu crítico, es necesario que la toma de posición crítica frente a las teorías, autores, datos, fechas y el conocimiento en general se produzca primero en los docentes para que ellos puedan dar la luz del conocimiento a sus estudiantes.

3.1.1. La importancia de los primeros días de clase

¿Qué importancia tuvo plantear los primeros días de clase en el presente trabajo?

En primera instancia, los primeros días de clase tienen una importancia fundamental dentro de los diferentes espacios educativos. La socialización de: microcurrículos, reglas de juego, concertación o imposición de actividades evaluativas, porcentajes de calificación, etc., se dan en este espacio de tiempo y este acto de socialización termina siendo vital, puesto que implica, desde un principio, la imposición del docente sobre sus estudiantes; la relación de

sumisión que experimentan los estudiantes, en relación con el docente, se produce en un primer momento e instaura la dinámica cotidiana que se vivirá de ahí en adelante en el salón de clases.

Docente:

Si ustedes recuerdan, cuando planteamos el curso (...) lo planteamos para ser un ejercicio fundamentalmente teórico, este semestre no está previsto un proceso de práctica como tal (...) todavía no tenemos la competencia que nos permita tener contacto con pacientes en una institución (...) Entonces, este semestre la aproximación va a ser un poco más teórica, a ver el tema de la introducción.

El docente explica las condiciones de abordaje de la materia, que serán teóricas para el semestre en curso. Posteriormente aclara que este abordaje concierne la escritura de un artículo de revisión teórica.

Y en este abordaje de hoy, pues la idea del trabajo que ustedes realicen es un tema, (...) y hagan el levantamiento de información que les permita tener una visión integral de ese tema en general. Para eso, entonces, tiene que haber un trabajo crítico, tener contacto con las personas en el contexto, eh; no es un trabajo de investigación empírica, no vamos a hacer uso de la metodología clásica, eh, sino que la idea es que trabajemos con algo que se llama un artículo de revisión. ¿Listo? Entonces, esta clase quiero comentarles en qué consiste un artículo de revisión.

De este modo, al situar las características del curso que se desarrollará en ese semestre, también sitúa las condiciones de los productos evaluativos a entregar.

Lo anterior permite elucidar que, en los primeros días de clase, además de la socialización de los aspectos curriculares, también circula de forma elidida el ejercicio del poder, así como la relación con el saber. Ejercicio del poder y su

relación con el saber afectan de forma determinante la cuestión del ser y la verdad en el contexto educativo, produciendo los efectos diversos efectos que se han esclarecido.

De este modo, los primeros días de clase son cruciales para la imposición del docente en su lugar de poder. Lo anterior se fundamenta en la relación del saber, que se constituye en un saber idealizado, puesto que el estudiante no tiene forma de constatar que el docente sabe efectivamente. Tanto el ser como la verdad quedan determinados por esta relación de ejercicio del poder y saber, ya que el ser del estudiante queda alienado a la voluntad del docente, lo cual implica que sea más efectivo pensar, actuar, intervenir, concebir la educación tal como el docente quiere.

3.1.2. *Una denuncia solo refuerza lo denunciado*

¿Es conveniente denunciar para conseguir un impacto a partir de las interpretaciones producidas en el presente trabajo? Esta pregunta se ha planteado en los términos mencionados puesto que desde siempre se asoció al psicoanálisis como una actividad fundamentalmente intelectual que denunciaba algunos procedimientos ocultos a simple vista, al más puro estilo del marxismo. El psicoanálisis, como disciplina del conocimiento estaría emparentado con una supuesta finalidad emancipadora propuesta por Habermas (1990), dentro de la triple partición de las ciencias en cuanto a su interés: a) empírico – analítico, b) histórico – hermenéutico y c) crítico – social; de este modo, el psicoanálisis haría parte de las disciplinas, tal como se ha explicado en la metodología (ver metodología), emancipatorias dentro del campo de las ciencias. Esta hipotética función que tendría el psicoanálisis ha encontrado un lugar para el mito dentro de las elucidaciones que ha producido Foucault (1998) sobre la sexualidad en relación con el psicoanálisis, en tanto que la crítica que hace al concepto de represión propuesto por Freud a lo largo de la publicación de sus numerosos trabajos devendría en una aceptación/aprobación generalizada del libre ejercicio de la sexualidad en los seres humanos; mientras que en la época de

Freud, famosa época victoriana, existiría la represión que ejercía la sociedad sobre la sexualidad, en la época actual de la libre promoción de los derechos humanos en la que todo se puede y en la cual el sujeto puede hacer lo que sea con su supuesta libertad, la sexualidad podría expresarse como se quisiese sin represiones de por medio.

Foucault (1998) habría propuesto, entonces, que la aparición del psicoanálisis en la historia del pensamiento y las ideas habría generado los conocidos efectos del ejercicio de la libertad, siempre supuestos, sobre la sexualidad misma; es decir: el psicoanálisis habría operado efectos específicos sobre la sexualidad en cada sujeto a partir del ejercicio de denuncia que habría tenido sobre el esclarecimiento de ciertos mecanismos de poder en el marco de la época victoriana. Nada más inexacto en cuanto a la represión que Freud (1995c) plantea, puesto que, si bien este término puede leerse erróneamente como dependiente del ejercicio de coacción que realiza la sociedad sobre el sujeto, valga decir dependiente del discurso imperante en un momento determinado de la historia, ésta no depende de lo social sino de la relación que tiene el sujeto con el Otro, Otro con O mayúscula y que en un primerísimo momento hace referencia a los Otros primordiales que tiene todo sujeto: sus padres y de la misma forma el lenguaje. En este sentido, la represión no tendría tanto que ver con lo cambiante de una época, sino con una posición del sujeto que depende de la estructura del Otro.

Si se retoma la cuestión de la supuesta función de denuncia que tiene el psicoanálisis sobre ciertas problemáticas que conciernen el campo de lo individual y de lo social, es necesario destacar que esta función no se encuentra planteada por Freud o Lacan, sino por el mismo Foucault (1998). No obstante, la tesis de Lacan, comentada por Soler (2015), con respecto a la función de denuncia que tuviese el psicoanálisis consiste en demostrar que denunciar no hace más que reforzar lo denunciado, efecto paradójico de la denuncia que se

hace a partir de los esclarecimientos que produzca una disciplina sobre algunos fenómenos en particular.

En este punto es necesario hacer una distinción entre el interés que tenga una disciplina del conocimiento y el efecto de denuncia que tenga sobre algunos fenómenos concernientes a su campo de estudio, dos movimientos que podrían aparecer como soldados el uno al otro. En este orden de ideas, es necesario aclarar que el psicoanálisis, como disciplina del conocimiento, persigue el fin emancipador en tanto que desvela los mecanismos óculos que subyacen a los fenómenos, pero no busca denunciar como principal efecto; más bien la denuncia podría resultar de la operación de desvelamiento que produce como un efecto colateral, como un residuo que utilizan algunos para efectuar sus denuncias particulares. De este modo, gracias a la separación producida entre interés de una disciplina (Habermas, 1990) y sus funciones de denuncia, puede ubicarse correctamente el interés del psicoanálisis como una disciplina de corte emancipatorio y crítico, pero separado a su vez de alguna función de denuncia que se quiera endilgar. Como puede apreciarse, psicoanálisis y marxismo son al mismo tiempo cercanos, por su interés crítico y emancipatorio, y lejanos, por sus funciones de denuncia que en un caso no se buscan y en el otro sí.

La anterior dilucidación permite avanzar en la cuestión de que el presente trabajo pueda implicar algún tipo de denuncia en su propuesta, en tanto que este tipo de operación se encuentre emparentada con la posibilidad de desvelar, situada al nivel de los objetivos específicos. El desvelamiento que aquí se propone se sitúa dentro de las coordenadas del aporte antes que, de la denuncia, puesto que, si la denuncia no sirve más que para reforzar lo denunciado, según la tesis de Lacan (Soler, 2015), se buscará producir aportes en el campo de la educación:

a) Ha permitido dar a conocer la naturaleza de los procesos de reverso que se han retomado aquí, para que se permita conocer el orden de las relaciones

entre saber y ejercicio de poder, entre saber y ser y las consecuencias del ejercicio del poder sobre los estudiantes universitarios. Además de conocer la naturaleza, fue posible indagar esta naturaleza de las relaciones enunciadas, al punto de poder establecer algunas consecuencias relevantes en relación a las mismas.

b) Ha permitido indagar las consecuencias que el ejercicio del poder ejerce sobre los estudiantes, al punto de encontrar hallazgos relevantes en relación a esta cuestión que puede parecer tan evidente, pero que no lo es puesto que implica la cuestión del desconocimiento; es decir: los estudiantes se encuentran, una gran mayoría de ellos, en el desconocimiento de su propio proceso de aprendizaje como proyecto para el descubrimiento de su ser y para la constitución de sí mismos (Heidegger, 2005).

En este sentido, podría concluirse que no se busca tanto denunciar, como desvelar el fenómeno que se ha considerado para el estudio. Es posible que el esclarecimiento que aquí se propone, permita ir más allá de la voz que se alza en alto, más allá de la voz de la denuncia que está idealizada por tantos seres incapaces de pensar por sí mismos.

3.1.3. ¿Una pedagogía del amor?

Siguiendo la misma línea de reflexión que se propone en el anterior apartado, se busca tener en cuenta la posición que puede tomar un profesor con respecto al ejercicio del poder. En este sentido, plantear propuestas que podrían evidenciarse como producto de la presente investigación radicaría en que es necesario apelar a la formación personal del docente más allá de la formación académico–investigativa y profesional que pueda tener, se buscaría, entonces, profesores que sean excelentes seres humanos y grandes académicos e investigadores, que sean mejores personas de las que comúnmente se encuentran en la sociedad y que así mismo tengan las mejores cualidades profesionales. A decir verdad, en esto consisten las estrategias de aproximación

planteadas por la Dra. Cros (2003) que el docente puede implementar con sus estudiantes, con el objetivo de facilitar el aprendizaje: contrario a lo que piensan muchos docentes, las relaciones humanas al interior del salón de clase garantizan o fracasan el proceso de aprendizaje que pueden lograr los estudiantes. Dicho de otro modo, puede plantearse que un estudiante aprenderá más con un profesor que le dé la bienvenida al conocimiento, que lo acoja dentro de los límites de la relación entre estudiante y profesor. A este respecto, es cierto que existen innumerables variables para determinar las posibilidades de aprendizaje de un estudiante, no obstante, éste podrá aprender mucho mejor o podrá reducir el impacto de dichas variables que inciden en su aprendizaje si tiene en frente un profesor capaz de estrechar su relación con él para poder impulsar su relación con el conocimiento.

Tomando como contraposición el punto anterior, es evidente que si el docente ejerce el poder de forma negativa (autoritarismo e intimidación), los estudiantes tendrán dificultades para aprender e investigar. La intimidación, la amenaza y la coacción son elementos que contribuyen a que se produzca un mal ambiente en el salón de clases, pero, además, el aprendizaje se verá afectado, puesto que éste está encarnado por el profesor, tal como lo revela la escritura del discurso universitario (Lacan, 2008a).

Las anteriores afirmaciones podrían suscitar una apología de lo que en el campo de la educación se denominado como pedagogía del amor, trabajada en contextos diferentes al universitario: colegios de orden privado y católico en Colombia. Pero más allá de intentar plantear que una pedagogía del amor pudiese servir dentro del contexto universitario, es necesario destacar la interrogación sobre qué pedagogía del amor, en el sentido de que no puede caerse en una simple afirmación, como suelen hacer muchos optimistas de este modelo, de que el amor permite enseñar mejor y este tipo de aseveraciones que se hacen en este mismo sentido. La pedagogía del amor, tomando como referencia lo elucidado en torno al eje distanciamiento/aproximación (Cros,

2003), podría proponerse no como un ejercicio de retomar el amor por el amor mismo, puesto que este tipo de situaciones conducen a un cercamiento del narcisismo (Lacan, 1995), sino que se trataría de establecer un acercamiento (aproximación) con los estudiantes a partir de relaciones de cariño, cordialidad, amenidad con los estudiantes y que este tipo de relaciones permitan desarrollar mejores procesos de enseñanza–aprendizaje.

De este modo, se plantea que, dentro de la propuesta para el presente trabajo de investigación, se implique a la selección de los docentes en su proceso de formación personal; es decir, que cuando se elija a un docente para un curso universitario, para dictar una materia, no solamente se revisen sus logros académicos, los títulos de maestría que tenga, los idiomas que maneje, los artículos que haya publicado en revistas indexadas, las investigaciones que haya realizado, sino que también se revisen las cualidades que pudiese tener un futuro profesor, su calidad humana y que esto cuente efectivamente dentro del proceso de selección. ¿Utópico tal vez? Puede ser, pero no es imposible.

Es necesario destacar que uno de los grandes vacíos que se encuentran en relación a los procesos de enseñanza–aprendizaje en el contexto colombiano radica en que la preocupación central ha recaído en tener buenos profesionales, expertos en cada una de las materias de desempeño, pero gente que ha carecido de ética. La ética ha jugado un papel secundario en la formación de las personas en el contexto colombiano, donde vale saber más que ser mejores personas; donde tiene mayor relevancia el conocimiento que la calidad de los profesores, de los estudiantes, de los seres humanos.

Para terminar: alguien puede sentirse privilegiado si ha contado en su formación educativa con un profesor que haya compartido con cariño sus conocimientos, puesto que estos son los cimientos para alcanzar algo en un futuro.

3.1.4. La importancia del acercamiento a la realidad

Otro de los contenidos de la propuesta radica en plantear que es necesario que el docente dé la importancia necesaria a sus estudiantes, se interese por ellos, por cómo llevan sus vidas, por qué hacen en sus ratos libres, por las historias que tejen en relación con sus propias vidas (Bain, 2007). Dentro del contexto educativo, más concretamente el microcontexto, es necesario plantear que el docente puede realizar este tipo de acercamiento a sus estudiantes a partir de la maravillosa estrategia denominada *acercamiento a la realidad* (Torres, 2002). Ésta estrategia permite conocer dos situaciones: a) el conocimiento previo que el estudiante tiene en relación con un saber determinado; y b) la historia del estudiante, cómo se experimentan las cosas, qué afectos se ponen en juego en relación con los sucesos del mundo.

La potencia de esta herramienta conceptual proveniente de la Investigación Acción Participativa IAP en el campo de las ciencias pedagógicas, en tanto que define el acto por el cual el docente se compenetra con una posición previa del estudiante sobre un estado de las cosas (Torres, 2002). En este orden de ideas, el acercamiento a la realidad se concibe sobre una base en la cual el estudiante no es un tablero en blanco, una *tabula rasa* que debe ser llenada con diversos conocimientos, un vaso vacío que es menester ocupar con el amplio conocimiento del profesor, sino que es alguien capaz de aprender innumerables cosas por fuera del contexto educativo, que trae consigo prejuicios y juicios de valor positivos y negativos sobre las cosas, que se encuentra rodeado de diversas creencias con respecto del mundo que le rodea, que es capaz de tener concepciones previas acerca de una materia del conocimiento incluso sin haber tenido contacto real con dicha materia.

Así puestas las cosas, el acercamiento a la realidad intenta eliminar la barrera que existiría entre el estudiante, con todo su bagaje previo, y el profesor que intenta compartir un conocimiento determinado. Si se tiene en cuenta este postulado, no tomar en cuenta los aprendizajes previos de un estudiante en relación con determinadas cosas no se constituirá más que en un óbice para el

aprendizaje, tanto de los estudiantes como del profesor. Acercarse a la realidad implica tomar en cuenta el punto en el que un estudiante se encuentra, implica proponer: ¿qué te dice esta materia con el nombre que tiene? ¿Cómo sientes la relación de esta asignatura con tu vida? ¿Qué piensas de lo propuesto en la estructura microcurricular de lo que el docente te propone? ¿Qué conoces de la materia que se estudiará en este semestre? Puede ser que el estudiante no tenga una respuesta determinada para este tipo de preguntas, ¿pero acaso no se sentirá tomado en cuenta a partir de este tipo de interrogaciones que se plantean en el acercamiento a la realidad? ¿No se sentirá valorado al saberse interrogado en relación a su propio proceso de conocimiento?

De este modo es necesario plantear que el acercamiento a la realidad se constituye en una apuesta obligatoria que cada docente debe hacer en el salón de clases, apuesta que contribuirá a acercar al docente a sus estudiantes, a aproximarlo a quienes se encuentran ávidos por aprender. ¿Cómo pedirle a un profesor esta apuesta si no es capaz de amar el arte de enseñar? ¿Cómo requerir a alguien que se sitúe en el lugar del docente que se acerque a sus estudiantes si no es capaz de amarlos?

Por último, la propuesta retomará lo que Lacan (2008a) ha explicitado sobre el destino de la producción que tiene en el contexto universitario: la construcción de una tesis. En el Marco Teórico se ha puesto en evidencia el malestar que surge del olvido impune que recae sobre las tesis que producen los estudiantes universitarios; dicho de otro modo: al estudiante le causa malestar que lo que produce con tanto esfuerzo, su tesis, sea olvidado en los anaqueles de una carrera de pregrado, especialización, maestría o incluso doctorado; que su trabajo quede relegado a la amnesia del medio contemporáneo, en el cual no se lee lo propio, no se retoma la importancia de lo que escriben quienes aprenden.

Lo anterior se ha designado como *las tristezas de las categorías emergentes*, puesto que más allá de lo que se produce en relación a las mismas tesis y su innovación, las categorías emergentes implican el surgimiento de lo nuevo en

cuanto a las investigaciones, de los hallazgos producidos por el investigador (Gallo & Ramírez, 2012). La tristeza de las categorías emergentes radicaría en que éstas sean olvidadas, de la misma forma como se ha descrito en el presente trabajo de grado (ver Marco Teórico), en la oscuridad de cada repositorio que se encuentre en la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, cosa que ocurrirá muy seguramente.

Se retomarán las categorías emergentes del presente trabajo de grado solamente para ser recordadas una vez más antes de que sean olvidadas:

- a) El ejercicio del poder se esconde tras las finalidades del saber, aprender y enseñar, entre otras.
- b) En el discurso universitario saber y poder no pueden separarse por la naturaleza del discurso universitario.
- c) El docente se encuentra sujeto obligatoriamente al ejercicio del poder en el microcontexto educativo.
- d) No es importante determinar si el docente ejerce o no el poder en el salón de clases puesto que siempre lo hace, sino saber cómo lo hace.
- e) El docente podrá cambiar de posición en relación al ejercicio del poder cuando sea capaz de hacerlo como un medio para el aprendizaje y no como un fin en sí mismo: dominar a los estudiantes.
- f) El imperativo a siempre responder, que podría ubicarse del lado del docente, implica situaciones incoherentes experimentadas de una u otra forma en el salón de clases: respuestas ininteligibles y defensivas por parte del mismo docente.
- g) El *desconocimiento*, como mecanismo que opera sobre los estudiantes, permite evidenciar que estos no logran reconocerse en su propio proceso de aprendizaje, o que son capaces de lograr evidenciar los efectos del ejercicio de poder sobre ellos.

h) Existe una relación directa entre algunos procesos inconscientes: relación entre saber y ejercicio del poder, saber y ser (verdad) e incidencias del ejercicio del poder sobre los estudiantes, y el desconocimiento, lo cual genera innumerables efectos en los sujetos.

i) El estatuto de la evaluación se encuentra íntimamente relacionado con el manejo del poder en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¿Por qué dejar estas categorías emergentes solamente enunciadas teniendo en cuenta su propia tristeza? La respuesta es sencilla: además de lo que se ha propuesto en cada uno de los apartados de la Interpretación y Análisis de Resultados, en torno a los hallazgos encontrados a partir de las categorías de análisis desprendidas de los objetivos específicos, se busca que las categorías emergentes que no se desarrollarán en el marco de la presente investigación, afirmen el deseo de leer los trabajos de grado de los estudiantes, que sea posible dejar planteados algunos elementos que permitan continuar investigando, que permitan seguir contribuyendo al esclarecimiento de los fenómenos que se producen en el campo educativo. Dicho de otro modo y con mucha humildad: que las categorías emergentes propuestas solo en sus enunciados permitan que los que sigan este camino puedan retomarlas para investigarlas con todo el detalle que merecen y la profundidad que puedan.

Lo anterior se constituye dentro de la propuesta como elemento esencial, en tanto que la tristeza de las categorías emergentes es la misma tristeza del autor al momento de escribir estas últimas letras, puesto que sabe que es un triste acto, paradójicamente ya que es alegre, que su trabajo y empeño quede borrado en la oscuridad de un anaquel, cualquiera que sea éste.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. (2009a) *Crítica de la cultura y sociedad II*. Madrid: Akal.
- Adorno, T. (2009b) *Escritos sociológicos II*. Madrid: Akal.
- Adorno, T. (2008) *Crítica de la cultura y sociedad I*. Madrid: Akal.
- Adorno, T. (2007) *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Akal.
- Adorno, T. (2005) *Escritos sociológicos I*. Madrid: Akal.
- Adorno, T. (2002) *Educación para la emancipación*. Madrid: Editorial Morata.
- Althusser, L. (1990) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Álvarez, M., Chávez, P., Enríquez, M., Orellana, D., Rodríguez, D. y Zuta, P. (2006) *La dinámica del currículo oculto en el Programa de Psicología*. (Trabajo de investigación de pregrado). Universidad Mariana. Pasto.
- Asociación Americana de Psiquiatría – APA. (2014) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Washington: England.
- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*. Valencia: PUV.
- Benavides, G. y Portilla, D. (2007) *Las manifestaciones de la dinámica inconsciente de la seducción y el poder, en las relaciones docente-estudiante de la Universidad de Nariño*. (Tesis de especialización). Universidad de Nariño. Pasto.
- Benavides, J. (2010) *Análisis Crítico del Discurso oficial de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) para la universidad colombiana en el contexto de la globalización*. (Tesis doctoral). RUDECOLOMBIA - Universidad de Nariño. Pasto.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005) *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Editorial Nomos S.A.

- Braunstein, N. (2003) *El goce. Un concepto lacaniano*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Cadena, S. y Ojeda, E. (2003) *Manejo del poder en el docente del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño*. (Tesis de especialización). Universidad de Nariño. Pasto.
- Caiza, J., Insuasty, H., y Legarda, T. (2002) *El manejo de poder en las relaciones de docente – estudiante dentro del aula en la concentración escolar Club de Leones, jornada de la tarde de la ciudad de Pasto*. (Trabajo de investigación de pregrado). Universidad Mariana. Pasto.
- Calvache, E. (2007) *La investigación cualitativa: una aproximación teórica*. Pasto: Universidad de Nariño.
- Chaves, M. y Ojeda, E. (1999) *Currículo Oculto del Programa de Psicología*. (Tesis de especialización). Universidad de Nariño. Pasto.
- Castellá, J, Comelles, S., Cros, A., Vilà, M. (2005) “*Yo te respeto, tú me respetas*”. *Estrategias discursivas e imagen social en la relación comunicativa en el aula*. Recuperado el 2 de agosto de 2013 de <http://masterdileng.wikispaces.com/file/view/yo+te+respeto.pdf>.
- Cros, A. (2003) *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Madrid: Ariel.
- Cros, A. & Centro de Estudios del Discurso (CED). (2012) Recuperado el 2 de agosto de 2013 de <http://www.discurs.org/gente/AnnaCros/>.
- Descartes, R. (1992) *Discurso del método*. Bogotá: Planeta.
- Díaz, V. (2002) *Tipos de encuestas y diseños de investigación*. Recuperado el 26 de junio de 2014 de http://www.unavarra.es/personal/vidaldiaz/pdf/tipos_encuestas.PDF.
- Diccionario de la lengua española, DRAE. (2001) Recuperado el 8 de mayo de 2014 de <http://lema.rae.es/drae/?val=coacci%C3%B3n>.

- Evans, D. (2007) *Diccionario introductorio de Psicoanálisis Lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.
- Fairclough, N. (2003) *Analizar el discurso: análisis textual para la investigación social*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Fairclough, N. (1995) *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1989) *Language and power*. London: Longman.
- Foucault, M. (2009) *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, S. A.
- Foucault, M. (1998) *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1980) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Freud, A. (1985) *El yo y los mecanismos de defensa*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Freud, S. (2002) *Tótem y Tabú*. Bogotá. Ediciones Esquilo.
- Freud, S. (1995a) El porvenir de una ilusión. *Obras Completas. Vol. XIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1995b) Sobre la dinámica de la transferencia. *Obras Completas. Vol. XII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1995c) Introducción del narcisismo. *Obras completas. Vol. XIV*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1995d) La represión. *Obras completas. Vol. XIV*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1994a) Psicología de las masas y análisis del yo. *Obras Completas. Vol. XVIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1994b) El malestar en la cultura. *Obras Completas. Vol. XXI*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1994c) Más allá del principio del placer. *Obras Completas. Vol. XVIII.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1993a) El yo y el ello. *Obras Completas. Vol. XIX.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1993b) Moisés y la religión monoteísta. *Obras Completas. Vol. XXIII.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992a) Publicaciones prepsicoanalíticas y manuscritos inéditos en la vida de Freud. *Obras Completas. Vol. I.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992b) ¿Debe el psicoanálisis enseñarse en la universidad? *Obras Completas. Vol. XVII.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992c) Estudios sobre la histeria. *Obras Completas. Vol. II.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1991a) ¿Por qué la guerra? *Obras Completas. Vol. XXII.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1991b) La interpretación de los sueños (primera parte). *Obras Completas. Vol. IV.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1991c) La interpretación de los sueños (segunda parte). *Obras Completas. Vol. V.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Gallo, H. & Ramírez, M. (2012) *El psicoanálisis y la investigación en la Universidad.* Buenos Aires: Grama ediciones.
- Gramsci, A. (1999) *Cuadernos de la cárcel.* Ciudad de México: Era.
- Gramsci, A. (1962) *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el estado moderno.* Buenos Aires: Lautaro.
- Habermas, J. (2008) *Conciencia moral y acción comunicativa.* Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (1991) *La necesidad de revisión de la izquierda.* Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1990) *Conocimiento e interés.* Madrid: Taurus.

- Habermas, J. (1989) *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1984) *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Halliday, M. (1985) *Una introducción a la gramática funcional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heidegger, M. (2005) *¿Que significa pensar?* Madrid: Editorial Trotta.
- Heidegger, M. (1977) *El ser y el tiempo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. (1994) *Fenomenología del espíritu*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Horkheimer, M. (2009) *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Horkheimer, M. (2005) *Sociedad, razón y libertad*. Madrid: Trotta.
- Horkheimer, M. (2002) *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- Horkheimer, M. (2000) *Anhelo de justicia. Teoría crítica y religión*. Madrid: Trotta.
- Jaramillo, J. (2011) El descubrimiento freudiano. En S. De Castro Korgi (ed.). *El descubrimiento freudiano* (pp. 17–27). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Estudios en Psicoanálisis y Cultura.
- Kant, I. (1999) Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? *Filosofía de la historia*. Buenos Aires: Ed. Nova.
- Lacan, J. (2012) Saber, ignorancia, verdad y goce. *Hablo a las paredes*. Buenos Aires: Paidós.

- Lacan, J. (2010) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 4. La relación de objeto*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2008a) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 17. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2008b) Lugar, origen y fin de mi enseñanza. *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2008c) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2008d) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 16. De un Otro al otro*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2003) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 7. La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1998) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 5. Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1996) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 1. Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1995) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1993) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 3. Las psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1990) *El Seminario de Caracas, en Escisión, excomunión, disolución*. Buenos Aires: Manantial.
- Lacan, J. (1980a) Cosa freudiana o el sentido del retorno a Freud. *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1980b) Kant con Sade. *Escritos II*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1980c) La ciencia y la verdad. *Escritos II*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lacan, J. (1980d) Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lacan, J. (1979) *Conclusiones del IX congreso de la EFP, 9 de julio de 1978. Francia: Lettres de l'École Freudienne, N° 25, junio de 1979*. Manuscrito no publicado.

Lacan, J. (1972) *Del discurso psicoanalítico. Conferencia en Milán*. Manuscrito no publicado.

Lacan, J. (1971) Sesión del 4 de noviembre, en: Seminario Libro 19: ...O peor. Versión Folio. Manuscrito no publicado.

Laplanche, J. y Pontalis, J-B. (1977) *Diccionario de Psicoanálisis*. Madrid: Editorial Labor S. A.

Ley 1090 de septiembre 6 de 2006. Código Deontológico y Bioético para el ejercicio de la profesión de la Psicología.

Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de la Educación en Colombia.

Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Ley de Educación Superior en Colombia.

Lombardi, G. (2015) *La Crisis del Lazo Social en 2015: Perspectiva Psicoanalítica*. Recuperado el día 26 de julio de 2015 de <https://www.youtube.com/watch?v=3AAjepxaOls&feature=youtu.be>.

Marcuse, H. (2011a) *Entre hermenéutica y teoría crítica: artículos 1929-1931*. Madrid: Herder.

Marcuse, H. (2011b) *La sociedad carnívora*. Buenos Aires: Godot.

Marcuse, H. (2010) *El hombre unidimensional*. Madrid: Ariel.

Marcuse, H. (2002) *Eros y Civilización: una investigación filosófica en Freud*. Madrid: Ariel.

Moncayo, N. y Estrada, O. (2010) *Convergencia discursiva del concepto y saber – poder de Michael Foucault y el Muro de Pink Floyd: una mirada*

- monográfica*. (Trabajo de investigación de pregrado). Universidad Mariana. Pasto.
- Moreno, A. & Perdomo, A. (enero – junio, 2010) Entrevista a Héctor Gallo. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. Vol. 8, No. 1. pp. 167-181.
- Ochoa, S. (s. f.) *Habermas: Conocimiento e interés. El nuevo estatuto de la razón comprensiva*. Recuperado el 6 de julio de 2014 de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/contenidos.html>.
- Ramírez, R. (2012) *Breve historia y perspectivas de la argumentación*. Pasto: Editorial Universitaria – Universidad de Nariño.
- Robert, M. (1992) *La revolución psicoanalítica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Roudinesco, E. (2000) *¿Por qué el psicoanálisis?* Buenos Aires: Paidós.
- Roudinesco, E. (1995) *Jacques Lacan, Esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento*. Madrid: Anagrama.
- Soler, C. (2015) *Apalabrados por el capitalismo*. Recuperado el día 17 de agosto de 2015 de <https://www.youtube.com/watch?v=fBz0WBiDkMw>.
- Soler, C. (2014) *Lo que queda de la infancia*. Medellín: Asociación Foro del Campo Lacaniano de Medellín.
- Soler, C. (2013) *El reverso de la crisis*. Recuperado el día 20 de julio de 2015 de <http://estebanruizmoreno.blogspot.com/2013/11/conferencia-el-reverso-de-la-crisis.html>.
- Soler, C. (2006) *Los ensamblajes del cuerpo*. Medellín: Asociación Foro del Campo Lacaniano de Medellín.
- Torres, A. (2002) Tesis doctoral. Instituto Superior de Pedagogía. Ciudad de la Habana. Manuscrito no publicado.
- Torres, A., Barrios, A. & Pantoja, R. (s. f.) *Los sistemas institucionales de evaluación de los estudiantes (SIEE), nuevas normas para que la evaluación*

permanezca inalterable. Grupo de Investigación para el desarrollo de la educación y la pedagogía – GIDEP. Universidad de Nariño. Pasto.

Universidad de Nariño. (2005) *Proyecto Educativo del Programa de Psicología. Universidad De Nariño.* Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Psicología. Recuperado el 6 de Agosto de 2013 de http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0OCFcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww3.udenar.edu.co%2Fviceacademica%2Facre_files%2FPEI_PEPS%2FDCRETO%25203678%2520DE%25202003.doc&ei=jdsfUJXzIYr40gHcmIHQDg&usq=AFQjCNHU226ZDKcvV86qnh0WbfQYtnytWw.

Uribe, J. (2009) Comentario de texto a la sesión del 26 de noviembre de 1969: Producción de los 4 discursos. *En Revista Indecible No. 4. Los cuatro discursos en cuestión.* Medellín: Asociación Foro del Campo Lacaniano de Medellín.

Uribe, J. (2007) *¿Por qué se reúnen los analistas?* Recuperado el 21 de agosto de 2013 de <http://estebanruizmoreno.blogspot.com/search/label/Psicoan%C3%A1lisis%20-%20Juan%20Guillermo%20Uribe>.

Waisbrot, D., Wikinsi, M., Rolfo, C. y Toporosi, S (compiladores). (2003) *Clínica psicoanalítica ante las catástrofes sociales. La experiencia argentina.* Buenos Aires: Paidós.

Wodak, R. y Meyer, M. (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso.* Madrid: Gedisa.

Zawady, D. (2005) La responsabilidad subjetiva. Actualidad del planteamiento freudiano. Desde el Jardín de Freud. No. 5. Pp. 128-143

Žižek, S. (2003) *Ideología. Un mapa de la cuestión.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Zuleta, E. (2007) *Educación y Democracia: un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.

Zuluaga, B. (2009) Comentario de texto a la sesión del 17 de diciembre de 1969: El amo y la histérica. *En Revista Indecible No. 4. Los cuatro discursos en cuestión*. Medellín: Asociación Foro del Campo Lacaniano de Medellín.

ANEXOS

Anexo A

Universidad de Nariño

Maestría en Docencia Universitaria

Cuestionario

Objetivo del cuestionario: se busca “identificar la incidencia del poder en los actos discursivos de los docentes del Programa de Psicología, en los estudiantes de dicho programa, en los primeros días de clase, 2014”.

1. ¿Qué opina con respecto a la postura del docente en los primeros días de clase?

2. ¿Se ha sentido intimidado (a) por el docente en los primeros días de clase? ¿De qué manera?

3. ¿El conocimiento es usado, por parte del docente, como mecanismo de amenaza en los primeros días de clase?

4. ¿La obtención de notases utilizada, por parte del docente, como mecanismo de coacción² en los primeros días de clase?

5. ¿Ha sentido que debe pensar como el docente en los primeros días de clase?

6. ¿Ha sido excluido (a) por algún motivo de los anteriormente mencionados, parte del docente en los primeros días de clase?

Gracias por su participación

² Coacción: (Del lat. coactiō, -ōnis). f. Fuerza o violencia que se hace a alguien para obligarlo a que diga o ejecute algo. (RAE, 2001).

Anexo B

Consentimiento informado para docentes

Universidad de Nariño

Maestría en Docencia Universitaria

Por medio de este documento se da a conocer al participante de investigación la información básica del proceso que se piensa desarrollar como parte del proyecto de investigación titulado *Discurso del Amo y actos discursivos del docente universitario en los primeros días de clase*. El mismo se encuentra a cargo del maestrante Esteban Ruiz Moreno, estudiante de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño. La investigación se encuentra dentro del marco del tratamiento de la información regido por la legislación vigente (Ley 1090 de 2006) en cuanto al trabajo con personas, el deber de la confidencialidad y demás consideraciones éticas para el buen desarrollo de los procesos de recolección de datos. A partir de dicho proceso, se realizarán algunas inferencias para ser presentadas, a manera de resultados, ante los jurados que asigne el Comité Curricular de la Maestría. Posteriormente, la información estará al servicio de la comunidad académica de la Universidad de Nariño.

De esta manera se solicita su consentimiento para el desarrollo del proceso.

Yo _____, identificado (a) con cédula de ciudadanía número _____ de la ciudad de _____ conozco el proceso que se va a desarrollar y convengo voluntariamente con el investigador para dar lugar a mi participación como participante de investigación. Asimismo, autorizo el uso de la información recabada con fines académicos.

Firma _____

No. C. C. _____

Anexo C

Consentimiento informado para estudiantes

Universidad de Nariño

Maestría en Docencia Universitaria

Por medio de este documento se da a conocer al participante de investigación la información básica del proceso que se piensa desarrollar como parte del proyecto de investigación titulado *Discurso del Amo y actos discursivos del docente universitario en los primeros días de clase*. El mismo se encuentra a cargo del maestrante Esteban Ruiz Moreno, estudiante de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño. La investigación se encuentra dentro del marco del tratamiento de la información regido por la legislación vigente (Ley 1090 de 2006) en cuanto al trabajo con personas, el deber de la confidencialidad y demás consideraciones éticas para el buen desarrollo de los procesos de recolección de datos. A partir de dicho proceso, se realizarán algunas inferencias para ser presentadas, a manera de resultados, ante los jurados que asigne el Comité Curricular de la Maestría. Posteriormente, la información estará al servicio de la comunidad académica de la Universidad de Nariño.

De esta manera se solicita su consentimiento para el desarrollo del proceso.

Yo _____, identificado (a) con cédula de ciudadanía número _____ de la ciudad de _____ conozco el proceso que se va a desarrollar y convengo voluntariamente con el investigador para dar lugar a mi participación como participante de investigación. Así mismo, autorizo el uso de la información recabada con fines académicos.

Firma _____

No. C. C. _____

Anexo D

Matriz 1. Fragmentos discursivos de docentes. Análisis por oraciones (marcadores de modalidad)

S = Sujeto participante de investigación

FD = Fragmento discursivo

MM = Marcador de modalidad (subrayado)

ME = Modalidad epistémica

MD = Modalidad deóntica

S	No.	FD	MM	
			ME	MD
S1	1	¿Todavía no? Demos el tiempo para que elaboren todo esto que acaba de pasar. Obviamente porque es una situación que nadie lo esperaba, pero complicado para todos. Todos están invitados a continuar, a tomar digamos que por esta semana, ¿yo <u>creo</u> que hasta el viernes? Ya <u>tienen que</u> haber elegido, ¿cierto? Ya la próxima semana <u>sabremos</u> qué pasa.	1	2
	2	Entonces, Esteban si nos <u>puedes</u> comentar... Bienvenido.		1
	3	¿Hasta ahí llegamos? Listo. Aquí hay algo muy importante y es que... me di cuenta que... digamos que la psicología educativa <u>debe</u> ... como viene enmarcada de lo que se propuso en el año de 1994 con la ley general de educación, esta es una iniciativa...		1
	4	La ley general de educación, la cual entra en vigencia, o sea, es una ley de 1994, que entra en vigencia en el año de 1995. En esta ley <u>se buscaba</u> fundamentalmente era la descentralización de la educación teniendo en cuenta, ¡ay dios mío! Esta ley empieza a tener vigencia en el año de 1995. ¿Cuáles eran los inconvenientes? Digamos que todo estaba centralizado en la capital. De manera que desde aquí <u>se buscaba</u> generar proyectos, eh, y pensar en las necesidades particulares de la región y no solamente necesidades de la región, sino las necesidades en cuanto a la parte cultural. De manera que lo que <u>se pretendió</u> a partir de la ley general de educación, se elabore un proyecto educativo institucional que es conocido como el PEI; cada institución educativa formula un PEI, obviamente con unos lineamientos generales, pero estos lineamientos <u>son acordes</u> a las necesidades de la institución, de la región, de la cultura en general.	4	

5	Eh, además de esos proyectos educativos institucionales, del proyecto educativo institucional, la propuesta para descentralizar <u>era</u> el que se elaboren también unos proyectos educativos, estos proyectos educativos distintos al plan de estudios <u>deberían</u> cubrir cuáles eran las necesidades sentidas de cada una de las instituciones educativas del momento. <u>Fíjense</u> que en el noventa y cinco, casi 20 años atrás, obviamente que después salieron otras reformas, otras resoluciones, otros acuerdos, que han sustentado estos proyectos. En ese entonces había tres proyectos fundamentalmente:	2	1
6	El proyecto de escuela de padres, el proyecto de educación sexual; no, eran cuatro. El proyecto de democracia y convivencia y el proyecto de educación ambiental. Eso, digamos que <u>no ha cambiado mucho</u> , ¿no? No ha cambiado mucho, pero <u>debía</u> esto trabajarse en horario contrario a las clases, o sea, <u>no podía</u> trabajarse en un horario dentro del mismo plan, sino en un horario contrario a las clases y <u>habían unos</u> profesores que se <u>encargaban</u> de dirigir esos proyectos educativos, proyectos pedagógicos dentro de la escuela.	3	2
7	¿Qué pasó? Pasó que, en el papel de la ley del 95, <u>tenía que</u> elaborarse el PEI y <u>tenían que</u> plantear <u>por lo menos lo mínimo</u> de los proyectos pedagógicos. Eh, digamos que <u>hubo muchísima dificultad</u> porque <u>no sabían</u> cómo hacerlo, como pasa siempre al principio con el cambio, ¿no? La gente entra en conflicto, los conflictos que generaba y no sabían para dónde coger. De manera que <u>tuvo hartos inconvenientes</u> porque, inclusive las mismas personas que trabajaban dentro de las instituciones, <u>no sabían</u> cómo trabajar, entonces <u>mandaban a hacer esos proyectos</u> , entonces eso <u>era inconsistente</u> con la misma acción. Digamos como un plazo de unos cinco o seis años como que la gente se amoldaba para poder enviar al Ministerio de Educación estos proyectos educativos institucionales y obviamente el proyecto educativo, los proyectos pedagógicos como tal, más que proyectos educativos como tal que nosotros promulgamos, <u>son</u> proyectos pedagógicos.	8	2
8	Entonces, eh, ¿por qué pusieron esos proyectos pedagógicos? <u>Por necesidades, necesidades sentidas</u> , dificultades, problemáticas. ¿Qué pasaba? Y todavía sigue pasando. Una <u>desconexión entre escuela – familia</u> . Esa desconexión entre escuela – familia, eh, hacía que... una cosa era lo que se vivía en la dinámica de la casa, ¿no? Y otra cosa diferente en la escuela. Los padres, muchos de los padres no iban a la institución sino obligados por el reporte del niño, <u>había una desconexión completamente</u> , y además consideraban que el hecho de <u>llevar al niño a la escuela era una obligación del Estado</u> y él ya no tenía nada que ver con eso. De manera que el proyecto de escuela de padres inicial era un proyecto que conectaba esas dos organizaciones importantes.	4	
9	En ese proyecto lo que <u>se buscaba</u> era, eh, <u>hacer coherente</u> lo que se decía en la casa con lo que decía en la escuela. ¿Pero qué encontramos después de veinte años de haber trabajado los proyectos de escuela de padres? Uno: que la gente, que <u>los padres no asisten</u> , especialmente el que asiste o la que asiste es la mamá en algunas oportunidades. Ustedes van a las reuniones de padres de familia y de pronto hay un señor ahí sentadito y todo, las otras son puras mujeres. Y la señora dice: es que el problema es de mi marido, él les pega, él las maltrata, él no lleva la plata. Ah bueno, en fin... Una cantidad de cosas, los acusan a ellos y ellos	2	

	completamente aislados de ese proceso.		
10	Hoy en día <u>cambió</u> , ahora ya no se llama escuela de padres, eso se llama escuela de familia, además, ¿por qué cambió? Porque <u>la familia cambió tanto</u> , lo que es la estructura de una familia ha cambiado tanto que... digamos lo que antes era el común denominador de la familia nuclear: papá, mamá e hijos, se ha movilizó a la familia parental o la familia recompuesta o vivir con el abuelito o con el tío; o sea ha cambiado tanto y afecta de una u otra manera al niño que en vez de llamarse escuela de padres, se llama escuela de familia, pero con múltiples inconvenientes, o sea, ha tenido muchísimos inconvenientes porque no se ha podido encontrar conexión clara hasta el momento de estos dos estamentos tan importantes. Y ustedes son muy conscientes, <u>creo</u> yo, de que lo que pasa en la familia repercute en el niño y <u>lo dijimos</u> la otra vez, ¿no? Ese proyecto es un proyecto fundamental que <u>debe</u> trabajar especialmente el psicólogo con la ayuda y el apoyo de los otros profesores para cada proyecto educativo; que, inclusive sobre directamente... no solo sobre problemáticas sentidas, sino buscar, y eso no se les olvide nunca en psicología educativa siempre, siempre hacemos un énfasis en trabajo preventivo más que curativo, la prevención es el común denominador.	5	2
11	Hoy en día, entonces, ¿qué pasa? A nivel de la educación sexual también hubo hartísimas posibilidades y hartísimas propuestas y el Ministerio de Educación Nacional también fue dando unos lineamientos de cómo se trabajaba la educación sexual en Colombia. Estas propuestas de educación sexual tenían unos ejes: persona, pareja, familia y sociedad, eran esos cuatro ejes sobre los cuales trabajaba la educación sexual, desde el primerito, desde el grado primero hasta el grado once. Cada uno de esos grados tenía un tema a desarrollar sobre los cuatro ejes, ¿sí? Y de así se venía trabajando durante mucho tiempo. ¿Pero qué ocurrió? O sea, ocurrieron cosas bien llamativas: desde el proyecto de educación sexual en el 95 <u>se incrementaron</u> enormemente los embarazos en las adolescentes: en vez de bajar, <u>se dispararon</u> a pesar de que había unos temas muy claves en el proyecto; o sea, se incrementó las enfermedades de transmisión sexual en los adolescentes. O sea, ¿qué fue lo que se dio? Se dio, al contrario de prevenir, lo que hizo fue incrementar. Una situación que generó una cantidad de proyecciones frente a, digamos un grupo de sabios, frente a los proyectos pedagógicos y que, además, imagínense que también hubo un boom en esos años de especializaciones en educación sexual, ¿no?	3	
12	Y, entonces, especializaciones y llevaban un pene de plástico allá a las clases y condones de colores y una cantidad de cosas que uno decía: bueno a ver, ¿qué es realmente la educación sexual? ¿Qué es la llamada educación sexual? <u>Más parecía era a una clase de biología</u> , pero no solamente una clase de biología, sino una clase de cómo ir a tener relaciones sexuales . Obviamente <u>fueron más bien</u> toda una información sin la integralidad que representa la educación sexual, eh, la integralidad de formación en valores y otro tipo de cosas, sobre todos para los chicos que estaban despuntando la pubertad y la adolescencia como tal. De manera que, como les decía, <u>fue</u> un total fracaso.	3	
13	¿Qué es lo que ha surgido? Que a partir de esos 19 años atrás, <u>han surgido</u> una serie de complicaciones frente a estos proyectos. El actual es un proyecto que, la ley surge en marzo 2003, la ley de convivencia	5	1

	escolar. En la ley de convivencia escolar están incluidos: el proyecto de educación sexual, está incluido, ¿por qué? Pues porque, es decir, cuando hay una problemática <u>se la aborda de una manera integral</u>. ¿Qué es la convivencia? <u>Tiene que</u> ver con las relaciones que establecemos con los otros, ¿sí? Y la calidad de la relación que establecemos con los otros. Y <u>si hablamos de sexualidad es todo</u>... aquí tenemos el experto. <u>Se refiere, es decir, todo lo que es el ser humano</u>, todo lo que tiene el ser humano, <u>su sexualidad está presente</u> en todo su comportamiento. De manera que, entonces, eh, esto también se fue modificando.		
14	¿El proyecto democrático qué era? Era un proyecto que más bien <u>se dedicó</u> a dictar clases de urbanidad y de alguna manera, de cómo entender el concepto de democracia dentro de la institución educativa para poder vivir mejor en sociedad.	1	
15	Entonces, estos proyectos han tenido toda una transformación a lo largo de todos estos años. <u>Probablemente</u> las personas que están a cargo de estos proyectos, eh, hayan tenido ciertas dificultades para poder comprender cuál es la esencia del proyecto como tal. Estos proyectos <u>lo que buscan</u> y <u>deberían</u> buscar es la prevención de problemáticas como tal. El psicólogo escolar <u>debe</u> inducir, liderar este tipo de situaciones con la ayuda de otros profesionales, pero, adicionalmente, el trabajo del proyecto <u>debe</u> basarse, ¡jojo! En una realidad particular de la institución, en lo que la circunda, ¿no? Cuando hablamos de comunidad educativa <u>estamos hablando del estudiante, del docente, de la familia y del contexto inmediato en el que está el niño</u>. No es lo mismo una institución educativa en el barrio Popular, a una institución educativa alrededor del barrio San Ignacio como es el colegio Javeriano. El contexto que lo está circundando también <u>está afectando</u> directamente qué es lo que está pasando allí; es decir, esta realidad que rodea... comunidad educativa, ¿no? Estudiante, docente, administrativo, padres de familia y comunidad cercana, contexto en el cual está ubicada la institución.	4	3
16	Pero esos proyectos, o sea, no solamente el trabajo del psicólogo se centra no más en elaborar el proyecto en horario contrario, no solamente va a hacer eso. <u>El trabajo del psicólogo escolares supremamente amplio, no va a hacer</u> clínica como tal y eso sí es importantísimo que ustedes tengan claridad. Entonces, ¿qué va a hacer? El trabajo no es clínico, <u>el trabajo es psicopedagógico</u>, donde se hace primero una propuesta, un proyecto teniendo todas las necesidades. No solamente va a trabajar con los estudiantes, sino va a trabajar con los docentes, con los administrativos, con los padres de familia y con el contexto inmediato, con la comunidad educativa de la que estamos hablando ahorita. Y esta parte psicopedagógica <u>implica una evaluación diagnóstica y una intervención</u>, pero desde lo psicopedagógico, no desde lo clínico. Esto yo quiero hacer un énfasis especial porque <u>muchos psicólogos hacen clínica</u> en contexto escolar, esta <u>no es la función</u> ¿Por qué no es la función? Pues tiene como 400 niños, y <u>tiene que</u> cumplir, ¿sí? Inclusive en la ley general de educación, no sé si hasta ahora haya tenido una modificación, pero decía: un psicólogo por cada 300 estudiantes, pero, inclusive no se cumple, ¿no? Uno ve instituciones que tienen 1.200 y tienen uno y <u>debería</u> haber 4, según la ley <u>debería</u> haber 4. Entonces, no se cumple. Si usted se dedica, por ejemplo, a tratar un niño que presente hiperactividad, cada ocho días lo llama, pues entonces, y ¿qué pasa con los otros	6	5

	299? Entonces, queda colgado. Entonces, ¿qué es lo que <u>tendría que</u> hacer? Si tiene ese tipo de casos, usted además <u>puede</u> identificar, lo que hace es remisión. Listo.		
17	El trabajo del psicólogo escolar <u>puede</u> ser, pero de otra índole: <u>sostenemos</u> que es un trabajo nivel individual y a nivel grupal. ¿Cómo son las intervenciones a nivel grupal? Esas intervenciones <u>tienen que</u> ser de carácter previo, <u>deben</u> ser de carácter público. A nivel individual usted <u>puede</u> ayudar, aportar, apoyar procesos con la ayuda y, digamos, la colaboración de otras personas como, por ejemplo, docentes y también, obviamente, con la ayuda de padres de familia. <u>Puede</u> haber, por ejemplo, un terapeuta ocupacional en instituciones, afortunadamente de interés público, en otras ciudades, que hay terapeuta ocupacional, por ejemplo, en los casos de discapacidad cognitiva, discapacidad física, inclusive con dificultades de aprendizaje, que tienen el apoyo de los profesionales y consecuentemente se va haciendo un seguimiento de esas personas.	1	5
18	Entonces, como les decía, a partir de 1995, con el PEI y con la ley general de educación, entonces <u>se da</u> un poco más de sentido a los proyectos y de cubrir espacios para el trabajo colectivo. Hoy en día existe, eh, dentro de la normatividad de las escuelas a nivel de las instituciones públicas en general, la figura de orientador escolar. Esta figura de orientador escolar pues, eh, generalmente es para psicólogos o personas y/o que hayan tenido una especialización o maestría en orientación escolar, ¿no? Generalmente, generalmente las personas que <u>cubren</u> esas plazas son psicólogos que han tenido experiencias a nivel educativo.	2	
19	¿Cuál es la realidad o digamos cuál es la realidad? <u>Hay</u> mucha demanda para este tipo de profesionales a nivel de escuelas y colegios públicos en la ciudad y no solamente en la ciudad sino a nivel de Colombia, ¿no? Antes no había, inclusive, el cargo tocaba crearlo. Ustedes preguntan a nivel rural, en las escuelas rurales: ¿Ahí hay psicólogo? Mmmm, ¿y usted qué <u>cree</u> ? Aquí no hay presupuesto para nada. Pero hoy en día, <u>sí necesitan</u> , el orientador escolar... hay una, ¿cómo es que se llama? La secretaría de salud de los municipios tienen allí una persona que va, aun cuando sea de vez en cuando, pero va a las instituciones y hay este tipo de propuestas de trabajar con algunos niños, con casos especiales en las zonas rurales. A nivel urbano pues obviamente <u>es mucho más fácil hacerlo</u> .	4	
20	Bueno, ¿por qué quería hacer esta aclaración? Porque <u>es desde la ley</u> que se empieza a trabajar. El texto es un texto que nos ubica históricamente dentro de qué fue la psicología educativa y nos cuenta también algunos personajes de la historia que <u>tuvieron</u> incidencia en este tipo de trabajo. <u>Está</u> William James, está Thorndike, está John Lewis, está Martín Green, entre otros personajes también muy importantes que <u>veremos</u> a lo largo de todo el semestre. Porque aquí lo que <u>vamos</u> a ver son personajes de la psicología educativa.	4	
21	Denis, ¿Denis? ¿Cuál fue digamos el personaje, sobretodo en Norteamérica...? y aquí hay claramente dos tendencias: por un lado, la tendencia norteamericana y por el otro lado está la otra tendencia que es la tendencia europea. Como el texto es gringo, aquí <u>nos van a mostrar</u> los dos personajes que más influyen desde la postura americana. Entonces, encontramos... por un lado está William James, ¿quién fue ese personaje? Eh, dice el texto que es el padre de la psicología americana, inclusive fue como el primero que	1	1

		mostró la necesidad de estudiar a los niños dentro del aula, ¿no? Y hay otras cosas adicionales, a ver quién me quiere decir de la lectura, ¿qué otras cosas encontraron? Que <u>tenían que</u> entrar en el llamado de la lección. ¿A ver? ¿A ver, eh, tu nombre? Lizeth. A ver Lizeth.		
22		Imagínate que eso, finales de los años sesentas del siglo XIX. A finales del siglo, los años setentas del siglo XIX todavía la psicología <u>no se había establecido</u> como ciencia como tal, acuérdesse que estaba pegada a la filosofía. Fue solamente en 1879 con el primer laboratorio experimental que apareció. Entonces, precisamente eso fue la revolución, el hecho de que dijera cómo <u>es posible</u> enseñarle lo que a uno se le ocurra. <u>Es</u> lo que el niño necesita, lo que el niño va aprendiendo. Pero realmente no es lo que usted quiera enseñar, <u>es qué es</u> lo que ellos <u>están preparados</u> para aprender. Entonces, William James digamos que nadie <u>le paró</u> bolas, no le hicieron como mucho caso. Pero después todos retomaron el texto de “Hablemos a los profesores de psicología”, se llamaba el texto de 1876, “Hablemos a los profesores de psicología” y es en quién están... primero: cómo es el desarrollo del niño, cómo aprende el niño, qué <u>puede</u> aprender el niño y ahí tenga en cuenta qué no va a saber.	5	2
23		Sí, fue una especie de metáfora. Entonces, lo que pasa es que nosotros tenemos una idea de los militares como que “mejor deje ahí”, ¿no? Más bien... yo lo que <u>voy a hacer es</u> indagar sobre qué es lo que él necesita, yo lo diría ahí más bien más como un investigador más <u>que</u> como un militar, como un investigador dentro del aula de clase y no tratar de mostrar... es decir en la parte militar se ve es como lo que se asocia con el poder. Entonces, hoy en día como que se mira de esa manera. Bueno, tiene toda la razón.	1	
24		Bueno después de William James, ¿quién vino? Ah, era Edward Thorndike y este señor obviamente <u>lo que hace es mostrar</u> el aprendizaje desde otro punto de vista. Acuérdesse que en el texto hablaba desde dos posiciones: la parsimonia y el reduccionismo, ¿sí? ¿Sí? Entonces decía, ¿cómo se llega a la ciencia? La ciencia <u>tiene que</u> ser, o no tan espejismo o no tanta cosa, ¿sí? y hablar sobre tanta, tanta cosa que lo que se pierde <u>es</u> el sentido o <u>se hace</u> demasiado reduccionista. De pronto, en la postura de Thorndike, él <u>fue</u> reduccionista en el sentido de que el aprendizaje permite pensar en el error, ¿no? Pero bueno, él decía que a partir de experimentos, ¿con qué? Con gatos se podía entender el aprendizaje de las personas, ¿no? Entonces, ¿quién quiere comentar eso? ¿A ver? A ver, ¿cómo era el experimento? Era gaticos hambrientos que los metían... ¿se les olvidó?	3	1
25		Es decir, <u>había</u> una necesidad de generar el aprendizaje. Pero pues ustedes pónganse a pensar a las doce del día, muertos de hambre, ¿será que uno aprende? Bueno (risas), cualquier parecido con la realidad <u>es</u> pura coincidencia. Nos faltan 10 minutos, pero yo lo que quiero es terminar con esto de los autores, bueno.	2	
26		Algo importante de Thorndike que <u>me parece</u> muy puntual. Muy chévere es que <u>se tenía</u> la idea de que, si se enseñaba, eh, ¿latín era? Se podían aprender otras lenguas. Y, entonces, ahí dice: no se <u>puede</u> transferir; usted aprende francés, aprende francés y no aprende inglés, aprende francés; si aprende latín, aprende latín y no otra cosa. La no transferencia del aprendizaje. Es muy simpático la transferencia, inclusive, todavía, por ejemplo, ciertas abuelitas decían: sí es que a mí me enseñaban latín en el colegio y más cuando eran	2	1

		religiosos, ¿no? ¡Latín y griego! ¿Cómo lo repiten? Ah, entiendan cuál es el sentido...		
27		Los antecedentes de cada uno de estos personajes, por ejemplo, William James <u>no era</u> psicólogo, primero pues porque no había la psicología, no existía la psicología como tal, eh, y yo <u>creo</u> que <u>era</u> también pedagogo, ¿no? ¿Qué fue lo que él planteó que llamó la atención de la línea del contexto?	2	
28		Sí, ajá, y pues por muchos otros también. Es que <u>entendemos</u> que ellos son personas que podemos preguntarles qué necesitan; que, además, qué es su interés aprender; porque es que, inclusive, durante muchos años <u>se ha creído</u> : eso es lo que él necesita y no le pregunte, o sea, él aprende porque eso lo necesita. Hoy en día por lo menos se le pregunta: ¿a usted le gusta? ¿Está motivado para eso? ¿Siente que le interesa? Aun cuando es difícil, lo que decía, ¿quién fue que decía? Bueno, ya no me acuerdo... ese sistema educativo donde hay 40 niños en los salones, <u>es difícil</u> preguntar por los intereses de cada uno de los niños y es difícil analizar cuál es el nivel real de cada uno de estos niños, aun cuando el hecho de que las profesoras en primaria estén todo el día con el niño, le ayuda a aprender cómo va el nivel de ellos y <u>puede</u> dar un concepto más o menos a los 3 meses de estar en el curso: vea fulanito es un niño desatento, sultanito sí hace la tarea, eh, mengano presenta dificultades para aprender, el otro no <u>puede</u> escribir; o sea, el contexto en relación con el niño y, entonces, en ese sentido <u>se esperaba</u> que se lograra cierto conocimiento de cada uno de esos niños que están en la escuela. Bueno, <u>también se esperaba</u> , obviamente, pero a veces no se logra, se esperaba que no hubiera muchos niños sobre todo en los niveles más tempranos, ¿no? dentro de las aulas de clase, ¿por qué? pues porque mucha más personalización.	5	2
29		En una época más o menos por los años noventa <u>estuvo</u> de moda la educación personalizada en Colombia ¿Y qué implicaciones tenía? Cada niño <u>va a su propio ritmo</u> de aprendizaje, pero el problema es que a partir de guías el niño podía trabajar dentro de la clase, dentro del aula, pero para el profesor era complicado, ¿no? Entonces, ¿cómo... en qué momento <u>tengo</u> yo que avanzar a la siguiente guía o al siguiente nivel si de pronto yo me encuentro con que, a pesar de que llevo tres semanas en este nivel al niño no avanza? Entonces, era bastante complicado. Todavía algunas instituciones, por ejemplo, el colegio Javeriano, <u>tienen</u> esa metodología, por lo menos a partir de guías; las otras instituciones no tienen ese modelo. Son modelos que van cambiando, ¿no? Son modelos que, digamos, de acuerdo a la idiosincrasia de cada una de las instituciones, <u>se van seguir</u> . Pero hay unos, por ejemplo, que ciertas dificultades para aprender autónomamente, esos niños van a presentar más dificultades para la educación personalizada, que otros que pues todo lo aprenden rápido, tienen la chip adelantada. Entonces, no todo el mundo <u>aprende</u> con el mismo modelo: para unos niños es más fácil, para otros niños es más difícil. De manera que, por ejemplo, yo he visto estudiantes que mejor tocó cambiarlos de colegio, porque es que ese colegio no le estaba brindando todo lo que el niño necesitaba para poder aprender mejor; entonces, resulta que aquí, en el otro le está yendo divinamente y allá le iba mal. Esos <u>son</u> formas o modelos distintos de trabajo.	6	1
30		Muy bien. Y la última de las personas que <u>se trabaja</u> allí en el texto es Martin Green. Martin Green habla del profesor como un extraño. ¿Alguien me <u>puede</u> contar en qué consiste esto del profesor como un extraño?	1	1

		¿No? ¿A ver?		
	31	Y para poder entender y comprender y conocer a cada uno de sus estudiantes <u>tiene que</u> alejarse un poco de ellos, porque <u>no están en la misma jerarquía</u> , en la misma posición. Eso es entendible en la medida en que, si yo salgo de... digamos, de esa relación directa como si fuera estudiante, muy cercana, como que <u>perdería</u> la posibilidad de conocerlos con mayor objetividad a los estudiantes y saber qué necesita cada uno de ellos ¿no? Eh, de manera que... ya son las 12. Vamos a dejar ahí.	2	2
	32	Eh, voy a dejar unas copiecitas acá, unas copias que a mí me gustan mucho, es sobre un texto que publicó ACOFAPSI en el 2012. Un artículo, no recuerdo cuál es el autor, pero ya se los voy a dejar y vamos a trabajar la primera parte: eh, la psicología educativa en la escuela y la escuela en la psicología educativa. Muy chévere, muy chévere. Entonces, vamos leer la primera parte, y a les dejo hasta donde <u>tienen que</u> leer, es un texto que vamos a trabajar.		1
S2	1	Muy buenos días para todos, para todas. <u>Yo sé</u> que están trasnochados muy seguramente, están estresados, con un montón de trabajo y muchas cosas. <u>Vamos a hacer parcial</u> . Chicos vamos a hacer el parcial en la segunda hora. No para que estudien ahorita, no para que estudien ahorita, sino porque vamos a revisar algunos temas que van a poder complementar además, porque necesito que esta parte sepan qué es lo que van a <u>tener que</u> entregar este viernes hasta las 12, ¿vale? Este viernes 26. Ustedes, el día veinti... de hoy en ocho ustedes viajan a las seis de la tarde, ¿cierto? Y nadie me había dicho ese pequeño detalle. Entonces, chicos depende de cómo nos vaya en el día de hoy, de cómo trabajemos el día de hoy, vamos a ver si trabajamos una parte de la siguiente semana o no la trabajamos, ¿vale?	1	2
	2	Del conocimiento, ajá. Además de esa parte, ¿qué más? ¿Qué otros elementos revisamos? Recuerdan que uno de los elementos que nosotros revisamos la semana pasada es: cómo nosotros podemos empezar a construir y a delimitar nuestro tema. <u>Habíamos hablado</u> anteriormente cómo nosotros <u>podemos</u> delimitar el tema de investigación que nosotros queremos, pero hay, ¿sí? que vamos a compartir el día de hoy para que ustedes <u>puedan</u> hacer de una forma más sencilla este proceso y que <u>no vean</u> la investigación ni la metodología de la investigación ni el anteproyecto como algo hartito o algo cansón que no les permita a ustedes acceder u organizar cada una de sus ideas, ¿vale?	2	3
	3	Entonces, cada uno el día de hoy, más o menos, ya <u>debe</u> tener idea de cuál es su tema de investigación, ¿cierto? Y <u>deberá</u> estar relacionado con las fichas que me entregaron. Porque hay algunos que... algunos temas casuales que no están en las fichas ni hay tema de investigación. Entonces, la idea <u>era</u> que ustedes <u>pudieran</u> tener coherencia, para eso estamos trabajando en esta asignatura, <u>es</u> para que haya coherencia. Entonces, yo tengo los temas de absolutamente todos y voy a ir haciendo esa organización y esa evaluación de todos los procesos que vamos a hacer, porque si no, no tendría ningún sentido hacer por hacer. Y la otra chicos, valga el espacio y es que de algunas de las fichas hasta a copiar, se <u>debe</u> aprender a copiar bien, con	2	4

	una buena referencia, con una buena organización, hasta por los espacios, que no se note que lo pegué así a la carrera y que justo se quedó todo descuadrado ni un justificado ni ortografía. Cosas muy sencillas y que eso lo vi en varias fichas, entonces, pues ustedes ya tendrán su nota a continuación, ¿vale? Entonces, solamente para que lo revisen.		
4	Listo. Definición del tema. La pregunta que nos hacemos en este caso, en este aspecto, ¡chicos!, <u>es</u> qué estudiar. Y cuando hablamos de qué estudiar, nos permite a cada uno de nosotros delimitar muy bien, focalizar, ¿recuerdan que hablábamos de las primeras clases, la importancia de tener un foco específico del trabajo que nosotros estamos desarrollando? Y la importancia que tiene el saber hacia dónde queremos orientarnos. Tenemos temas muy grandes, en algunos casos, por ejemplo, tenemos: trastornos alimenticios, tenemos bastante de organizacional, entonces... en cambio organizacional y familia, ¿cómo es la relación o la conciliación entre trabajo y familia? Pero son temas amplios que nosotros tenemos en cuenta y que nos permiten empezar a definir cuál es ese tema, pero el tema <u>no es eso</u> grandote que quieren hacer; el tema <u>es</u> a qué quieren orientarse, hacia dónde quieren trabajar ustedes y qué es esa parte específica de todo ese tema general a la que ustedes quieren empezar a estudiar. Y cuando hablamos de empezar a estudiar esa delimitación o esa definición del tema, a nosotros... <u>tiene que</u> tener unos elementos importantes, que, si bien están relacionados con lo que trabajamos en los objetivos, <u>deben</u> estar preguntado de otra manera, ¿vale? Entonces, <u>deberá</u> tener esta definición del tema: una población, un contexto, <u>deberá</u> tener qué es lo que usted va a hacer dentro de esa población o dentro de ese contexto, en ese caso será un constructo o un algo teórico desde donde ustedes van a partir y además tendrá que ser claro, conciso y preciso, no <u>puede</u> tender a ser presentado de otra manera; o sea, que si yo leo el título, eh, les podría decir pues en este momento quién me quisiera leer uno de los títulos que ustedes tienen... de su trabajo. Ya <u>deben</u> tener los títulos. ¿Quién me dice un título? ¿Quién me dice un título? ¿Quién, a ver? No me hagan... (Toma la lista de nombres de los estudiantes) ya <u>deben</u> tener a estas alturas el título. Mmmh, Angie Betancourt.	3	7
5	Coaching en... repítemelo, por favor... en el contexto laboral con una población equis, ¿listo? ¿Qué tenemos ahí, chicos? ¿Qué encontramos en ese tema? ¿Qué encontramos? ¿Tenemos el contexto? delimitado, todavía no. ¿Tenemos la población? <u>No la tenemos delimitada</u> . ¿En un contexto laboral? Bueno, pero <u>no</u> sabemos específicamente qué contexto laboral, porque hay miles de contextos laborales, hay miles de lugares donde podemos trabajar. ¿Qué más le hace falta a este tema? Además de la población... ajá.	2	
6	Ya, perfecto. Entonces revisemos: ¿en el tema <u>debería</u> ir el cómo nosotros vamos a realizar? Levanten la mano quiénes dicen que en el tema <u>debe</u> ir qué es lo que vamos a realizar. Levanten la mano. ¿Quién está de acuerdo? En el tema va qué es lo que se va a realizar o el cómo se va a realizar, ¿ <u>debe</u> ir en el tema? Levante la mano. ¿Quién está de acuerdo que sí <u>debe</u> ir en el tema? Ya. Los demás, ¿qué no <u>debe</u> ir en el tema? ¿Por qué <u>debería</u> ir en el tema?		6
7	Muy bien. Justamente <u>no describimos</u> la parte metodológica. En el tema no va la parte metodológica, ni	2	1

	siquiera en su objetivo va en la parte metodológica, ni en su pregunta, en su formulación del problema no va la parte metodológica porque eso es operativo y hace parte y entra dentro de las etapas del diseño de investigación el diseño metodológico que usted vaya a utilizar, eso no va. Pero sí <u>debería</u> especificarse en esa definición del tema hacia dónde está apuntando usted. Entonces, si yo pongo: trabajo en contextos laborales en una población de docentes de la Universidad de Nariño, ¿qué estoy diciendo? Trabajo, muy grande. En un contexto laboral, docentes de la universidad de Nariño, pero, ¿a qué vamos? ¿Hacia dónde estamos orientados? Perfecto, hablamos del coaching, pero, ¿el coaching hacia qué? El coaching es muy amplio, es un tema bastante amplio. La idea es que con este ejercicio de investigación que ustedes están planteando <u>sean</u> lo más puntuales posibles.		
8	Cuando no delimitamos nuestro tema, cuando no sabemos qué estudiar y cuando lo que tenemos que estudiar <u>es</u> muchísimo más amplio, no necesariamente vamos a llegar a esos antecedentes, a esa justificación, a ese planteamiento del problema o la formulación del problema, nos vamos a confundir.	1	
9	En algunos de los ejercicios que <u>hemos realizado</u> con algunos compañeros, <u>nos hemos dado cuenta</u> que las cosas que ustedes están planteando <u>son bastante grandes</u> y <u>son</u> bastante amplios y son muy... quisieron hacer información bastante grande en poco tiempo y eso está bien, pero no quiere decir, metodológicamente, que vamos a <u>tener que</u> generar todo lo que esperamos. Y lo <u>tienen que</u> tener ustedes muy presente. ¿Por qué? Porque resulta que cuando nosotros empezamos a revisar los antecedentes, <u>empezamos</u> a delimitar tres preguntas: primero: ¿qué hay escrito respecto al tema? Y cuando decimos qué hay escrito con respecto al tema, <u>empezamos</u> a revisar bases de datos como de las que ya hemos hablamos y como unas que les preguntaron los pares académicos también y que algunos no <u>sabían qué</u> responder.	5	3
10	Entonces, eso <u>es</u> bien importante y saber qué hay escrito <u>nos</u> permite a nosotros identificar qué podemos tomar y qué no podemos tomar y ahí podemos también lograr identificar si el trabajo que yo estoy realizando <u>es así</u> de novedoso o quizás ya no es tan novedoso, pero cómo lo podemos plantear de una manera diferente.	3	
11	Por eso el tema, por ejemplo: familia, <u>es</u> tan amplio, pero qué es lo que usted quiere ver o saber de familia. <u>No es</u> el mismo concepto que tienen entre, eh, conciliación de trabajo y familia en... algunas de las chicas que querían trabajar, algunas de las niñas que querían trabajar en ese tema, a lo que quizás querían trabajar, eh, <u>creo</u> José Manuel y Stephania querían trabajar algo parecido.	3	
12	Entonces, el tema o el contexto <u>va a ser</u> igual a lo que están pensando que a lo que por acá estarían pensando. <u>No es</u> lo mismo, pero depende de ustedes cómo quieran empezar a trabajar. Y la otra es: cuál <u>es</u> la situación actual de ese fenómeno y cuando digo la situación actual de ese fenómeno, <u>hay que buscar</u> todos los antecedentes, pero <u>saber</u> también cuáles fueron, por ejemplo, los avances que se han generado: ¿ha habido investigación? ¿Ha habido algún avance más a partir de esa investigación?	4	1
13	Estos, cuando ustedes empiecen a tener esta parte, les <u>permitirá</u> generar el planteamiento del problema. Y	2	1

		cuando generen el planteamiento del problema, <u>no quiero ver</u> , cuando ustedes me entreguen el planteamiento del problema, no quiero ver cosas totalmente descontextualizadas de lo que ustedes tienen en su fenómeno y en sus contextos. ¿Por qué? Porque el planteamiento <u>es</u> lo que va a permitirles a ustedes identificar por qué se hace necesario estudiar ese problema, por qué se hace necesario.		
14		Entonces, <u>es</u> un problema porque hay un contexto internacional, si así estuviese; un contexto nacional; un contexto regional y qué experiencias dentro de lo local que <u>se puedan</u> trabajar, también las tenemos. ¿Esto de qué nos servirá? Este <u>es</u> el panorama que tendremos para poder plantear que eso que nosotros estamos investigando realmente se convierte en un problema. Es problema porque dentro de lo social se considera como un problema o porque nosotros como investigadores vemos que <u>puede</u> ser un problema. Y al hablar del problema no quiere decir que sea algo negativo, no necesariamente es algo negativo.	3	1
15		En muchas ocasiones <u>vamos a hacer es</u> una comprobación de algunos elementos que nosotros sí <u>tenemos</u> como hipótesis: hay correlación positiva frente a la calidad de vida laboral y la Resiliencia o las estrategias de afrontamiento. Porque vemos o consideramos que sí efectivamente <u>está</u> dentro de ese mundo que nosotros vamos a investigar, dentro de ese macroproceso que vamos a empezar a realizar. Ese afrontamiento del problema, cuando nosotros lo tenemos estructurado y que se convierte y que se va trabajando a partir de estos antecedentes, es súper importante que nosotros <u>entendamos</u> la diferencia entre la introducción y el planteamiento del problema. No es lo mismo. Ni se va a poner lo mismo.	2	2
16		Y, ¿por qué lo tratamos ahora, chicos? Porque, si bien ustedes ya lo han trabajado anteriormente, ya han hecho planteamientos del problema, ya han hecho introducciones, ya han trabajado justificaciones, <u>nos hemos dado cuenta</u> y ustedes mismo lo han reconocido, en que no existen claridades para poder hacer el trabajo. Y, entonces, en el planteamiento del problema nosotros vamos a poner todas las cosas que <u>tienen que</u> ver el contexto, desde los antecedentes. Y en la introducción será, dependiendo del estado en el que vaya su proyecto, será un resumen de presentación de ese proyecto. ¿Qué quiero decir con esto? Quiero decir que en la introducción usted va a preguntar previamente: ¿por qué es importante retomar este tema? ¿Cómo va a retomar este problema? ¿Cuáles serían sus objetivos para retomar ese tema? Y cuando usted ya tiene planteada su metodología, dará a conocer, dará cuenta de cuál es la metodología que usted va a presentar, pero no va a ser por separado, sino que va a ser un texto seguido. La metodología es tal, los objetivos son tal... ¡no! <u>Tiene que</u> hacer algo hilado, <u>tiene que</u> ser algo coherente con lo que usted vaya a seguir trabajando en las partes de su proyecto de investigación. ¿Estamos claros ahí? ¿Qué no está claro José Manuel?	1	3
17		Ya, ¿para no repetir qué va en el planteamiento del problema? Entonces, ejemplo del planteamiento del problema: el consumo de sustancias psicoactivas es entendido como, eh, una de las prioridades a trabajar dentro de la OMS a través de diferentes programas y escenarios a nivel mundial, donde <u>se ha entendido</u> que el consumo es una de las principales causas que <u>puede</u> llevar al suicidio y a violencia intrafamiliar y que además se ha visto reflejado en diferentes cifras como tales y tales y tales que hemos analizado en los	4	2

		diferentes contextos. Además de esto, dentro de Colombia <u>vemos</u> que existe una política de consumo de sustancias psicoactivas y que esa política <u>debe</u> ser también trabajada a través de dos estudios importantes: el estudio de 2011 y el estudio de 2013, en el que podemos identificar cuál es la prevalencia de la edad de inicio y trabajo... y cómo son las modalidades de trabajo frente al tema de consumo de sustancias psicoactivas. Esto <u>hace</u> que en Nariño nosotros podamos encontrar que, desde el observatorio del delito, tengamos prevalencia de 84% de consumo de sustancias psicoactivas, lícitas o ilícitas, y de consumo de marihuana en niños de 12 años. <u>Esto sería el planteamiento del problema, que es un contexto, ¿listo?</u>		
18		¿Sí? ¿Estamos claros? Pues algo muy grosso modo, ¿no? No quiero decir que vaya a ser así, pero <u>no es</u> tan largo como un planteamiento del problema, ¿listo? Es algo un poco más corto, pero no quiere decir que no deje de ser sustancioso; <u>debe</u> ser claro, <u>debe</u> ser concreto y <u>debe</u> ser coherente con lo que usted está planteando. ¿Listo? ¿Sí? ¿Estamos claros? ¿Vale? Bueno. Perfecto.		4
19		Esta parte, que les estoy nombrando, en esta parte: la introducción, el planteamiento del problema y la justificación <u>será</u> la siguiente entrega que ustedes van a hacer. Dime.		1
20		No, sí. Pero todavía <u>no me van</u> a entregar la introducción. Pero esta semana <u>me van a entregar</u> ... es claro: lo que <u>me van a entregar</u> : tema, formulación del problema, objetivo general y objetivos específicos, no es más. Este viernes ustedes <u>me entregan</u> eso.		4
21		No, no, no; solamente <u>eso me van a entregar</u> , porque vamos a, chicos, <u>vamos</u> afinar la presentación de los objetivos... muchachos. <u>Vamos</u> a mirar presentación... cómo formulamos realmente un objetivo, cómo planteamos un tema de impacto y cómo nosotros <u>podemos</u> empezar a presentar la formulación del problema, ¿listo? Porque no siempre tenemos claridad en estos temas. Por eso hoy <u>vamos</u> a ver hasta objetivos, para que ustedes tengan muy claro qué es lo que <u>deben</u> entregar.		6
22		La introducción... no, <u>esa no</u> , no, no. La introducción, el planteamiento del problema y la justificación los vamos a poner de aquí a octubre, para que tengan tiempo de poder organizar bien. Es más, o menos cerca de 3 semanas aproximadamente, 3 ó 4 semanas. Ah no, pues como se van a Medellín entonces no hacen nada. Listo. Listo chicos. Mientras van viajando... Listo. Chicos.		1
23		El resumen es muy, muy, muy, muy específico. Pero la introducción <u>depende</u> de qué artículo o cómo quieren <u>hacer</u> el artículo. Es esto <u>no es</u> del artículo, esto <u>es</u> del proyecto, ¿sí me hago entender? Esto es del proyecto, del anteproyecto. Cuando ustedes <u>presentan</u> la introducción, <u>es presentar</u> todo lo que ustedes <u>van</u> a plantear ahí. El resumen... sí, sí, sí. En el resumen <u>va</u> el resultado.	6	1
24		<u>Dependerá</u> del tipo de artículo que nosotros vamos a revisar. Si es un artículo de revisión teórica, pues lo primero que usted <u>va</u> a encontrar, más que resultados, <u>va</u> a ser todo un tema netamente conceptual; pero <u>puede</u> ser que <u>posiblemente</u> encuentre resultados o solamente cifras analizadas; depende del artículo que usted vaya a revisar. De eso depende muchísimo, pero lo que estoy... de lo que les <u>estoy hablando es</u> del	4	3

	anteproyecto. Estamos hablando de los tipos de artículo, que eso lo <u>veremos</u> después. Por dios. Los tipos de artículo los revisaremos uno por uno para que ustedes <u>puedan</u> aprender a hacer los artículos o bueno, la estructura de los artículos, pero entonces estamos hablando del anteproyecto, chicos, anteproyecto. ¿Listo?		
25	Y, ¿qué es la justificación? <u>Es</u> por qué estudiamos ese fenómeno. De eso hemos estado hablando desde el comienzo de este semestre y esta parte <u>es</u> la más importante, es la más relevante, ¿por qué? Porque así como tenemos porqué queremos estudiar, tenemos que responder cuatro elementos importantes:	2	
26	1. La pertinencia: ¿por qué <u>se hace pertinente</u> realizar el estudio de ese fenómeno que ustedes están planteando? 2. ¿Cuál <u>es</u> ese aporte social o ese aporte al conocimiento que usted <u>va a hacer</u> con su proyecto de investigación? ¿Cuál es ese aporte real? 3. ¿Cuál <u>es</u> la relevancia? Y la relevancia <u>es</u> por qué ese tipo de estudios o por qué ese tipo de estudio <u>se hace</u> importante o se <u>puede</u> hacer en un momento necesario dentro del contexto en el cual usted está trabajando y, 4. <u>Es</u> la novedad. ¿Por qué ese proceso que usted está desarrollando o que quiere desarrollar se hace único? ¿Por qué no se compara con los demás? ¿Es por las variables que usted está retomando? ¿Es por las categorías que usted quiere analizar? ¿Es por la teoría por la que usted está fundamentado? ¿Es por el diseño metodológico en el cual usted está, eh, tratando de recolectar la información? ¿Por qué se hace novedoso? Y eso <u>debe</u> ir en la justificación.	7	1
27	Esta parte... y <u>no quiere decir</u> , también chicos, igual que en la introducción, igual que en el planteamiento, igual que en los otros, no quiere decir: pertinencia: este estudio es pertinente por tal cosa; aporte social: el estudio aporta socialmente por esta cosa; relevancia: se hace relevante por tal. No. <u>Debe</u> ser también un trabajo de articulación, de poder empezar a hacer una buena articulación y eso en los procesos de investigación <u>tienen que</u> terminar a aprender a escribir bien. Y hay cosas, que por lo que ya he leído en sus de sus exámenes, a veces <u>no tenemos</u> esa facilidad de empezar a hilar las ideas rápidamente, además de que tenemos una bella ortografía que el computador nos ayuda, pero es necesario, chicos, que ustedes, cuando vayan a hacer el trabajo en algún lugar, cual sea el lugar en el que estén trabajando, y que tenga el diligenciamiento de una historia clínica, hasta eso les revisan.	2	3
28	Si <u>quieren</u> expresar una idea, <u>debe</u> ser contundente en su idea y por eso el 7 de octubre <u>espero</u> que estén absolutamente todos, súper juiciosos para venir a trabajar frente al tema de la historia clínica, ¿no? Porque vamos a trabajar todo lo de formato académico de historia clínica. 7 de octubre.	1	2
29	Así que los que <u>no hayan venido</u> o los que tengan algún encuentro, algún congreso en algún lugar del mundo que por favor intenten como cambiar las fechas o vean qué se <u>puede</u> hacer porque ese encuentro no se va a	2	1

	poder repetir. Y va a ser taller, no va a ser solamente: “si ustedes ven, hagamos el estudio del estado mental del consultante o del paciente, de como usted quiera llamarlo”. Si no, ¿cómo vamos haciendo? Entonces: Daniela, ¿cómo vamos a haciendo esto? Viviana, ¿cómo vamos haciendo esto? Paola, ¿cómo vamos haciendo esto? ¿Qué conoce? ¿Qué no conoce? Porque <u>es</u> mucho mejor saber desde donde estamos haciendo a como nosotros podemos seguir trabajando. ¿Listo?		
30	Ahora sí, esta parte, que <u>es</u> la que nos compete para entregar esta semana: la formulación del problema. ¿Cuál es la pregunta o qué pregunta <u>debe</u> ser respondida en su trabajo de investigación?		1
31	Entonces, Paola, ¿qué pregunta <u>debe</u> ser respondida su pregunta... en la idea que tienes en este momento de investigación? ¿Cuál <u>crees</u> que sea la pregunta que <u>debe</u> ser respondida?	1	2
32	Esos primeros acercamientos que cada uno de ustedes están desarrollando están formulados primero en: ¿cómo? ¿Cuál? ¿Qué? ¿Certo? Y eso <u>es</u> lo que nos <u>permite</u> a nosotros una formulación: lograr entender qué pregunta <u>debe</u> ser respondida, en este caso, en el caso de Viviana y de Luis, ¿cierto? El tema del baile. Eh, el tema de Paola... <u>están</u> en el tema del desplazamiento, el caso de la eficacia en los programas, ¿cierto? Para la atención de mujeres, ¿cierto?	2	2
33	El caso de Edwin, <u>está trabajando</u> con dolor crónico. Entonces, qué queremos saber, o qué queremos respondernos con este proceso de investigación que yo estoy desarrollando y en qué queremos respondernos, podemos identificar hacia dónde vamos. Entonces, le <u>pediría</u> a Viviana y Luis que me comentaran cuál sería el objetivo, en esta pregunta que me acaba de responder Viviana, ¿cuál sería el objetivo?	1	1
	Nos vamos a detener un momento ahí. Chicos escuchemos. ¿Qué es lo que nos dijo Viviana ahorita y no tendría que estar en un objetivo general? Si incluye o no, dentro de la salud mental a esa población. Decimos, <u>no es</u> algo ambiguo ni es algo que lo presentamos de una manera diferente; no es algo como: <u>puede</u> o no <u>puede</u> . O sea, nosotros planteamos que <u>puede</u> influir, si influye o cómo influye es lo que nosotros vamos a ver efectivamente y a trabajar en el proceso. ¿Listo? Por ejemplo, Edwin, por favor, ¿cuál sería su objetivo general?	4	3
34	Un elemento importante y <u>es</u> : identificar la relación entre las estrategias de afrontamiento y la depresión en pacientes con dolor crónico. Miren y quiero que, por favor, la importancia de poner y de organizar muy bien un objetivo, la importancia. Recuerden que un objetivo, además de que en el objetivo general va un propósito global de toda la investigación y los objetivos específicos van orientados en coherencia con el objetivo general, el objetivo <u>debe</u> comenzar con un verbo en infinitivo, entonces es: analizar, describir, explicar, verificar, comprender, ¿sí? Pero, entonces, <u>no va</u> a ser un objetivo si va a comenzar con la población o con lo que yo quiero hacer o con el contexto o presentando el fenómeno. Siempre el verbo, dentro de los objetivos, <u>va</u> a ser el inicial, siempre.	3	2
35	Hay una, y esto hace dos clases <u>creo</u> les decía, <u>hay</u> una posibilidad para que ustedes puedan empezar a	2	1

	identificar los objetivos, no es la única, pero sí les va a ayudar a familiarizarse un poco con las diferentes clases de objetivos y que, por eso les digo, no es la única y existe la posibilidad de que es muy fácil de conseguir, es la taxonomía de Bloom. <u>Hay</u> una parte que es muy importante, o sea: hay cosas que nosotros podemos sacar y rescatar de esa tabla de verbos en general. Pero también no tenemos que ceñirnos solamente a que, por ejemplo, describir va solamente a un tema que es como una familia general de verbos de lo explicativo, de lo cuantitativo, ¿sí? Porque también se <u>puede</u> retomar para otras, para otras partes.		
36	Eh, sí <u>es</u> netamente, netamente descriptivo no hay posibilidad para un análisis. ¿Sí? Eh, en un trabajo netamente descriptivo... ¿cómo lo tenían ustedes? Eh... en un estudio netamente descriptivo, cuando hablamos de la metodología, en el estudio descriptivo <u>no se hace</u> tanto análisis realmente porque no existe la posibilidad como de ir más a fondo, pero también depende del análisis que usted vaya a realizar. Por ejemplo, en una correlación, usted de una u otra manera realiza análisis, análisis de la información que aparece en las dos variables, ¿cierto? Entonces, <u>depende</u> de cómo usted vea, dentro de lo metodológico. Por lo general, en el cumplimiento de los objetivos se hace un análisis, pero de los datos que se encontraron en ese proceso, pero no es a profundidad no es el mismo análisis que nosotros trabajamos desde lo hermenéutico o desde lo crítico social. <u>No es</u> el mismo, no es la misma forma de análisis.	4	2
37	Entonces, depende: si en identificar dentro del proceso de los objetivos específicos está esa posibilidad, o sea, se <u>puede</u> presentar la posibilidad de realizar... en algún momento nos decían: hay verbos como fuertes y hay verbos que son un poco más débiles, ¿sí? O sea, <u>hay</u> verbos que marcan muchísimos otros acciones o elementos, cuando hay otros verbos que no. Analizar, en realidad <u>es grande</u> y es un verbo un poco más fuerte en comparación con otros verbos . Entonces, pues yo <u>creería</u> ... habría que revisar muy bien cuáles son los pasos y hacia qué va apuntando el analizar, porque es que los verbos... ¡chicos, esto sí es importante! Porque los verbos no pertenecen solamente a lo cuantitativo o a lo cualitativo; los verbos <u>son</u> verbos y <u>están</u> dispuestos para cualquier tipo de diseño o trabajo que nosotros queramos hacer. Es igual que cualquier tipo de técnicas o instrumentos de recolección de información, siempre y cuando tenga una justificación clara de cómo los estamos trabajando, cómo los utilizamos en los procesos de investigación, allí nosotros podemos empezar a hacer el uso de ellos. ¿Listo?	4	1
38	<u>Puede</u> ser, se <u>puede</u> presentar que usted pueda repetir un verbo, pero no <u>puede</u> ser que todo sea identificar. Objetivo general: describir, y entonces, objetivos específicos: identificar uno, identificar dos, identificar tres; no es lo mismo. Sí se <u>puede</u> y sí hay procesos de investigación, pero también existe la posibilidad de que a veces no necesariamente lo primero que estamos identificando, no quiere decir que lo segundo lo vayamos a identificar así como estamos identificando lo primero, porque a veces el primero, el segundo y el tercero tienen relación y no son cosas separadas. ¿Sí? ¿Sí me hago entender?		4
39	Entonces, no necesariamente <u>hacemos</u> identificación y luego hacemos el dos, hacemos explicación uno, explicación dos y explicación tres, ¿sí me hago entender? Sino como nosotros planteamos los objetivos y <u>podemos</u> reunir ciertos elementos que nos permiten hacer, por ejemplo, una identificación general. Pero <u>no</u>	1	2

	<u>está mal</u> que lo repitan, pero no quiere decir en ese momento porque no está mal que nos repitan todo y pongan el mismo verbo.		
40	Está bien, porque están... tienen para poder encontrar la correlación en su caso, por ejemplo, eh, <u>tienen que</u> primero saber cuáles son los datos de la primera variable y qué hago con cada uno de esos y saber cuáles son los datos que arroja la segunda variable.		1
41	Entonces, sí se <u>puede</u> hacer, o sea: sí se <u>puede</u> hacer, pero <u>no quiere decir</u> que sea la única manera. Es más difícil que ese tipo de repetición de verbos se vea en la parte cualitativa, chicos. En la parte cualitativa sí hay más formas de explorar, hay varios... bueno, usualmente no; hay como tres trabajos, más o menos, que los van a hacer cualitativos; la mayoría van a hacer trabajos cuantitativos. Entonces, los trabajos cualitativos <u>pueden</u> variar un poco más hacia los objetivos, no es una ley ni tampoco es una ley para solamente los cuantitativos que solamente se describa, se pueda repetir. Pero sí es importante que usted pueda lograr vislumbrar en listado amplio de cuáles son esos verbos que le <u>pueden</u> permitir a usted abarcar y trabajar muchísimo mejor lo que usted quiere hacer, ¿Sí? ¿Estamos claros? ¿Listo? ¿Vale? Entonces... dígame.	1	4
42	Ahí <u>son</u> dos temas diferentes, Edwin, porque en la primera usted <u>está haciendo</u> es una relación. Entonces va a ver: ahí, ¿qué relación existen en estrategias de afrontación en pacientes con dolor crónico? ¿Existen? Mira, <u>al decir existen, estamos diciendo</u> : sí, existe una relación entre las diferentes variables que tengan los dos. Pero cuando <u>nosotros decimos</u> : entender el por qué, ¿a qué vamos? A <u>revisar</u> si entiende la gente, a vincularnos de otra manera. Entonces, ahí ese comprender <u>no funciona</u> y lo cuantitativo realmente, cuando nosotros decimos: queremos llegar un poco más allá, llegamos a ese análisis de la información, pero <u>no llegamos</u> a tanta profundidad. Hay elementos o hay investigaciones en las que se realizan estudios mixtos. Entonces, ahí podemos generar una comprensión un poco más amplia porque trabajamos con formas de investigación o elementos de investigación, tanto de lo cuantitativo como de lo cualitativo, que nos permitirá la comprensión. ¿Sí? ¿Sí me hago entender? ¿Alguna otra inquietud?	6	3
43	¡Ajá! Hay una cosa importante, para todos, <u>podemos</u> hacer estos planteos, <u>debemos</u> tener una idea, <u>tenemos</u> que <u>saber</u> exactamente dónde nos estamos orientando. Las comunas, ¡chicos! La comuna X, sea cual sea la comuna, pertenece al municipio de Pasto, San Juan de Pasto <u>no solamente es</u> la parte urbana, Pasto es con corregimientos, ¿listo? Entonces bueno, comunas solamente hay en Pasto, no en el departamento de Nariño.	2	3
44	<u>Es importante, cuando nosotros decimos</u> ... miren identificar la eficacia. Darío, identificar la eficacia de los programas de acompañamiento psicológico, primero <u>tenemos</u> que ser muy claros que... en qué <u>vamos</u> a trabajar, hacía qué estamos orientados. Si ustedes <u>tienen</u> , por ejemplo, revisar si es algo histórico hermenéutico o <u>quieren</u> hacer otra, primero, lo primero; lo primero, <u>tenemos que lograr</u> identificar muy bien hacia dónde vamos con este tema, y con este... porque aquí lo estamos presentando a modo de objetivos.	4	1
45	Ya. Entonces, una de las cosas: ustedes <u>quieren</u> llegar un poco más como hacer una comprensión del tema realmente e identificar sería una partecita nada más, pero no sabemos exactamente de qué: si identificar	2	1

		cuáles son los programas acompañamiento, que <u>puede</u> ser una de las opciones, o <u>identificar</u> cómo se da el acompañamiento psicológico o acompañamiento a programas específicos frente al tema de desplazamiento, no solamente a la ubicación si no a desplazamiento.		
46		Pero también, chicas, es que identificar <u>es</u> algo más chiquito, <u>es</u> una parte, <u>es</u> hacer un contexto respecto a lo que ustedes están viendo de ese tema, pero, además, hacia dónde están apuntando. Entonces, si ese es su objetivo general, como nos decía Darío, como nos decían los demás compañeros, <u>hay que</u> reorganizar las partes, porque un objetivo tampoco <u>debe</u> ser tan largo. Por mucho, un objetivo, para que sea claro, un objetivo <u>tiene que</u> ser de dos líneas y a dos líneas y media, de presentación de un objetivo, ¿por qué? Porque un objetivo es puntual y sabe a dónde está, ¿listo? Entonces, en este tema <u>creo</u> que se podría revisar.	3	3
47		La otra es que ustedes se ubiquen... en este momento más allá de la metodología que vayan a utilizar, <u>ubíquense</u> en delimitar cuál es el fenómeno que quieren explicar, ¿listo? Entonces, <u>delimiten</u> , por ejemplo, son 20 mujeres o a un grupo de mujeres, si quieren podemos tener en cuenta, eh, a un grupo de mujeres, eh, mujeres cabeza de familia, pero delimiten muy bien cuál es su población, cuál es su contexto y de ahí empiezan a llevarse el resto de las cosas, ¿listo? ¿Sí? ¿Más claro? ¿Vale?		2
48		Acuérdense chicos que ustedes <u>tienen que</u> presentar es el tema, la formulación del problema, ah sí, la formulación del problema, <u>tienen que</u> presentar las preguntas orientadoras, objetivo general y los objetivos específicos, ¿no? Entonces, ahí <u>tienen que</u> ser muy claras las cosas que ustedes <u>tienen que</u> ... Dependiendo también del proceso que ustedes vienen adelantando ¿Listo? ¿Sí? ¿Estamos claros? ¿Es claro?		4
49		Ya, pero cuál esa es otra línea, es otra línea. Es que usted va a identifica... Cuál va a ser en realidad su centro, el centro... o sea, ya tienen claro que <u>es</u> el tema del desplazamiento, ¿listo? Y tienen claro que son mujeres, ¿listo? Ahora sí, pensar en dos cosas: o, ¿es el acompañamiento psicológico lo que a ustedes les interesa? O, ¿la calidad de vida? Entonces, aquí <u>pueden</u> encontrar más variables y en el acompañamiento psicológico <u>pueden</u> encontrar otras cosas más puntuales o encontrar otras variables. <u>Dependerá</u> de ustedes cuál sea en sí el foco que <u>quieran tomar</u> , ¿listo chicas? ¿Sí? ¿Más claro? ¿Vale? ¿Hay alguna pregunta al respecto?	2	2
50		Si fuese así, solamente así, solamente... o en mujeres cabezas de familia reubicadas en situación de desplazamiento de la comuna 10 de Pasto, esa <u>sería</u> la formulación del problema.	2	
51		¿Cuál sería la pregunta del investigador inicial? Entonces sería... mi pregunta inicial <u>podría ser</u> : ¿existe eficacia o existe seguimiento en los programas de acompañamiento psicológico en un grupo de mujeres cabeza de familia, que han sido afectadas por desplazamiento? Pero no me dicen si es la comuna, solamente estoy viendo que es el fenómeno. Entonces, esa <u>podría ser</u> una pregunta mía, como investigador, inicial de si existe eficacia, que no sabemos exactamente si es... va a ser algo de una correlación o si va a ser algo netamente histórico hermenéutico o si va a ser algo critico social. <u>Existe</u> , yo quiero saber si es eficaz, es la idea en bruto prácticamente. La pregunta para la investigación, que es cosas que nos <u>pueden</u> servir adicionales a... Entonces, puedo decir: ¿será que estas mujeres, eh, son cabeza de familia y han tenido otro tipo de	1	3

	condiciones específicas para que sean desplazadas? ¿Vivían en determinados lugares?		
52	Eh, ¿en un lugar específico? ¿Tenían unas condiciones particulares? ¿Tienen un número de hijos similar o es diferente? Eh, no estoy hablando precisamente de la eficacia, sino de cosas que <u>son</u> adicionales a este proceso y que podemos identificar en las mujeres y en este grupo de mujeres o en el mismo hecho del acompañamiento psicológico; es decir: ¿realmente los programas sí <u>son</u> efectivos? ¿No son efectivos? ¿Funcionan? ¿No funcionan? O, ¿cómo se da el desplazamiento? ¿Qué tipo de desplazamiento? ¿Por qué se genera el desplazamiento? Que también son fenómenos y con preguntas que habían hecho las dos chicas que plantearon la idea. Entonces, todo eso es para la investigación; <u>no hace</u> parte exactamente de la investigación, pero le <u>permitirá tener</u> un panorama más amplio de lo que está haciendo. ¿Sí? ¿Sí, Lizeth? ¿Hay alguna otra inquietud, chicos?	4	
53	No, pero tampoco <u>van</u> a ser veinte. No hay un número específico y tampoco quiere decir que traducimos todos los objetivos específicos a las preguntas orientadoras, ni las preguntas orientadoras a los objetivos específicos. Si usted <u>puede</u> hacer 5 preguntas o 6 preguntas orientadoras, porque no siempre el objetivo va en coherencia con la pregunta, a veces es bueno empezar a explorar 6 preguntas, en este caso que ustedes están iniciando su proyecto, hagamos seis preguntas orientadoras para de ahí empezar a ver o como decantar un poco cuales serían las más pertinentes para este proceso. Seguramente usted genera otra pregunta y quizás esa pregunta sea más coherente con su objetivo general y se termina convirtiendo en un objetivo específico cuando a veces la ha decantado o cuando a veces nos limitamos solamente a 3, ¿vale?	2	2
54	<u>No se olviden</u> , por favor, son: tema, por favor; delimitación del tema; formulación del problema; preguntas orientadoras: 6 preguntas orientadoras; objetivo general y objetivos específicos. Si usted tiene dos propuestas y no sabe cuál presentar, <u>puede</u> presentar la misma estructura para las dos propuestas, si tiene tiempo y si <u>puede</u> hacerlo. Pero si no, presente también cuáles como son las ideas, si usted realmente dice: no tengo no claridad si este es mi objetivo o este es mi objetivo, ponga los dos objetivos, no hay problema; si tienen tres ideas y quieren tener tres objetivos, pongan los tres objetivos, pero para cada uno sus preguntas orientadoras, ¿sí?		2
55	Entonces, no hay inconveniente, podemos... para eso estamos acá, para poder empezar a revisar, a decantar todos esos conocimientos, pero, depende de usted, ¿listo? Si no tiene la claridad, <u>hágalo</u> , y <u>no quiere decir</u> que vaya a sacar menos o más nota, sino simplemente <u>será</u> su nota la organización de todo este proceso. ¿Listo? ¿Listo? ¿Vale? Entonces, eh, ¿qué hora es chicos? ¿Qué hora es? ¿La una? No, no creo.	2	1
56	No se vayan todavía porque les voy entregar sus trabajos: primero, de estos trabajos, de estos trabajos, la gente que <u>no lo entregó tiene cero</u> , ¿listo? Hay gente que <u>lo entregó</u> muy tarde, <u>está evaluado sobre cuatro</u> y ellos ya <u>lo saben</u> . Eh, les voy a solicitar: si alguien tiene alguna inquietud al respecto, me cuente ahora. Les voy a solicitar, por favor chicos, que si bien ustedes están trabajando y esto se hace a computador, <u>mejoren</u> su ortografía, ¿sí? ¿Por qué? Porque es que <u>no siempre van</u> a tener la posibilidad de tener el computador ahí al lado, uno; dos: el tema de la copia, esto porque son citas textuales, pero el tema de la copia así porque así realmente <u>no tiene nota</u> . Entonces, cada uno <u>cuenta con su respectiva nota</u> porque eso también es algo	5	5

		importante y lo otro también con referencias y aquí hay muchísimos casi todos están con referencias. Entonces, también para que lo revisen.		
	57	Quien <u>quiera mejorar la nota</u> o algo así se le dejará un trabajo adicional para poder realizar, ¿listo? Entonces, solamente dependerá de cada uno de ustedes. Eh...	1	
	58	(La profesora entrega los trabajos). ¿Listo, chicos? Entonces, nos vemos. ¿Qué hora es? Entonces, nos vemos a las 11:05 y tenemos el parcial, <u>lleguen puntuales</u> .		1
S3	1	Bueno, <u>voy a pedirles</u> que se reúnan en grupos de cuatro a cinco personas y vamos a realizar una primera actividad: en grupos van a escoger un tema, un problema o una oportunidad en salud ¿listo? Y lo que <u>van a hacer es</u> un ejercicio frente a ese problema de salud o esa oportunidad en salud. Si llega a la comunidad, ¿cuál sería como el rol o las acciones que se podrían hacer dependiendo del nivel o de las áreas de trabajo que tendríamos con respecto a esta temática?		2
	2	Entonces, acuérdense que ayer hablábamos que la psicología de la salud, la definición desde algunos autores <u>nos están planteando</u> como... pues digamos que 5 o 4 grandes campos de trabajo: la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad, la elaboración de los procesos empíricos, eh, análisis y mejora del sistema y nos falta uno, lo de política sanitaria que ayer aplicábamos mucho en este punto, eh... Ah y el otro: el de correlatos epidemiológicos, los correlatos epidemiológicos que hay. Listo. Entonces, la idea es que en unos 15 minutitos <u>definan</u> un tema. Entonces, por decir algo, tomamos VIH. Listo, entonces si tomamos el tema de VIH, ¿qué haríamos para promover la salud? ¿Qué haríamos para prevención? ¿Qué haríamos para mejorar los sistemas empíricos? ¿Qué haríamos para análisis y mejora del sistema? Y ¿qué haríamos para el tema de epidemiología en salud? ¿Listo? Entonces, por favor, grupos de 5 ó 4 personas y, eh, en 15 minutitos.	1	1
	3	¡Exacto! La detección temprana, <u>facilitar</u> los medios para que pueda llegar. Que todo <u>llegue como a integrar</u> , ¿cierto? El sistema de salud tendría que responder por las necesidades de la persona que demanda el servicio. Con qué políticas se trabaja. ¿Listo? ¿Vale? ¡Muy bien!	2	
	4	¿Pero están hablando de promoción? Eso <u>es</u> prevención, sí. Sí porque tú... acuérdense que promoción de la salud viene a... eh, el <u>acrecentamiento</u> de las condiciones de la salud, un examen de detección no tiene, en primer lugar, una característica de promoción de la salud y en segundo lugar, eh, ¿cuál es su objetivo? Su objetivo principal es la detección temprana, la identificación de un factor de riesgo para la prevención.	2	
	5	Ok. Entonces, bueno si ya hablamos de factores de riesgo, la promoción... bueno si hablo de un criterio de promoción de la salud, listo, aumentaría la salud ¿sí? Y buscaría disminuir los riesgos en salud, pero si la educación se basa específicamente en la, eh, en el control de factores de riesgo, ya <u>pasa</u> a un nivel de prevención. O sea, acuérdense que el término de prevención <u>surge en la medida en que aparece</u> un factor de riesgo, ¿sí? Si hay una posible exposición a un factor de riesgo, ahí yo preparo la prevención, ¿sí?	2	
	6	Si estoy promoviendo hábitos que a cualquier persona, independientemente de si está en contacto o no con	2	1

		un factor de riesgo, le ayudaría, ¿sí? Ahí yo <u>hablo</u> de promoción. La prevención <u>aparece</u> cuando yo entro a trabajar con la posibilidad de aparición de un determinado factor de riesgo y es que ahí yo preparo a una persona para que si en un futuro se enfrenta a un factor de riesgo, ¿sí? Pero todo indica que estoy haciendo una acción de prevención o sea fundamentalmente la acción de promoción de la salud <u>tiene que</u> ver cómo incremento las condiciones de salud de las personas y sin que necesariamente haya allí un contacto con un factor de riesgo ¿sí?		
7		Entonces, tú me dices: por ejemplo, si yo veo el cáncer de cuello uterino relacionado con el tema de la reproducción sexual, ¿sí? Entonces, yo no podría hacer nada, ¿sí? Por ejemplo: con una persona que decida no tener relaciones sexuales, en términos de prevención. Por decir algo: yo no, por las condiciones que sea, eh, decido o no tener relaciones sexuales eso significaría que yo no podría hacer nada ahí. Ya cuando <u>se avizora</u> la posibilidad de contar con un factor de riesgo, entonces, como que la prevención <u>entra a jugar</u> . Entonces, todos dirían ya promover, por ejemplo, yo digo: prevención en salud sexual y reproductiva.	2	
8		Entonces, no estoy poniendo la... yo no sé por qué todo <u>tiene que</u> tener una propuesta en un ley en educación sexual y reproductiva. Me acuerdo yo, pues hace años luz, había toda una formulación de cómo <u>tener que</u> desarrollar ciertas competencias en el currículo de la formación de los espacios y entonces con los más chiquitines promover salud, por ejemplo, era el autocuidado. Entonces, era: que todo el día el autocuidado, el autocuidado el día y la autoestima, o sea, cómo traía como resultado una estrategia de promoción y prevención. “¡De por dios, cómo a los niños de jardín van a estar enseñándoles reproducción y salud sexual!”. Sí tiene toda la razón, ¿pero entonces qué?		2
9		Bueno, entonces, lo que se buscaba un poco era implementar estrategias saludables en salud sexual y reproductiva. Entonces, <u>fíjense</u> que <u>se hace algo</u> y no solamente quedamos con la lógica de que aparece un factor de riesgo y es muy importante y en eso hay que seguir trabajando, no lo podemos dejar de lado, pero sí tengamos en cuenta que la cuestión teórica no <u>puede</u> quedar solamente en eso...	2	1
10		Exacto. Pero fíjese que ese es como el punto en el que se trabaja. Eh, y un poco la fuerza que se logra desde la psicología de la salud es: hombre, ver cómo yo <u>puedo lograr</u> que la gente busque, eh, propenda, mantenga la salud con niveles de hábitos positivos. Me refiero, ¿no? Como les comentaba, no con una definición negativa de la ausencia de la enfermedad, sino como un valor desde sí mismo, cómo la salud, ¿sí? Por sí misma. Entonces, ¿yo cómo promuevo salud? ¿Cómo busco que la gente esté saludable? Entonces, <u>busco</u> que la gente esté saludable, por ejemplo, eh, <u>administrando</u> espacios para la creatividad, ¿sí? Un uso recreativo y productivo del tiempo libre. Entonces, ¿qué es lo que estoy buscando? Que la gente <u>piense</u> otras cosas, que conozca otras cosas, que encuentre situaciones que la hagan sentir bien. Si le gusta trabajar en arcilla... haga cosas que le gusten, o sea, promovámosle bienestar ¿sí? Conozca más personas, conozca otros espacios, realice actividad física.	4	4
11		<u>Fíjense</u> que en esa lógica se está mejor que en la lógica que no se previene la enfermedad. Yo puedo tener salud, ¿cómo hago para tener salud? Cuando uno va al gimnasio, <u>puede</u> ir por dos cosas, ¿sí? <u>Puede</u> ir	2	3

	porque le está doliendo este brazo, entonces, mucho estrés, me duele todo y entonces me mandaron a hacer ejercicio o puedo ir porque me siento bien. Esa <u>es</u> la diferencia entre prevención o promoción de la salud. Yo quiero saber, por ejemplo, qué instituciones educativas promueven un colegio saludable, universidad saludable. Entonces, bajo esa lógica debo saber qué es lo que busco, qué es lo que busco. Es en ese sentido que uno tendría que saberlo, es más fácil en esa lógica de qué <u>puede</u> uno hacer y qué impacto esperaría. ¿Listo?		
12	Pero <u>fíjense</u> que... es decir, ¿cuál es la meta que uno <u>debe</u> tener? <u>Es</u> una postura crítica frente al tema. Es decir... recuerden ustedes que aquí es un sistema perverso, en el que hay lineamientos como que de antemano se sabe que hay procedimientos que no se autorizan, no importa el diagnóstico, no importa lo que se encuentre; ya hay un lineamiento que dice que no, que no se autoriza y, ¿para qué? Para que la gente tenga la necesidad de ir a hacer uso de la tutela, que deba ir un mes, dos meses, tres meses y en general, porque tengo la oportunidad de conocer algunos casos en que esperan que el paciente se aburra o que se muera. O sea, es una cosa cruel. Por eso digo que es un sistema perverso, que es una cosa muy perversa. El sistema <u>tendría</u> muchas posibilidades si fuera eficiente, digamos el tema funcionaría muy bien. Eso. Entonces uno <u>tiene que</u> seguir trabajando porque el sistema <u>mejore</u>, ¿sí? Porque digamos que hay sociedades que alcanzan a ser equitativas, en el concepto de la OMS, frente a eso. Y las hay, es decir, no es imposible, es una situación posible.	2	4
13	En el mundo existen modelos dignos en donde el tema <u>sí funciona</u>. Por ejemplo: tuve la oportunidad de conocer a través de una amiga el sistema de salud sueco, es una cosa maravillosa: o sea, el sistema funciona perfecto, el cubrimiento es total, es total. Entonces, allá usted no <u>tiene que</u> preocuparse por, por si me autorizan, que no me autorizan, no. O sea, el sistema <u>está</u> organizado de tal manera que usted entra al sistema y todo está dado. Entonces, el médico usted determina que usted necesita medicamentos, se los dan y todo es con fórmula médica, si usted necesita una buscapina es con fórmula médica. O sea, esa cuestión que sucede acá, de automedicarse con acetaminofén e ibuprofeno en la droguería y ya. Eh, tema es con la medicación. Eso <u>es</u> otra vida, usted tiene salud, tiene educación, tiene vivienda, una sociedad democrática. Entonces, uno dice: eso vivir, pero eso acá es un tema, pero como ciudadanos y también como profesionales de la salud <u>deben</u> seguir trabajando para que ese tipo de cosas no se den y es también como que no podemos perder la perspectiva de lo que sucede en nuestro trabajo.	3	1
14	Entonces, <u>tenemos que</u> estar ahí. Y si usted dice: no, pero <u>es</u> que uno solito. <u>No espere</u> a estar en el Colegio Colombiano de Psicólogos, no, espere, es que el colegio es como el referente de una postura. Sí, el Colegio es el que nos representa, pero, pues claro. Pero la cuestión es poder plantear que un psicólogo <u>puede</u> mejorar su forma de entender y trabajar este tipo de situaciones.	1	2
15	En psicología de la salud este tipo de situaciones <u>ayudan</u> al diagnóstico. Por ejemplo, ¿qué pasa? En algunos casos y por diversas razones el paciente no cuenta todo o no habla de todos los síntomas que tiene y el especialista tampoco tiene la agudeza para saber preguntar. Entonces, me acuerdo de un caso de un hospital	3	

	que venía una señora con su niño y el niño tuvo una crisis bacteriana, donde el niño tuvo un episodio de estreñimiento muy fuerte, le dio una colitis, eh, y algunas de las bacterias que se encontraban en el tracto digestivo se metieron y entraron en el sistema del niño. Entonces el niño empezó a tener unas fiebres bestiales, eh, mientras una cosa que aparecía era que el médico en consulta, el especialista le preguntaba a la mamá si el niño tenía episodios de estreñimiento y la mamá no tenía ni idea de qué era el estreñimiento; una cosa así. Entonces: ¿el niño tiene estreñimiento? No, doctor. ¿Sí? Hasta cuando el psicólogo que estaba en la institución le dijo, como que se la pilló y le dijo: señora, ¿el niño está durito del estómago? Ah, no; sí el toda la vida ha sido duro. Entonces, ¿ven? El papel del psicólogo en la detección y en la identificación del diagnóstico <u>tiene</u> un papel, porque a veces, por el mismo trato que tenemos con los pacientes, por alguna facilidad en la comunicación, permitimos que se evidencie una situación de riesgo en escenarios que no nos corresponden, pero uno <u>entra</u> un poco a apoyar esos aspectos.		
16	Entonces, si uno <u>no fuera</u> un aliado del personal médico, hay un planteamiento que dice: ve, yo tengo un informe, en el cual uno <u>puede</u> perfectamente decir: yo siento que no es por ahí, <u>pienso</u> que <u>puede</u> ser por este lado. Entonces, desde ahí se <u>puede</u> ayudar a diagnosticar y ya eso <u>puede</u> retomarse en el papel de uno, que termina siendo bien importante en el momento de reconocer cuál es nuestra responsabilidad en el proceso y no perder de vista que, como ciudadanos, estamos en el primer lugar en esos procesos.	2	4
17	Vale. Bien, y ahí es cuando el papel que desempeñamos, ahí es cuando tienen un psicólogo, o sea, ahí <u>es</u> donde nosotros entramos. Si yo tengo una persona que conoce toda esa información, que sabe, por ejemplo, en salud sexual y reproducción, que sabe qué es una enfermedad de transmisión, que sabe las implicaciones que protección, que tiene la forma de protegerse, pero que llegado el momento no se protege para nada, es donde uno dice: ¿qué pasó? Es un asunto de comportamiento, es donde uno se sienta a ver qué es lo que está pasando.	1	1
18	Entonces, la información no fue adecuada, o lo que está pasando falla previo al uso de los métodos de protección; es una reflexión en como todo el espacio para poder trabajar y un poco los modelos que de pronto si usted está utilizando. Entonces, si usted se pone a considerar, por ejemplo, en que usted es invulnerable, entonces <u>hay</u> un riesgo supremamente alto, ¿cierto? Entonces, hay un mito, por ejemplo, que dice que en la primera relación sexual no queda en embarazo, eso es invulnerabilidad. Entonces, en la primera relación sexual yo me siento invulnerable porque pues a mí eso no; o la otra: no, en el momento de ser muy afectuosos yo no me puedo aguantar. No, espere un ratito, saco el condón, ¿cómo hago yo para que, por ejemplo, dentro del proceso de relación sexual el tema del uso del condón hace parte del mismo proceso? Y no cortando la situación.	1	
19	El costo de la respuesta que <u>tenga que ver</u> con una conducta que tenga que ver con la promoción, ¿sí? Entonces le dicen: listo, usted tiene los niveles muy altos de colesterol, hay dejar los fritos, ¿ven? Dejar las chucherías, y uno que ama los fritos y ama las chucherías. Es más alto el costo de respuesta que nos lleva a una conducta de protección ¿sí? Acuérdense del experimento que le hicieron a los niños: la chocolatina que	2	1

	esperan y, ¿se la doy completa o le doy dos cuadritos ya? Y muchos adultos <u>preferimos</u> la misma lógica de los dos cuadritos. Yo les contaba el caso de con sancocho o sin sancocho me voy a morir. O sea, con sancocho <u>es probable</u> que me dé un infarto y sin sancocho no estoy viviendo y voy a llegar a lo mismo.		
20	¿Ustedes se acuerdan de esa campaña “La tengo viva”? De seguridad vial, de las campañas de más impacto. Entonces, “La tengo viva”, si ustedes la recordarán, era un borracho diciendo: “la tengo viva” y pues como muy prendido con la situación. Luego, la cámara empieza abrirse y cuando ve que él lleva a una persona herida en un accidente de tránsito y él ya deja el tonito chistoso y sigue diciendo: “la tengo viva”, pero ya es como en esa esperanza de que esa persona no muera en sus brazos. Entonces: ¡durísimo! Pero fíjense que ataca, ataca un valor social ¿El valor social es qué? <u>Es pasemos</u> un factor de riesgo, o sea, no importa el costo ¿sí? Entonces esa campaña se basaba en determinar que el comportamiento de la persona <u>puede</u> tener una vida en sus manos y entonces es como que cambie un poco esos valores y entonces, es cómo te cambio un poco esos valores negativos, un mayor valor como comportamiento de protección.	1	1
21	Entonces, listo, luego llega otra campaña que era “El conductor elegido”, “El conductor elegido”, ¿sí? Y que <u>era</u> como el complemento. Pum, después de la campaña de la conducta, se toma en general el asunto los conductores, como conductor tú llegas y listo no tenían previsto que iban a salir a rumbeo y dice: no, yo no voy en mi carro, no lo quiero dejar en el parqueadero. Entonces, en el programa del conductor elegido te recogen, recogen tu carro, te llevan a la casa. Entonces, es cómo busco que ese valor que tiene con respecto a la rumba, a no dejar su carro por ahí en un parqueadero, pues no se generen porque de todas formas alguien <u>puede</u> irme a traer. Pero que eso no conlleve a terminar con conductores ebrios en las calles. Eso es la característica de protección.	1	1
22	Un punto importante en el tema de la salud <u>es devolver</u> la credibilidad. O, sea, que yo pueda devolver la credibilidad. Miren el tema que pasó recientemente en cuanto a las niñas que se enfermaron por la aplicación de la vacuna contra el virus del papiloma. Mucha gente no aplicó la vacuna en sus hijas porque era como permitir que ellas tengan relaciones sexuales desde muy temprana edad y es un tema que un padre piensa mucho y piensa dentro de esas lógicas. Entonces, lo uno <u>tiene que</u> ver con lo otro, un virus que se transmite de hombre a mujer ¿sí? Entonces listo, va a llegar un momento en que ella va a tener una relación sexual sin protección, sin condón. ¿Qué es lo que se está haciendo ahí? <u>Inmunizándola</u> para que si ese hombre está infectado con el virus del papiloma, su hija no se enferme de cáncer.	2	1
23	Un padre que quiera proteger a su hija y resulta que la aplicación de la vacuna genera que las niñas sientan todos estos síntomas que parecen inexplicables <u>supuestamente</u> . ¡Juemadre! Ahorita que salió el tema de lo de las niñas de allá, de... en la costa. Mi peluquero me dijo: “doctor, ¿usted qué piensa, le hago aplicar la vacuna a mi hija? ¡Yo le dije que la vacunaría y vea que pasa esto! Los beneficios que para la salud aparecen se suceden de esto. Mi peluquero <u>puede</u> decir: ¡y vea que a mi hija le pasa esto, usted tiene la culpa!	1	

24	El problema es que el Ministerio de Salud <u>no se apresuró</u> a investigar o a pronunciarse sobre el tema, para que, suponiendo que las vacunas y fíjense cómo lo digo, suponiendo que las vacunas van a estar bien, que se garantice que esta situación fue más un producto de una situación de la psicología del rumor que otra cosa. Eh, ¿qué va a hacer el Ministerio para <u>devolverle</u> la credibilidad a este proceso?	1	1
25	Bueno, yo leí un pronunciamiento que hizo el Colegio Colombiano de Psicólogos y el Colegio lo que dice es: primero, se le <u>debe</u> exigir al gobierno que haga la investigación que permita determinar efectivamente las condiciones de la vacuna cómo tal, eso fue lo primero.		1
26	La segunda, el segundo elemento a consideración <u>es reconocer</u> que hay fenómenos psicológicos y sociales que se <u>pueden</u> enmarcar como la psicología del rumor, entendiendo la psicología del rumor como los efectos que tiene en la vivencia individual la gente charlona. Lo siento pero es que ya... (Refiriéndose a dos estudiantes que han charlado toda la clase) parece un cucarroncito. Eh, <u>hay</u> hechos que efectivamente <u>surgen</u> desde toda la concepción social y que de todas maneras se generan o se construyen desde la misma... desde el vox populi, ¿sí?	2	1
27	Lo planteo en el tema del vudú. <u>Hay</u> estudios que <u>demuestran</u> cómo el vudú tiene... o sea, mejor dicho, personas que creen en la existencia del vudú se <u>encuentran afectadas</u> por situaciones aparentemente inexplicables, y se han reportado muertes de personas, han reportado que habían sido víctimas del vudú y lo que encontramos es particularmente interesante, desde el punto de vista, ¿cómo se llama eso? Supernatural, paranormal, entonces, el vudú es energía y son creencias que son dignas de respeto ¿Qué indica eso? Es que si persona cree o considera que el vudú <u>es</u> un factor de riesgo los niveles de estrés afectan.	3	
28	Afectan a un nivel que todo <u>tiene que</u> ver con las creencias, es decir, lo que se <u>inventó</u> la gente, pero es que, imagínese que aquí en Colombia, o sea, aquí echando memoria, acuérdense que se vacunó a las niñas e inmediatamente la comunidad asume que este proceso se dio por la vacuna, cuando uno no tiene certeza de eso. ¿Quiénes se ven afectados? A mí también me <u>tienen que</u> vacunar y así como a ella y a mí también me <u>pueden</u> es decir que es histeria o que es producto de mi mente como subestimando la situación. Pues la angustia de los padres, en una comunidad que carece para ese caso para asumir una investigación propia o métodos que les permitan conocer las cosas, es normal que reaccione así. En todo el proceso evolutivo <u>suceden</u> este tipo de cosas en las cuales no sabemos qué para y que es, díganme ustedes mínimo, pero resulta que a partir de esto tienen los problemas comunitarios tan importantes como este que se desató en la costa, ¿sí?	2	3
29	Y eso, entonces, eh, un poco el pronunciamiento es que: <u>no digamos</u> que eso es cosa de locos o que es una locura colectiva, eso es y tiene otro pronunciamiento del gobierno: hay gente que se desmaya y si hay alguien que siente los síntomas ¿cierto? Pero si yo tengo, tengo ahí el sarpullido, tengo ahí lo que sea, entonces ¡lo tengo! Es decir: ya está. Entonces, el asunto <u>es</u> que la única explicación no es la locura, <u>hay</u> muchas otras explicaciones y lo que uno como que porque lo que ellos tienen el derecho de hacerlo y manifestarse y de sus	2	1

	familias es decir qué es lo que realmente piensan que les está pasando.		
30	Vale. Miren como <u>hay</u> mucho para hacer, hay muchas cosas que se <u>pueden</u> hacer en diferentes niveles y un poco el interés es determinar esas posibilidades para aprovecharlas en salud.		2
31	Eh, si hablamos de promoción en el campo de la salud, hay algunas acciones que <u>tienen que</u> ver con cómo se produce el control de, eh, en términos relacionados con la salud, la generación de hábitos de estilos de vida saludables, el aprendizaje de competencias y habilidades.		
32	Por ejemplo, una vez leía yo programa muy bonito de una fundación y el programa se llama “Habilidades con la vida”, “Habilidades con la vida”, y me acuerdo porque se enseñaba cómo a los niños, con los niños se empezaba a trabajar en seguridad vial. Entonces, se enseñaba todo el tema de los semáforos, las señales viales, ¿sí? Ahí uno protege a los niños: mira si está en rojo, te quedas quieto; si está en amarillo, <u>tienen que</u> estar preparados; y si está en verde, <u>tienen que</u> salir corriendo. Cositas de esas van en habilidades competentes para la vida, ya vamos <u>tener que</u> cuando sean grandes asumirán comportamientos saludables, comportamientos seguros, Entonces, por ejemplo, la gente del barrio, en un proyecto de impacto, <u>puede</u> sugerir que van a arreglar el barrio o a recuperar el barrio o vamos a recuperar las calles que están muy sucias, entonces las vamos a organizar para generar condiciones para facilitar promoción de la salud.		4
33	Por otro lado, tenemos el tema de la prevención ¿A qué apuntan las campañas de prevención? A <u>prevenir</u> las enfermedades en el marco del desarrollo de los hábitos de salud, eh, <u>fíjense</u> que aquí buscamos prevenir la enfermedad. Entonces, ¿a qué se apunta en el control de la promoción? Se intenta ir más allá de la justificación de las conductas y hábitos de riesgo insalubres en el sistema de salud y en la vida de las personas. Detección e intervención precoz, así como la prevención en la disminución o sus consecuencias en la enfermedad.	2	
34	¡Calidad de vida del paciente! Entonces, listo, están en curso. Acuérdense que... acuérdense de lo que decíamos, ya no sé si se acuerdan. ¿Se acuerdan? Que <u>es evitar y prevenir</u> . Entonces mi lucha es contra el estilo de vida que a veces lleva el paciente, bueno, mi lucha es contra las conductas que no permitan prevenir, ¿ok? Si ya no se <u>puede</u> prevenir, ¿qué es lo que se hace? Se apunta a la calidad de vida de la persona. En caso de enfermedades ¡jojo! En caso de enfermedades crónicas, que sus condiciones, que sus condiciones funcionales <u>sean</u> tan amplias como su condición médica. ¿Qué se hace? Entonces, el ejemplo es la atención desde lo cardiovascular, muscular, intestinal, eh, o sea todos los servicios que se puedan dar, que en cualquier ámbito que se <u>dé</u> fundamentalmente, se recupere, y las condiciones del sistema, análisis y mejora del tema de atención sanitaria en los que interactúan con sus profesionales de la salud, ¿listo?	3	1
35	Entonces, por ejemplo, Si yo tengo un derecho, pero no lo conozco y no lo ejerzo y si el no poder y no exigir este derecho me causa problemas en la atención sanitaria, <u>debo</u> actuar. Entonces, eh, por ejemplo, hay un derecho que está establecido en la Ley 100 y es que uno <u>puede</u> escoger su especialista. Es un derecho y no		3

		<u>puede</u> ...y resulta que no tenemos contacto con otros, ¿sí? Entonces, ¿qué pasa? Que no... o sea, Entonces, ¿qué pasa? Entonces, fíjese que su salud se va a ver afectada.		
36		¿Cómo yo hago con el tema del contexto hospitalario? ¿Cómo lo preparo yo para que el paciente se sienta bien ante, por ejemplo, una operación? Trabajar con el paciente, por ejemplo, cómo lo preparo: entonces, vamos a conocer los quirófanos, va y se lo lleva a conocer los quirófanos, entonces va a conocer los quirófanos; y, entonces, vamos a conocer el área posquirúrgica, y entonces va para posquirúrgico; y ahora, entonces, el tema de hospitalización. Y aquí uno lo familiariza con el ambiente y se va a sentir preparado. Entonces, uno sabe que el dolor de la cirugía va a estar y todas esas condiciones, pero <u>voy a eliminar</u> el factor estresor, ya no lo voy a tener en un ambiente desconocido porque un ambiente conocido ayuda, ¿sí? Sino que lo meto a una institución que lo recibe, que lo acoge y se siente bien. Entonces, eso es otro punto.		1
37		La mejora de las variables de atención al usuario en la salud y la mejora de las condiciones que tiene la psicología de la salud <u>impactan</u> directamente al campo de la investigación. Entonces, eh, cómo en la parte de investigación, yo puedo tener investigación básica, por ejemplo, los estudios sobre estrés, o sea, los intentos de determinar cuál es el mecanismo del estrés. Entonces, cuando yo pruebo un programa de prevención o un programa de atención, ¿qué efectos tiene? Y por otro lado todo lo que <u>quieran</u> investigar los profesionales, lo que yo noto como psicólogo. Entonces: evaluación, promoción de la salud, en consultoría y asesoría, en análisis y mejoría del sistema, en formación.	2	
38		Eh, y realmente seguir con las líneas de investigación, grandes cuestiones que hemos detectado en psicología de la salud, pues como que está relacionada a ver ahí un poco lo que <u>tiene que</u> ver con las líneas de investigación. Eh, una primera línea <u>tiene que</u> ver con una comprensión de la gente en los tratamientos los correlatos epidemiológicos de la enfermedad. Entonces, digamos que dentro de los grandes temas de la conducta y la salud se <u>encuentran</u> los correlatos epidemiológicos de la enfermedad. Entonces, cómo, por ejemplo, se encuentra el tema del afrontamiento y cómo eso influye en casos de cáncer o casos de VIH, en los casos de las enfermedades terminales. Entonces <u>podemos</u> encontrar en los pacientes diferentes estilos de afrontamiento. Eh, por ejemplo, hay un estilo de afrontamiento que es como luchador, como guerrero y es de esas personas que luchan contra la enfermedad y como sea yo voy a vencer la enfermedad. <u>Hemos encontrado</u> , por ejemplo, personas que tienen ese estilo de afrontamiento <u>llegan a tener</u> casos de recuperación mucho más altos, periodos de recaída más cortos y pocos recrudescimientos. Digamos que ellos mismos causan el significado cómo influye enfermedad, enfermedad que <u>puede</u> verse reflejada en sus hábitos, consumo de sustancias: cigarrillo, alcohol, drogas, dietas inadecuadas. O, por ejemplo, eh, una dificultad que se presenta cuando las personas cocinan con leña y no con gas.	4	4
39		Bueno, a este tipo de pacientes que afrontan las enfermedades como guerreros <u>se les encuentra</u> el opuesto, que es mucho más dado a la pérdida, a guardar muchas cosas, es muy dado a... no es muy centrado en la lucha y la competencia, sino más centrado en la reflexión, en la tristeza y entonces se encuentra como, por ejemplo, efectos de ansiedad y depresión resultan ser correlatos epidemiológicos muy fuertes para las	1	

	enfermedades muy graves.		
40	Entonces, cómo, por ejemplo, cuando encontramos un tipo A como paciente cardiovascular y en general con enfermedades coronarias, eh, y, por ejemplo, personalidades tipo C, con personalidades autoinmunes en tipo cáncer. O la segunda línea de investigación que <u>tiene que</u> ver con promoción y prevención de la salud. Entonces, dirán ustedes, por ejemplo, los programas de salud, programas de atención a la mujer familiar se centran en eh, eh, los exámenes de mama, todos los que <u>tienen que</u> ver con la salud. Por otro lado programas de atención al adulto mayor en la vida diaria, los abuelitos...		2
41	Profilaxis, profilaxis es un término que <u>tiene que</u> ver con las condiciones de salud más adecuadas. Entonces, eh, por ejemplo, voy a profilaxis dental. Entonces, limpieza, le retiran los calculitos, fluorizan, todo eso. Entonces, la psicoprofilaxis obstétrica <u>es toda la preparación de la madre</u> para que montemos las condiciones de salubridad en parto y en postparto que la preparan, recibe asesoría para que el impacto sea un proceso lo menos traumático posible y para que el posparto se pueda dar de la menor manera. Entonces, es cómo va a llegar el bebé, cómo limpiarlo, ¿cierto? Todos esos hábitos que <u>pueden</u> ayudar a la maternidad.	1	2
42	La entrada de los pacientes en el proceso sanitario como qué hay que ver para que se <u>dé</u> fácilmente y disminuir el incumplimiento o la salida temprana. Son grandes temas del tratamiento de problemas de salud. Entonces, todos los sistemas orientados a la evaluación y al tratamiento, eh, dan otra posibilidad de riesgo. Por ejemplo, uno <u>tiene que</u> ir a Coomeva para unos exámenes y ahora no tenía ni idea de cómo organizaban turnos. Por ejemplo, era un caos y 50 personas ahí y no había una persona, nadie que ayude a organizar. En fin, era todo un rollo, ahí donde se necesita que alguien llegue ahí y organice, uno no tendría que llamar a un ingeniero para que luego haga un trabajo allá. Esos aspectos son los que uno ve como muy operativos, como que atiendan profesionales de la salud, en prevención y oportunidad paciente y las relaciones afectivas. <u>Es cierto</u> que el burnout se da por estrés extremo fruto del constante contacto con los usuarios; el burnout usted lo encuentra en funcionarios públicos principalmente y entonces cuando usted ve o se encuentra, por ejemplo, con enfermeras indolentes, que le importa cinco si ya se le acabó los líquidos y se le está devolviendo... O sea, el nivel de indolencia es extremo. Entonces, uno <u>tiene que</u> estar trabajando efectivamente con esas personas. Entonces, también... y eso pasa mucho en los hospitales infantiles, por ejemplo, el tema del factor emocional del profesional de la salud.	2	1
43	Si ustedes recuerdan, cuando planteamos el curso, eh, dijimos que la idea era, eh... lo planteamos para ser un ejercicio fundamentalmente teórico, este semestre no está previsto un proceso de práctica como tal. Fundamentalmente lo planteamos así y el objetivo de este curso es posicionar un poco en la perspectiva, eh, del campo de la psicología de la salud y todavía <u>no tenemos</u> la competencia que nos permita tener contacto con pacientes en una institución, <u>puede</u> ser con un paciente y que ellos puedan tener ese contacto. Entonces,	1	1

	este semestre la aproximación va a ser un poco más teórica, a ver el tema de la introducción.		
44	Y en este abordaje de hoy, pues la idea del trabajo que ustedes realicen es un tema, así como lo hicieron hoy, y hagan el levantamiento de información que les permita tener una visión integral de ese tema en general. Para eso, entonces, <u>tiene que</u> haber un trabajo crítico, tener contacto con las personas en el contexto, eh; no es un trabajo de investigación empírica, no vamos a hacer uso de la metodología clásica, eh, sino que la idea es que trabajemos con algo que se llama un artículo de revisión. ¿Listo? Entonces, esta clase quiero comentarles en qué <u>consiste</u> un artículo de revisión.	1	1
45	Eh, ¿qué es un artículo de revisión? Fundamentalmente <u>es</u> un estudio bibliográfico, en el que se recopila, analiza y discute la información publicada sobre un tema. Que <u>puede</u> incluir... Entonces, ¿fundamentalmente qué es? <u>Es recopilar</u> información y ver en qué está o en qué se está a nivel de un tema. Eso, eh, va a tener varios objetivos:	2	2
46	<u>Compactar y sintetizar</u> información fragmentada sobre un tema propio. En artículo de revisión yo <u>voy a encontrar</u> muchos autores ¿sí? Y cada uno plantea cosas por un lado. Entonces, ¿qué es lo primero que uno hace?	2	1
47	<u>Compilar y sintetizar</u> esa información. Entonces uno dice: mire, sobre tal tema <u>tengo</u> en general tal cosa, ¿cierto?	2	1
48	<u>Actualizar e informar</u> sobre el estado del arte. Entonces, normalmente <u>se hace</u> con cierto rango de tiempo.	2	1
49	<u>Identificar</u> los aspectos relevantes conocidos, los desconocidos y los controvertidos sobre el tema. Entonces uno encuentra, cuando hace la revisión, que hay acuerdos entre los autores. Entonces, de este tema se busca como que todo el mundo esté de acuerdo; en los cuales la gente precisamente, eh, no acordaba. Entonces, son escasos los trabajos en tal tema, son los temas desconocidos y hay temas en los cuales <u>puede</u> que haya información, pero las posturas son muy diferentes entre los autores.	1	2
50	<u>Identificar</u> las aproximaciones teóricas elaboradas sobre el tema. Entonces, <u>tiene que</u> ver con qué teorías están de moda; es decir, qué nos podrá permitir nuevos conocimientos, qué <u>puede</u> causar nuevos temas.	1	3
51	<u>Comparar</u> la información de diferentes fuentes.	1	1
52	<u>Conocer</u> las aproximaciones metodológicas sobre el estudio de un tema. O sea, en una revisión uno <u>puede</u> darse cuenta cómo la gente está abordando un tema, qué está de moda, que no está de moda, qué hay de nuevo a la hora de trabajar.	1	2
53	<u>Identificar</u> variables asociadas con el estudio de un tema.	1	1
54	<u>Proporcionar</u> información. Entonces, ¿qué pasa? Cuando usted quiere tener información sobre un tema en particular, busca un artículo de revisión y ahí usted <u>tiene</u> los resúmenes de muchos trabajos.	2	1

55	<u>Ahorrar</u> tiempo y esfuerzo.	1	1
56	<u>Conocer</u> varias investigaciones. Por ejemplo, el trabajo de revisión en el mismo tema.		
57	<u>Discutir</u> críticamente conclusiones contradictorias sobre un tema . Entonces, por ejemplo hay artículos de revisión interesantes en los cuales se encuentran conclusiones diametralmente opuestas. Entonces, un artículo de revisión intenta entender por qué hay conclusiones tan distintas y se <u>puede</u> ver que los autores utilizaron metodologías distintas, trabajan el mismo tema pero utilizan metodologías distintas.	1	2
58	<u>Mostrar</u> referencias disponibles sobre un tema.	1	1
59	<u>Dar</u> respuestas a las preguntas planteadas sobre un tema y en general despejar interrogantes.	1	1
60	Entonces, <u>fíjense</u> cómo un artículo de revisión <u>tiene</u> muchísima utilidad. Para nosotros, y efectivamente para el ejercicio académico que <u>espero que hagan</u> , es fundamental, primero, que conozcan un artículo de revisión, es una competencia que se espera y que lo conozcan un poquito más. La idea es que efectivamente escojan un tema de trabajo, en equipo que hagan la elección y que entren a profundizar un poco más en ese tema. Entonces, si hay un tema que le llama mucho la atención, por ejemplo, el tema de esclerosis múltiple. Entonces bueno, yo quiero conocer de la esclerosis múltiple. Entonces: ¿eso qué es? ¿Por qué da? ¿Cuáles son sus correlatos etiológicos? ¿Cómo se identifica? ¿Cómo se da la prevención? ¿Cómo se hace la intervención? Es ya centrarnos en el tema para mostrar que hay diferentes preguntas.	2	1
61	Hay diferentes tipos de revisión de revisión: Está la revisión exhaustiva. Entonces, es lo que a uno lo ponen a hacer en una tesis doctoral cuando le dicen a uno: <u>busque</u> lo que hay sobre el tema.	1	1
62	Otra, que <u>es</u> una revisión descriptiva. Y <u>es</u> normalmente el estado del arte. Entonces es cuando uno... cuando decimos el estado del arte es qué se está hablando en ese momento, en qué nivel de avance está el conocimiento con respecto a cierto tema. Entonces, aquí entra la cuestión de revisión dentro de un tiempo determinado, por ejemplo, una revisión de artículos por diez años, entonces acá la hago desde el 2004/2005 hasta acá.	1	1
63	Revisión evaluativa. Entonces ahí <u>es</u> donde uno dice, eh, una pregunta: ¿qué se está hablando sobre el tema? Pero en la revisión evaluativa hay una pregunta muy concreta. Entonces, por ejemplo: ¿cuáles son los procedimientos de intervención psicológica en casos de esclerosis múltiple? Ahí hay una pregunta... no me interesa todo el tema de esclerosis; el tema, por ejemplo, de intervención psicológica en casos de esclerosis múltiple y a eso se enfoca mi trabajo. Entonces, son preguntas etiológicas: ¿qué causa? O, ¿qué factores causan? Diagnóstico, clínica, terapéutica <u>son</u> los casos que se dan divinamente para los casos de revisión, son casos clínicos. Entonces, <u>son</u> casos que se convierten en una muy buena revisión. Eh, para nuestro efecto la idea <u>es</u> que podamos utilizar el primero o el segundo como parte de su trabajo.	4	1

64	¿Qué implica la elaboración de un artículo de revisión? Primero, <u>definir</u> el tema. Entonces, ¿cuál es el tema dentro de un trabajo?	1	1
65	<u>Definir</u> los objetivos de la revisión. ¿Qué quiero conocer? Entonces yo puedo llegar y decir, por ejemplo: quiero conocer cuáles son los factores que se han encontrado como causa de la esclerosis múltiple. Por ejemplo. Quiero conocer qué impacto emocional tiene el diagnóstico en una persona. Y quiero conocer, por ejemplo: qué alternativa de intervención se presenta en este caso. Entonces son tres preguntas: ¿qué lo causa, qué impacto tiene y cómo se interviene?	1	1
66	La idea <u>es que elaboremos</u> un plan de trabajo. Entonces, yo digo... yo tengo dos meses para hacer este artículo. ¿Cómo voy a organizar el plan? ¿Qué voy a hacer? ¿En dónde voy a buscar? Entonces, una de las características del trabajo es... entonces, <u>hay que consultar</u> bases de datos, revisión documental. Entonces, a través de internet ustedes tienen acceso a Scielo, a Latindex, a Google Scholar o Google Académico creo que es.		2
67	Eh, bueno, entonces <u>se establece</u> un criterio de búsqueda. Yo voy a decir: listo, eh, yo voy a buscar artículos que, por ejemplo, que aparezcan únicamente en Google Scholar, ¿sí? Y mientras eso, voy a buscar artículos de esclerosis múltiple que solamente aparezcan en inglés, en español. Por ejemplo, diría que puedo buscar por correlatos epidemiológicos, puedo buscarlos por trastornos del sistema nervioso, son como las búsquedas que se hacen. Entonces, <u>se establece</u> una fórmula, una estrategia para buscar.	2	2
68	Criterios de documentos. Por ejemplo, son documentos que <u>sean</u> , eh, que sean artículos que estén en una revista. Si de pronto me encuentro con boletines, con periódicos, esos no los voy a tener en cuenta. Solo voy a trabajar con artículos de revista, eh, artículos con un tiempo de 10 años, eh, que <u>estén</u> en inglés y en español; digamos que no estén en alemán ni en chino, en mandarín.	2	1
69	Luego, cuando ya tenga un número de artículos identificados <u>es necesario revisar</u> un poco más de ese... de esos artículos en términos de las preguntas que hemos planteado. Entonces, es como <u>ver</u> qué tan y qué tan variados aparecen.	2	1
70	Analizando esos documentos, organizando la información y mirando que la información se <u>puede</u> plantear ya una metodología que <u>plantea</u> normalmente 5 pasos: 1. <u>Encontrar</u> información. Entonces, por ejemplo, yo veo que varios artículos, por decir algo, trabajan aspectos funcionales o aspectos psicológicos en el diagnóstico de esclerosis múltiple, ¿listo? Y, eh, entonces, por ejemplo, se menciona o se trabaja, por ejemplo, mmm, digamos: reacciones de ansiedad, ¿sí? Reacciones de ansiedad. Entonces usted <u>debe</u> recoger los pedacitos de esos artículos e ir poniéndolos en grupos. Entonces, el grupo de síntomas de ansiedad. Hay otros, por ejemplo, en esos trabajos que se dice... el tema de la afectación laboral. La esclerosis, al alterar el sistema nervioso, ciertas funciones se pierden: entonces, se <u>puede</u> perder la motricidad, se <u>puede</u> perder la sensibilidad, eh, se <u>pueden</u> perder reflejos, ¿sí? Entonces, es, bueno, todos esos son síntomas laborales, ocupacionales. Listo, entonces usted trabaja el campo	2	2

	ocupacional.		
71	2. <u>Rotular</u> . Entones, <u>es</u> dar un nombre: emocionales de ansiedad. Segundo, sería: afectación.	2	1
72	3. <u>Integrar</u> . <u>Es</u> combinar los grupos que se parezcan bastante. Recuerden 4 grupos muy parecidos, pero había uno un poco más grande. <u>Fíjense</u> que esto permite ubicar qué información es más relevante dentro de la organización. Aquí hay un asunto que es como que llama más la atención, que más cuidado le ponen. Uno empieza como a darle los aspectos más importantes, entonces, el uso de mapas conceptuales, etc.	3	1
73	Listo, con todo lo que yo he revisado, ahora sí: lo que yo entiendo sobre la esclerosis múltiple <u>es</u> : entonces digo, bueno, por ejemplo, causas. Entonces, lo que yo he encontrado es que hay causas genéticas o que la causa es desconocida, o que nos indican entonces como la historia.	1	1
74	Luego, por ejemplo, afectación emocional por la enfermedad: entonces <u>hablo</u> de los correlatos de la enfermedad.	1	
75	Luego el tema, por ejemplo, de promoción de la salud. Bueno, <u>sería</u> como prevención terciaria. El tema de cómo se <u>evitan</u> las recaídas, cómo se evitan los episodios de recaídas. Digamos que algo que ayuda mucho es tener mucha información en donde yo de pronto tengo que ir con el propósito de revisar, trabajar... ¿con quiénes trabajar? Entonces, trabajar talleres, fortalecer a las personas que estén afectadas.	2	
76	Entonces, por ejemplo, esa <u>es</u> una forma de organizar la información que uno tiene de los autores. Entonces ya se <u>puede</u> discutir que este y este están hablando, por ejemplo, de detección temprana.	1	1
77	Bueno. ¿Cómo o qué hay que tener en cuenta cuando tengan todo lo anterior? Por un lado, entonces, ustedes <u>deben</u> saber que es un requisito saber de dónde salen y a dónde van. Es necesario utilizar las palabras correctas, a veces uno cree que <u>puede</u> ir llenando como quiera. Sin embargo, quiero hablar de un artículo <u>debe</u> ser claro, conciso y preciso y a veces uno termina leyendo artículos en los cuales se utilizan unos términos rarísimos y no se termina entendiendo nada. Entonces, <u>no es como que hay que utilizar</u> lenguajes y términos no ambiguos y eso de una forma u otra, es decir, desencadena que una persona más o menos de cualquier contexto pueda leer el artículo y lo pueda entender sin que para eso yo tenga que rebajar mucho mi lenguaje.		4
78	Ahora sí, ¿cuáles son las fases de un artículo? 1. <u>Tiene que</u> tener una introducción ¿por qué? Porque en él se denota trabajo a realizar. Entonces, la introducción genera esa tarea. En los trabajos empíricos la introducción es amplia, pero ¿por qué? Porque usted acá muestra la necesidad de abordar el tema, por qué quiero trabajar el tema, por ejemplo, de cáncer.		1
79	2. Entonces, acá <u>determino</u> que voy a trabajar artículos publicados en Google Académico, que tengan acceso libre, que estén fechados en un rango de 10 años. Bien. La estrategia de búsqueda, entonces, ah, entonces se <u>buscan</u> artículos, por ejemplo, de esclerosis trastornos	2	

	neuroinmunológicos, trastornos neurológicos, trastornos autoinmunes. Esas fueron las palabras que yo utilicé para buscar mis artículos sobre esclerosis.		
80	3. Y viene la parte más fuerte del trabajo que <u>es</u> resultados y discusión. Estos <u>se presentan</u> en la misma estructura del artículo. Entonces, ¿qué se busca? El tema que yo estoy trabajando y la combinación de los resultados: cómo los autores y los resultados, las opiniones de los trabajos como convergen o como difieren.	2	1
81	4. Finalmente <u>vendrá</u> la conclusión. Entonces uno <u>puede</u> ir abordando, eh, o no, que hay ambivalencias entre tales y tales temas. Además, también es qué tanto se producen consensos o también que ese tema fundamentalmente produce discordancias.	1	1
82	Entonces, <u>busque</u> unos artículos y finalmente, eh, ahí encontré dos articulitos de acceso libre en internet y bueno, la idea del proyecto es que lo entreguen el 19 de octubre, ¿estamos en...?	1	1
83	¿Cuál es la idea? Eh, los objetivos, la introducción, que <u>tenga</u> todo, menos los resultados. Los elementos teóricos <u>pueden</u> ser: alguna patología. Entonces, bueno cuál es la descripción, el biofeedback de los síntomas, que es cómo el tema de preparación. Entonces, bueno ese tema qué es y <u>es</u> contextualizarlo y listo. En la introducción es cómo van a demostrar por qué es importante trabajar en ese tema, a considerar, no justificar. El plan de trabajo es el método. El tipo de estudio <u>requiere</u> los 20 artículos mínimo que vamos a revisar, esos artículos son los que vamos a trabajar.	4	3
84	El artículo, eh: resumen, palabras claves, introducción y método. ¿Alguna pregunta hasta ahí? La idea <u>es</u> que la próxima semana <u>puedan</u> entregar algo. Hoy voy a mirar si podemos entrar, la próxima semana vamos a un aula de informática y vemos un poco cómo se busca en las bases de datos para hacer el proceso de búsqueda.	1	1

Anexo E

Matriz 2. Respuestas de estudiantes

Sujeto	Pregunta No.	Respuesta
1	1	"La docente ha tomado una postura abierta y flexible ante las sugerencias respecto al modo de desarrollo de la clase y a los contenidos que se van a abordar".
	2	"No me he sentido intimidada por la docente de ningún modo".
	3	"Creo que no es usado como mecanismo de amenaza, al contrario parece ser que el objetivo de ella es el de impartir conocimiento a la clase de manera agradable e igualitaria".
	4	"Hasta el momento la docente ha fomentado más que el interés por las notas el interés por el área y nuestro trabajo autónomo".
	5	"No he sentido eso, más bien he sentido que debo ser crítica ante el pensamiento de la docente".
	6	"No, de ningún modo".
2	1	"Mi opinión acerca del docente es que busca cautivar y hacer que nosotros como estudiantes prestemos atención a sus clases, logra este objetivo ya que se presenta de manera simpática, habla de forma fluida y nos brinda su conocimiento, habla de manera clara y pertinente respecto al tema".
	2	"Hasta el momento no me he sentido intimidada de ninguna forma".
	3	"No creo que el conocimiento es usado como mecanismo de amenaza por parte del profesor, hasta el momento no he sentido eso".
	4	"Hasta el momento la obtención de notas no ha sido utilizada como mecanismo de coacción".
	5	"No he sentido eso, ya que la profesora permite un dinamismo en el cual se interactúa y cada persona brinda su punto de vista el cual se respeta en el aula de clase".
	6	"No me he sentido excluida hasta el momento por ningún motivo".
3	1	"Considero que es receptivo, se ve que tiene ánimos de desarrollar cada temática, viene organizado y dispuesto a dictar sus clases".
	2	"No, siempre viene de manera amable y congruente con su profesión".

	3	“Puede ser amenazante, solo un poco el hecho de mencionar la parte evaluativa, la parte de negociación de porcentajes y proyectos de aula”.
	4	“En un primer plano se siente de esa forma, como decir: si no hacen el trabajo su calificación es 0, y obviamente se conoce lo que implica eso; el profe no lo dice verbalmente, pero explícitamente es evidente”.
	5	“No, pienso que la diversidad de opiniones y posturas es más enriquecedora”.
	6	“No, no he pasado por eventos de ese tipo, personalmente soy pasiva”.
4	1	“Receptivo a las opiniones de los estudiantes en relación con los contenidos, el desarrollo de los mismos, las metodologías, el docente está dispuesto a resolver preguntas o dudas de los estudiantes; además se hacen acuerdos entre el docente y los estudiantes como por ejemplo en relación a horarios para reponer clase”.
	2	“No”.
	3	“No”.
	4	“No. Es responsabilidad de cada uno de los estudiantes cumplir con las actividades académicas”.
	5	“No, desde la clase se promueve la opinión crítica”.
	6	“No”.
5	1	“Dependiendo del docente. Generalmente se muestran abiertos frente a las dudas y sugerencias”.
	2	“Sí, a veces parece que la postura que tiene el docente es la única válida”.
	3	“A veces, aunque los argumentos que presenta el docente no sean claros, para el docente parecería que su conocimiento es el único válido”.
	4	“Algunas veces, como escribir depende del docente. Aunque no sea tan evidente es algo como más implícito y si no piensas como el docente así tengas buenos argumentos igual tienes una mala nota”.
	5	“Sí, aunque en los primeros días uno no tiene suficiente información así que como que se “absorbe” lo que el docente diga y luego ya formas tus propios argumentos y criterios”.
	6	“Yo creo que sí, evade cuando alzas la mano o tienes preguntas”.
6	1	“Es adecuado, sin embargo percibí un poco de defensa en su postura corporal y verbalización”.
	2	“No, de ninguna manera”.

	3	"No, de ninguna manera. Busca la fundamentación de sus alumnos".
	4	"Sí, se realizó un pequeño recordatorio escrito para saber el nivel de conocimiento, pero no se ha realizado la nota respectiva. Pero no lo observo como coacción sino como mejora".
	5	"No, cada uno tenemos autonomía pero el docente, retroalimenta cada idea o responde a preguntas".
	6	"No, de ninguna manera, pues busca la inclusión".